



HAL
open science

**Vivre l'expérience de l'évaluation : contributions
micro-phénoménologiques. Essai d'une méthodologie
descriptive de la subjectivité dans la professionnalité
évaluative**

Alban Roblez

► **To cite this version:**

Alban Roblez. Vivre l'expérience de l'évaluation : contributions micro-phénoménologiques. Essai d'une méthodologie descriptive de la subjectivité dans la professionnalité évaluative. Sociologie. Université Paris-Nord - Paris XIII, 2022. Français. NNT : 2022PA131030 . tel-03958043

HAL Id: tel-03958043

<https://theses.hal.science/tel-03958043>

Submitted on 26 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.

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 expérientialité dans un espace réel et symbolique propre. La seconde réside dans l'idée que ce sont les valeurs du sujet (Scheler, 1955) qui évalue 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 Gadras, 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 lalé 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 ».....	22
Un déplacement original en philosophie de l'éducation	27
Un choix d'écriture.....	29
Présentation de la structure du manuscrit	30
Partie 1	32
Chapitre 1 – Une genèse anthropologique de l'évaluation : entre approche historique et approche culturelle	33
1.1. Regards historiques sur l'évaluation	33
1.2. La, une ou des cultures de l'évaluation ? Quelles retombées pour la recherche ? ..	50
1.2.a. D'où partir.....	50
1.2.b. Des imaginaires culturels à l'évaluation.....	53
1.2.c. La culture de/et l'évaluation.....	56
1.3. Vers une approche contextualiste de l'évaluation ?	58
Transition	67
Chapitre 2 – Projet(s) pour l'évaluation : d'une approche idéale à une modélisatrice.....	70
2.1. L'évaluation en projet, le projet dans l'évaluation.....	71
2.1.a. L'Idéal de l'évaluation : Jacques Ardoino	71
2.1.b. Une méthodologie anthropologique : Jean-Pierre Boutinet.....	82
2.1.c. Projeter l'évaluation : Michel Vial.....	90
2.2. Les projets de l'évaluation.....	102
Transition	103

Chapitre 3 – Formes et usages de l'évaluation : un état des lieux des pratiques évaluatives et des soucis éthiques qui les traversent	108
3.1. Des formes d'évaluations	109
3.1.a. Évaluation et développement professionnel	112
3.1.b. Évaluation et formation d'adultes.....	114
3.1.c. Évaluation des programmes et des <i>process</i>	117
3.1.d. Évaluations en milieu scolaire et universitaire	119
3.1.e. Évaluation en milieu d'éducation populaire, du travail social et/ou médico-social	121
3.1.f. Évaluation <i>et/par</i> recherche(s) participative(s)	124
3.2. Usages des évaluations : le tournant éthique	126
3.2.a. Situer l'éthique	128
3.2.b. Éthique <i>dans</i> l'évaluation, éthique <i>de</i> l'évaluation.....	130
3.2.c. Les carences d'éthique : critiques de l'évaluation.....	136
Transition	145
Chapitre 4 – Synthèse et Tournant	147
Chapitre 5 – Les bases conceptuelles et pratiques de la phénoménologie.....	151
5.1. De l'expérience comme le lieu des phénomènes : le lieu des « choses-mêmes » .	153
5.2. Les dynamiques constitutives de la phénoménologie d'inspiration husserlienne .	166
5.3. La méthode phénoménologique : les réductions.....	172
5.4. Le tournant expérientiel de la phénoménologie : poser les fondements de sa pratique	182
Chapitre 6 – Problématique de la recherche	192
Partie 2	196
Introduction méthodologique : <i>une recherche qui se veut phénoménologique</i>	199
Chapitre 1 – Protocole d'enquête : recueillir des données d'un type particulier et les mettre en forme	201
1.1. L'observation	204
1.2. L'entretien « à chaud ».....	207
1.3. L'entretien d'explicitation	212
1.4. L'entretien du « retour d'expérience »	221
Chapitre 2 – Méthodes d'analyses	225
2.1. Décrire	228

Première méthode descriptive : décrire le déroulement temporel du vécu d'évaluation(s)	229
Deuxième méthode descriptive : décrire les exemples d'expériences d'évaluation.....	235
Troisième méthode descriptive : décrire le langage de l'éprouvé du sujet.....	239
Quatrième méthode descriptive émergente : décrire les « résonances » intuitives....	245
2.2. Analyser	250
Première méthode analytique : utiliser la variation eidétique sur le fait évaluatif comme objet visé.....	252
Seconde méthode analytique : analyser les choses des sujets pour formuler une hypothèse de recherche phénoménologique	255
Chapitre 3 – Méthodes de présentation et d'exploitation des données : les usages, les retranscriptions	259
3.1. L'organisation des annexes	259
3.2. Les résultats des méthodes d'enquête.....	260
3.3. Les descriptions opérées (Chapitre 2.1)	262
3.4. Les résultats des descriptions.....	263
3.5. Les résultats des analyses (Chapitre 2.2).....	265
Chapitre 4 – Éthique et intégrité du chercheur	266
4.1. Ma vision et mes expériences de et dans la recherche.....	266
4.2. Les postures et les gestes éthiques et déontologiques dans la conduite de la recherche	272
4.2.a. Mes postures et mes gestes éthiques	273
4.2.b. Mes postures et mes gestes déontologiques.....	278
Chapitre 5 – Présentation du terrain et des participants à la recherche.....	282
5.1. Le terrain topographique et politique	282
5.1.a. Le Centre de réadaptation professionnelle et les sites de la formation	283
5.1.b. Le champ de l'éducation populaire	290
5.1.c. La formation professionnelle d'Animation et ses évaluations	292
5.2. Les participants de la recherche, leur(s) rapport(s) à l'évaluation et la contractualisation	303
5.3. Rétrospective des enquêtes et de la recherche	306
Partie 3	310
Chapitre 1 – Synthèse quantitative des résultats et ouverture	311

Introduction à une analyse phénoménologique de l'évaluation.....	313
Chapitre 2 – Portrait de B.....	317
2.1. Résultats des descriptions phénoménologiques.....	317
2.1.a. Les déroulements temporels des vécus d'évaluations.....	317
2.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation.....	324
2.1.c. Les langages de l'éprouvé de B.....	330
2.1.d. Mes résonances intuitives.....	332
2.2. Les thèmes phénoménologiques émergents.....	334
2.2.a. Le thème procédural : les faits évaluatifs de B.....	335
2.2.b. Le thème de « ce qui importe » : des valeurs en présence ?.....	339
Chapitre 3 – Portrait de H.....	343
3.1. Résultats des descriptions phénoménologiques.....	343
3.1.a. Le déroulement temporel d'un vécu d'évaluation.....	343
3.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation.....	345
3.1.c. Les langages de l'éprouvé de H.....	357
3.1.d. Mes résonances intuitives.....	362
3.2. Les thèmes phénoménologiques émergents.....	364
3.2.a. Le thème de l'observation comme la voie au fait évaluatif de H.....	364
3.2.b. Le thème des « vraies valeurs » : un exemple d'une structure noétique d'évaluation ?.....	366
Chapitre 4 – Portrait de E.....	370
4.1. Résultats des descriptions phénoménologiques.....	370
4.1.a. Les déroulements temporels de vécus d'évaluation.....	370
4.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation.....	374
4.1.c. Les langages de l'éprouvé de E.....	382
4.1.d. Ma résonance intuitive.....	385
4.2. Les thèmes phénoménologiques émergents.....	386
Le thème procédural : la vue et l'attitude.....	386
Le thème de la neutralité : une valeur et un fait.....	387
Chapitre 5 – Portrait croisé de C et M.....	389
5.1. Résultats des descriptions phénoménologiques.....	390
5.1.a. Le déroulement temporel d'un vécu d'évaluation.....	390

5.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation	392
5.1.c. Les langages de l'éprouvé de C et M	401
5.1.d. Mes résonances intuitives	402
5.2. Les thèmes phénoménologiques émergents	403
Le thème procédural : les actes d'évaluation.....	403
Le thème des valeurs : des manifestations de plusieurs sortes.....	406
Chapitre 6 – Généralisations : développement des hypothèses phénoménologiques et formulation de la thèse	408
5.1. Croisement des données descriptives des portraits	408
5.2. Hypothèse 1 : habiter les situations d'évaluation comme un espace particulier du corps 412	
6.2.a. Les liens aux résultats de la recherche	412
6.2.b. L'argumentaire phénoménologique.....	414
6.2.c. Répercussions pour l'évaluation.....	418
5.3. Hypothèse 2 : animer l'évaluation comme une expérience de la valeur.....	422
6.3.a. Les liens aux résultats de la recherche	422
6.3.b. L'argumentaire phénoménologique.....	424
5.4. Formulation de la thèse.....	436
Conclusion générale	440
La donation du « fait évaluatif » et la présence de la subjectivité.....	441
Lectures critiques des traitements de la dimension subjective dans la littérature en évaluation à partir de l'attentionnalité évaluative	446
Autoévaluation : les limites de la recherche.....	452
Pour conclure, sur des perspectives : critiques, scientifiques et pédagogiques de l'évaluation	456
La valeur des critiques sur l'évaluation	456
Projet scientifique : modéliser une démarche de recherche évaluative humaniste (REH)	458
Pédagogie de l'évaluation : pour évaluer en conscience	459
Bibliographie principale.....	462
Bibliographie de support.....	477
Documents professionnels supports bibliographiques.....	482
Sitographie	483

Table des matières des Annexes du manuscrit de thèse

Avant-propos : note explicative sur la présentation et l'usage des Annexes.....	2
PARTIE 1	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. Lecoïnte (2007)	38
Chapitre 2.....	41
1. Synthèse de la pensée de J. Ardoïno	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 Ardoïno, 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
PARTIE 2	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
PARTIE 3	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).....	54
Figure 2 - Les projets dans l'évaluation : une approche compréhensive.....	103
Figure 3 - Modèle du schéma récapitulatif pour les formes d'évaluations	112
Figure 4 - Synthèse de la forme "développement professionnel"	113
Figure 5 - Synthèse de la forme "formation d'adultes"	114
Figure 6 - Synthèse de la forme "programmes et <i>process</i> "	117
Figure 7 - Synthèse de la forme "milieux scolaire et universitaire"	119
Figure 8 - Synthèse de la forme "milieux d'Éducation populaire, du travail social et/ou médico-social"	121
Figure 9 - Synthèse de la forme "en recherche participative"	124
Figure 10 - Schéma récapitulatif du protocole d'enquête	201
Figure 11 - Schéma d'observation de B.....	207
Figure 12 - Schéma d'observation de E.....	207
Figure 13 - "Schéma simple" de Mialaret (2019) pour présenter le cadre d'une situation éducative	252
Figure 14 - Figure d'une temporalité de l'évaluation vécue ?	254
Figure 15 - Le CRP dans ses habilitations	285
Figure 16 - Le terrain en système.....	288
Figure 17 - Les évaluations référencées du champ de l'animation professionnelle	296
Figure 18 - Schéma récapitulatif : rétroplanning de la recherche doctorale.....	309
Figure 19 - La relation phénoménologique : côté Su-jet.....	314
Figure 20 - La relation phénoménologique : côté Ob-jet.....	314
Figure 21 - La relation phénoménologique : côté Su-jet en retour	315
Figure 22 - Modélisation de la structure évaluative de H.....	369
Figure 23 - Schématisation des "cadres" pour E	384
Photo 1 - "Fiche d'évaluation" - B - A. Roblez (nov. 19).....	249
Photo 2 - "Fiche d'évaluation" = Exemple 2 - A. Roblez (nov. 19)	326
Photo 3 - Support/outil de dessin = exemple 3 - A. Roblez (nov. 19)	326
Photo 4 - Fiche d'évaluation (annexes, partie 3 : chapitre 2, pièce n°2) - A. Roblez (nov. 19)	333
Tableau 1 - D'après Pelletier (1971, pp. 9-12).....	35
Tableau 2 - D'après Morin (1971, pp. 24-25)	39
Tableau 3 - D'après Pelletier (1971) et Morin (1971)	41
Tableau 4 - D'après de Ketele (1993, 2006, 2019)	49
Tableau 5 - Évaluation et projet avec Ardoino et Boutinet	88
Tableau 6 - <i>Mémento</i> pour conduire un entretien dans de bonnes conditions.....	210
Tableau 7 - Exemple d'une description d'un exemple	239

Tableau 8 - Synthèse des trois méthodes descriptives	245
Tableau 9 - Critères déontologiques, selon la Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche (2015)	281
Tableau 10 - Synthèse quantitative des résultats des portraits	312
Tableau 11 - Résultats quantitatifs du portrait de B.....	317
Tableau 12 - Résultats quantitatifs du portrait de H.....	343
Tableau 13 - Catégorisation du registre du langage de l'éprouvé de H.....	359
Tableau 14 - Résultats quantitatifs du portrait de E	370
Tableau 15 - Résultats quantitatifs du portrait de C et M	390

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 agrémente 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^{er} 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 »¹ (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 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.*,

¹ 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).

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 évaluateurs¹, 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 « 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

¹ 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.

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'autoproduirait : 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 habilités 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 Lecoïnte (1997, 2001, 2007), Jacques Ardoïno (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 décrivent¹ 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 Lecoïnte, 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-

¹ 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'étrangement cher à l'historien Carlo Ginzburg. Ainsi, la pensée s'active et se réactive » (2021, pp. 11-12, i.a.).

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 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 phénoménologues. 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)¹. 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 moment². 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 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

¹ 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).

² 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.

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.*)¹. Partant, Pelletier développe trois périodes historiques² 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 :

¹ On pourra, par exemple, se référer à Romainville (2013) qui présente l'étymologie de la façon suivante : *evaluacion*, provenant du domaine monétaire du XIV^{ème} 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).

² 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 ^e 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 supprime 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)¹. 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.*).

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.

¹ 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).

– « 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 recherches¹, 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

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

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 première¹. 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 caractéristiques² 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 :

¹ 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.

² 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).

TABEAU 2 - D'APRÈS MORIN (1971, PP. 24-25)

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 ^e 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 Columbia (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 ».

TABLEAU 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 temporalité¹ de la situation d'évaluation² (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 professionnelle). Son (auto ou méta) évaluation pouvant être confortée encore aujourd'hui pour toutes évaluations comme lieu d'opposition ou d'affrontement³ :

« 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” :

¹ 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).

² 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^{ème} et 4^{ème} 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).

³ Position que l'on peut retrouver revendiquée par exemple dans les travaux de Demailly (2001, 2012), Dejourn (2003) et Hadji (1995, 2012, 2021).

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 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 kuhnienne¹ qui est employée comme base de référence. En suivant de Ketele (1993 ; 2006 ; 2019), nous pouvons poursuivre l'exploration historique² 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'éduométrie (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 apparu (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>
<p>Caractéristiques historiques</p> <p>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).</p> <p>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'éduométrie « 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).</p> <p>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).</p>		

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

² 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.

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.
<p>Caractéristiques historiques</p> <p>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).</p> <p>L'évaluateur-enseignant est considéré comme le mieux placé pour évaluer les élèves (<i>Idem.</i>) « [...] de telles pratiques ont pour fonction première la gestion sociale » (<i>Idem.</i>) dans le contexte de l'évaluateur.</p> <p>Ce paradigme est encore d'actualité, notamment sous la forme de la « théorie spontanée » (Tourmen & Droyer, 2013 ; cités par de Ketele, 2019, p. 17).</p>		
3	À partir des mouvements sociologiques français des années 1960-70, milieux universitaires et scolaires.	« paradigme sociologique »
<p>Caractéristiques historiques</p> <p>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) (<i>Idem.</i>) : il 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>		
4	Dès 1950, aux EUA avec Tyler (1902-1994) et Bloom (1913-1999) : éducativité et comportementisme dans les milieux éducatifs.	Pédagogie par objectifs (PPO) et genèse des « fonctions » de l'évaluation : orientation sur l'objet pour mieux guider les sujets.
<p>Caractéristiques historiques</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>		
5a	Vers la fin des années 1960 et le milieu des années 1970-80 : formulations de critiques contre la PPO, en milieu	Constitution de l'évaluation formative et émergence/reconnaissance de la fonction de régulation de l'évaluation (2019, p. 19)

	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).	articulée avec la pédagogie différenciée (1993, pp. 65-67).
<p>Caractéristiques historiques</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'Ardoine & 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>		
5b	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).	« 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>Caractéristiques historiques</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. 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 » (<i>Context, Input, Processus, Product</i>) (2019, p.19), est privilégiée.</p>		
5c	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.
<p>Caractéristiques historiques</p> <p>L'opposition face à la PPO est radicale (le « <i>goal free evaluation</i> », 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) » (<i>Idem.</i>). Par conséquent, Scriven préfère l'« <i>amateur evaluation</i> » au « <i>professional evaluation</i> » (1993, p. 71) dans la mesure où les expressions de valeurs viennent des premiers</p>		

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 prémisses 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).

6a	<p>En lien avec les périodes 3 et 4 précédentes et dans le prolongement historique.</p> <p>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>).</p>	<p>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 »).</p> <p>Il y a des correspondances avec le « modèle 2 : Gérer » de Vial (2012a, voir annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°4).</p>
-----------	---	---

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 ?

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

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).

7	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 milieux francophones éducatifs et universitaires.	« modèle » (1993, pp. 68-70) ou « paradigme de l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration » (2019, pp. 20-21).
---	---	--

Caractéristiques historiques

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 *assessment* et *evaluation*, soit l'évaluation des apprentissages ou des caractéristiques propres aux sujets (*assessment*) et l'évaluation des dispositifs (*evaluation*) (Allal, 2012 ; de Ketele, 2016, p. 19). L'évaluation et les prises de décision *a posteriori* sont utiles pour « mieux agir » et de ne pas se contenter d'un constat ou jugement (de Ketele, 1993, p. 68).

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).

Les « objectifs d'intégration » sont évalués à leur tour, donnant les fondements de ce qui deviendra les objectifs de compétence (2019, p. 20).

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>Caractéristiques historiques</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>		

TABEAU 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)¹. 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

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

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 (Bélaïr *et al.*, 1996). Selon Bélaïr (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).

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 Bélaïr (1996, p. 3), « les » cultures de l'évaluation sont des résultats de pratiques et des us syncrétiques se situant dans les milieux des organisations : c'est la « jonction » de Bélaïr 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 adhérent 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.*)¹. 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.*).

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 »² (*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 :

¹ 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).

² 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'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^e 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.

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.

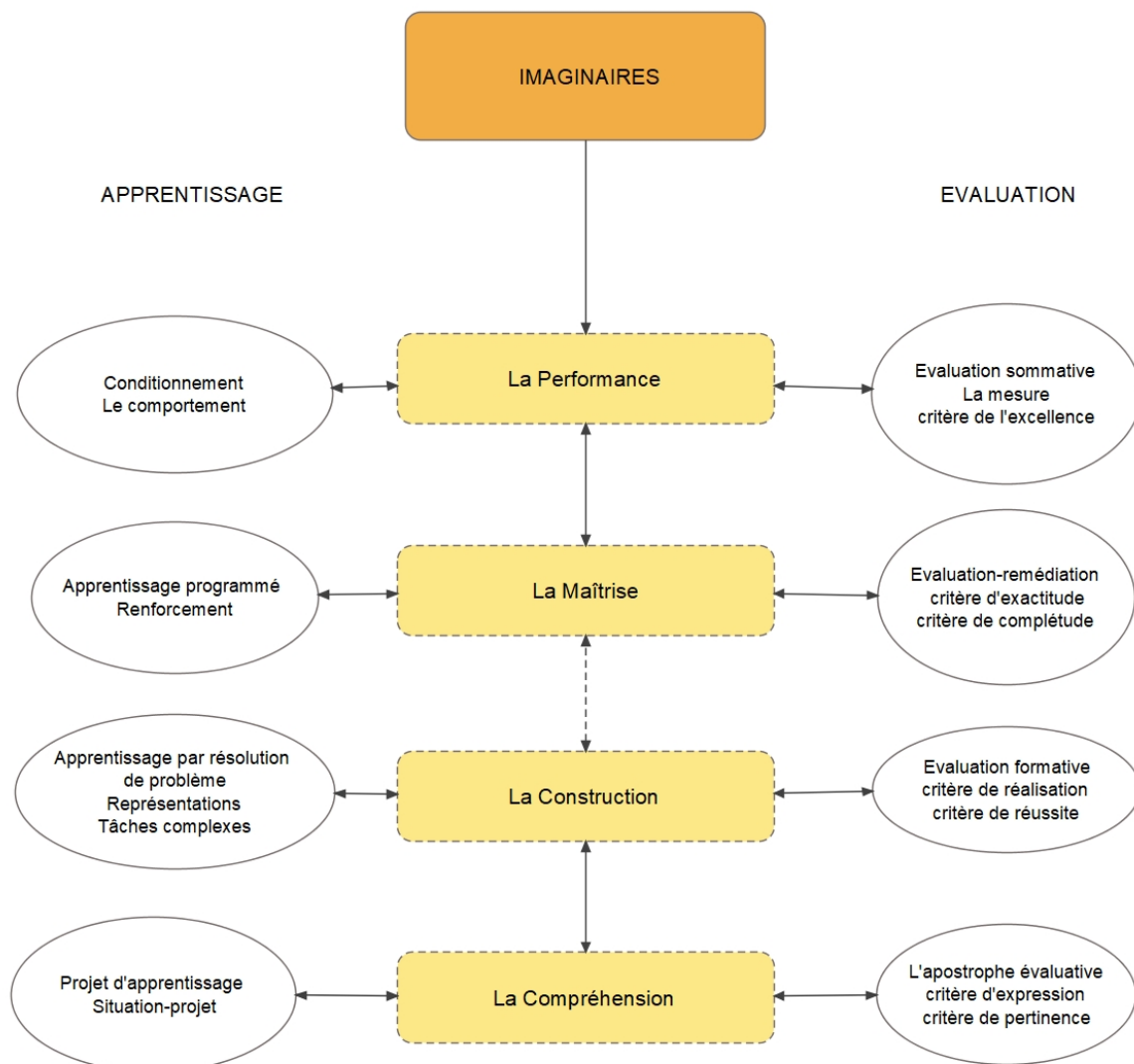


FIGURE 1 - "IMAGINAIRES ET HORIZONS DE VALEURS", D'APRÈS LE SCHÉMA DE JORRO (1996, P. 7)

« Ces imaginaires constitués à partir de l’emballement 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 précédentes¹. 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

¹ 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).

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 les *enjeux de l'évaluation* (Lecoinge, 1997). Ces rationalités opèrent sociologiquement¹ 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 telle sorte qu'[elle semble] se banaliser, comme si [elle renvoyait] à des réalités évidentes, qui ne

¹ 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).

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 » (Béliston, 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 non¹.

¹ 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.

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 pragmatique¹. 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'évaluation².

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 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

¹ 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.).

² 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.

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 »¹) 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).

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

¹ « 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).

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*¹.

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

¹ 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.

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 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'habileté, 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 compte¹. Hadji l'évoque sous la forme d'un « impératif »², « qui 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 Stufflebeam³ 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

¹ 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.

² 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 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 philosopher et de ses accès.

³ Comme vu plus haut, en *Regards historiques sur l'évaluation* (section 1.1.).

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 endroit¹. 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 :

« 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

¹ 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).

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'auteur¹. 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 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

¹ Et par Mertens (2010), cité par Allal (2012, p. 186).

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 contextuel¹. 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 « énatifs » 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 *énatifs*, 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 »² 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

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

² 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).

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 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 Wulf¹. 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 »

¹ 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 significations¹. 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) empêchent sciemment de s'intéresser au sujet-évaluateur ? Est-ce que « l'énigme » de Pelletier est toujours actuelle ?

¹ 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).

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 »¹. 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 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

¹ 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.

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 comme 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 ailleurs des logiques industrielles et techniques de l'évaluation, comme d'un site de conception original de ses méthodologies pratiques, à savoir le projet (Lecointe, 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 totalisant¹). 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), « 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).

¹ 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 ; Lecointe, 1997, 2001 ; Vial, 2009).

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 » (Lecointe, 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 » (Lecointe, *Ibid.*, p. 146).

L'exploration de la relation projet/évaluation s'effectuera à partir de trois auteurs de références¹ : Ardoino (1969, 1999, 2000), Ardoino 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 Ardoino 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 Ardoino, 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.

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'Ardoino², 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 :

¹ Ce chapitre fut rédigé en faisant dialoguer chronologiquement Ardoino, 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 Voir en annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°1.

- 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.*).

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 logiquement¹, 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 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

¹ 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.*).

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 Lecointe¹. 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 » – 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.

¹ Voir en annexes, partie 1 : chapitre 1, pièce n°3.

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 signifiant¹. Dès 1969 Ardoino 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

¹ 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).

certaines 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 » (Ardoino, 1969, note 252, p. 125).

En tirant ce fil de la pensée d'Ardoino, « 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'Ardoino (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 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)¹.

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

¹ 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.

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.

Le « contrôle » s'assortit de la vérification, allant jusqu'à parfois se confondre, selon le texte (comme dans celui de 2000, p. 94). Ardoino 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^e 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'axiomatiques. 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'acception donnée plus tôt par Ardoino 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 anticipés¹, souvenirs ou vécus ici et maintenant (*Ibid.*, p. 171). L'évaluation mêle plusieurs sujets en situation ; il y aura plusieurs lieux de véracités – 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*,

¹ 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.

l'évaluation tourne autour de la question de *l'autorité* de sa remise en cause ou de son évolution »¹ (*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 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 » (Ardoïno & 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.

¹ 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).

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 projet¹, 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'Ardoino. 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 Ardoino 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

¹ 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).

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, 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 *poiësis*, 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 »¹ (*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 être visible dans

¹ 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).

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 autre¹ 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 »², à partir de Boutinet³ (1987, p. 16), je propose une taxonomie montrant les articulations théoriques entre les types de projets et la correspondance théorique d'une évaluation, comme suit :


¹ 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).

² 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.

³ 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 » « mou »	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	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 habilitier 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)).



		la conformité de l'application de la vision de l'éducation d'ici. 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.		
« dur »	« Projet-programme » Projet pédagogique	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).	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.	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)

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 évaluation 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-évaluateur¹ 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 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.

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

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 contrôle¹ que de plutôt 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.

¹ 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).

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 mouvement¹ – 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 articulés ou secondés 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 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 (puisqu'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

¹ 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.*).

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 »¹ 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 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 Voir en annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°3.

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).
- « [II] n'y a pas d'évaluation sans critère [...] Tous les critères sont d'évaluation [...] » (2012a, p. 407).
- « [II] 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 »¹ (2009, p. 139) ou encore « Les critères ont la tête dans les valeurs » (2012a, p. 407).

¹ 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).

- « 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 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 » (Ardoïno) 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 chacun¹.

- 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. 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

¹ 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.

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 dialogies) : 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 dialogies 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)¹.

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

¹ 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.

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 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'évaluation¹.

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 évaluations (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

¹ 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 Arduino à une modélisée par Vial, à partir de méthodologies de projet analysées par Boutinet (*cf.* annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°5).

sillonent 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 :

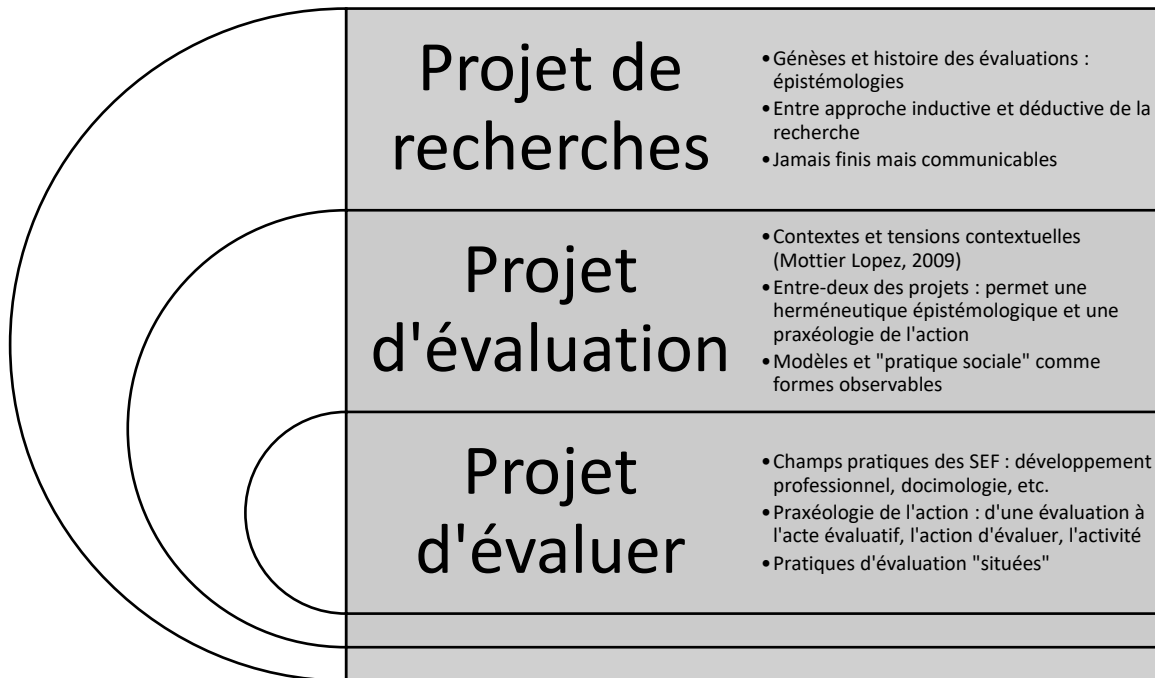


FIGURE 2 - LES PROJETS DANS L'ÉVALUATION : UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE

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 circulatoire sur des niveaux de projets différents¹.

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

¹ 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).

« système de références » – et de travailler sur des situations à problèmes ou à énigmes. Sur 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 critiques¹ qui constituent aussi ses « exemples » et s'y 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

¹ Voir plus loin au Chapitre 3, section 2.

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'évaluation¹.

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 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

¹ 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.

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 gouvernementales¹, les recherches en formation d'adultes 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

¹ 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 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).

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 contextualiste¹, 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, 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 :

¹ Voir chapitre 1, section 3, plus haut.

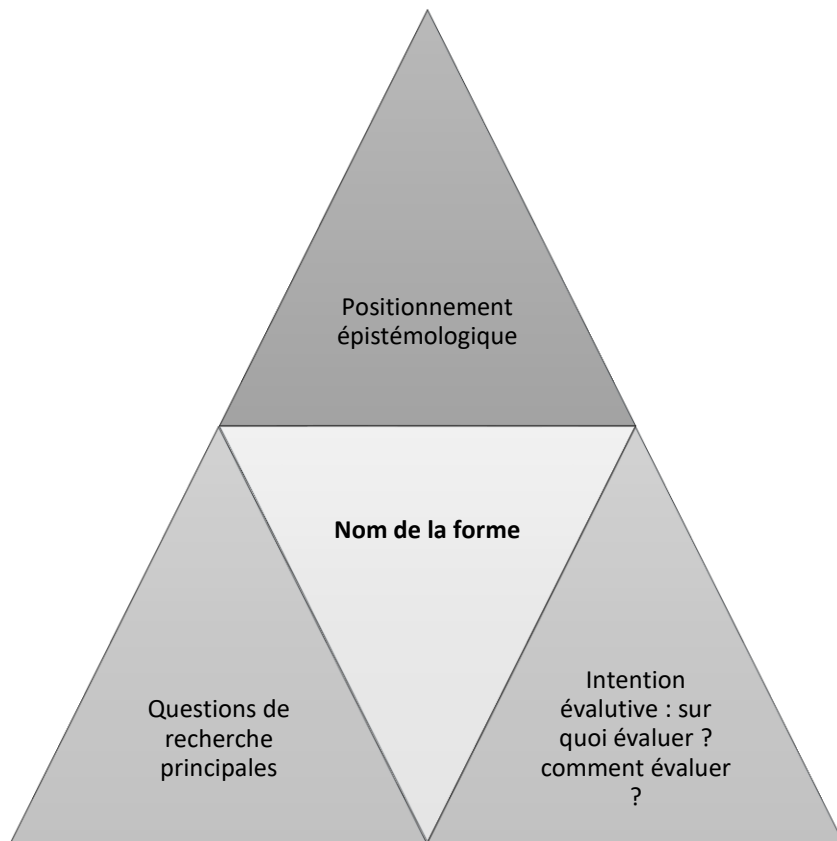
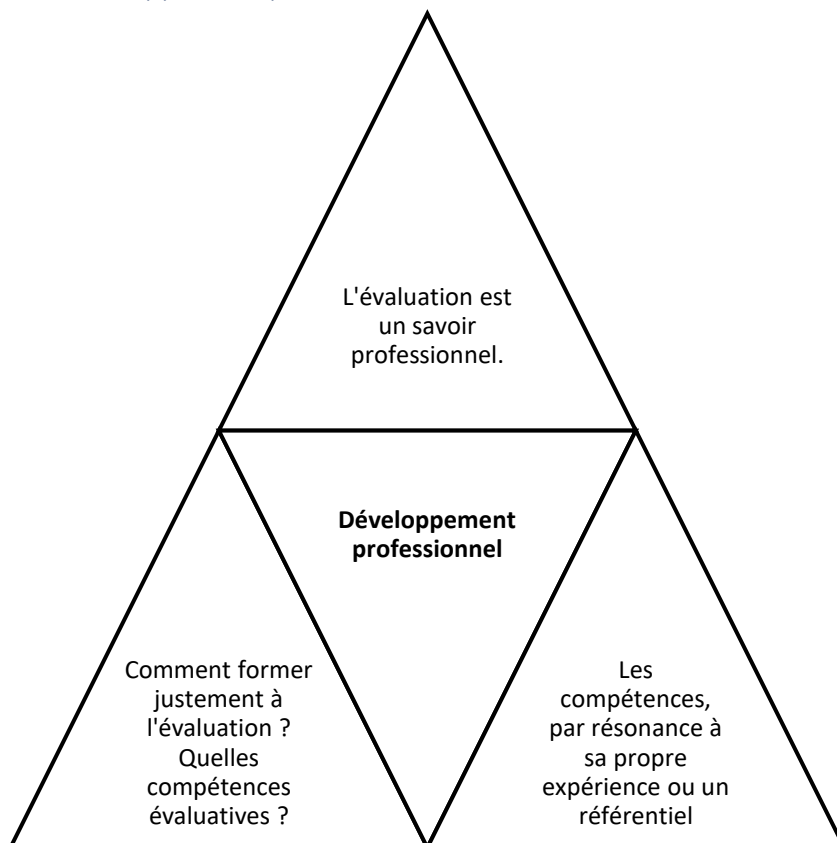


FIGURE 3 - MODÈLE DU SCHÉMA RÉCAPITULATIF POUR LES FORMES D'ÉVALUATIONS

3.1.a. Évaluation et 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

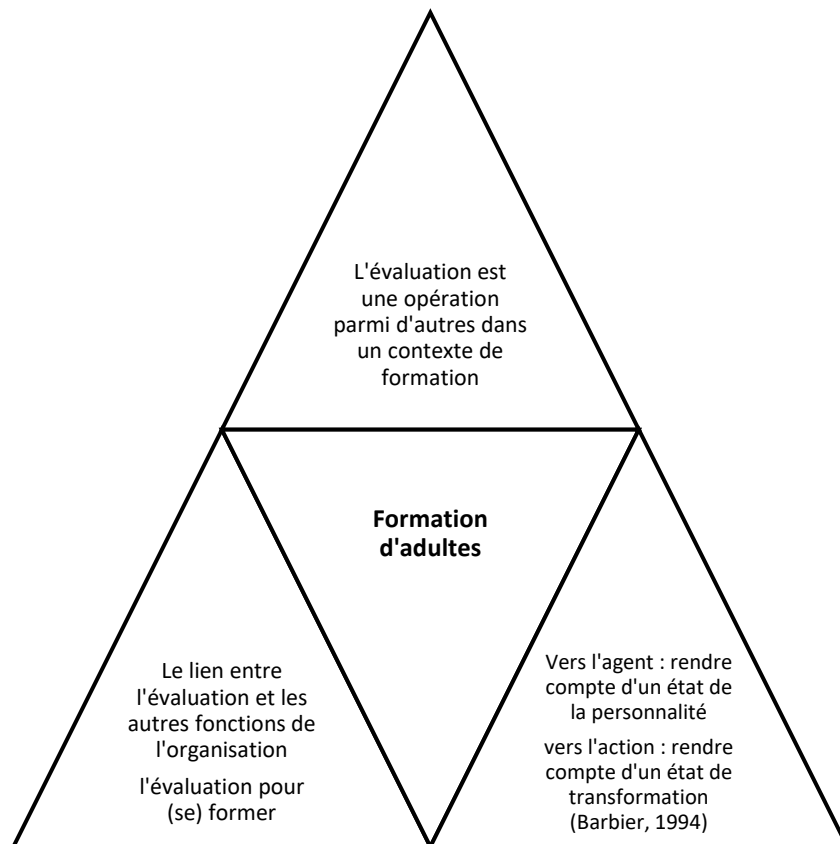


FIGURE 5 - SYNTHÈSE DE LA FORME "FORMATION D'ADULTES"

Positionnement épistémologique : L'évaluation en formation d'adultes¹ 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

¹ 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*

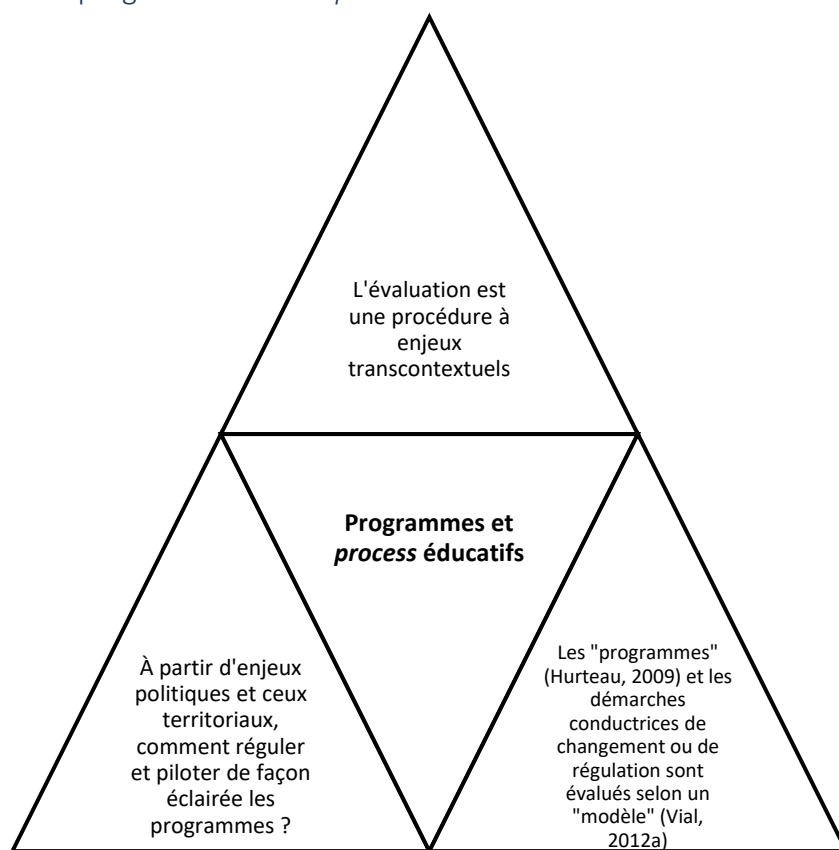


FIGURE 6 - SYNTHÈSE DE LA FORME "PROGRAMMES ET *PROCESS*"

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 France¹, 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.

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 thématisées, en fonction de différents paramètres croisant des

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

référentiels d'État ou de labels avec des « référents »¹ (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 milieu scolaire et universitaire

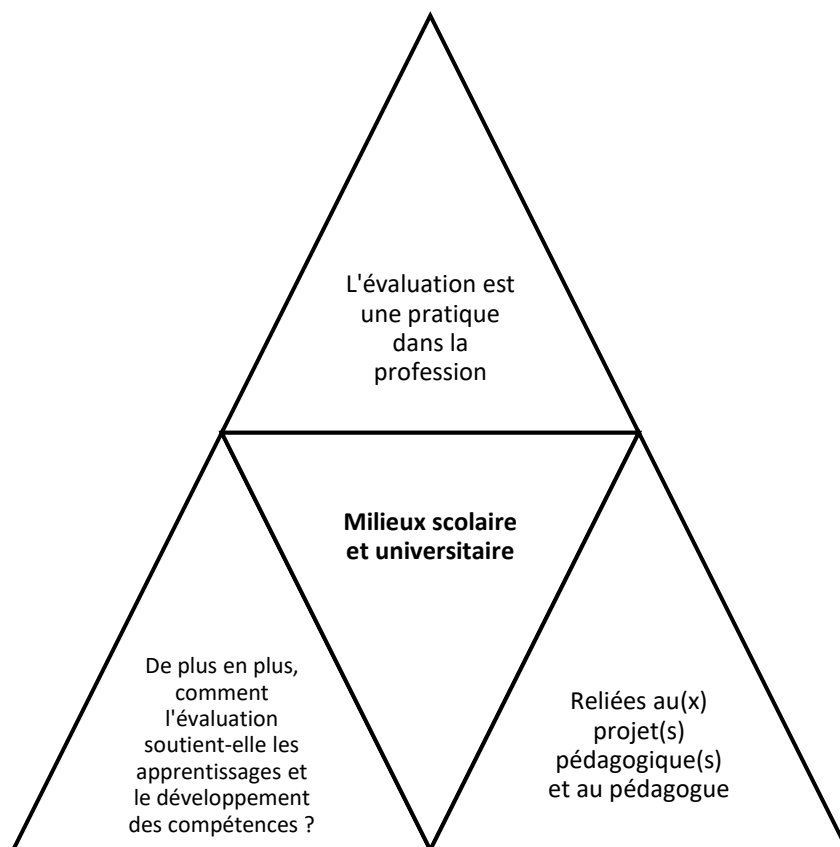


FIGURE 7 - SYNTHÈSE DE LA FORME "MILIEUX SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE"

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, les formaliser, les instruire (dans peu de cas, dès lors que le référentiel de compétences du MEEF² 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

¹ 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).

² Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

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 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

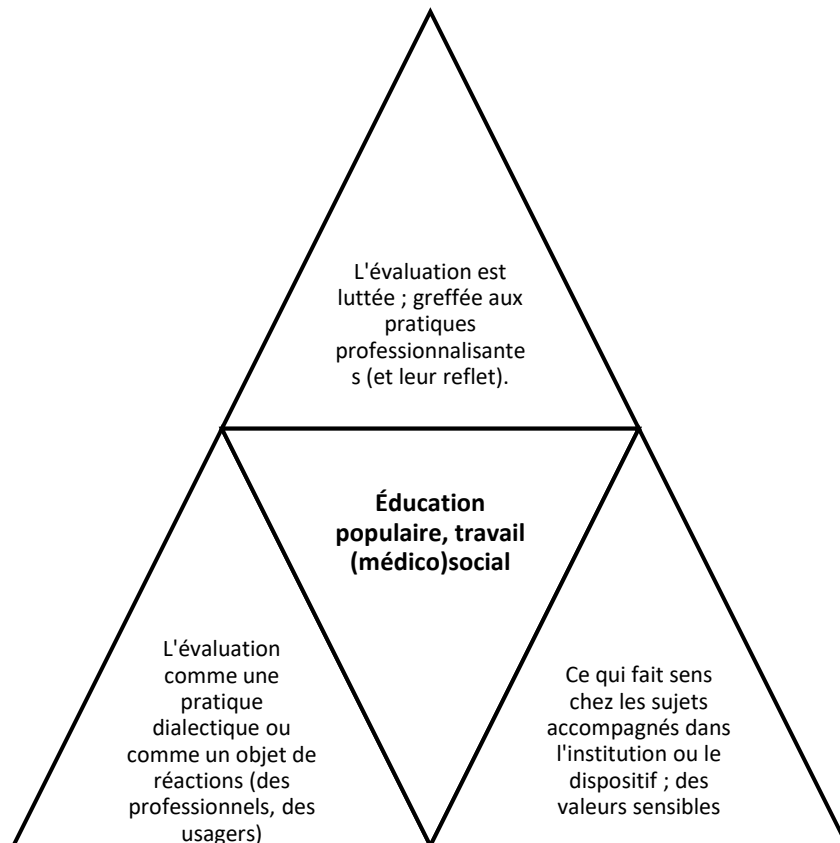


FIGURE 8 – SYNTHÈSE DE LA FORME "MILIEUX D'ÉDUCATION POPULAIRE, DU TRAVAIL SOCIAL ET/OU MÉDICO-SOCIAL"

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 institués¹. 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 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 professionnalisantes², 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

¹ 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.

² 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.

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 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 accompagné¹ dans sa relation avec l'institution ou le lieu dans lequel il évolue : en somme, 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 éducativité dans les différentes zones éducatives) ou d'opérations ponctuelles (comme un RDV chez le conseiller ou la conseillère Pôle emploi pour un jeune)².

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

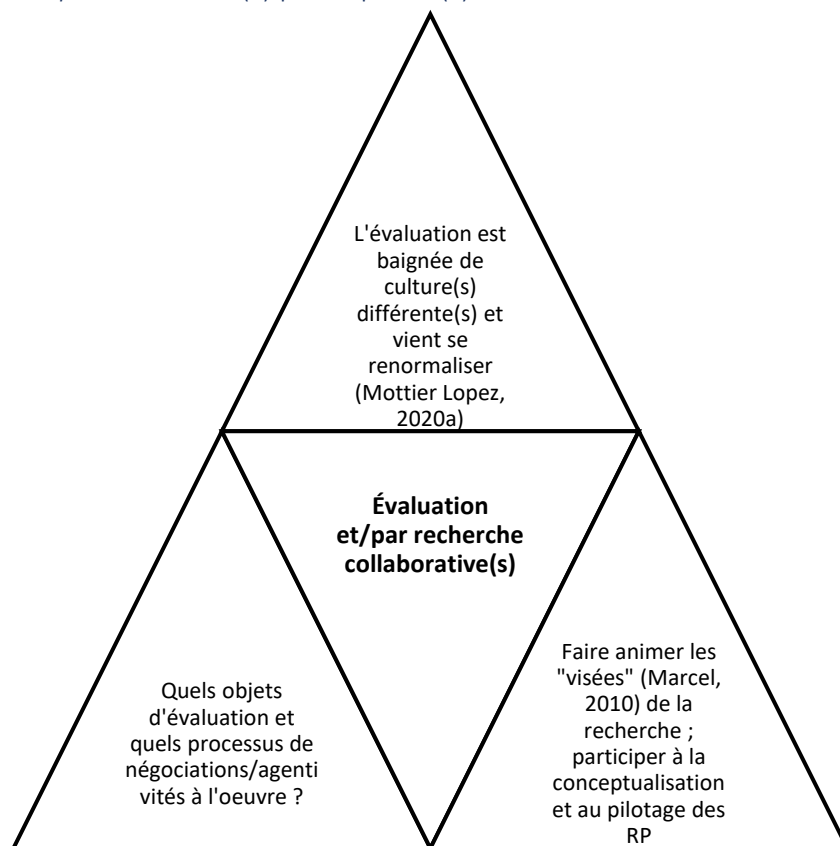


FIGURE 9 - SYNTHÈSE DE LA FORME "EN RECHERCHE PARTICIPATIVE"

¹ 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 (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.

² 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- (Demaillay, 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.*)¹. 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 assise ou un adossement dans la pratique de l'évaluation, proche d'une déontologie

¹ 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).

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 humains¹. Cela permet tout du moins de venir interroger ce que serait une « philosophie de l'évaluation » (Hadji, 1995 ; Lecoite, 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 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,

¹ 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).

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 Ricoeur (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 Ricoeur 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 » (Ricoeur, 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'exprimer (*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 expérientiel (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 interpellier 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 Ricoeur, 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 constituée¹ 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). 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

¹ 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 ; Lecoïnte, 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.

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)¹.

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-

¹ 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 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).

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 Hadji¹. 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 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

¹ 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).

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 Lecoinge (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 (Lecoinge, 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 objectivo-subjectivistes » (*Ibid.*, 256-257) facilitatrices de coopérations en quête de « vérité évaluative » (*Ibid.*, p. 255) plurielle. Ou comme un nouveau modèle émergent, 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 légitimisant, 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'expert¹ 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) :

¹ Comme le montre Vergnion (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).

- « 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 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"¹ (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 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 essayée 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

¹ 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).

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 (Hadjji, 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 (Hadjji, 1991) à visage humain (Hadjji, 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 littératures¹. La notion de valeur sert de justification aux discours (pratique, scientifique) sur l'évaluation comme de son épistémologie (étymologique, mais 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'acceptations 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).

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

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 politique¹ 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.

¹ 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)¹ 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 scientifique². 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 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

¹ 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.

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

humaines et sociales s'intéressant et nécessitant, *ipso facto*, d'aller chercher les matériaux dans leur lieu : ici, le sujet¹. 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 certain²) 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 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

¹ 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.

² 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.

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 Ricoeur). 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 Granel¹. 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 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-

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

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 théorétique¹ 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 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

¹ 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.).

vivrons 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)¹. 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* »². 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 générique, mais ouvre à tous les aspects du vécu qui peuvent être décrits pour les besoins d'une recherche » (Vermersch, 2017, p. 156)³.

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

¹ 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).

² 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.

³ Et l'auteur de brosse « 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).

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-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 « passivement¹ 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 perçois². Finalement, cela rejoint et augmente en précision le rapport entre l'arbre-là et moi-là aussi :

¹ 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).

² 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).

- 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 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. Vermeresch (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 »¹. 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 éplucher 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

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 dire²) 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

¹ « 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.).

² Traduit aussi par « dans sa réalité en chair et en os » dans Depraz (1999, p. 19).

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 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 monstratif 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, imaginatif, 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 »¹ (*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

¹ 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).

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 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*¹.

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 ponctuel : c'est une

¹ 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.

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'expérentialité 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 constitution¹ (Janner-Raimondi, 2018a, pp. 98-99).

¹ 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).

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 receler (bergen) en soi quelque chose comme un "sens", voire un sens multiple, et, sur la base de ces donations de sens et en liaison 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 non-accès 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.¹, c'est-à-dire 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

¹ Husserl identifie ces « moments noétiques » comme des « conversions du regard du moi pur en direction de l'objet "visé" (*gemeint*) 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 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.

« 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 « *l'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 intropathique¹ 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

¹ 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 (*Einfühlung*), laquelle peut aussi bien être haine qu'amour » (*Ibid.*, p. 253).

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 *corrélacion* 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.).

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. Joumier 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] » (Joumier, 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'*epochè*, 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'*epochè* 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 corrélatrice 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'*epochè* (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'*epochè* 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'épochè* 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, ou du fait de son ouverture, les pré-supposés dans le monde viennent se donner au sujet conscient, pré-supposés 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'égo 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'explicitier 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 monde¹ : « 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

¹ 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 transcendante, 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 “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.

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-noëse' 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'*eidos* 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'*eidos* 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 mêmeté 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 mêmeté 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 *Lebenwelt*). 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)¹. 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

¹ 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.*).

comme celle de l'explicitation (Vermersch, 2012, 2017) conduit à cette fin¹. 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 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

¹ 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.

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) « l'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 elle¹. On fournit une « 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 et à l'expression, la précarité provisoire de la description, la confiance dans ce qui est

¹ 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 d'autres facettes que celle donnée par le sujet. On est donc bien sur une récupération d'un langage de la première personne.

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'*epochè* 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 interculturalité 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 thématisation 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 thématisation, 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 phénoménologie, 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 présupposée 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 données¹. 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 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

¹ 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.

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'époque 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 véricité 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...

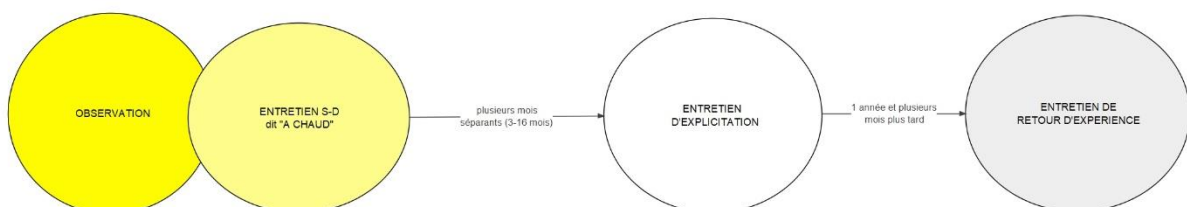


FIGURE 10 - SCHÉMA RÉCAPITULATIF DU PROTOCOLE D'ENQUÊTE

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 attenantes 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 volontaires¹ 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 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

¹ Et non concernés par la recherche.

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 *épochal* : 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 (Janner-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 :

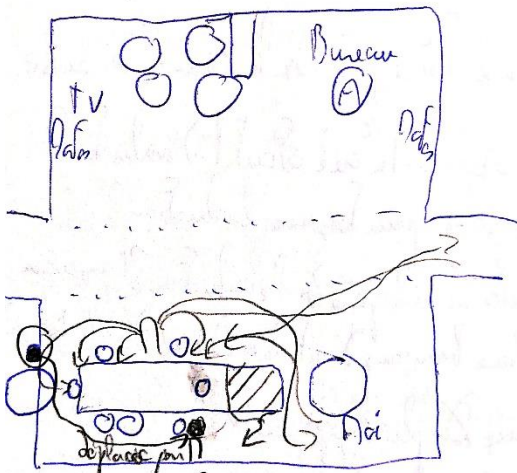


FIGURE 11 - SCHÉMA D'OBSERVATION DE B

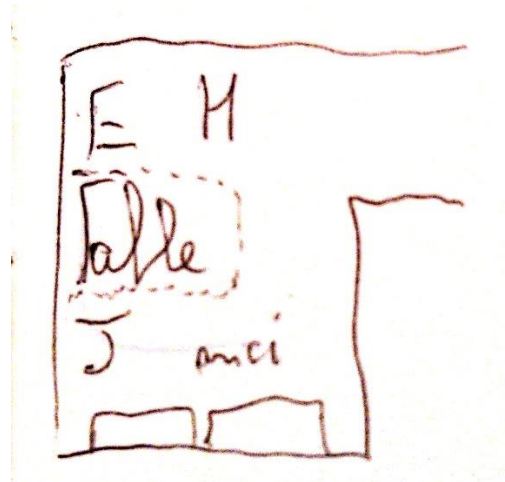


FIGURE 12 - SCHÉMA D'OBSERVATION DE E

- 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 réprécise que les *verbatim*s 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 (URIFITS¹), situé à Neuilly-sur-Marne². 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 sujets³. 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-but, 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 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

¹ Site de l'URIFITS.

² 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.

³ 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.

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 sujet¹, 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'éprouve² et l'enquêteur le perçoit³. 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 évaluation⁴ et à la fois une enquête au cœur du 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

¹ 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.

² Vermersch emploie la figure de la madeleine de Proust pour l'expliquer (2017, pp. 85-88).

³ 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.

⁴ Je n'ai pas lu d'articles ou d'ouvrages en évaluation dont l'auteur utilisait l'entretien d'explicitation (cf. Bibliographie principale).

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)¹.

« 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).

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

¹ 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.

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 percevrez 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 explicite 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 vécus 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 entretien¹ (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

¹ 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.

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 veuille 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 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 fais 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’enquête¹, 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 opérer² pour chacun des sujets et chronologiquement situés :

- 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

¹ 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.

² 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 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.

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 (éactifs, 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-explicitées – 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 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)¹ 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

¹ 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).

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 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 descriptrices 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'extrait 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 pléonaste, 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 forcément¹.

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'veais juste à l'autre table, et j'veais 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)

¹ 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 évènement 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 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).

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 « moment »¹ 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.

¹ 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).

- Je discrimine les énoncés descriptifs des autres énoncés en les classant d'une 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 phénoménologique – 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 procéderai : 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 » (Ricoeur, 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'*eidos* 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 observé¹. 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 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

¹ 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.

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*¹.

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 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).

¹ 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).

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> s	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 point » (E34) Une candidate à amené à l'éclaircissement	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 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)	« 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 » (EdR2 : E49).	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 car il y a un rapport à envoyer contenant ce genre d'informations (Obs, §3, E1).

	<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>		
--	--	--	--

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 allocutaire. 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 :

Enfin, je copie informatiquement l'ensemble du texte puis je « colle » la copie à la toute fin du fichier de retranscription, ceci afin d'éviter les lourdeurs de marquages des analyses. Sauf pour les entretiens avec C et M, qui sont trop longs.

Pour la *deuxième étape*, je reprends les marqueurs effectués pendant l'étape précédente et je relis le contexte d'énoncé : 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.

La première raison est que les mots du langage de l'éprouvé peuvent se trouver dans l'une des précédentes catégorisations (description du déroulement temporel ou exemple d'une expérience d'évaluation) : en ce cas, la zone venant délimiter ce qui est de l'ordre d'une expérience d'évaluation ou non est tracée.

La seconde raison, pour cet extrait étudié, est qu'il s'agit bien d'une évaluation professionnelle, dans la mesure où ce type d'évaluation est attendue dans le contexte d'exercice de sa profession, en l'occurrence d'animateur social stagiaire. Ce type d'évaluation peut se référencer dans le référentiel de certification d'animateur social (cf. plus loin au chapitre 5, section 5.1.c.) par « 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) ou « l'objectif intermédiaire 3-3 Accueillir les publics » (*Idem.*) ou encore « l'objectif intermédiaire 4-3-3 Adapter son action d'animation aux capacités physiques et psychiques de la personne » (*Idem.*). Cette seconde façon d'appréhender ce qui est de l'évaluation dans ce contexte de la recherche montre l'importance du contexte de l'expérience et sa nécessaire présentation, pour l'ensemble des sujets participants à la recherche.

Pour cette présente section, je retiens que les supports venant cadrer ce que les sujets font ou ont à faire viennent aussi montrer, en l'occurrence, un exemple d'une expérience d'évaluation, en position d'évaluateur. Dans le cadre de l'entretien d'explicitation, il s'agit plutôt de rester concentré sur le discours portant sur l'expérience décrite : les modalités peuvent être nombreuses (comme chez B), pour autant elles ne se rapportent pas toutes à un vécu d'évaluation conduite.

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 incompréhensible. 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 ^{ère} 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 d'évaluation	5 Après les résultats de la 2 ^{ème} méthode Ou Insérée dans le développement des résultats des précédentes descriptions	Reconstituer le vécu émotionnel Décrire les émotions des expériences 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 parler¹.

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 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.).

¹ 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.

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-forme¹, une compréhension.

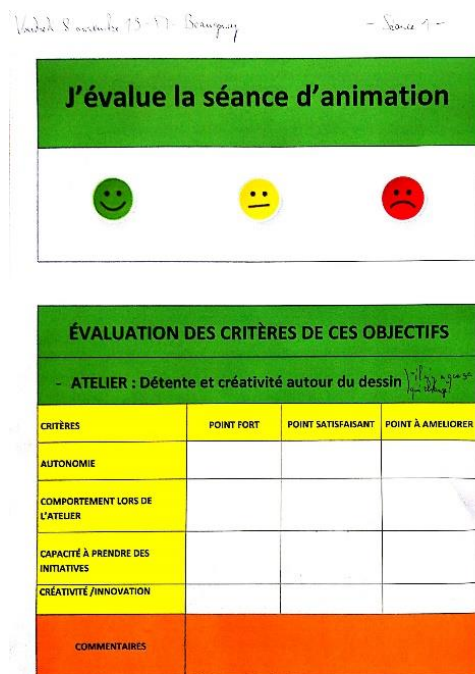


PHOTO 1 - "FICHE D'ÉVALUATION" DE B - A. ROBLEZ (NOV. 19)

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).

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

¹ 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.

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.

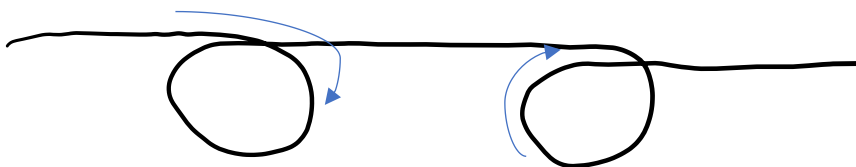


FIGURE 14 - FIGURE D'UNE TEMPORALITÉ DE L'ÉVALUATION VÉCUE ?

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 elle¹.

Cette méthode est constitutivement implicite et nichée dans la conduite de la description phénoménologique : je peux l'expliciter 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.

¹ Je renvoie à la première partie, section 5, de la thèse, où sont exposés ces différents concepts phénoménologiques.

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.

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 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 informations¹. 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 oublié².

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 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

¹ 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).

² Bien que cela soit possible. C'est une volonté plus qu'une certitude ou assurance.

d'emprunt dans le cas de différents entretiens¹, 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 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 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.

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 récapitulant le 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 académique¹, a été une véritable joie. Ce sont les

¹ À 18 ans je passais le Bac Littéraire dans un lycée public, au rattrapage. Depuis la 4^{ème}, au collège, mon parcours scolaire a été un va-et-vient entre une légère percée au-dessus de 10 et de bonnes plongées en-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

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 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

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^{ème} 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.

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

cache pour ainsi dire derrière ces noms, mais à me mettre à côté et à distinguer d'où je parle avec les émotions qui y circulent¹.

- 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 critique². Enfin, que cette posture professionnelle s'apprend avec les 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

¹ 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.

² 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 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.

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 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'acceptation 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'imaginais 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 mise 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 populaire¹. 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

¹ 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'ordure 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.

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.

Lorsque la communication est formelle, c'est qu'il s'agit d'une instance ou d'un événement 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.

Principes d'intégrité	Description du texte	Gestes et postures déontologiques
Respect des dispositifs législatifs et réglementaires	<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
Fiabilité du travail de recherche	<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
Communication	<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>	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>Veille de l'obligation de réserve, de confidentialité, de neutralité et de transparence des liens d'intérêt</i></p> <p><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>
Responsabilité dans le travail collectif	<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>
Impartialité et indépendance dans l'évaluation et l'expertise	<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>
Travaux collaboratifs et cumul d'activités	<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>
Formation	<p><i>Intégration des règles déontologiques [et éthiques] aux formations doctorales et masterales</i></p>	<p>Suivi depuis le Master 1 aux enseignements relatifs aux méthodologies de recherche, à l'éthique de la recherche.</p>

	<i>Valorisation en compétence de ces contenus</i>	Formation à deux MOOC spécifiques : « Ethique de la recherche » (université de Lyon, FUNMOOC) et « Intégrité scientifique dans les métiers de la recherche » (université de 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'époque¹ 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 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

¹ 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.

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 récapitulées dans le schéma suivant :

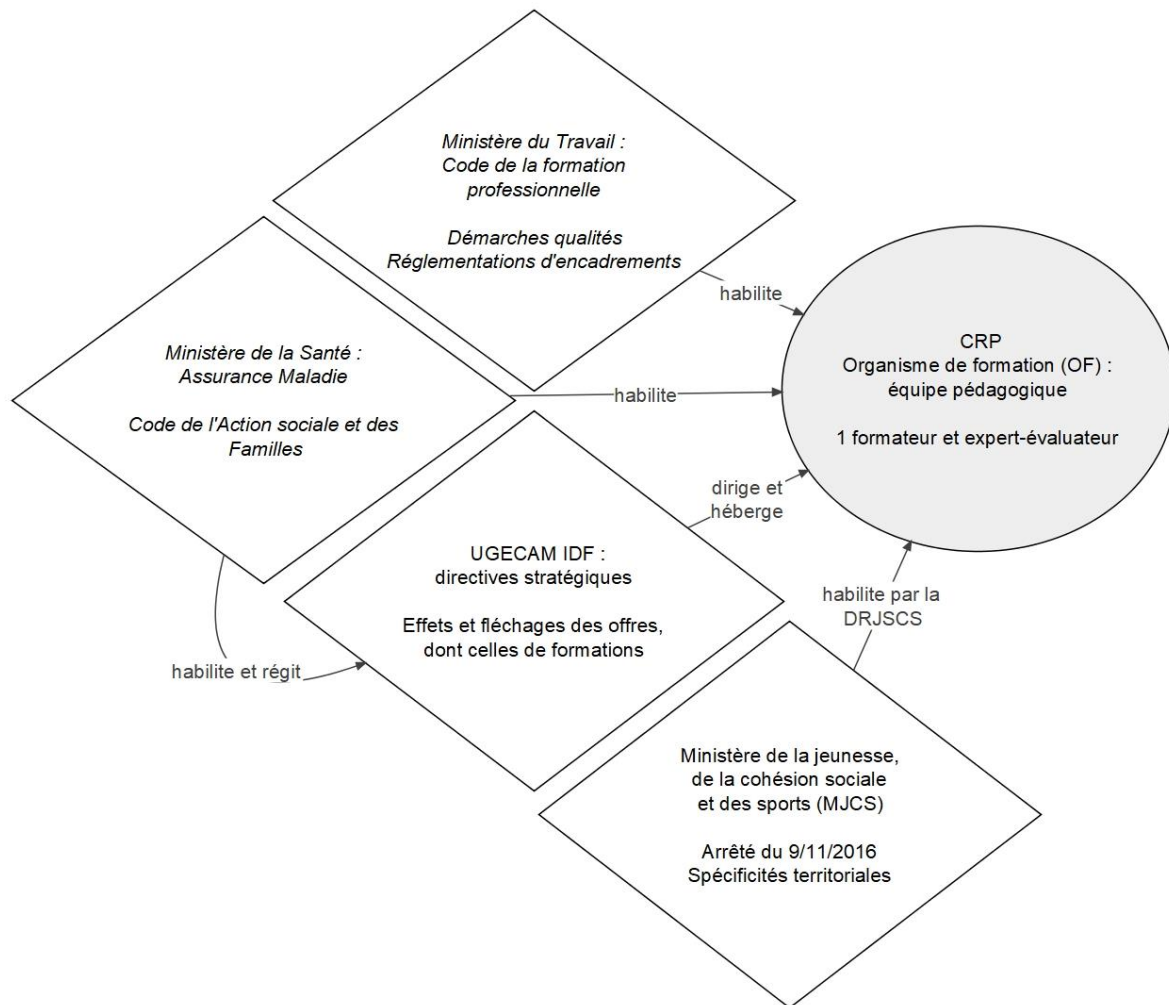


FIGURE 15 - LE CRP DANS SES HABILITATIONS

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, habilité, 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 administrative¹, 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 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

¹ 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.

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 :

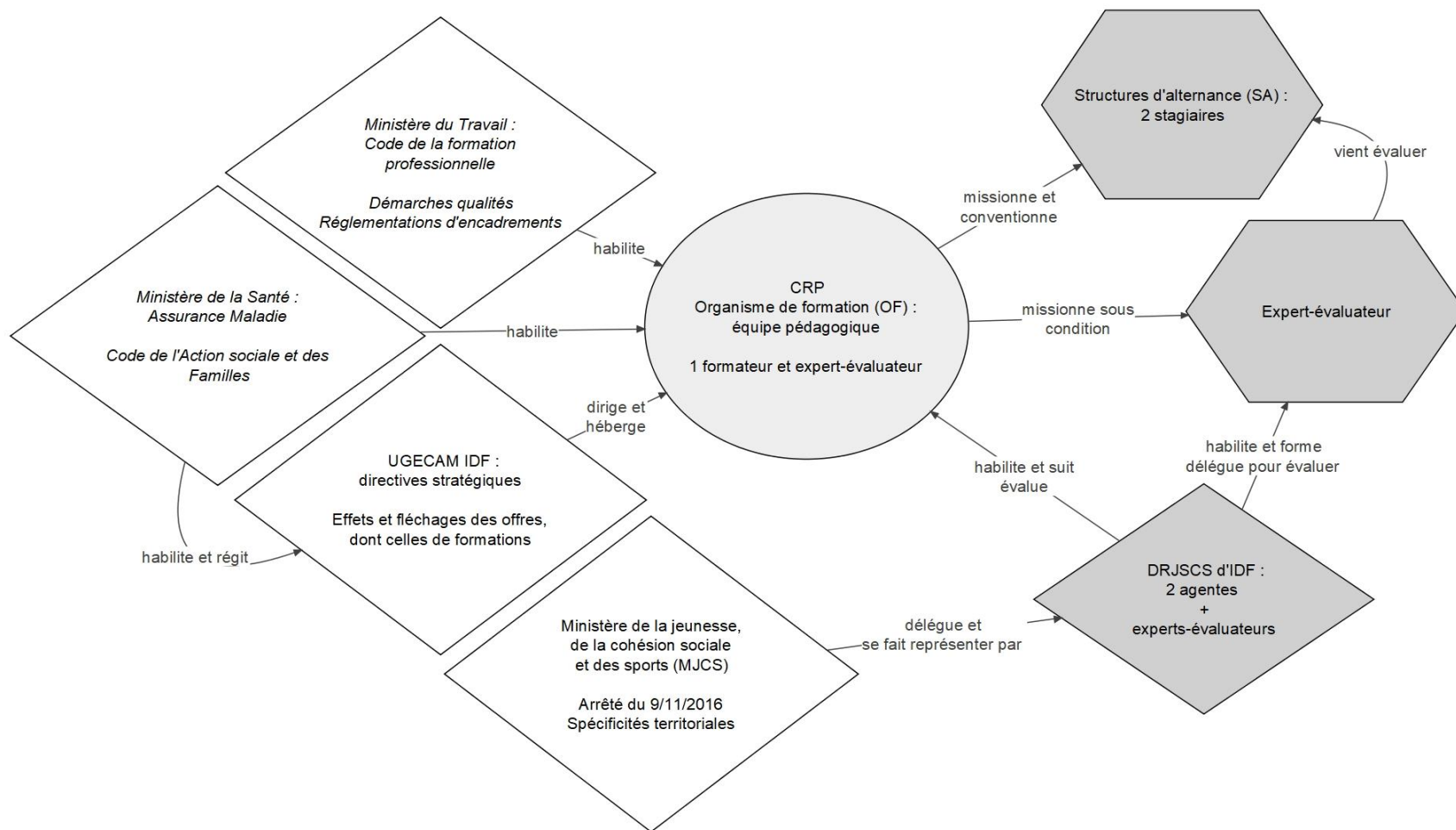


FIGURE 16 - LE TERRAIN EN SYSTÈME

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 social¹.

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)².

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 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^e siècle pour pallier les maux engendrés par le capitalisme industriel et éviter la révolution et le socialisme, alors que l'animation est

¹ 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.

² Voir notamment chez Béliston (2015) le chapitre 6 notamment, intitulé « L'institutionnalisation de l' "éducation populaire" » (*Ibid.*, pp. 73-84).

une construction du 20^e 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 parascolaires 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) 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 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 Qualiopi¹ (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 « 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 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 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

¹ Site du ministère du travail et de l'emploi (consulté courant 2021).

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 (Béliston, 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)¹ 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 référent 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 notamment la première année d'immersion, je vais broser une taxonomie des évaluations en m'inspirant de l'approche de Béliston (*Op. cit.*).

¹ Voir plus haut : partie 1, chapitre 2.1.b.

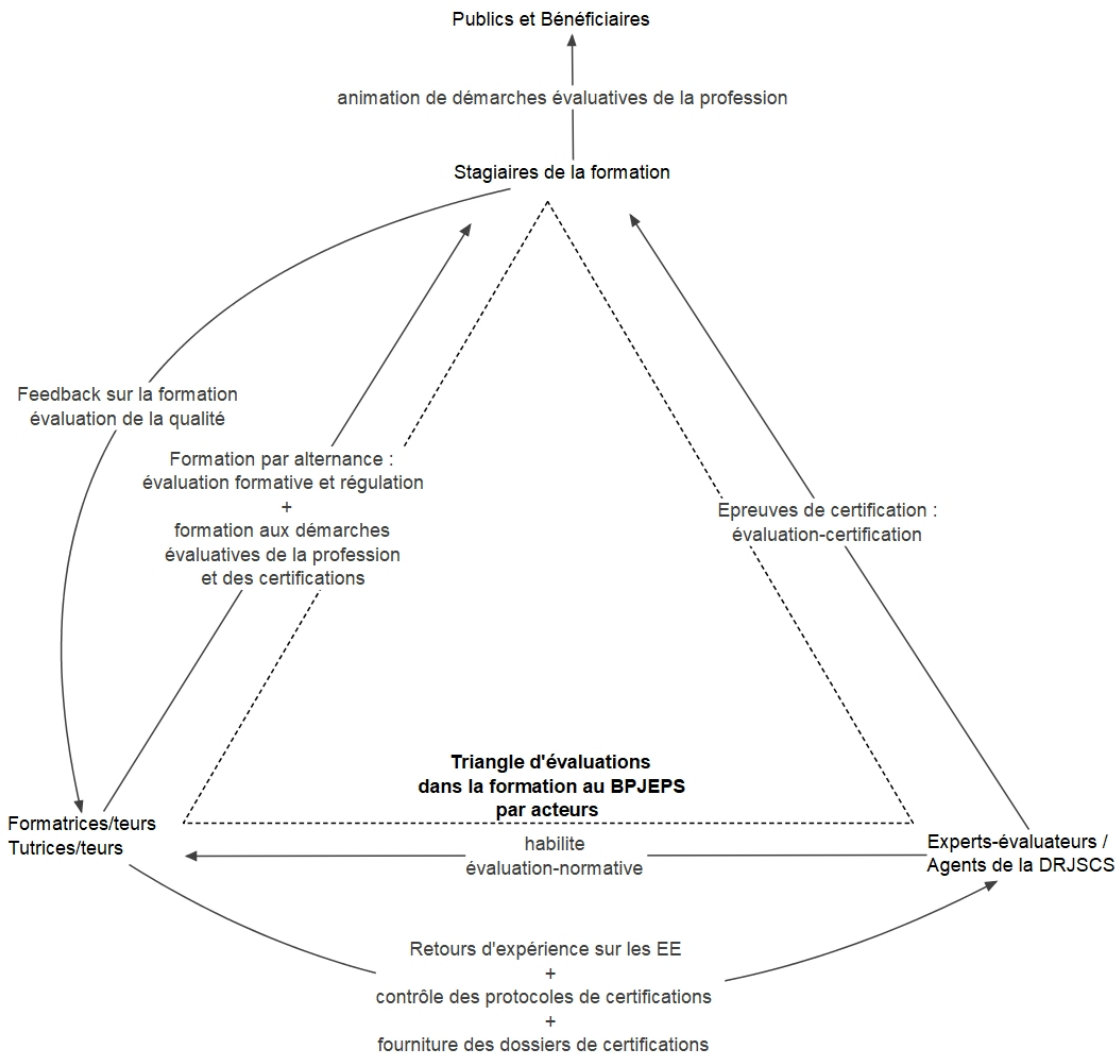


FIGURE 17 - LES ÉVALUATIONS RÉFÉRENCÉES DU CHAMP DE L'ANIMATION PROFESSIONNELLE

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 genrées – 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 identifié¹ : 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.

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-

¹ 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.

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 formation¹.

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.

¹ 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).

- 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 brièvement¹ 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.

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.

¹ 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.

- 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 conclusais 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 pédagogique¹. 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.

¹ 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.

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.

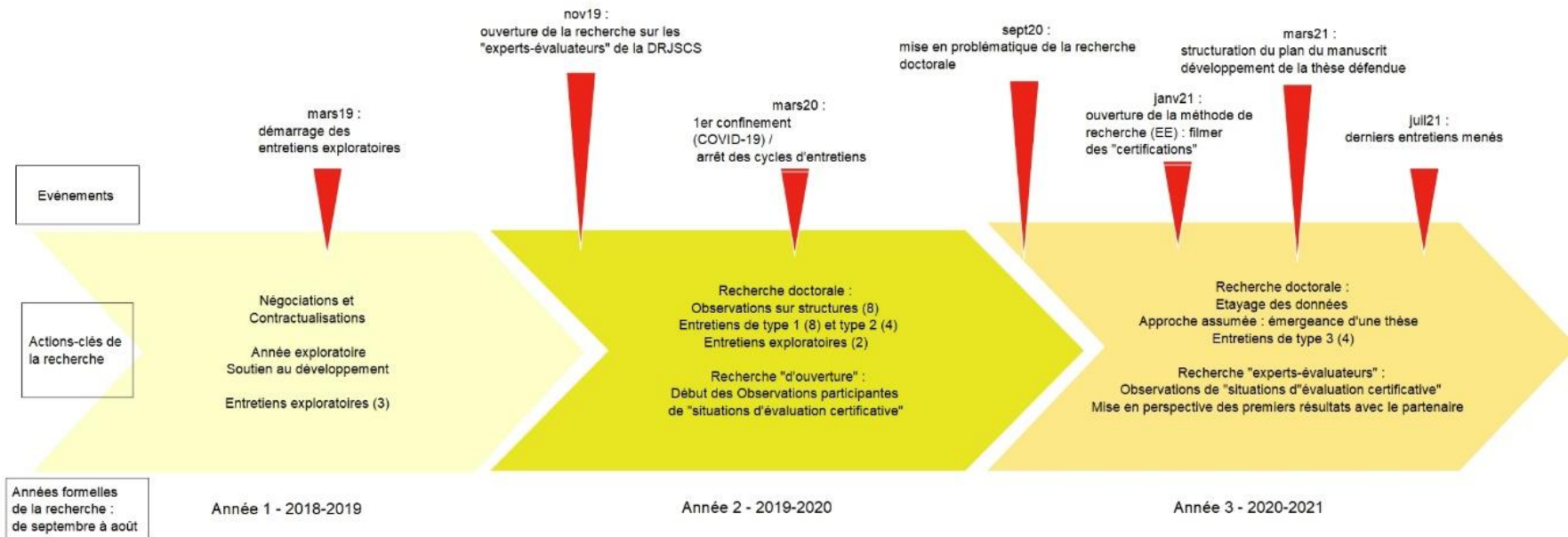


FIGURE 18 - SCHÉMA RÉCAPITULATIF : RÉTROPLANNING DE LA RECHERCHE DOCTORALE

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	7	4	5	Le thème procédural : les faits évaluatifs de B Le thème de « ce qui importe » : des valeurs en présence ?
H	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 ?
E	2	2	2	Le thème procédural : la vue et l'attitude Le thème de la neutralité : une valeur et un fait
C et M	1	2	2	Le thème procédural : interpréter les actes d'évaluation Le thème des valeurs : entre rire et larmes, la valeur maltraitée
TOTAL	11	11	11	Quatre thèmes procéduraux et quatre thèmes axiologiques

TABLEAU 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-jet¹, 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.

¹ 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.

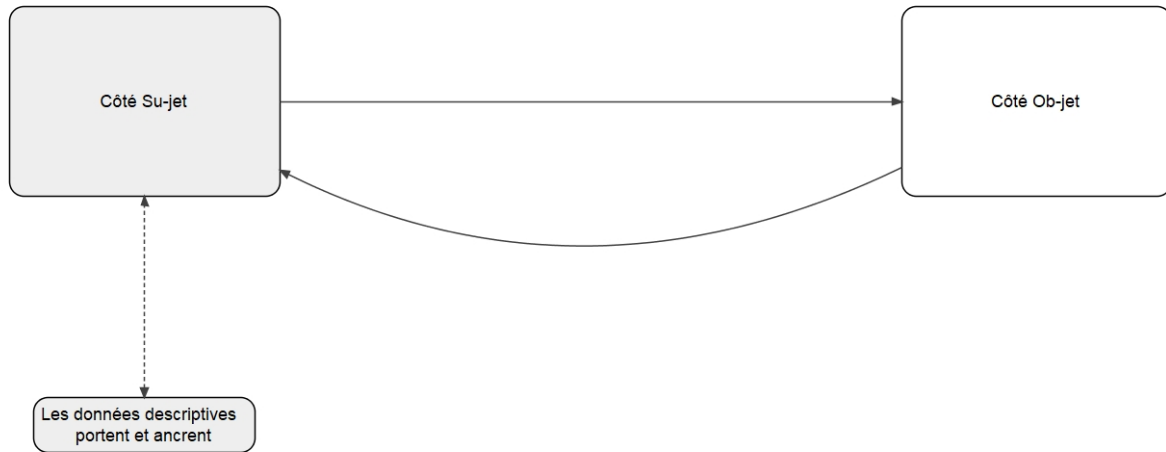


FIGURE 19 - LA RELATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE : CÔTÉ SU-JET

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.

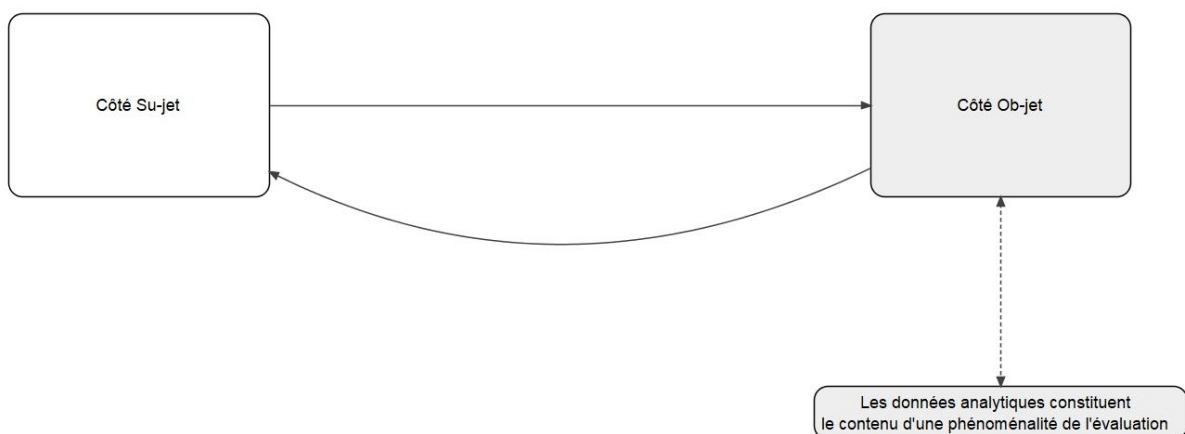


FIGURE 20 - LA RELATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE : CÔTÉ OB-JET

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.

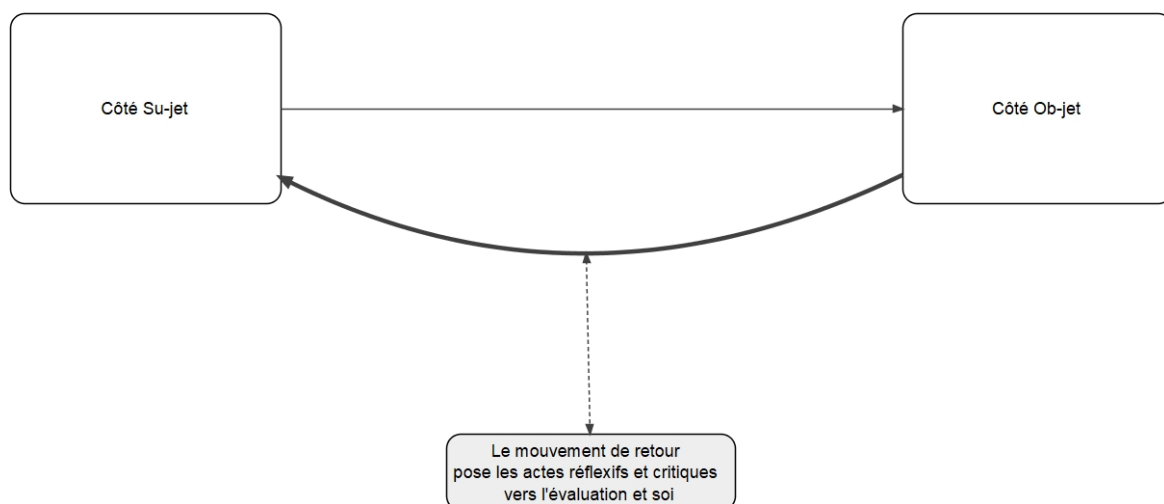


FIGURE 21 - LA RELATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE : CÔTÉ SU-JET EN RETOUR

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 CRP¹. 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 gériatrique, 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) :
 - 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.

¹ Voir partie 2 au chapitre 4.

- 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 perçoit. 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 épiphanique. 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 démarrages » (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 Bourgoin - Séance 1 -

J'évalue la séance d'animation

😊

😐

😞

ÉVALUATION DES CRITÈRES DE CES OBJECTIFS

- ATELIER : Détente et créativité autour du dessin *pour les résidents*

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)

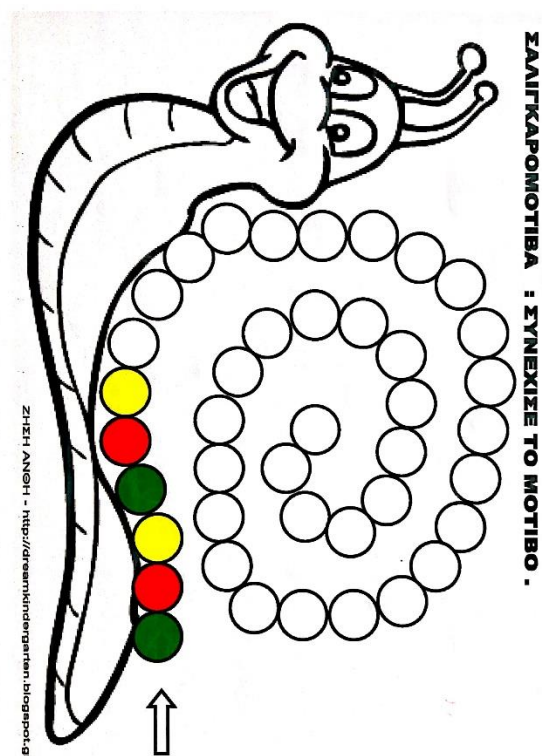


PHOTO 3 - SUPPORT/OUTIL DE DESSIN = EXEMPLE 3 - A. ROBLEZ (NOV. 19)

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'ordonnement 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 « en-quête » (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*s 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 »¹ 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 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

¹ 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).

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 »¹ 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 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

¹ Dont 64 occurrences dans l'EdR1 et 5 pour l'EDE.

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 :

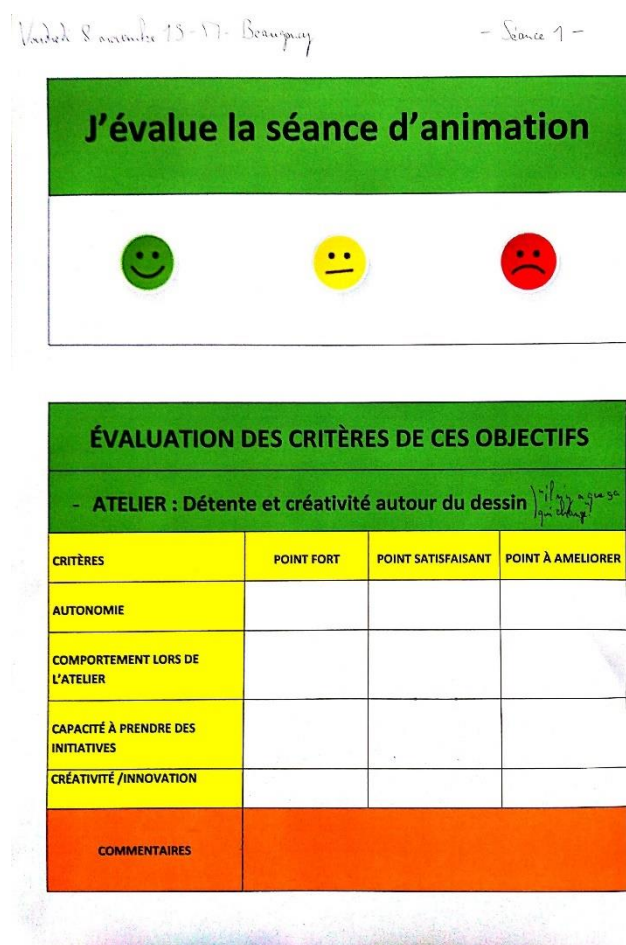


PHOTO 4 - FICHE D'ÉVALUATION (ANNEXES, PARTIE 3 : CHAPITRE 2, PIÈCE N°2) - A. ROBLEZ (NOV. 19)

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 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 opérant une lecture « en phénoménologie » (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'objet¹. 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 : 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

¹ 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.

(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'idée¹, 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).
- « 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.

¹ « [...] 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).

- « Ça c'est c'est des trucs indiscutables » (EDE : H29) où l'important n'est pas discutables. 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 générationnel¹ 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.*).

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.

¹ 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.

« 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 plaît, [...] » (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 veux, 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... [II] 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 annexes¹, 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

¹ 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.).

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
<p>« Je... c'est à moi de... si je demande : qu'est-ce qu'il a Dimitri*, qu'est-ce qu'il a... »</p> <p>« Est-ce que c'est faisable ou pas ? » (H38)</p>	<p>« Est-ce que je suis dans les règles ou est-ce que je suis à côté des fois » (H8)</p> <p>« Est-ce que jouer avec lui comme ça, c'est l'infantiliser ou... ? » (<i>Idem.</i>)</p> <p>« Est-ce que je suis dans le vrai ou dans le faux » (<i>Idem.</i>)</p> <p>« 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)</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>	<p>« Est-ce qu'il faut le faire ou est ce qu'il faut pas le faire ? » (H2)</p> <p>« Des fois, voilà, est-ce qu'il faut vraiment être à la lettre ? ou pas... » (H38)</p> <p>« Des fois, je me pose ces questions-là, est ce qu'il faut faire ça ou pas ? » (<i>Idem.</i>)</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 contexte¹. 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, 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

¹ 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.*).

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 qui tende 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 émergeant 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 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 éloquente. 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 :

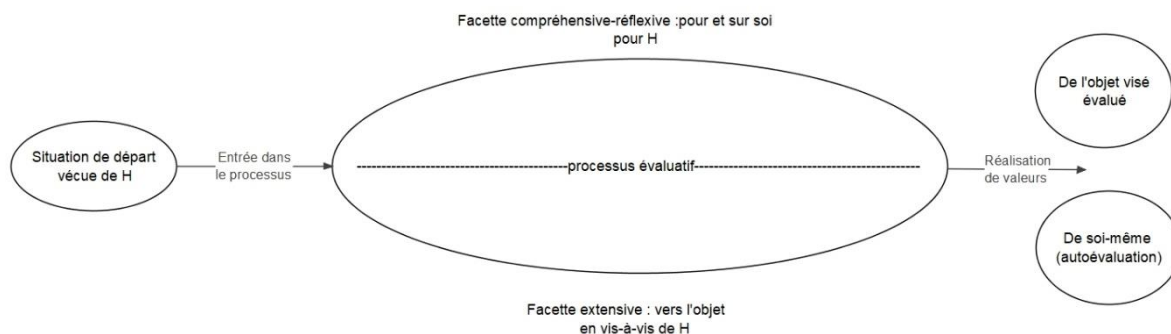


FIGURE 22 - MODÉLISATION DE LA STRUCTURE ÉVALUATIVE DE H

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 certification¹. 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).

¹ 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 encadrait 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 :

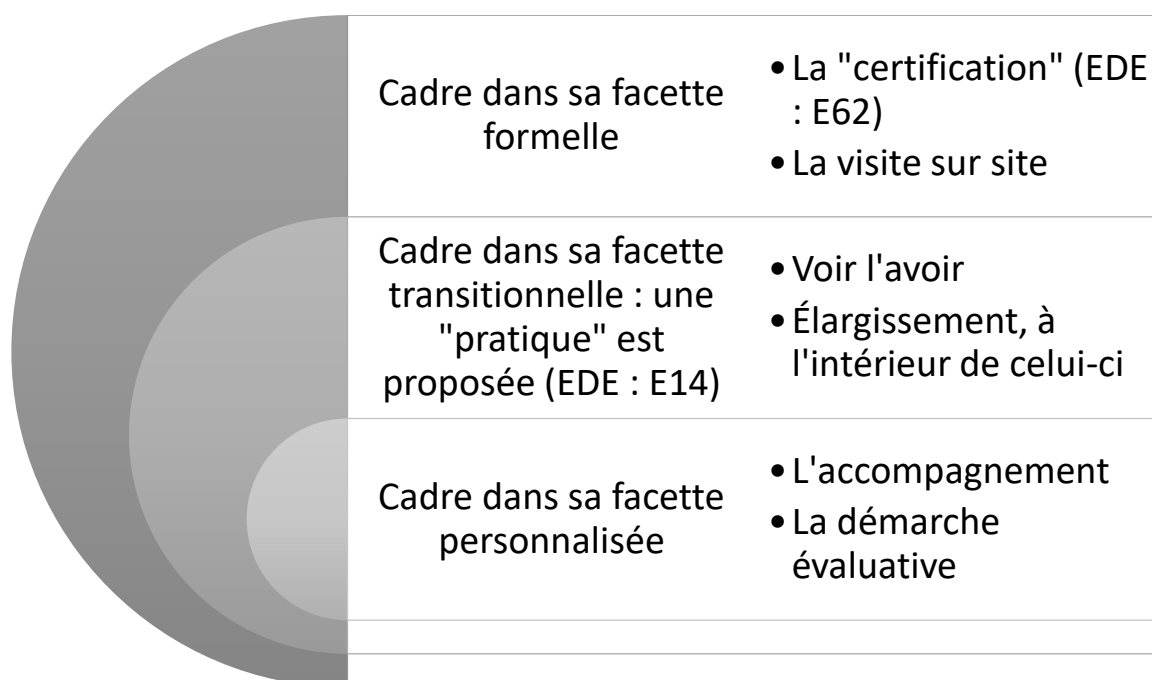


FIGURE 23 - SCHÉMATISATION DES "CADRES" POUR E

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 rédhibitoire, [...] 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 échanges¹. 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

¹ J'y recense les fréquences suivantes : 53 occurrences pour l'EdR1, 20 occurrences pour l'EDE et 19 occurrences pour l'EdR3.

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 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'observation¹.

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 estimé qu'elle pouvait servir l'enquête en leur facilitant des mises en explicitation de situation ou d'expressions.

¹ 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.

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 « reballe 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 un 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 évaluatrices 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'observation¹ (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, 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

¹ L'observation a porté sur une séance de formation, en direction des nouveaux évaluateurs et nouvelles évaluatrices. 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 ».

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 évaluatrices 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 évaluatrices, le candidat « ressentait qu'il allait pas valider » (M65, M66, C296). Pour finir, les évaluatrices 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 évaluatrices : 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 évaluatrices 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 évaluatrices 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 évaluatrices. 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 impartit 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 évaluatrices 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 misogynie, 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'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 » (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 évaluatrices. Dans le même temps, la neutralité s'éprouve dans la chair-même des évaluatrices, 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 nimber le vécu du corps-propre des évaluatrices 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 évaluatrices 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 évaluateurs 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 évaluateurs « [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'ai lui 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 CEPI 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 « fautive » (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 évaluateurs-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'évaluateurs :

- 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 CEJ, 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'indicibilité 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 misogyne (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 évaluatrices 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 évaluatrices 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 évaluateuses est révélatrice également de la propre incompréhension des évaluateuses 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 évaluateuses 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 évaluateuses 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 évaluateuses 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'évaluateuse 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 ? Mes 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 » ricoeurien 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 » (Ricœur, *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 spirituel¹ : 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 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

¹ 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).

« 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 interpellé 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 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 « expérientialiste » (Tappolet, 2000, 2016) pour qui ces trois épistémologies de la valeur l'émotion joue une fonction heuristique¹), 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 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

¹ 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).

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 phénoménologies 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

professionnelle¹. 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 sensibles². 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 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)³ 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

¹ 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).

² 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.

³ 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).

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 auteurs¹ 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 *somme*s 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 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

¹ 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.

“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 (*eingerräumt*), 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 “l” espace. Mais “l” 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 « "l" 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 signifiante. « 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 Husserl¹, 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

¹ 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).

aussi imprégnée d'une approche mathématique¹, 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.

6.2.c. Répercussions pour l'évaluation

Dans un premier temps, je présente l'évaluation du point de vue de l'espace comme *extensio* heideggerienne. 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

¹ 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.

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-maîtrise » 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-maîtrise » 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 experientialité (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 descriptible¹. 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

¹ Comme le souligne Berque (2015) « Topocité n'est pas chorésie, mais l'une ne va pas sans l'autre » (*Ibid.*, p. 355).

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.

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 vécue¹. 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'événements 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 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.

¹ 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 »).

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 attenant 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 vivent 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 liée à l'éthique (Lecoite, 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 « expérialiste » (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 phénoménologie 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 schélérienne 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 »¹. 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 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

¹ 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.

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 »¹ (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 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 matérielle² 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

¹ 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.

² 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).

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 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 husserlienne¹. 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

¹ 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).

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 présente¹ comme

« une intentionnalité des sentiments qui a pour fonction, non de constituer, mais de révéler l'*a priori* axiologique ; et la tâche de la phénoménologie schelérienne 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

¹ 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.

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 sensuelle (*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 vivre¹. 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 :

¹ 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 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.
- 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 premier¹.

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

¹ 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).

corrélation “noético-noématique” idoine » (Le Quitte, *Ibid.*, p. 135). En définitive, c’est bien « l’acte d’évaluer » husserlien qu’il s’agirait d’expliciter. Mais plutôt que d’en rester à une 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 donation de valeur, passant d'un mode passif à actif par le vécu du vécu d'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 phénoménologue 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 Lecoïnte 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 expérialisées. 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 corporalité, 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 choses¹. 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 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

¹ Ce qui revient à la description de « l'évaluation », telle qu'Husserl dans les *Idées...* (1950) l'élabore.

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 Lecointe 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 contextualiste¹, 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

¹ Je fais référence aux travaux et aux auteurs présentés dans la première partie de la thèse (*cf.* chapitre 1 section 3).

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 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 probité¹ dans la conduite de cette pratique aux dérives 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 kantienne², 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 »

¹ 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).

² 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.

(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).

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 *eidós* 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-*eidōs* », 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 analytiques¹.

¹ 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 transcendante, 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 évaluée¹ : 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 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

¹ 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 ».

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, *Évaluation 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.) *Éducation 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~
- 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
- 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
- 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., . . . Lecoq, 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., Loyer, 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., . . . Lecointe, 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. Baillat, 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: Flammarion.
- 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.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation* (éd. 1e). Paris: L'Harmattan Collection Défi-Formation.
- Lecointe, M. (2001). L'évaluation "instituant". Dans L. Demailly (éd.), *Évaluer les politiques éducatives - Sens, enjeux, pratiques* (pp. 197-212). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Lecointe, M. (2007). L'évaluation : rationalités et imaginaires. Dans A. Jorro (dir.), M. Fournet, F. Campanale, D. Bart, S. Brau-Antony, C. Jourdain, . . . M. Lecointe, *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

- 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). *Évaluations 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. Consulté en janvier 20, 2021, sur Research Gate: 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), Éds.) *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-Baldié, P., Borgetto, M., Grelley, P., Brodriez-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'ineffable - 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
- 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 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

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>

ANNEXES

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

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

Manuscrit de Thèse

Alban ROBLETZ

2018-2022

USPN Laboratoire EXPERICE

Avant-propos : note explicative sur la présentation et l'usage des Annexes

Le présent document se veut être à visée pratique : s'y trouve à la fois des pièces scientifiques et méthodologiques de premier plan pour la recherche doctorale, à savoir les retranscriptions complètes des entretiens et des observations menés tout d'abord ; puis des photographies ou pièces supplémentaires illustratrices des propos. S'y trouvent aussi des exposés thématiques, complémentaires au discours principal constituant le manuscrit de la thèse défendue. Ces derniers portent sur des concepts, ou des littératures sélectives présentées à part ou encore des expressions personnelles sur des éléments propres à la conduite de la recherche, au vécu du parcours doctoral, *etc.*

Les annexes se sont constituées en synchronisation de la rédaction du manuscrit de thèse. Elles sont présentées dans la chronologie des Parties puis des Chapitres du manuscrit principal. Par conséquent, lorsqu'il n'y a pas la présence de Chapitre, cela signifie qu'aucune annexe ne fut nécessaire à être présentée.

Le sommaire des annexes est détaillé au maximum. J'ai conscience que cela peut conduire à un amas d'informations, et désengager un désir de lecture. Cependant, j'ai élaboré ce document comme un outil de travail et d'orientation capital pour m'orienter dans le travail rédactionnel de la recherche et du manuscrit. Je l'imagine comme un bureau ou un dossier physique où sont accessibles toutes les informations recueillies, travaillées, lues et transcrites, dans le cadre de la recherche conduite. Une sorte d'espace des données et des réflexions, base fondamentale du manuscrit. Comme une arborescence, le manuscrit forme le tronc visible de cet arbre de multiples informations qui l'alimente et le justifie, comme la sève d'un arbre ; et les données présentées en sont l'encadrement, entre racines et terres (qui justifient l'historicité des informations dans le manuscrit) et entre canopée et cimes (qui véhiculent les inspirations possibles et dépendantes de leur présence).

Table des matières

Avant-propos : note explicative sur la présentation et l'usage des Annexes	2
PARTIE 1	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. Lecoinge (2007).....	38
Chapitre 2	41
1. Synthèse de la pensée de J. Ardoine	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 Ardoine, 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 milieux scolaire et universitaire	70
5. Évaluation en milieux d'éducation populaire, du travail social et/ou médico-social 73	
6. Évaluation et/par recherche(s) collaborative(s)	74
PARTIE 2	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
PARTIE 3	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
Description phénoménologique. L’exemple d’expérience.....	722
Chapitre 6	733
Les pièces complémentaires	733
1. « L’évaluation » vue par Husserl (1950)	733
2. Entretiens complémentaires : contextualisations et retranscription.....	739

PARTIE 1

Chapitre 1

1. Le «paradigme» selon T.S. Kuhn (2018)

Kuhn est un philosophe des sciences et un historien des sciences. Son approche est toujours d'actualité, y compris (et peut-être surtout, en ce qui me motive de faire appel à sa pensée) dans les sciences humaines et sociales et dans les recherches en évaluation¹. L'usage de sa pensée me permettra à la fois de situer le concept-clé pour la suite de mon exposé, de « paradigme », qui est en usage dans les recherches en évaluation², et d'aplanir ma propre approche par projets de l'évaluation. Pour ce faire, je ne me concentrerai que sur la postface de 1969 dans son ouvrage « La structure des révolutions scientifiques » (2018) qui finalement reprend et aplanit à son tour les positions de l'auteur sur le concept en question et sur ses effets pour les sciences. Ceci permettra à la fois de faire le parallèle entre la recherche et l'évaluation comme pratiques ; mais aussi comme mode de pensée et de conceptualisations (de comment elles se constituent comme ensembles disciplinaires et comme champs professionnels).

La première acception de paradigme vient stipuler ceci : « Un paradigme est ce que les membres d'une communauté scientifique possèdent en commun, et, réciproquement, une communauté scientifique se compose d'hommes qui se réfèrent au même paradigme » (Kuhn, 2018, p. 286). Cette acception fait orienter l'auteur sur la description des communautés scientifiques et de comment ou sur quoi elles se constituent et par là même existent. Et pour l'auteur, elles se constituent dans le fait que des pratiques sont à la fois similaires (acquises par la formation, ou ce qu'il nommera « l'éducation », et des expériences normatives communes, c'est-à-dire des épreuves ou des problèmes à résoudre types et considérés comme permettant d'acquérir les connaissances adéquates et reconnues comme valables, crédibles et propres à telle science) et à la fois distinctes, par la notion de « école » : « Il y a en science des écoles, c'est-à-dire des groupes qui abordent le même sujet avec des points de vue incompatibles » (*Ibid.*, p. 288).

Ceci permet de situer à la fois ce que l'auteur qualifie d'*incommensurabilité des points de vue* (*Ibid.*, p. 323) et à la fois ce qui fondera un *en-commun*, traduit par l'auteur par la « matrice disciplinaire » (*Ibid.*, p. 296). J'expose d'abord les constituantes de cette dernière, car elles sont nécessaires à la compréhension du premier. La « matrice disciplinaire » revient à une deuxième acception de « paradigme ou un ensemble de paradigmes » (*Ibid.*, p. 295) sur le plan épistémologique et axiologique (ce qui, pour l'auteur, est entremêlé dans tout paradigme), comme nous allons le voir. Kuhn argumente cette terminologie de la façon suivante :

¹ Voir par exemple Allal, 2012.

² Voir section 2. « Les projets de recherche en évaluation ».

« *disciplinaire*, parce que cela implique une possession commune de la part des spécialistes d'une discipline particulière ; *matrice*, parce que cet ensemble se compose d'éléments ordonnés de diverses sortes, dont chacun demande une étude détaillée. La totalité ou la plupart des éléments faisant l'objet de l'adhésion du groupe et que mon texte original désigne sous le nom de paradigmes, parties de paradigmes ou paradigmatiques¹, sont les éléments constituants de cette matrice disciplinaire ; en tant que tels, ils forment un tout et fonctionnent ensemble² » (*Ibid.*, p. 296, i.a.).

Kuhn expose quatre éléments : 1) les « généralisations symboliques » [pp. 296-298], 2) les croyances [pp. 298-299], 3) les « valeurs » [pp. 299-302] et 4) les « exemples » faisant paradigmes par leur structure de mise en résolution de problèmes, ou les paradigmes dans un paradigme le rendant tel quel par les « exemples communs » [pp. 302-309] ayant fait leurs preuves par la démonstration de résolution de problèmes et permettant de fonder des « critères ».

1) Les « généralisations symboliques » sont de deux formes : des formules ou des assertions, phrases complètes et considérées comme évidentes par les membres de la communauté. Kuhn dira que ce sont « [...] ces expressions employées sans questions ou dissensions par les membres du groupe, et qui peuvent facilement revêtir une forme logique [...] » (*Ibid.*, p. 296). Elles sont nécessaires pour servir de « point de départ » aux membres pour résoudre les énigmes (*Ibid.*, pp. 296-297). Elles forment un système permettant à la science ou discipline concernée de monter en puissance à mesure du nombre de ses « généralisations symboliques » (*Ibid.*, p. 297). Ainsi [...] elles fonctionnent en partie comme lois, mais aussi comme définition de certains des symboles qu'elles contiennent. » (*Idem.*), étant deux « rôles inséparables », mais dont leur rapport « varie selon les époques » (*Idem.*) En définitive, les lois changent et sont « corrigibles » dira l'auteur, tandis que les définitions restent et soit sont rejetées par une nouvelle définition, soit perdurent jusqu'à ce que.

2) Les croyances ou ce que l'auteur nomme « les paradigmes méta-physiques » ou « la partie métaphysique des paradigmes » (*Ibid.*, p. 298) revient à une adhésion collective des membres, « [...] comme le fait de croire à certains modèles particuliers [...] » (*Idem.*). Les modèles

« fournissent [entre autres choses] au groupe des métaphores et des analogies préférées ou permises. Ils contribuent ainsi à déterminer ce qui sera accepté comme une explication et comme une solution d'énigme ; et, réciproquement, à déterminer l'ensemble des énigmes non résolues et l'importance de chacune » (*Ibid.*, p. 299).

Autrement dit, par la croyance en des modèles (que Kuhn classe d'heuristiques et d'ontologiques, de modèles d'explications et de compréhensions aux modèles donnant la

¹ Note : j'ai laissé volontairement cette partie de la citation afin de situer une troisième acception de « paradigme » pour l'auteur : « éléments faisant l'objet de l'adhésion du groupe » scientifique.

² En conséquence de quoi, situer ces éléments permet de situer les composantes de la structure d'un paradigme scientifique.

nature ou l'essence d'une chose étudiée), il y a des pistes ou des voies pour aborder une situation problème et avoir des pistes de mise en route de sa résolution, ou considérer les éléments de la situation sur une échelle d'importance, donc de valeurs.

Cet élément, la « croyance », est par ailleurs aussi traité chez Mertens (2010, *in* Allal, 2012, pp. 185-187) et il me paraît judicieux de faire maintenant une fenêtre sur ce volet-ci dans la mesure où Mertens justement détermine quatre ensembles de croyances pour définir « un paradigme de recherche ou d'évaluation » (Allal, *Ibid.*, p. 185) : « 1) des croyances ontologiques concernant la nature de la réalité ; 2) des croyances épistémologiques concernant la nature des connaissances et ses origines ; 3) des croyances méthodologiques concernant les démarches à privilégier dans l'élaboration de connaissances scientifiques ; 4) des croyances axiologiques concernant la dimension éthique de la recherche ou l'évaluation » (*Ibid.*, pp. 185-186).

C'est d'ailleurs en partant de son système des « croyances » ainsi élaboré que Mertens propose à la suite 4 paradigmes orientant les travaux de recherche et d'évaluation. C'est là aussi où il se différencie d'autres auteurs travaillant sur les paradigmes dans l'évaluation, que je mets en lecture plus loin. Parmi eux, on retrouvera Jean-Marie de Ketele, Pedro Rodrigues et Eusébio André Machado, Richard Marceau et Francine Sylvain.

3) les « valeurs » sont pour Kuhn

« en général plus largement partagées par les différents groupes que les généralisations symboliques [1] ou les modèles [2], et [elles] contribuent beaucoup à donner aux spécialistes des sciences de la nature, comme ensemble, le sentiment d'appartenir à un groupe¹. Leur importance ne varie pas, mais elle prend une force particulière quand les membres d'un groupe défini doivent identifier une crise, ou, plus tard, choisir entre deux manières incompatibles de pratiquer leur discipline. Les valeurs auxquelles on tient le plus sont probablement celles qui concernent les prédictions : elles [les prédictions] doivent être exactes ; les prédictions quantitatives sont préférables aux prédictions qualitatives² [... Tout comme] elles doivent, avant

¹ On retrouve cette même approche des valeurs comme levier de sentiment d'appartenance ou du faire-commun avec l'approche d'Honneth (2000), dans ce qu'il nomme la « communauté de valeurs ». Elle s'éprouverait par la reconnaissance de valeurs en commun – un « horizon de valeurs intersubjectif » (Honneth, *Ibid.*, p. 219) – qui permet à la fois de fixer sa propre dignité ou son honneur par rapport aux autres – ce qui est analysé et traité par « l'estime sociale » (*Ibid.*, pp.208-221) – et à la fois de situer les valeurs comme socialo-critico-historiques donc en conflit dans une société, faisant de la reconnaissance une « lutte ». Le débat sur les valeurs d'un point sociologique, critique ou socio-historique peut se poursuivre avec Heinich, *Des valeurs. Une approche sociologique* (2017) qui approfondit les relations de relativisation et socio-construction des valeurs, ou Boltanski et Thévenot, *De la justification. Économie de la grandeur* (1987) qui structurent ou modélisent (voir Jacquemain, 2001) par le processus de « justification » des « cités » et des « mondes de valeurs » par exemple.

² Ce qui vient résonner directement avec les « généralisations symboliques » et leur propre puissance performative : au plus il y en a dans la discipline, au plus elle se perçoit comme puissante, par son nombre de définitions et lois. Elles servent à la prédiction, à une démarche déductive de la résolution de problème.

toute chose, permettre de formuler des énigmes et d'en trouver la solution ; dans la mesure du possible, elles doivent être simples, cohérentes et plausibles, c'est-à-dire compatibles avec les autres théories ayant cours » (Kuhn, *Ibid.*, pp. 299-300).

Cette longue citation permet de rendre compte de la prégnance des valeurs dans un paradigme. Ce qui peut se comprendre c'est que les membres d'une communauté disciplinaire reconnaissent plus efficacement l'importance de (fournir des preuves empiriques ; faire des statistiques des phénomènes étudiés ; référencer par de la littérature scientifique les assertions ; etc.) qu'adhérer aux modèles ou être d'accord sur des « généralisations symboliques » (toutes ou en partie). Les valeurs qu'« on » tient le plus pourraient être reformulées comme le fait que les démarches hypothético-déductives des « énigmes » sont préférées, dans la mesure où elles se basent sur des éléments préconstitués avant l'énigme, permettant de la référencer comme traitable et pertinente pour la recherche (soit l'alliage entre modèles et généralisations symboliques contextuellement).

Les valeurs sont caractérisées par deux autres choses : le fait que même si elles sont communes pour les membres dans l'idée, elles sont différentes dans leur application ; et le fait qu'elles impliquent la part subjective et potentiellement irrationnelle présents selon l'auteur dans « les jugements de valeurs dans tous les domaines » (*Ibid.*, p. 301). Le point commun est que

« Les jugements d'exactitude sont relativement, mais pas totalement stables d'une époque à une autre et d'un membre à un autre dans un groupe particulier. Mais les jugements de simplicité, de cohérence et de plausibilité, etc., varient souvent beaucoup d'un individu à l'autre » (*Ibid.*, p. 300).

Ce qui engendre des comportements différents (dans une approche pragmatique¹) dans les faits, notamment par leur relativité à l'aune de la situation. Kuhn utilise l'exemple d'une théorie en physique non totalement aboutie, vécue et perçue différemment alors à l'époque d'Einstein : entre insupportable et difficulté surmontable ultérieurement. La présence de certaines valeurs propres au sujet fait que des choix diffèrent : autrement dit

« [...] bien que l'adhésion à certaines valeurs soit largement partagée par les scientifiques, bien que cette adhésion soit à la fois profonde et constitutive de la science, l'application des valeurs est souvent considérablement influencée par les caractères individuels personnels et biographiques qui différencient les membres du groupe » (*Ibid.*, p. 301).

Il y a donc les valeurs constitutives du paradigme, mettant en avant ce qui compte pour cette discipline et déterminant des sélections d'études, de techniques et méthodes de recherche et d'attentes ; et les valeurs individuelles ou incarnées chez les membres de la communauté, qui

¹ Voir chez John Dewey (2011) et l'approche pragmatique (Roblez, sous presses).

sont variables et viennent influencer, pour reprendre l'auteur, les applications des premières. L'auteur corrige les critiques relativistes ou subjectivistes par le fait que les valeurs paradigmatiques, donc de la « matrice disciplinaire », jouent sur les attitudes scientifiques des membres aussi, faisant d'une démarche scientifique quelque chose de perçue comme telle aussi. Et notamment du fait que les variations de ces mêmes valeurs dans leur application individuelle « peu[ven]t servir des fonctions essentielles à la science » (*Ibid.*, p. 302) notamment du fait que, selon l'auteur, l'usage des valeurs dans la discussion du problème est relié à la prise de risque (*Idem.*) : c'est-à-dire que les anomalies ou les nouveautés viennent mettre en risque les éléments constitutifs du paradigme, et le débat de valeurs¹ sert à ne pas s'arrêter à un débat de règles (propre aux « généralisations symboliques » qui peuvent rester stériles, puisqu'ayant fait leurs preuves, mettant le risque comme quelque chose de potentiellement à bannir ou occulter dès lors qu'il porte sur l'occultation d'une piste ou d'une voie de résolution) pour reconsidérer la situation sans considérer les précédentes théories comme toutes caduques ou sans considérer que le risque est inhérent à la vie des théories scientifiques. « Dans de tels cas, peut-être, le recours du groupe à des valeurs partagées plutôt qu'à des règles partagées est une manière de répartir les risques et d'assurer le succès de l'entreprise à long terme » (*Ibid.*, p. 302). On retrouve la forme positive de cette situation plus loin, lorsque j'aborde l'incommensurabilité des points de vue comme l'autre dynamique des paradigmes.

4) Kuhn travaille en deux temps sur cette dernière composante, « l'exemple ». Comme il le précise lui-même, au fond cela revient à poser une acception de « paradigme » ; mais que pour éviter les confusions ou les couches de définitions, le mot « exemple » est retenu. Il illustre dans un premier temps deux phénomènes venant consolider les « généralisation symboliques » : celui de « solutions concrètes de problèmes » inculquées dans la formation scientifique aux étudiants (*Ibid.*, p. 303) et la démonstration de maîtrises techniques et académiques chez les scientifiques montrant « comment ils doivent faire leur travail » (*Idem.*).

« Bien plus que les autres éléments composant la matrice disciplinaire, les différences entre divers groupes d'exemples permettent de connaître la structure fine des groupes scientifiques. [...] À mesure que leur formation [des scientifiques et étudiants] avancent, les généralisations symboliques qui leur sont communes sont de plus en plus illustrées par des exemples différents » (*Idem.*).

Le second temps permet d'approfondir cette assertion en affirmant la place essentielle de l'empirique ou du terrain dans la constitution scientifique. La résolution de problèmes et ses

¹ Qui peut faire penser aux approches ergonomiques de l'école du CNAM recensées par Aziza, *La conflictualité au travail* (2020), avec qui j'ai pu collaborer sur le même terrain de recherche. Aziza articule les valeurs institutionnelles et systémiques de l'organisation avec les valeurs individuelles de ses actrices principales, étudiées sur la « dispute professionnelle » (Clot, 2014, in Aziza, 2020, p. 56) et le « débat de normes » (Schwartz, 2007, in Aziza, *Ibid.*, p. 58) comme des composantes essentielles au sens que donne le sujet-travailleur à son activité professionnelle en contexte.

répétitions par l'étudiant permet non seulement de se former et d'adhérer aux éléments précédents, mais permet d'ancrer ces mêmes éléments dans des contenus empiriques, formant « exemples ». Ce qui fait que les exemples deviennent des sortes de paradigmes illustratifs d'un paradigme-discipline, formant cas d'école, en donnant la place à ce que l'auteur appelle « les situations physiques » plutôt qu'une domination des règles et des lois des « généralisations symboliques ». Ainsi c'est en faisant la science, à partir des quatre éléments, que le sujet devient scientifique, aux yeux des pairs-membres de la communauté ou du groupe ; mais pas en apprenant la science. Dans une approche piagétienne, les sciences s'élaborent dans l'expérience et dans les références historiques, biographiques : « [...] une expérience qu'on ne fait pas soi-même avec toute liberté d'initiative n'est, par définition, plus une expérience, mais un simple dressage sans valeur formatrice faute de compréhension suffisante du détail des démarches successives. » (Piaget, 1988, p. 25)

Ces caractéristiques du « paradigme » permettent de souligner la présence axiologique et engageante des démarches scientifiques, et donc des sciences en elle-même. Au sein des quatre éléments se nichent des moments d'évaluation, c'est-à-dire des moments où des degrés d'importance sont attribués, consolidés, attestés ; généralement, comme nous l'avons vu, par des pairs déjà en place, et par la présence de repères matriciels au sein des disciplines scientifiques. La nette différence, à ce moment de mon écrit, entre « recherche scientifique » et « évaluation », vient des enjeux et des visées et buts entre les deux : mais les modalités semblent proches, les façons de procéder comme les outils aussi¹. En cela je rejoins de Ketele (2012) lorsqu'il affirme « Il n'est évidemment pas question de confondre ici évaluation (les pratiques des évaluateurs) et recherche scientifique (dont notamment les recherches sur l'évaluation)², mais il est frappant de constater que toutes deux sont parcourues de paradigmes multiples » (2012, p. 205). Ce qui alimente, aujourd'hui encore, le débat sur la nature scientifique (ou pas) de l'évaluation ; ou dit autrement, de considérer l'évaluation comme une science³ du fait qu'elle « vit » les mêmes formes d'évolutions que les sciences, dans la perspective kuhnienne. Par conséquent, que l'évaluation soit différemment traitée et qu'elle baigne dans plusieurs « matrices disciplinaires » peut être compris comme aussi sa ressource et ses leviers de recherches principaux. Le fait que les sciences de l'éducation et de la formation soient plurielles y contribue, considérant que plusieurs « paradigmes » viennent les constituer encore à ce jour. Il reste alors les groupes de valeurs et de matrices, mouvantes

¹ Ce qui n'est pas une position originale que l'on retrouve dans les ouvrages coordonnés par Mottier Lopez et Figari (2012), Mottier Lopez et Crahay (2009) et Jorro et Droyer (2019) par exemple (ou pour ce dernier la recherche scientifique pouvant être considérée sous les regards de sa formation et de ses acteurs).

² Que l'auteur vient traduire en exemple par « une connaissance produite par un praticien de l'évaluation » sur la compétence maîtrisée d'un élève ; et une analyse de la pratique de praticiens fondée sur un corpus la référençant à un « paradigme » par exemple « est une connaissance scientifique susceptible d'être remise en cause par la communauté scientifique des chercheurs en éducation » (*Idem.*).

³ À ce sujet, un rappel de Mottier Lopez & Figari : « [...] les résultats des recherches varient en fonction des choix théoriques dans lesquels ils s'ancrent. Une hypothèse est que la diversité et cette relativisation du sens en fonction de l'ancrage épistémologique ont pour conséquence de contribuer à un éclatement des explications possibles et à un "brouillage" du champ de l'évaluation. » (2012, p.10, in Mottier Lopez & Figari (éds), 2012).

et à la fois consolidantes, permettant au moins de situer d'où est-ce qu'on parle et comment abordons-nous le phénomène étudié. En cela, nous retrouvons ce que les lectures d'Ardoino puis de Vial, avec Boutinet, permettront de resituer sur l'évaluation¹ : polymorphe, et pourtant à similarités quant aux mots, à certaines expériences (des « exemples »), toutes porteuses de valeurs (comme intrinsèque, comme paradigmes, dont nous tenterons l'exposé plus loin ; et dans leurs propres modélisations et des croyances ou imaginaires installées. Je ne prendrais pas position sur le débat de l'évaluation comme une science, mais je marque seulement qu'elle peut être abordée scientifiquement : il s'agit alors de déterminer ses composantes « matricielles », pour reprendre Kuhn².

Avant de finir cet interstice, je reviens sur ce qui vient former les paradigmes, chez Kuhn : je parle des dialogues au sein des membres et communautés scientifiques permettant à la fois le progrès (Kuhn, 2018, p. 332) – qui s'évalue par la capacité à résoudre les énigmes et problèmes rencontrés d'une meilleure façon que les précédentes, mais sans prétention à l'exhaustivité de la réponse ou de la rationalisation du réel³ – et ce qui lui permet d'exister et de se tenir comme actuelle. L'incommensurabilité des points de vue permet les avancées ou les « progrès » scientifiques par leur originalité par rapport à ladite « matrice » dans ses fondements et justifie le fait que les paradigmes scientifiques, selon Kuhn, s'élaborent par un « processus de persuasion » (*Ibid.*, p. 323) qui est principalement un processus dialogique, dans le sens de dialogues entre scientifiques. Kuhn souligne alors les problèmes de fonds d'une telle approche :

- Les mots utilisés et structurants les théories ou les concepts-clés sont parfois les mêmes dans leur présence, mais pas dans leur usage ni leur référencement et particulièrement dans la construction de significations par des « exemples » servant la résolution de problème :
 - o « Étant donné que les mots sur lesquels se cristallisent les difficultés ont été appris en partie par l'application directe à des exemples, les interlocuteurs qui ne se comprennent plus ne peuvent pas dire "j'utilise le mot *élément* (ou *mélange*, ou *planète* ou *mouvement libre*) d'une manière qui est déterminée

¹ Voir au Chapitre 2.1.

² Et ce qui a été fait, plusieurs fois, par différents auteurs, dont Mottier Lopez & Figari (2012), Vial (2009 ; 2012), de Ketele (2010 ; 2012 ; 2017 ; 2019) ou Hadji (1995 ; 2012 ; 2019). Jean-Marie de Ketele étant celui qui a poursuivi, à ma connaissance, le plus le projet de travailler l'évaluation comme « paradigmes » dans une éthique de la recherche et de l'autoévaluation continue.

³ Kuhn : « On trouve une théorie scientifique meilleure que les précédentes non seulement parce qu'elle est un meilleur instrument pour cerner et résoudre les énigmes, mais aussi parce qu'elle donne en un sens une vue plus exacte de ce qu'est réellement la nature » (2018, p. 332). À ceci près que « Il n'existe, me semble-t-il, aucune possibilité d'explicitier le sens d'une expression comme "ce qui s'y trouve réellement", en dehors d'une théorie particulière ; » (*Idem.*) Il ne s'agit donc pas tant d'un progrès totalisateur que des façons d'aborder les énigmes ou problèmes permettant de relever les valeurs scientifiques : facilité, cohérence et plausibilité, comme dit plus haut, et de permettre les nuances de véracités dans les réalités étudiés.

par les critères suivants". C'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas avoir recours à un langage neutre que tous deux utiliseraient de la même manière, qui conviendrait à l'expression de leurs deux théories ou même des conséquences empiriques de ces deux théories. Pour une part, les divergences sont antérieures à l'utilisation des modes d'expression, qui les reflètent néanmoins » (*Ibid.*, p. 324).

- De plus, Kuhn vient situer que toute science passe par la perception du scientifique, en tenant compte des éléments de sa matrice disciplinaire comme de son « point de vue », comme lieu de situation (je me situe là et vois les choses d'ici) tout comme lieu d'incarnation : il fait alors la différence entre la vue et ce qu'il nommera les stimuli, soit les vécus de la perception, ceux-là toujours différents quand bien même la place de la vision est identique entre deux sujets différents.
- Ce qui requiert alors la « traduction », pour passer d'un « monde » à un autre :
 - o « C'est-à-dire que chacun peut essayer de trouver ce que l'autre verrait et dirait en présence d'un stimulus pour lequel sa propre réponse verbale serait différente. [...] Chacun aura appris à traduire la théorie de l'autre, ainsi que ses conséquences, dans son propre langage, et à décrire simultanément dans son langage le monde auquel s'applique cette théorie » (*Ibid.*, p. 326).
- La « traduction » étant un « outil puissant de persuasion et de conversion » (*Idem.*), mais les deux n'étant pas identiques. Persuader revient à agir de façon à convertir ; convertir revient à avoir convaincu suffisamment l'autre (et par là même avoir « battu » l'autre approche, l'autre « monde », l'autre théorie...) de la véracité de mon assertion ; traduire revient à se donner les moyens de rendre communicable des éléments de ma matrice disciplinaire à un sujet dans une autre.

C'est dans cette dialectique persuasion-conversion-traduction qu'il reste alors des points de vue incommensurables, qui ne diffèrent pas, ou ne sont pas traduits, et des points de vue articulés voire articulatoires, comme dans les approches pluridisciplinaires par exemple. Ce qui motive alors le scientifique (ou ce qui doit, comme le souligne l'auteur lui-même : il y a des enjeux normatifs là-dedans), c'est qu'il est celui qui résout les énigmes (*Ibid.*, p. 330) par ses connaissances et l'usage des éléments de sa matrice disciplinaire. « [...] la preuve qu'il est possible avec cette théorie de définir et de résoudre les énigmes présentées par la nature est le critère dominant, aux yeux de la plupart des membres d'un groupe scientifique » (*Idem.*). Aussi les discours scientifiques et épistémologiques tiennent compte des discours antérieurs de façon à s'y aligner à les prolonger, sinon les dépasser, par la présence d'indicateurs de trois critères, selon l'auteur : « l'exactitude des prédictions, en particulier des prédictions quantitatives ; l'équilibre entre les recherches ésotériques et celles concernant la vie courante ; et le nombre des différents problèmes résolus » (*Ibid.*, p. 301). Les discours se construisent en arborescence, « Si cela se peut, le développement scientifique est, comme le développement biologique, un processus unidirectionnel et irréversible » (*Idem.*). Or, factuellement, et en lien avec l'impossibilité manifeste d'exprimer ce qui se trouve réellement dans la réalité, le scientifique (et donc ses paradigmes) sont au service de résolution de

problèmes dont les usages et effectivités s'évaluent en continu, à l'aune de leur site disciplinaire (le d'où on parle, de la matrice disciplinaire et des mots employés) et des (ré)actualisations, engendrées par ce que Kuhn appelle les « révolutions ».

2. Circulations étymologiques du terme « évaluation »

Je m'inspire de Mutuale et Berger (2020) et de leur insistance suivante :

« Nous insistons sur l'importance, lorsqu'un travail est effectué sur une notion, de recourir à d'autres langues, y compris sa langue maternelle, quand elle n'est pas sa langue de travail. Ce travail de "traduction", outre qu'il fait découvrir des acceptions différentes, est, en soi, une forme importante du travail intellectuel » (*Ibid.*, p. 91).

En 2017, j'avais procédé à un travail de cette nature sur le terme « évaluation » en le croisant avec d'autres langues. Je reproduis mon travail ici.

AVANT-PROPOS

Le présent travail consiste en une synthèse de nos différentes recherches en matière d'évaluation et de lexicologie, sous l'angle de cinq pays différents : la France, les EUA, le Canada francophone (le Québec), l'Allemagne, et l'Italie.

Le choix des pays s'est imposé à nous, et par concours de circonstances, et par choix délibéré, due à notre attachement culturel ou notre curiosité scientifique sur l'un de ces pays.

La construction de ce document s'est effectuée en trois étapes complémentaires : 1) les brossages des significations, par pays ; 2) un croisement interculturel ; enfin 3) une approche critique et personnelle sur les éléments mis au travail. Chacune de ces étapes a requis une méthodologie, que nous présenterons en première partie du document.

À noter que le fruit de ce long travail sera utilisé ultérieurement pour notre mémoire de recherche de fin d'année, portant sur l'évaluation comme émancipation du sujet. En effet, travailler les mots et termes, dans une approche linguistique et sémiotique, nous aura permis de grossir notre panel de recherche et donner une nouvelle consistance, plus « dure », à nos recherches.

Enfin, sans avoir prétention à l'exhaustivité, nous aurons au moins eu la volonté de conserver une rigueur, tant dans l'exploitation de notre méthodologie (cadre garant d'une qualité) que dans l'utilisation des informations recueillies (cadre garant d'une légitimité).

1. Se donner une méthodologie de recherche

Tout d'abord, travailler sur l'évaluation dans une discipline telle que « Langues et interculturelité » demande une certaine orientation paradigmatique. Nous avons décidé de l'angle se rapportant à la signification, symbole selon nous du croisement entre « langue » et « culture » ; en effet, traiter d'un objet scientifique sous ces angles-là, c'est rechercher en profondeur le sens que les humains se dotent pour (se) comprendre et construire du savoir.

Travailler sur la Langue (comme objet scientifique générique), c'est nécessairement tenter de comprendre les cultures humaines.

Une inscription référencée

Étant donné le vaste champ de références, nous avons choisi la « signification » dans l'acception ricœurienne située dans « Le conflit des interprétations » (Ricoeur, 1969) : la **signification** entendue comme « un acte de la parole » repose sur deux « fonctions » différentes et complémentaires : la « sémiologique » et la « sémantique ». En tant que telles, la signification ne peut avoir de sens que dans ce **rapport dialectique** — contradictoire, mais articulé — entre le sens que porte le sémiologique (le symbole) et celui de la sémantique (l'étymologie).

En définitive, la signification, c'est, à proprement parler, l'articulation d'une symbolique avec des composantes propres au lexique et au vocabulaire. Résumons **la signification de la signification** comme un acte voulant identifier et rapprocher le sens radical du ou des mots usités avec le(s) sens qu'en donne le locuteur en vue d'un tirer une compréhension.

Ainsi il nous faut partir du mot, « [...] point d'articulation du sémiologique et du sémantique, de la forme et du sens, en chaque instance de discours » (*Idem.*, page 343).

a. D'une référence théorique à une méthode systématique

Partis de cela nous avons développé la théorie de Ricoeur sur un axe pratique de travail, se résumant à ceci :

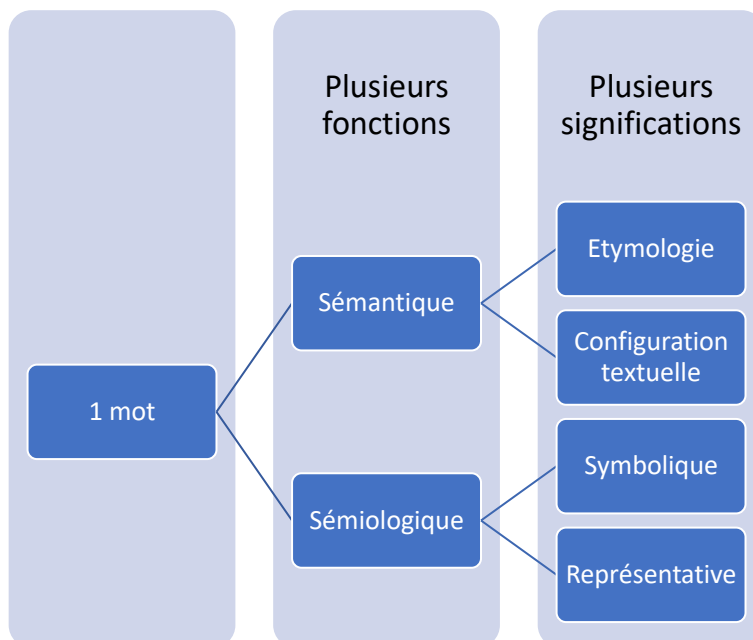


Figure 1 — De Ricœur à des pistes d'action identifiées

Partir d'un mot — « évaluation » — inscrit dans sa culture d'utilisation — son pays — pour en comprendre, à partir de ses deux « fonctions », des « significations ». Ceci peut consister en l'ancrage théorique de notre méthodologie.

À la suite de quoi nous avons développé une démarche de recherche nomothétique, en vue d'en tirer une forme de compréhension. Nous nous sommes alors fixé des objectifs de recherche. Cette démarche peut se résumer à, pour chacune des deux fonctions, ceci :

- Fonction sémantique
 - Trouver les racines et les traduire séparément
 - Jouer le jeu du « sens premier » : étymologiquement qu'est-ce que cela veut dire ?
 - Pour comprendre un sens radical
- Fonction sémiologique
 - Partir des définitions de dictionnaires...
 - ... pour aller vers des acceptions scientifiques
 - Pour déterminer une symbolique

Cette méthode, nous l'avons appliquée pour chaque pays ; son fruit pourrait se résumer en un brassage général, par pays, de la signification du mot « évaluation ».

b. Utiliser les résultats pour en faire un croisement culturel

Du reste, la première méthodologie nous permet de tirer des résultats ciblés et cantonnés à un seul territoire (malgré toute la complexité que requiert ce terme et les territoires en soi). Afin de franchir le pas de l'interculturalité, il nous faut croiser, mélanger, articuler les données pour en tirer... un savoir.

Nous avons alors choisi une méthodologie reposant sur deux piliers : la systémique de Rosnay (1975) et notre interprétation de cette dernière, pour en faire un outil pratique. Fidèles à la pensée de l'auteur, privilégions pour exposer notre méthodologie deux schémas heuristiques :

- La pensée systémique interprétée et résumée par nos soins :

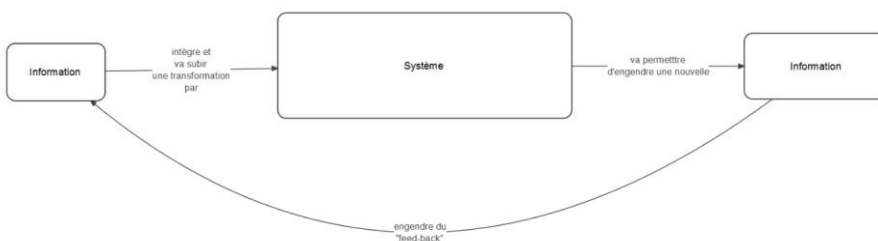


Figure 2 — La pensée systémique de Rosnay (1975) : interprétations

- L'utilisation pratique de cette dernière — un outil de recherche :

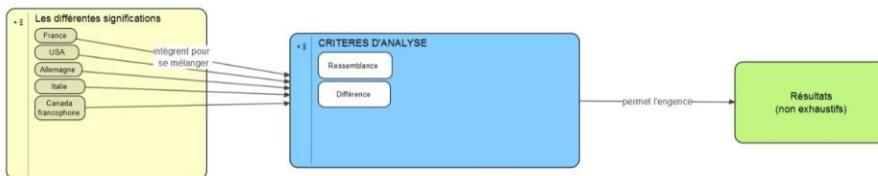


Figure 3 — Faire des savoirs séparés des savoirs croisés

Le lecteur l'aura compris, la pensée systémique nous sert ici de modèle pour modéliser une manière de présenter notre travail. Notre démarche de recherche est plus de l'ordre de l'approche comparative, comme démarche d'évaluation critériée ; pour ce faire, nous avons construit deux critères avec leurs indicateurs :

1. La ressemblance : à partir des mots proches sémantiquement et/ou sémiologiquement, ou/et du contexte d'utilisation proche ou similaire
2. La différence : à partir des mots contradictoires, ou opposés, dans leur sémantique et/ou leur sémiologique, et/ou des contextes d'utilisation contradictoires, ou opposés, ou n'étant pas ressemblant

L'utilisation de cette démarche permet alors de retirer les points saillants correspondants, et un point que nous appellerons « canonique » pour chacun des critères ; ce dernier se repère grâce au fait qu'il est correspondant dans les deux « fonctions » du mot. Ainsi, le fruit de cette démarche permet de comprendre les liens — les inter — entre les différents pays, à partir d'un « même » mot.

c. Travailler les significations linguistiques

Chronologiquement, le lecteur trouvera la première méthodologie utilisée pour chacun des cinq pays étudiés.

2. LA FRANCE — « ÉVALUATION »

a. Fonction sémantique

Nous travaillerons systématiquement de la manière suivante :

- Dans un premier temps une découpe du mot — préfixe, radical, suffixe — et une première détermination¹ ;

¹ Nous préférons ce terme à « définition », trop axé vers une finitude, une exhaustivité ; tandis que nous n'avons pas cette prétention, il s'agit plus alors de déterminer des sens, des données, des caractéristiques descriptives.

- Dans un deuxième temps un retour aux racines étymologiques et une nouvelle détermination ;
- Enfin une identification d'un « sens radical » qui se veut être, en une proposition, une détermination générique du mot travaillé.

« Évaluation » est composé des trois morphèmes : le préfixe « é » — suivi du radical « — valu — » et du suffixe « -ation ». Quelles analyses pouvons-nous en faire ?

- « é — » vient du latin « ex- » signifiant un mouvement de sortie, un changement par le fait d'ôter ;
- « — valu — » vient de « valeur », lui-même ayant différentes déclinaisons latines (ex : une plus-value) ;
- « -ation » est un suffixe signifiant la mise en action, ou son résultat, du radical le précédent : on pourrait alors traduire évaluation par « faire sortir la valeur de... » ou/et « ce qui sort de la valeur de... » en quelque sorte.

Les racines du terme pourraient se retrouver dans deux acceptations : 1) l'une latine, avec *existimatio* ; 2) l'autre grecque, *aestimatio*. Elles pourraient se comprendre sur deux étymologies différentes :

- *existimatio* est composé du « ex- » latin, signifiant autant « hors » que « qui a cessé d'être », et de « istimatio » comme le caractère de ce qui est estimé ;
- *aestimatio* est composé du « a — » grec, signifiant « privé de », et de « estimatio » comme pour le précédent.

Ainsi, prenant en compte les constructions du mot français, et de ses origines linguistiques, nous pouvons poser les éléments suivants :

- C'est quelque chose qui « sort » ou qui est sorti : pour comprendre ce fait, il s'agit qu'il soit matérialisé ;
- C'est aussi quelque chose qui résulte de ce fait ;
→ C'est donc à la fois une action et une production.
- Ça touche à l'estime, qui est quelque chose de flou, d'obscur, d'incertain, de subjectif ;
- Pour estimer, il faut se positionner, se prononcer, considérer, avoir une opinion ;
- Lorsque l'estime est matérialisée, elle assigne une ou des valeurs à ce qui est estimé : on appellera cela un jugement.

Conclusion : Le sens radical serait « un jugement par les valeurs ». Ainsi, dans sa première « fonction », l'évaluation est un jugement par les valeurs de ou sur une entité.

b. Fonction sémiologique

À nouveau, nous nous sommes fixé une méthode systématique consistant en trois nouvelles étapes :

- Dans un premier temps, nous proposerons quelques définitions¹ ;
- Dans un deuxième temps, nous rapporterons quelques acceptions scientifiques (à la hauteur de nos moyens et d'accessibilité et de temps de traitement) ;
- Enfin, nous tenterons d'identifier une symbolique caractérisable par le croisement.

Nous proposons les trois groupes de définitions suivantes pour illustrer une première sémiologie, celle du sens commun :

- Larousse : 2 *définitions* : 1. Action d'évaluer de déterminer la valeur de quelque chose. 2. Quantité, valeur ainsi établie.
- Le Dictionnaire : 3 *définitions* : 1. Action d'évaluer. 2. Quantité qui a été évaluée. 3. Appréciation d'une valeur, d'un capital, de marchandises stockées.
- Le CNRTL : 3 *définitions* : 1. Action d'évaluer, d'apprécier la valeur (d'une chose) ; technique, méthode d'estimation. 2. Procédé par lequel on détermine le montant des dépenses et des recettes à inscrire au budget (*cf.* évaluation budgétaire). 3. Valeur résultant de l'estimation.

Les chercheurs francophones dans l'évaluation commencent à être assez nombreux, alors que l'objet est plutôt à la marge aux regards des curriculums des établissements universitaires (autrement dit, des recherches de différentes natures se font de plus en plus, mais leurs enseignements ne suivent pas nécessairement). Nous en avons choisi trois, reposant sur trois de leurs ouvrages, concédant au fait que toute leur pensée, tous leurs travaux, ne peuvent se résumer aux citations que nous avons choisies :

- « L'évaluation comme un « Janus moderne » avec un double profil : c'est une attitude philosophique, posant la question de la valeur (en excluant, cette fois, de cette acception les valeurs définies et homogénéisées, objets des Sciences de l'Économie), en même temps que les problèmes du sens et des significations d'un acte donné ; [...] 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 qualitative, les données recueillies. » (Ardoino et Berger, 1989, p. 11)
- « L'évaluation est cette appréciation de l'écart existant entre la règle incarnée par le projet et les réalisations effectives. » (Boutinet, 1993, p. 238)
- « La "définition neutre" de l'évaluation, c'est donc seulement le rapport aux valeurs. » (Vial, 2009, p. 9)

¹ Cette fois-ci, le terme est délibérément utilisé, car les propositions sont tirées de dictionnaires, encyclopédies et autres lieux didactiques dont la fonction consiste précisément à « fixer les limites » des mots, ou à « établir avec précision » un ou des sens (CNRTL, 2017).

Le symbole de l'évaluation pourrait se traduire par plusieurs mots-clés :

- C'est complexe, parce que beaucoup d'éléments sont tissés ensemble ;
- C'est une action, ou un ensemble d'actions ;
- C'est quelque chose qui se fait par un être vivant : elle ne peut pas exister sans ce dernier ;
- Ça peut être un outil, donc quelque chose de très simple dans sa figure, mais de (peut-être) compliqué dans son utilisation (ex : le marteau-piqueur) ;
- C'est perçu ou appréhendé ou lu ou entendu..., par un autre que l'évaluateur à un moment donné : ça a une nature communicable.

3. LES EUA — « EVALUATION »

a. Fonction sémantique

On retrouve les mêmes constructions sémantiques que pour la France, à la seule différence que le « e » — ne prend pas d'accent : origines anglo-saxonnes obligent.

Pour autant « *evaluation* » trouve lui aussi ses dites origines dans deux termes usuels :

- *rating* vient du verbe *to rate* qui lui-même utilise le nom *rate*, signifiant la valeur qualitative : un taux. « *To rate* » pourrait se traduire par « mesurer » ou « estimer » toujours « à partir de ».
- *assessment* est composé du suffixe « — *ment* », l'équivalent de notre « -ation ». Cela signifie que c'est une action, en l'occurrence une résultante d'action de l'acte de « *to assess* », évaluer. « *Assess* » convoque la valeur qualitative sur trois déterminations : sa qualité pure (en tant que ce qui caractérise), sa nature ou/et sa capacité.

Ainsi, quelles connaissances pouvons-nous en tirer :

- Tout comme pour la France :
 - C'est quelque chose qui « sort » ou qui est sorti : pour comprendre ce fait, il s'agit qu'il soit matérialisé ;
 - C'est aussi quelque chose qui résulte de ce fait ;
 - C'est donc à la fois une action et une production.
 - Ça touche à l'estime, qui est quelque chose de flou, d'obscur, d'incertain, de subjectif ;
 - Pour estimer, il faut se positionner, se prononcer, considérer, avoir une opinion ;
 - Lorsque l'estime est matérialisée, elle assigne une ou des valeurs à ce qui est estimé : on appellera cela un jugement.
- Mais en plus il ressort deux sens radicaux qui cohabitent selon vers quels bords cela tend : le quantitatif ou le qualitatif.

Conclusion : Le sens radical serait « un jugement par les valeurs dans une intention donnée ». Ainsi l'évaluation est inscrite dans un contexte psychologique (une intention et ses

raisons/déraisons) ; cela signifie aussi que le questionnement sur les valeurs à une portée sociologique et contextuelle¹.

b. Fonction sémiologique

Nous proposons, comme pour la France, les trois groupes de définitions suivantes pour avoir un premier aperçu des représentations d'*évaluation* :

- *Dictionary.com* : 2 définitions : 1. Action ou exemple d'évaluation ou d'appréciation. 2. En médecine, un diagnostic ou une étude diagnostique d'un état physique ou mental.
- *Macmillan Dictionary* : 3 définitions : 1. Processus de faire un jugement sur la valeur, l'importance ou la qualité de quelque chose après l'avoir soigneusement examiné. 2. Jugement fait sur la valeur, l'importance ou la qualité de quelque chose après l'avoir soigneusement étudié. 3. (Entreprise) Entretien entre un employé et un gestionnaire qui permet à ce dernier de juger comment l'employé fait bien son travail
- *Cambridge Dictionary* : 2 définitions : 1. Processus de juger la qualité, l'importance ou la valeur de quelque chose, ou un rapport qui comprend cette information. 2. (Informatique) Action d'essayer un nouveau programme avant de l'acheter.

Les chercheurs américains traitant de l'évaluation sont principalement concentrés, semble-t-il, sur le rapport entre l'évaluation et la mesure — à proprement parler, la mesure matérielle, voire économique-financière. Peu de chercheurs, à notre connaissance (et notre accessibilité), ont traité de l'évaluation en sciences humaines, notamment dans les sciences de l'éducation. Ainsi nous avons privilégié le choix d'un auteur de références, utilisé encore aujourd'hui par nos contemporains, Scriven :

- « *Evaluation is the process of determining the merit, worth and value of things, and evaluations are the products of that process* » (Scriven, 1991, p. 1).
 - Que nous traduisons par « L'évaluation est le processus de détermination du mérite, du niveau et de la valeur des choses, et les évaluations sont les produits de ce processus ».

Le symbole d'*évaluation* pourrait se traduire par plusieurs mots-clés :

- Cela ressemble au « Janus » d'Ardoino et Berger², quelque chose qui a deux figures, l'une sur la qualité, l'autre sur la quantité ;
- C'est quelque chose de produit autant qu'il produit ;
- C'est un processus et aussi une procédure ;
- C'est quelque chose de différent selon les contextes d'utilisation : c'est donc adaptatif ;

Et comme pour la France...

¹ À ce propos, voir par exemple Gribomont & Cahen (dir.) *et al.* (2016).

² Cf. ci-dessus.

- C'est quelque chose qui se fait par un être vivant : elle ne peut pas exister sans ce dernier ;
- C'est perçu ou appréhendé ou lu ou entendu..., par un autre que l'évaluateur à un moment donné : ça a une nature communicable.

4. LE QUÉBEC — « ÉVALUATION »

Nous avertissons le lecteur sur deux points : 1) Le Québec est un territoire francophone ; par conséquent, la partie « sémantique » consiste plus à l'articulation des deux registres sémantiques précédents (latin-grec, anglo-saxon) que d'un nouvel exposé ; 2) Pour autant, les significations sémiologiques diffèrent, pas tant dans le sens commun que dans le scientifique.

a. Fonction sémantique

Une articulation des deux origines lexicales, propres au territoire, permet de brosser le portrait le plus « complet » quant à une sémantique de l'évaluation. Le Québécois, bien que de dominante francophone, utilise les sens des mots autant dans les paradigmes français que anglo-saxons. Ainsi, nous pouvons retrouver les deux distinguos latins-grecs, et anglo-saxons.

Pour rappel :

- *existimatio* est composé du « ex- » latin, signifiant autant « hors » que « qui a cessé d'être », et de « istimatio » comme le caractère de ce qui est estimé ;
- *aestimatio* est composé du « a — » grec, signifiant « privé de », et de « estimatio » comme pour le précédent.
- *rating* vient du verbe *to rate* qui lui-même utilise le nom *rate*, signifiant la valeur qualitative : un taux. « To rate » pourrait se traduire par « mesurer » ou « estimer » toujours « à partir de ».
- *assessment* est composé du suffixe « — ment », l'équivalent de notre « -ation ». Cela signifie que c'est une action, en occurrence une résultante d'action de l'acte de « *to assess* », évaluer. « Assess » convoque la valeur qualitative sur trois déterminations : sa qualité pure (en tant que ce qui caractérise), sa nature ou/et sa capacité.

Ainsi le sens radical est potentiellement plus riche que les deux précédents étant donné sa double inscription linguistique.

- C'est quelque chose qui « sort » ou qui est sorti : pour comprendre ce fait, il s'agit qu'il soit matérialisé ;
- C'est aussi quelque chose qui résulte de ce fait ;
 - C'est donc à la fois une action et une production.
- Ça touche à l'estime, qui est quelque chose de floue, d'obscur, d'incertain, de subjectif ;
- Pour estimer, il faut se positionner, se prononcer, considérer, avoir une opinion ;
- Lorsque l'estime est matérialisée, elle assigne une ou des valeurs à ce qui est estimé : on appellera cela un jugement.

- Il ressort deux sens radicaux qui cohabitent selon vers quels bords cela tend : le quantitatif ou le qualitatif.

Conclusion : Le sens radical serait soit « un jugement par les valeurs », soit « un jugement par les valeurs dans une intention donnée ». La nature adaptative et communicationnelle de l'évaluation ressort franchement dans la fusion des deux sémantiques. La question est de savoir si les usages des langues sont calibrés aux registres et aux contextes d'utilisation (une question qui peut interpeller, par ailleurs, celle des langages urbains, ou novlangue, *etc.*).

b. Fonction sémiologique

Dans un premier temps nous avons « retrouvé » les mêmes définitions que pour la France. La plupart des dictionnaires québécois nous invitent à nous référer aux dictionnaires francophones-français. Pour autant nous avons tout de même prélever une exception :

- Les définitions françaises précédentes ;
- La Banque de Dépannage Linguistique (BDL) renvoie le mot « évaluation » au mot « estimé » et le présente sous quatre définitions : 1. Déterminer le prix d'une chose. 2. Calculer approximativement. 3. Juger 4. Avoir une bonne opinion de quelqu'un.

Le Canada est un pays particulièrement intéressé par les questions de l'éducation et des différents avatars les balisant. L'évaluation est plus que traitée, semble-t-il : elle est reconnue comme une affaire d'État (à l'instar du Centre National d'Évaluation). Ceci nous a permis de choisir les trois références suivantes :

- La Société Canadienne d'Évaluation (2015) : « L'évaluation est l'appréciation systématique de la conception, de la mise en œuvre ou des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décision ».

Pour autant, la plupart des chercheurs en évaluations québécois affine l'évaluation à quelque chose. On parlera d'évaluation « d'un programme » particulièrement *via* nos deux références suivantes.

- « L'évaluation d'un programme, d'un projet ou d'un dispositif consiste à effectuer une collecte systématique d'informations sur ses composantes et sur leurs interactions, dans le but de le décrire, de comprendre son fonctionnement et de porter un jugement sur sa qualité et sa valeur, qui se traduira en recommandations puis en actions » (Hurteau, Houle et Marchand, *in* Tourmen (dir.), 2016).
- « Il importe pourtant de s'entendre sur une définition de l'évaluation » (Dubois et Marceau, 2005, p. 8).

Le symbole de l'évaluation pourrait se traduire par plusieurs mots-clés :

- Comme pour la France,
 - C'est complexe, parce que beaucoup d'éléments sont tissés ensemble ;
 - C'est une action, ou un ensemble d'actions ;

- C'est perçu ou appréhendé ou lu ou entendu..., par un autre que l'évaluateur à un moment donné : ça a une nature communicable.
- Sauf que la complexité est traitée à partir d'un prisme fixé en amont de l'évaluation ;
- L'évaluation est de nature « multidisciplinaire » (Dubois et Marceau, *Ibid.*, pp. 3, 7 et 25).
- Et contrairement aux EUA,
 - C'est quelque chose qui va influencer le contexte, soit par sa préconfiguration, soit par son intégration.

6. L'ALLEMAGNE — « BEURTEILUNG »

a. Fonction sémantique

Les différents logiciels de traduction proposent différentes acceptions pour « évaluation » en langue germanique ; pour autant, nous pouvons retenir deux acceptions principales pour illustrer nos présentes recherches. La vraie difficulté pour la langue germanique est de ne retenir que le nom — l'évaluation — et non pas les utilisations, les outils, les dispositifs d'évaluation, *etc.* Beaucoup de termes viennent, sinon, colorier nos recherches, et bien que nous ayons travaillé la langue germanique dans le passé, il nous a été véritablement difficile de mettre au travail ces références-ci.

- *Die Evaluation* vient lui-même des mêmes racines latino-grecques que précédemment. Le terme est le résultat des échanges culturels européens, notamment à l'aune des échanges commerciaux et des dispositifs de sécurités internationaux ;
- *Die Beurteilung* est plus socioculturel, et se compose selon les lois grammaticales et lexicales allemandes : « Beurteilung » est composé de
 - « Beur — » pouvant se traduire sur trois pôles complémentaires : la notation et ses acteurs (*die Beur, des Beur*), l'attention-évaluation (« *Dabei sind die Symptome sehr sorgfältig mit Hilfe subjektiver und objektiver Beur te I I ungsskal en (Symptomchecklisten, Fragebögen) zu beurteilen* ») et un principe d'appartenance (« *Der Antragsteller muß beur te i len, ob Änderungen In seiner Spe zifikation erforderlich sind und die zuständigen Behörden entsprechend informieren* »).
 - Suivi de « — teilung » venant de « *die Teilung* » pouvant signifier la division ou plus largement le partage, la partition.

Ainsi nous retrouvons des éléments ressemblants aux précédents, avec sommes toutes une idée nouvelle : celle plus largement que l'américaine, du rapport pluriel que comporte l'action d'évaluer.

Nous retrouvons ainsi des caractéristiques :

- Comme pour la France :
 - C'est quelque chose qui « sort » ou qui est sorti : pour comprendre ce fait, il s'agit qu'il soit matérialisé ;
 - C'est aussi quelque chose qui résulte de ce fait ;
 - C'est donc à la fois une action et une production.
- Une attention particulière est donnée, justement, au lien subjectif assumé dans l'acte d'évaluer :
 - Ça touche à l'estime, qui est quelque chose de flou, d'obscur, d'incertain, de subjectif, car il y a une appartenance manifeste dans l'action ;
 - Pour estimer, il faut se positionner, se prononcer, considérer, avoir une opinion ceci animé par une attention déjà accordé avant l'action ;
 - Lorsque l'estime est matérialisée, elle assigne une ou des valeurs à ce qui est estimé : on appellera cela un jugement, mais ici le jugement peut ressembler à une sentence, comme le fait de couper l'élément évalué : c'est une partition.
- Et ceci renforce le lien avec les EUA quant à une intention donnée en amont.

Conclusion : Le sens radical serait « un jugement par les valeurs dans une intention donnée et inscrit dans une relation » au sens large du terme — dans ce qui relie. Avec la langue germanique, la notion d'objectivité n'est pas incluse de fait dans l'acte d'évaluer. Le rapport aux valeurs du sujet évaluant doit être d'autant plus marqué par les outillages et formations développés pour permettre à l'évaluateur de faire en toute responsabilité et imputabilité.

b. Fonction sémiologique

Heureusement pour nous, les recherches allemandes reçoivent souvent leur traduction anglaise ; ceci nous a considérablement aidé à saisir les tournures de phrases et autres subtilités de la langue de Goethe. Il nous a été impossible (!) de trouver un quelconque dictionnaire allemand sur l'internet (à moins que notre connaissance soit trop limitée pour saisir qu'il s'agissait bien d'un dictionnaire ou encyclopédie). Nous proposerons ainsi trois propositions d'auteurs ciblés par le site « Pädagogik-News » (Stangl, 2017) que nous croiserons avec le « DeGeval » (*Der Gesellschaft für Évaluation*), institution en Allemagne en ce qui concerne l'évaluation (que nous comparons à la Société Canadienne d'Évaluation).

- « *Folgende Merkmale charakterisieren eine Evaluation: Eine Evaluation ist immer ziel- und zweckorientiert. Sie dient der Optimierung von Maßnahmen und Programmen, unterstützt und legitimiert Entscheidungen, indem sie die Effizienz von Maßnahmen nachweist. Sie stellt systematisch gewonnene Daten zur Verfügung. Die Auswertung der Daten dient der Planungs- und Entscheidungshilfe. In der Regel werden nicht Personen, sondern Maßnahmen und Programme evaluiert* » (Jäger et Behrens, in Stangl, 2017).
 - Que nous traduisons par « Les caractéristiques suivantes caractérisent une évaluation : une évaluation est toujours ciblée et axée sur ses buts. Elle sert à

l'optimisation des politiques et des programmes, au soutien et aux décisions en démontrant/légitimant l'efficacité des mesures. Elle fournit un ensemble de données recueillies, devenant systématiquement disponibles. L'évaluation des données est utilisée pour la planification et aide à la décision. En général, pas des individus, mais les politiques et les programmes sont évalués ».

- « *Der Begriff Evaluation ist zwar lateinischen Ursprungs, aber er leitet sich primär aus dem Englischen evaluate bzw. dem Französischen évaluer ab und bedeutet abschätzen. Es gibt unterschiedliche Verständnisse darüber, was Evaluation bedeutet und was die Durchführung einer Evaluation beinhaltet. Ganz allgemein steht hinter dem Begriff der Evaluation zunächst die Bewertung einer Sache oder eines Prozesses. Unter Evaluation wird die systematische Untersuchung der Leistungsfähigkeit oder des Wertes eines Objektes bzw. Programms verstanden, um die Unsicherheit von Entscheidungen zu reduzieren* » (Schubert, in Stangl, *Idem.*).
 - Que nous traduisons par « Bien que le terme « évaluation » est d'origine latine, nous nous baserons essentiellement sur l'anglo-saxon « evaluate » . Le français « évaluer » comprend la norme et les moyens d'évaluer. Il existe différentes compréhensions sur ce que cela signifie et pourrait se résumer que « l'évaluation » consiste à « effectuer une évaluation ». De manière plus générale derrière le concept d'évaluation il y a l'évaluation initiale d'un objet ou d'un processus. Ce processus sert plus dans le cadre de l'étude d'évaluation systématique de la performance ou de la valeur d'un objet ou d'un programme vise à réduire l'incertitude des décisions ».
- « *Allgemein betrachtet ist Evaluation ein allgemeiner Prozess des Sammelns und Interpretierens von Daten. Je nach Betätigungsfeld wird der Begriff enger oder weiter gefasst. Zum Beispiel wird in der (psychologischen) Testtheorie der Begriff Evaluation auch auf die Messung von Verhaltensänderungen angewandt* » (Roley, Blanche et Schaaf, in Stangl, *Idem.*).
 - Que nous traduisons par « D'une manière générale, l'évaluation est un processus général de recueil et d'interprétation de données. Selon le domaine d'utilisation du terme, il reçoit une acception plus ou moins large. Par exemple, dans la théorie des tests (psychologie), l'évaluation à long terme est également appliquée à la mesure des changements de comportement ».

Nous croisons désormais ces trois propositions avec le modèle construit par le DeGeval reposant sur l'acception suivante de l'évaluation : « *Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z.B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder*

quantitativen Daten beruhen »¹ (Stangl, 2017). Cette dernière ouvre le champ de significations sémiologiques la plus large et la plus générique.

Pour la traduire en construit plus pragmatique, le DeGeval a construit en 2008 une taxonomie de l'évaluation en 4 « standards » (DeGeval, 2017) :

1. « *Nützlichkeit* » (l'utilité) : l'évaluation est au service des normes d'utilité. Les fins de l'évaluation sont ainsi clarifiées et les besoins des évalués identifiés ;
→ Ce standard se traduit en 8 modèles d'évaluations différents et complémentaires (la méthodologie se rapproche des « paradigmes » de Ketele (2017)).
2. « *Durchführbarkeit* » (la faisabilité) : l'évaluation est au service des normes de faisabilité. Elles servent à assurer que l'évaluation prévue soit réaliste, bien pensée, diplomatique et économique en toute lucidité.
→ Ce standard se traduit en 3 modèles sur la même logique de la *Nützlichkeit*.
3. « *Fairness* » (la justice) : l'évaluation est au service des normes de justice. Elles servent à assurer l'équité (égalité de traitement) des personnes et des groupes évalués.
→ Ce standard se traduit en 5 modèles sur le même fonctionnement.
4. « *Genauigkeit* » (la précision) : l'évaluation est au service de normes de précision qualitative. Elles servent à assurer la production de résultats précis et valides, et à vérifier l'objet évalué.
→ Ce standard se traduit en 9 modèles.

Ainsi le DeGeval a constitué 25 modèles d'évaluations répartis en 4 catégories critériées. Ces mêmes catégories permettent de représenter la figure sémiologique générale, au niveau scientifique, de l'évaluation en Allemagne, ceci pouvant se symboliser par

- Comme pour la France,
 - C'est complexe, parce que beaucoup d'éléments sont tissés ensemble ;
 - C'est une action, ou un ensemble d'actions ;
 - C'est perçu ou appréhendé ou lu ou entendu..., par un autre que l'évaluateur à un moment donné : ça a une nature communicable.

- Une ressemblance avec le Québec quant à la nature soit « multidisciplinaire » (Dubois & Marceau, 2005), soit ici multicritériée ;
 - La différence réside qu'ici c'est le contexte qui rend signifiant l'évaluation, et non l'inverse.

¹ Que nous traduisons ainsi : « L'évaluation est l'étude systématique de l'utilité ou de la valeur d'un objet. De tels objets d'évaluation peuvent être par exemple les programmes, les projets, les produits, les activités, les services, les organisations, la politique, la technologie ou la recherche. Les résultats, les conclusions tirées ou des recommandations doivent se comprendre à partir de données empiriques qualitatives et / ou quantitatives ».

- Et comme le Québec, l'évaluation se fait bien plus sur un objet qu'un sujet (a priori, les êtres ne sont pas évalués, mais plutôt les programmes et les politiques).
- Tout comme les EUA :
 - Cela ressemble au « Janus » d'Ardoino et Berger (1989), quelque chose qui a deux figures, l'une sur la qualité, l'autre sur la quantité ;
 - C'est quelque chose de produit autant qu'il produit ;
 - C'est un processus et aussi une procédure ;
 - C'est quelque chose de différent selon les contextes d'utilisation : c'est donc adaptatif.

7. L'ITALIE — « VALUTAZIONE »

a. Fonction sémantique

La langue italienne a cela qu'elle conjugue principalement les racines latines des termes usités. *Valutazione* illustre de manière plus appuyée le lien entre l'action en soi et la notion de valeur intégrée au mot, comme le montrera le découpage suivant :

- « Valuta » — signifie exactement « valeur », ici en référence à ce qui est mesurable, au sens de ce que vaut, tout comme l'argent ;
- Le suffixe « — zione » est actanciel, à l'instar du « -tion, -ation » francophone.

L'Italien se décline beaucoup plus des latins. Ainsi « valutazione » se rapproche directement de l'ancien « vālutus » pouvant se traduire par à un état d'être particulier : « être fort, sain, robuste » (Castoldi, 2017).

Ainsi l'évaluation a un rapport sémantique puissant avec la notion de valeur. On pourrait résumer « valutazione » à une mise en action de valeurs, ou à une conduction de valeurs, ou encore à une action par les valeurs. La notion de jugement est seulement induite à travers celle même de valeur, dans la faculté de poser une valeur sur l'entité, mais pas apparente dans la fonction sémantique.

Ainsi, résumons :

- Comme pour la France :
 - Ça touche à l'estime, qui est quelque chose de flou, d'obscur, d'incertain, de subjectif ;
 - Pour estimer, il faut se positionner, se prononcer, considérer, avoir une opinion ;
 - Lorsque l'estime est matérialisée, elle assigne une ou des valeurs à ce qui est estimé : on appellera cela un jugement. Ce dernier, cependant, est selon nous moins prononcé que pour le francophone « évaluation » car il ne s'agit pas nécessairement d'une sortie — le « é — » — donc la consistance de l'acte n'est pas obligatoire.

- Ce sont les seuls rapprochements que nous pouvons faire, le terme même de « valutazione » ne permettant pas de prononcer une nature particulière d'action – elle peut être psychologique, didactique, gestuelle et autres – et ainsi encore moins une caractérisation de cette dernière.

Conclusion : le sens radical pourrait être celui d'un « acte lié aux valeurs ». Cela nous ramène à l'une des propositions de sens par Vial : « [...] le rapport aux valeurs. » (Vial, 2009) Nous pouvons aller légèrement plus loin en imaginant l'installation de ce « rapport » ; il n'est pas forcément conscient, ni inconscient ; volontaire, involontaire ; naturel, artificiel. « Valutazione » a cela qu'il ouvre, dans son sens radical, un ensemble de possibilités qui se trouvera exploité par le praticien de la « valutazione ».

b. Fonction sémiologique

Retrouvons ici trois définitions de dictionnaires virtuels pour saisir la représentation du sens commun sur la « valutazione » :

- Dizionario Corriere : 3 *définitions* : 1. Estimation économique. 2. Calcul effectué avec approximation. 3. Jugement qualitatif, pondéré.
- Treccani : 4 *définitions* : 1.a. La détermination de la valeur d'un actif en investissement ; litiges entre les autorités fiscales et les contribuables, l'estimation même des conflits. b. Calcul approximatif. 2.a. La détermination de la valeur des choses et des faits qui doivent être pris en compte à la fin d'un jugement ou d'une décision, d'un classement. b. Notes de l'année scolaire, qui contient des informations sur le processus d'apprentissage et de maturation de chaque élève (dans les différentes disciplines et dans le monde), et comprenant en outre — pendant et à la fin de l'année — les jugements de l'enseignant (formulés sur la base des paramètres précis).
- WordReference.com : 3 *définitions* : 1. Devis, estimation. 2. Jugement. 3. Analyse, étude.

Quant à l'acception scientifique, nous nous reposerons sur le travail de Mario Castoldi :

- « *Nel suo significato etimologico dunque il termine valutazione rinvia all'idea di attribuire un valore, di dare un peso, stimare, avere in considerazione* » (Castoldi, 2017).
 - Que nous traduirions par : « Dans son sens étymologique, donc, le terme d'évaluation renvoie à l'idée d'attribuer une valeur, à donner un poids, estimer, avoir une considération ».

Cette dernière fait écho au sens radical que nous avons formulé précédemment. Ce qui nous importe ici, c'est bien la notion d' « idée » ; cette dernière trouvera (ou pas) activation, réalisation ou production après. Aussi la fonction symbolique de « valutazione » consiste selon nous à se représenter un agir, un acte, bien plus qu'à l'acte en soi. C'est comme si autre chose devait être fait, après une « valutazione ». Nous pourrions alors écrire que

- C'est d'abord psychologique, puisque rien n'oblige à passer à l'acte ;

Cependant, les acceptions des dictionnaires convoquent bien plus les différentes sémiologies des autres pays, notamment sur les aspects économiques. Aussi nous rajouterions que

- Comme pour la France :
 - C'est une action, ou un ensemble d'actions ;
 - C'est quelque chose qui se fait par un être vivant : elle ne peut pas exister sans ce dernier ;
 - Ça peut être un outil, donc quelque chose de très simple dans sa figure, mais de (peut-être) compliqué dans son utilisation (ex : le marteau-piqueur) ;
 - C'est perçu ou appréhendé ou lu ou entendu..., par un autre que l'évaluateur à un moment donné : ça a une nature communicable.
- Comme pour les EUA (et donc contrairement au Québec) :
 - C'est quelque chose de différent selon les contextes d'utilisation : c'est donc adaptatif.

8. Travailler les significations en les articulant

Avant de procéder à une approche articulatoire¹ et observer ce qu'il se produit lorsque tout notre travail se trouve évaluer à son tour, nous proposons dans un premier temps une rétrospective, une synthèse, du travail exécuté sur le sens radical et les significations symboliques de l'évaluation. À l'issue, nous mettrons au travail tout ceci à partir de critères d'analyses², en vue d'aller plus loin, de faire dialoguer entre les résultats produits ; c'est cela que nous identifions comme un travail d'interculturalité.

a. Rétrospective des significations

Des sens radicaux	Des significations symboliques
- un jugement par les valeurs ;	- C'est complexe, parce que beaucoup d'éléments sont tissés ensemble ;
- un jugement par les valeurs dans une intention donnée ;	- C'est une action, ou un ensemble d'actions ;
- un jugement par les valeurs (dans une intention donnée ;	- C'est quelque chose qui se fait par un être vivant : elle ne peut pas exister sans ce dernier ;

¹ Nous insistons sur ce qualificatif, et n'utilisons pas volontairement celui de « comparative », étant donné les attendus nous animant : il ne s'agit pas tant de comparer pour mesurer des écarts et similarités, mais plutôt de rapprocher pour produire un inattendu. Notre recherche, ici interculturelle, se veut mettre en interaction les éléments et observer la relation et ses productions, mais pas tant dans une perspective nomothétique qu'herméneutique. Il s'agit de comprendre quelque chose, par l'interprétation. C'est à cela que nous revenons à notre paradigme de recherche du début, inscrit tout droit dans l'approche ricoeurienne (Ricoeur, 1969) et la compréhension que nous en faisons.

² Cf. ci-dessus « Utiliser les résultats pour en faire un croisement culturel ».

<p>– un jugement par les valeurs dans une intention donnée et inscrit dans une relation ;</p> <p>– un acte lié aux valeurs.</p>	<p>– Ça peut être un outil, donc quelque chose de très simple dans sa figure, mais de (peut-être) compliqué dans son utilisation (ex : le marteau-piqueur) ;</p> <p>– C'est perçu ou appréhendé ou lu ou entendu..., par un autre que l'évaluateur à un moment donné : ça a une nature communicable ;</p> <p>– Cela ressemble au « Janus » d'Ardoino et Berger¹, quelque chose qui a deux figures, l'une sur la qualité, l'autre sur la quantité ;</p> <p>– C'est quelque chose de produit autant qu'il produit ;</p> <p>– C'est un processus et aussi une procédure ;</p> <p>– C'est quelque chose de différent selon les contextes d'utilisation : c'est donc adaptatif et cela sert à rendre signifiant le contexte ;</p> <p>– Ou au contraire c'est le contexte qui rend signifiant l'évaluation ;</p> <p>– Sauf que la complexité est traitée à partir d'un prisme fixé en amont de l'évaluation ;</p> <p>– L'évaluation est de nature « multidisciplinaire » (Dubois et Marceau, 2005, pp. 3, 7 et 25).</p>
---	--

b. Première articulation : ce qui se ressemble

Récapitulatif : pour la « ressemblance », nous le déterminons par

- les mots proches ou similaires sémantiquement et/ou sémiologiquement ;
- les contextes d'utilisation du mot proche ou similaire.

Production

Nous avons détecté un court ensemble de ressemblances, et un point canonique ressort

¹ Cf. ci-dessus « France — Fonction sémiologique ».

Sémantique	Sémiologique
– le mot « valeur » revient pour tous les sens radicaux trouvés	<p>– l'évaluation renvoie à une complexité (plusieurs paramètres, ou plusieurs éléments, tissés entre eux : l'évaluation n'est pas une chose esseulée de tout autre chose) ;</p> <p>– l'évaluation est en lien avec le(s) contexte(s) ;</p> <p>– l'évaluation est de nature communicable ; elle est à destination d'un autre que soi (même pour soi-même, dans une future exploitation) ;</p> <p>– l'évaluation a besoin d'un être humain (car même dans une programmation informatique systématique, les codes et préconfigurations sont installés par les humains).</p>
Un point canonique	
L'évaluation est conjuguée à l'estime (comme notion, pouvant renvoyer à l'estime de soi, l'estime d'une chose, d'un être,...)	

Si la notion de jugement est plutôt claire dans l'affiliation du sujet actant (le juge) à sa capacité à référer la chose jugée à un système (un schème, une représentation, une idéologie, une valeur, etc.), elle ne se retrouve pas nécessairement dans les deux significations, au total. L'affiliation, pour réemployer notre vocabulaire, est plus subtile et nécessite une lecture plurielle, « multiréférentielle » pour reprendre le terme d'Ardoïno (2000). S'en suivant, nous en voyons au moins trois — et c'est cela qui nous permet de nommer l'origine de l'action, **l'estime** :

- une « multiréférentialité de compréhension » : une « [...] forme d'écoute [*de lecture ou de réception, proposerions-nous, pour mieux servir notre propos*] destinée à la familiarisation des intervenants avec les particularités indexicales et symboliques, ainsi qu'avec les significations propres des "allants de soi 'des formes triviales, mis spontanément en œuvre par leurs partenaires » (Ardoïno, *Ibid.*, p. 259).
- une « multiréférentialité interprétative » : elle est « [...] exercée également au niveau des pratiques, à partir des données précédentes¹ et visant, à travers la communication, un certain traitement de ce matériel » (*Idem.*) ;

¹ *N.d.a.* : de la multiréférentialité de compréhension.

- une « multiréférentialité explicative » : beaucoup plus « [...] interdisciplinaire et orientée vers la production de savoir » (*Ibid.*, p. 260).

La première forme a trouvé son exploitation dans notre précédent travail : mettre au travail les significations nous a permis de fournir une compréhension large de ce qu'est l'évaluation.

En nommant les démarches à l'œuvre dans ce qui est engendré — dans le langage de l'évaluation, nous pourrions parler du « référent » pour le « référé » — nous mettons au travail une démarche herméneutique : l'interprétation est au service d'une compréhension plus approfondie, et assumée subjectivement, en vue de « [dire] quelque chose de quelque chose »¹. Ainsi dire quelque chose de l'évaluation, c'est dire que celle-celui qui agit est détenant de quelque chose : de valeurs. Au commencement, il y a la valeur ; c'est cela qui nous permet de déterminer une compréhension globale de la signification d'évaluation.

Et pour aboutir de cette démarche « explicative », remontons encore sur la valeur en lui trouvant une explicitation heuristique : que faire de cela ? Et c'est ce dernier travail qui nous permet alors d'identifier l'estime comme à l'origine, comme une valeur canonique de la signification globale de l'évaluation. La valeur pourrait alors se résumer comme suit : c'est une identification qualitative signifiante par le sujet historique d'une chose, « mi-transcendental [e], mi-empirique, mi-apriorique, mi-historique » (Ricoeur, 1990, p. 336). Or à quoi revient cette capacité à « identifier » ? Nous nommons cela l'estime². Or l'estime convoque autant une consistance sémantique de « valeur », donc de leur traduction opérationnelle — le jugement, l'évaluation — qu'une symbolique de détermination, d'une « visée » — entendue dans le sens de ce qui est espéré, désigné comme réalisation idéale — de compréhension... pour l'humain. L'estime d'une chose convoque alors nécessairement, récursivement, l'estime de soi.

c. Seconde articulation : ce qui diffère

Récapitulatif : pour la « différence », nous le déterminons par

- les mots contradictoires, ou opposés, dans leur sémantique et/ou leur sémiologie ;
- les contextes d'utilisation contradictoires, ou opposés, ou différents.

Production

Nous avons détecté un court ensemble de différences, et un point canonique ressort :

Sémantique	Sémiologique
------------	--------------

¹ Pour la citation intégrale : « [...] *hermenêia* ne se limite pas à l'allégorie, mais concerne tout discours signifiant ; bien plus, c'est le discours signifiant qui est *hermenêia*, qui "interprète" la réalité, dans la mesure même où il dit "quelque chose de quelque chose" ; il y a *hermeneia*, parce que l'énonciation est une saisie du réel par le moyen d'expressions signifiantes, et non un extrait de soi-disant impressions venues des choses mêmes » (Ricoeur, 1969, p. 25).

² (CNRTL, 2017) « Aestimare » étant l'une des constructions premières du geste inspiré par des valeurs.

<p>– les racines s’affrontent, l’évaluation étant soit un « hors de » (latino-grecque principalement, avec le « ex-“) soit un « partir de » (germanique, anglo-saxonne) ;</p> <p>– la qualité de la valeur est inscrite directement dedans (l’exemple le plus visible est celui de la valeur marchande, monétaire) ou invisible ou à subjectiver.</p>	<p>– l’évaluation rend signifiant un contexte, ou devient signifiante par un contexte</p>
<p>Un point canonique</p>	
<p>L’évaluation est sujette à des articulations différentes, ne peut être une chose en soi, esseulée, et ces articulations vont engendrer des effets d’articulations différents.</p>	

Nous ne reviendrons pas sur le prisme nous servant de moyen d’étude (les trois « multiréférentialités » d’Ardoino).

Ce qui nous sert à interprétation et pouvant servir à argumentation des différences soulevées dans la sémantique, c’est bien dans l’articulation de l’évaluation et des effets engendrées par une telle articulation qu’il nous faut chercher.

Lorsque nous écrivons que l’évaluation est « sujette à des articulations », nous voulons signifier qu’elle n’est pas obligatoirement articulée avec d’autres choses. « Articuler », c’est tenter une dialectique en respectant les entités et leurs constitutions respectives pour en faire une heuristique. C’est mettre en réseau et donner signification aux réseaux les reliant : c’est ce dernier travail qui permet ou empêche à l’évaluation de dominer ou subir le contexte. Nous pensons même que le contexte et l’évaluation sont des égaux dans ce schéma d’interprétation ; que la signification de l’évaluation ne peut se faire qu’en comprenant tous les contextes se jouant – sociologique, l’organisation, les sujets, culturel, etc. Ainsi l’évaluation n’a de sens que dans son rapport à d’autres choses.

Nous avons proposé aussi que cette articulation pouvait engendrer des effets différents, à chaque fois. Un effet, en évaluation, consiste à la fois en la production par une cause mesurée (généralement nommée « critère ») — schéma causaliste — que la conséquence engendrant transformation de la cause elle-même (que l’on nomme « feed-back » en systémique). Tenir compte de ces effets permet ainsi d’éclairer la sémantique sous un nouveau jour : elle est à la fois origine première, car c’est elle qui explique le sens premier, « radical » comme nous l’avons proposé ; mais elle devient aussi sens dernier suite à l’opération d’articulation : l’évaluation diffère à chaque utilisation, et ne signifie pas la même chose dans chaque contexte. Son sens premier se trouve alors altéré, et soumis au travail délicat de nuancer « compréhension » de « savoir » et d’« interprétation » et « référenciation » à des connaissances.

9. Formulation d'hypothèses de compréhension — Synthèse

Nous souhaitons conclure ce travail par la formulation d'hypothèses de compréhension, résultat de notre labeur présenté ici. Mais avant cela, l'approche systémique a permis de trouver deux éléments-consensus, dans un double sens :

- Parce que l'élément se retrouve pour les trois pays étudiés, donc consiste en un point commun ou un point singulièrement différent ET
- Parce que ce même élément se retrouve, au sein d'une même langue, dans les deux fonctions différentes.

Hypothèse *a posteriori*

- L'évaluation, d'un point de vue linguistique et interculturel, est d'abord une question d'estime ;
- L'évaluation, du même point de vue, engendre une articulation et des effets d'articulation(s).

10. Réflexivité et autocritiques

Bien que je considère que le présent travail résulte d'ores et déjà d'une grande part de subjectivité — le choix de la thématique de travail, des références porteuses, de la soutenance de mon propos et du travail d'articulation partial — je propose de fournir brièvement un bilan sur mon travail, ce que je retiens de cette expérience et d'ouvrir sur d'autres perspectives.

a. Bilan

Ce travail aura pris énormément de temps et de concentration. Les principales difficultés furent de trouver des références solides, et de les trier lorsqu'elles se présentaient à moi, notamment dans les langues que je maîtrise le moins — l'allemand, pourtant instruite durant tout le long de ma scolarité et l'italien à laquelle je m'étais vaguement initié.

Le choix de la thématique s'est imposé à moi très facilement : mon mémoire de validation et de recherche porte, et continuera de porter *a priori*, sur l'évaluation. Il s'agissait pour moi, stratégiquement, d'orienter tous travaux, durant cette année, sur cet objet. Passée la stratégie, j'y voyais en plus de cela une bonne opportunité pour penser l'évaluation sous un angle plus objectif, plus ancré dans les sciences dures, bien que mes références aillent piocher principalement dans des chercheurs des sciences dites « molles ».

C'est peut-être l'un des reproches que je pourrai me retourner : mes orientations seront restées limitées sur les significations selon ma compréhension de l'écrit de Ricœur (1969), puis vers une ouverture interculturelle toujours axée vers l'abstrait, le conceptuel. *Quid* des utilisations pratiques des évaluations ? Certes, cela pourrait être l'un des tords le plus important, l'ancrage pratique. Ce n'est pas faute de les chercher (travailler le concept, pour moi, c'est aussi travailler les utilisations que l'on peut en faire, et déjà faites). Ainsi j'ai pu

surfer sur différents sites institutionnels se revendiquant d'utiliser, penser, l'évaluation¹. J'ai préféré privilégier une démarche s'interrogeant sur le concept plutôt que sur la réalisation afin de nourrir ma compréhension et me donner du vocabulaire.

Un autre reproche que je puis me formuler porte sur le déséquilibre du traitement par pays. Il est vrai que mes lectures et références sont essentiellement francophones — voire françaises — et que cela empêche une ouverture large sur le travail des significations. Sans compter le plaisir qui se délite à mesure que le temps — passé et passant — s'y mêle... Garder une motivation et une rigueur scientifique est un vrai travail d'autodiscipline.

Cependant, travailler sur cette commande m'aura permis de développer une méthodologie de travail, laquelle je me suis tenue systématiquement tout au long des recherches et de la rédaction du document. J'ai suivi une structure et une chronologie, aux services d'un propos qui, faute d'être exhaustif et d'avoir prétention à l'innovation, se devait d'être sérieux et rigoureux.

Un point notable, le nombre de pages. Voilà un critère de travail auquel je n'ai pas su me tenir conformément. Comment l'expliquer ? Chaque pays développé porte en moyenne sur 3 pages. Après m'être interrogé sur la pertinence d'ouvrir des annexes ou de laisser le développement tel quel, mon choix s'est porté sur la seconde solution, la première m'emmena finalement à développer une architecture relativement tabulaire et stricte qui ne me convenait pas.

b. Ce que je retiens

Travailler les langues m'a permis de constater que, pour moi, les langues ne sont pas comme le vélo — elles s'oublient si elles ne sont pas entretenues, et ce peu importe la manière. Je n'ai plus lu, entendu, écrit l'allemand depuis mon année de terminale, ce qui remonte à quelques années en arrière (2007)... et je l'ai bien éprouvé.

Pour autant, j'ai pris grand plaisir à retrouver ses connotations, ses prononciations, ses origines... l'univers germanique m'a toujours plu, depuis l'enfance, et quelques réminiscences me sont revenues, pour mon plus grand plaisir. C'est, d'ailleurs, fort heureusement, car cela a pu m'aider à « tenir ».

Le travail d'autodiscipline m'a appris, et continue de m'apprendre, sur mes dispositions à travailler de manière rigoureuse sur un objet. De cela je retiens que des contextes de travail me facilitent, ou me complexifient, la tâche.

¹ Ainsi l'INRS (<http://www.inrs.fr/demarche/evaluation-risques-professionnels/ce-qu-il-faut-retenir.html>), l'AFD (<http://www.afd.fr/home/recherche/evaluation-capitalisation>), Central Test – cabinet international de gestion des ressources humaines (<https://www.centraltest.fr/>), l'AERES (<http://www.aeres-evaluation.fr/Evaluation/Evaluation-des-etablissements/Principes-d-evaluation>), le portail de l'évaluation de l'Education Nationale Française (<http://educ-eval.pleiade.education.fr/>), et d'autres sites.

Je retiens aussi de ce travail que d'autres références, en manière de significations (Barthes, de Saussure, Russell, Wittgenstein [bien que la plupart de ces auteurs sont, eux aussi, inscrits dans une science « molle »]), auraient pu m'emmener sur d'autres perspectives, d'autres rapports et d'autres compréhensions. Il s'est bien agi d'un choix de référenciation, porté sur Ricœur, parmi les lectures engagées et appréciées. Ainsi ce travail n'a de valeur que dans une perspective particulière, et n'a pas prétention à être reconnu comme « accompli » à proprement parler.

c. Ouvertures et perspectives

Comme cité plus haut, évaluer mon travail avec une autre référenciation permettrait d'élargir la notion de « signification ». Ainsi serait possible de soit utiliser d'autres références comme autant de critères qualitatifs et d'en tirer des leçons, pour aller plus loin et se rapprocher d'une objectivité ; soit de procéder à un travail similaire, aux côtés de celui-ci, comme une articulation, mais avec d'autres supports.

Nous l'avons précisé aussi, orienter ce travail sur l'outillage et l'utilisation des évaluations à travers les cultures, institutions et pays serait extrêmement pertinent ; une fois un champ de signification établi, quels rapports se tissent-ils avec les dispositifs installés ? J'envisage cette perspective pour l'année universitaire prochaine, dans le cadre du master 2 de recherches en Enseignement et Recherche en Formation des Adultes. Mon projet serait de continuer mes recherches sur l'évaluation, mais d'ouvrir cette fois-ci sur les mises en sens/en pratiques dans des structures. Ainsi, mon présent travail, et mon mémoire, ne seront pas laissés comme lettre morte ; bien au contraire, je pense qu'ils contribuent à solidifier mes ancrages théoriques et mon vocabulaire technique.

Une autre proposition d'ouverture serait d'évaluer ma méthodologie sur d'autres termes, voire d'autres objets de recherche, comme par exemple une pratique, un geste professionnel. Après tout, le geste est bien lui aussi dans un système de rapports de significations et de culturation. Mais la nature de l'objet étant très différente, je pense que des points d'amélioration et de développement pourraient ressortir et ainsi contribuer à peaufiner ma méthode de travail.

II. Travaux cités

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation* (éd. 1ère). Paris : éditions PUF.

Ardoino, J., & Berger, G. (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes — Le cas des universités. Vauchrétien : éditions Matrice andsha.

Boutinet, J.-P. (1993). *anthropologie du projet* (éd. 3e). Paris : PUF.

Castoldi, M. (2017, Avril 25). *Valutazione par Mario Castoldi*. Récupéré sur Site de l'IRIS à Turin :

<https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/136298/21588/Voce%20Valutazione%20Castoldi.pdf>

CNRTL. (2017). *CNRTL — Étymologie*. Récupéré sur Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : www.cnrtl.fr

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

DeGeval. (2017, Avril 17). *DeGeval Standards*. Récupéré sur DeGeval : http://www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12_kurz.pdf

Dubois, N., & Marceau, R. (2005). Un état des lieux théoriques de l'évaluation : une discipline à la remorque d'une révolution scientifique qui n'en finit pas. (C. E. Society, Éd.) *The Canadian Journal of Program Évaluation*, 20(1), pp. 1-36.

Gribomont, Cahen (dir.) et ali. (2016). *La mesure de la valeur humaine* (Vol. N° 12). (incidence, Éd.) Paris : éditions le félin.

Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations — Essai d'herméneutique 1*. Paris : éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : éditions du Seuil.

Rosnay, J. d. (1975). *Le macroscopie — Vers une vision globale* (éd. 1e). Lonrai : éditions du Seuil.

Scriven, M. (1991). *Évaluation Thesaurus* (éd. 4e). USA, USA : Sage Publications IEPP.

Stangl, W. (2017, Avril 17). *Évaluation Pädagogik-News*. Récupéré sur Site web Pädagogik-News : <http://paedagogik-news.stangl.eu/evaluation/>

Tourmen (dir.) & ali. (2016). *Apprendre à évaluer* (Vol. n° 208). Suisse, Suisse : éducation permanente.

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

3. Les « périodisations » de l'évaluation selon M. Lecoinge (2007)

Le tableau suivant récapitule l'analyse de Michel Lecoinge (2007) à partir des « déplacements » de l'évaluation dans le paysage des pratiques professionnelles, en France.

« Les colonnes sélectionnent :

Pour la première, une caractérisation en un mot [de la période], ce qui est une gageure. Pour la seconde, quelques traits ou faits des dominantes économiques de la période. Pour la troisième, des éléments de caractérisation de la vie sociale de ces années (faits, tendances, traits spécifiques...). Pour la quatrième, des aspects significatifs constatés dans les pratiques, les objets, les références de l'évaluation au cours de la période ; et ce, à partir de l'évaluation

elle-même, sans se soucier d'abord de la congruence ou non avec l'environnement. Pour la cinquième, un positionnement éthique, des références explicites ou conjecturées à des valeurs ou systèmes de valeurs saillants » (2007, p. 220).

	Caractérisation de la période	Aspects économiques	Aspects sociaux	Type d'évaluation	Type de valeur
Autour de 1968	Crise sociale	Fin des 30 glorieuses Société de consommation	Société « bloquée » Reproductrice	Proche du contrôle Ou... dénonciatrice ¹	Rejet des valeurs établies Valeur a contrario
Après 1974	Crise économique	Crise pétrolière Croissance du chômage	Réformes : majorité, divorce, avortement Précarisation	Fonctionnelle Efficacité Formative	Modèle gestionnaire ≠ Modèle auto-gestionnaire
Autour de 1985	Crise politique	Multinationales Nord ≠ Sud Consommérisme scolaire ²	Crise de la représentation sociale et politique Le « local » et l'autonomie comme réponses	Liée au projet Obligatoire pour les politiques publiques ³ Formatrice	Émergence des modèles (qualité, normalisation) Alternatives et émergence de nouvelles valeurs ⁴
Autour de 1995 ⁵	Crise éthique	Fractures sociales et scolaires ⁶ croissantes	Déclin de l'institution ⁷ Individualisation ⁸ et réseaux Internet	Participative Évaluation intégrée au pilotage	Plus de système de valeurs faisant référence

¹ « Voir le rôle et les titres des ouvrages de Bourdieu et Passeron : *Les héritiers* (1964), *La reproduction* (1970)... qui ne sont pas des ouvrages d'évaluation mais qui idéologisent les évaluations de l'époque et dont l'hégémonie écrase l'individualisme méthodologique de Boudon » (Ndbp 3, *Ibid.*, p.220).

² « Ballion R. (1992) : *Les consommateurs d'école* » (Ndbp 4, *Idem.*).

³ « ... tardivement, en France : décret du 22 janvier 1990 » (Ndbp 5, *Ibid.*, p.221).

⁴ « A titre d'exemple : le corps ; le souci de soi et de la personne ; le soi, ses réseaux et ses communautés, l'éclectisme ; la solidarité proche ou immédiate (type ONG)... » (Ndbp 6, *Idem.*).

⁵ « Plus on est dans l'histoire proche et plus il est difficile de procéder à des délimitations chronologiques. Les trois dernières périodes en particulier se chevauchent largement » (Ndbp 7, *Idem.*).

⁶ « van Zaten A. (2001) : *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* » (Ndbp 8, *Idem.*).

⁷ « Dubet F. (2004) : *Le déclin de l'institution* » (Ndbp 9, *Idem.*).

⁸ « Kauffman J.C. (2004) : *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Onfray M. (1996) : *La sculpture de soi* » (Ndbp 10, *Idem.*).

		Intégration de l'écologie		Évaluationnité	Débats controverses éthiques ¹	et
Depuis 2000	Crise de l'individu	Instabilités Mondialisation (OMC ≠ forums) Gouvernance et Développement durable	Insécurité Replis communautaires... et réseaux de réseaux Individualisme ≠ personnalisation	Standardisation (qualité) ≠ diversification Institutionnalisation	Traditions Intégrismes valeurs mondialistes et interculturelles Solidarités (ONG)	et ≠

¹ « Ce qu'on a appelé le retour de l'éthique, en tout cas le retour en force du mot a commencé dans les années 85-90 avec les problèmes de bioéthique (*De la biologie à l'éthique* du professeur Jean Bernard date de 1990) ; les débats autour de l'éthique se sont ensuite généralisés à tous les domaines » (Ndbp 11, *Idem.*).

Chapitre 2

1. Synthèse de la pensée de J. Ardoino

Jacques Ardoino a abordé l'éducation et ses « avatars », dont l'évaluation (2000, pp. 92-97), sous un prisme large que de quelque chose qui se vit dans la Cité et qui s'y connecte, s'y relie, s'hétéro-déterminent. Ainsi dès 1969 Ardoino pense l'éducation chez et pour les adultes, ne s'arrêtant pas à l'éducation des enfants, mais considérant que l'entreprise, la vie professionnelle et personnelle, sont aussi des sites d'éducation et de formation. Et fort de ce regard systémique entre « éducation » et « Cité » ou « société », Ardoino pensa les problématiques et développements de l'éducation comme toujours connectées à des enjeux dépassant les lieux d'éducation formelle. En vivant une formation, une éducation, des problèmes émergent, pour les sujets apprenants, comme pour les sujets éduquants. Ces problèmes nous mettent face à des questionnements, de différentes natures, ne s'arrêtant pas à des obstacles méthodologiques à améliorer, ou dépasser, mais des interrogations réflexives, sur soi-même, ou sur l'organisation : bref, des questionnements autour du fait que nous sommes humains au sein de l'endroit où se déroule l'activité, et qu'en tant que tel, rien n'est jamais résolu d'avance, et que les problèmes sont sources d'apprentissages et de sens. Ce qui fait qu'au fond dans toute activité éducative se trouve de la communication : « Notre hypothèse est que l'éducateur, l'enseignant, le formateur, le pédagogue ont, toujours, besoin de recourir, dans leurs pratiques, à la communication comme à l'information » (2000, p. 22). Et si l'avatar « Information et communication » (*Ibid.*, pp. 15-29) vient commencer le dernier ouvrage du vivant d'Ardoino, ce n'est pas un hasard. Ardoino fait reposer l'ensemble de ses approches (en tant qu'analyste, pédagogue, chercheur) sur les mots, et leurs nuances et effets de significations pour les sujets concernés. Ce fondement anthropo-linguistique pour l'auteur sera à la fois son fil d'Ariane pour approcher l'éducation, dans des sites (comme les organisations typographiées en 1969 par exemple et les groupes d'analyses) particuliers ou dans une politique globale, comme dans son ouvrage *Education et politique* (1999). Les mots, leurs significations et leurs relations avec les humains seront l'entrée par laquelle Ardoino retournera aux derniers, faisant ainsi le rappel que toute activité humaine est de l'ordre de l'humain, comme expériences vécues par des femmes et des hommes, des enfants et des adultes. La pensée de l'auteur se construit en parallèle de son lexique critique et épistémologique des « Avatars » sur le verset sensible des situations de formation et d'éducation, et celui de « l'implication », un autre « avatar » de l'éducation (2000, pp. 205-2015), de l'humain dans ses activités. Dès lors les activités peuvent se penser comme incarnées chez quelqu'un — un éducateur, un pédagogue, un apprenant — comme se désincarner lorsque le faisceau qui considère l'activité occulte ce qu'il y a d'humain : le choix, la responsabilité, la vie émotionnelle et sensible, l'histoire du sujet, ses motifs et *projets*. Qu'en définitive les activités peuvent être élaborées dans deux sortes de projets, et ceci peu importe la taille ou le poids de l'organisation, et sa formalisation : un projet poursuivant une fin de vivre une aventure d'apprentissages, de formation, et de faire vivre cette aventure à partir de visées et de valeurs philosophiques, éthiques, débattues dans le vif des situations vécues : le « projet-visée » ; et un projet visant des objectifs et basé sur une stratégie, ancré

dans des informations matérielles et circonscrites et déterminant des moyens alloués au projet : le « projet-programme ». L'auteur travaille ces deux versants du projet dans tous ses ouvrages dont nous avons pris connaissance (1969 ; 1989 ; 1999 ; 2000) et les interroge à l'aune des notions de « praxéologie » et « poïétique » (2000, pp. 40-63), montrant des genèses d'intentions et de leur complexité de confrontation entre les genèses des organisations, des visions du monde dominantes ou majoritaires ou plus communicantes que d'autres, et les genèses des intentions des sujets qui sont là, présents, dans les situations. Ainsi l'activité éducative se vit dans la Cité et se configure — comme elle vient jouer de la configuration de — par elle et ses enjeux, ses modes et considérations. Le sujet dans la Cité est face à toutes ces informations. Et pour Ardoino, il est en son pouvoir d'agir, comme de réagir, à tout ce qu'il se vit. C'est ainsi que les concepts de « posture » et « imposture » (2000, pp.70-91) sont explicités, du côté de l'observateur du sujet agissant ; et d'« autorisation » (*Ibid.*, pp. 199-202), « négativité » (*Ibid.*, pp. 203-204) du côté réflexif, du sujet-même agissant ; et d'« altération » (*Ibid.*, pp. 195-198) comme une dynamique au milieu, au point de rencontre des autres et de soi-même dans la situation, viennent rendre compte de sa philosophie d'action. L'action, pour Ardoino, est d'abord un agir humain et intentionnel. La complexité des actions éducatives et formatives ne peut pas faire l'économie d'échanges et de discussions, de différences et confrontations, de rendre compte des visées et philosophies impliquées dans chaque projet d'éducation venant dessiner des prototypes ou idéaux de sujets, de façons d'être sujet et venant dire quels sujets conduisent et vivent tout cela. En 1969, l'auteur disait alors

« En fait, la majeure partie et les aspects majeurs de l'éducation débordent largement l'enrichissement de nos connaissances intellectuelles. Le vrai problème se situe au niveau du savoir-être et non à celui du savoir ou à celui du savoir-faire » (1969, p. 58).

Par conséquent, il faut revenir aux sujets dans les activités éducatives, sans pour autant délaisser les niveaux plus larges et sociologiques des réflexions éducatives. Mais se rappeler qu'au fond il y a toujours des êtres humains en jeu dans toutes les dimensions des situations d'éducation : Ardoino se défend d'une visée de « mouler » les sujets en formation et en éducation, de viser une réification de leur être, mais bien plutôt de se mettre au service les uns des autres dans une démarche d'éducation continue, sinon permanente :

« Mais qu'en serait-il dans l'optique où l'on ferait davantage confiance à la spontanéité et aux ressources propres [du sujet] ? Il semblerait alors qu'une coopération au niveau même de l'élaboration des programmes, préluant peut-être à une collaboration au niveau de la formation entre ceux qui en ont la responsabilité et ceux qui en ont pour objectif de la recevoir ou de la prendre, devienne éminemment souhaitable » (1969, p. 100).

L'auteur n'est pas un chercheur seulement de et dans l'évaluation, mais plutôt des sciences de l'éducation. Ardoino situe ses recherches et ses raisonnements dans une préférence autour

de ce qu'il appelle la « praxéologie » en tenant compte des contextes et des politiques du moment à l'œuvre :

« Dans le domaine de l'éducation, c'est justement cet ancrage anthropologique, culturel, par conséquent historique, impliquant des "visions du monde" et des valeurs, qui constituera l'origine et la ressource d'une *praxis* non entièrement asservie à une *poïésis* autonomisée. Il convient donc de reconnaître et de revendiquer cet enracinement, au lieu de vouloir lui substituer des modèles techniques et rationnels, et abstraits » (2000, p. 62).

Car en faisant ainsi, c'est un sujet à l'œuvre, au « travail » :

« [...] l'homme se fait toujours plus ou moins à travers ce qu'il fait ; autrement dit, qu'il se travaille aussi en travaillant. Le sujet y tendra alors toujours ainsi, plus ou moins, vers une posture d'auteur. C'est cette capacité d'autorisation, en tant que création progressive et continuée de soi, d'origine autant sociale que personnelle à travers le jeu des altérations, constituée aussi bien d'intentionnalités conscientes que de perlaborations inconscientes, qui nous semble la plus représentative d'une *praxis* éducative, en tant que celle-ci, pour se vouloir également créatrice, se distingue effectivement de la complaisance à la conformité, donc de la tendance à la reproduction, caractérisant des pratiques sociales artificielles à force de ne se vouloir que professionnelles, stratégiques et techniques » (*Ibid.*, pp. 62-63).

Tout d'abord qu'il y a des éléments précédents l'activité qui trouvent leurs origines dans des ensembles culturels et institutionnels et qui contribuent à comprendre comment on peut en arriver là sous l'angle de l'histoire, comme les politiques de formation par exemple, les textes de loi. En les « revendiquant », c'est-à-dire en les mettant en lumière pour s'y réclamer, on évite non seulement la reproduction d'inventions déjà faites, mais oubliées, donnant l'impression de nouvelles techniques ou contributions pratiques détachées de repères historiques et se faisant passer pour novatrices (mais sans terrain : donc « abstraites ») ; mais l'humain évolue aussi dans une histoire qui le précède en s'y confrontant, en faisant dans elle : que la création vient de l'intérieur des activités existantes et pas d'un *ex nihilo* acculturel, anhistorique, comme idée géniale et totalement nouvelle. La réciproque d'une telle approche, que l'on retrouve comme fil conducteur de tout l'ouvrage *Éducation et politique* (1999), sera que la politique doit se faire éducative et éducatrice de fonctionnements et de législations, d'institutions, facilitatrices de cette marge créatrice dans les pratiques existantes et reconnues par les autorités de l'éducation et de la formation. Ce jeu de réciprocité permet de boucler ce qui constitue la dimension pratique de l'approche d'Ardoino sur ce qu'il aura nommé « l'approche multiréférentielle » (2000, pp. 254-260) ou « la multiréférentialité comme source de la compréhension des phénomènes d'éducation » (Hess, *in* Ardoino, 1999, p. X) et qu'il explique comme suit :

« L'analyse multiréférentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits éducatifs se propose explicitement une lecture plurielle de tels objets, sous différents angles et en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres. Beaucoup plus encore qu'une position méthodologique c'est un parti pris épistémologique » (2000, p. 254).

Par conséquent, l'approche d'Ardoino comme le montrent ses bibliographies d'ouvrages ou d'articles vont des sciences de l'éducation à la philosophie, la psychanalyse, la sociologie et le droit, donnant un ton différent selon l'approche et le moment dans l'ouvrage. Si les « avatars » sont construits par items et référencements d'articles, facilitant la lecture et la découverte des pensées de l'auteur, *Éducation et politique* se construit par « perspectives centrées » sur différents niveaux sociaux, de « la personne » à l'Institution. En conclusion, lire et travailler avec Ardoino comme ouvrage revient à considérer l'objet travaillé sous plusieurs aspects et comme toujours ancré dans une approche du multiple. Parler d'éducation et de ses activités reviendra aussi à parler d'autres enjeux ou activités, qui viendront nourrir la pensée présentée par l'auteur.

2. Synthèse des projets dans l'éducation à partir de J-P. Boutinet (1993)

Le monde de l'éducation et de la formation est concerné par le « projet », à l'instar d'autres contextes. « Le projet devient alors un guide opératoire saisissable au sein d'une méthodologie plus ou moins explicitée » (1993, p. 164) qu'il faut « déconstruire » pour employer le même terme que l'auteur. Cette déconstruction s'opère sur plusieurs champs d'analyses : un champ taxonomique, qui permet de repérer les types de projets dans le monde de l'éducation et de la formation ; un champ historique pour comprendre comment le « projet » comme concept est arrivé dans ce monde-là ; un champ praxéologique en distinguant l'éducation de la pédagogie et leurs traductions projectuelles ; un champ d'usage des « projets » dans ce monde. Voici une synthèse, brève, des différents champs, à retenir pour notre recherche.

Dans le *champ taxonomique* on retiendra 4 grands types de « projets » dans le monde de l'éducation et de la formation : le « projet éducatif », le « projet pédagogique », le « projet d'établissement » et le « projet de formation », spécifique ce dernier au monde la formation d'adultes (ou « andragogie », pour l'auteur). Au premier on retient qu'il constitue une dimension axiologique et philosophique, d'une vision éducative, d'une traduction idéale de l'éducation. Cette vision, et par là même la façon dont est perçue « l'éducation »¹, englobe des principes, des valeurs et portent des finalités inscrites dans un macro-contexte : il rentre en communication avec les enjeux politiques d'une société donnée, et vient se soucier d'interroger les valeurs éducatives fondamentales de « l'éducation » et macro-contextuelle

¹ Dont la vision de l'auteur est « Tout d'abord l'éducation déborde largement le champ scolaire qui n'est qu'un des lieux reconnus où elle peut être dispensée. [...] L'éducation s'avère donc une préoccupation diffuse à l'ensemble du corps social » (1993, p. 173).

(comme dans un pays, par exemple, par les Ministères d'État et la position présidentielle du moment) et micro-contextuelles, celles portées par ses acteurs. L'ensemble peut être formalisé et mis en stratégies méso-contextuelles par un « projet d'établissement » comportant : 1) des données de terrain ou de situation [des besoins, des demandes, des commandes] approchées à des intentions ; 2) des objectifs de mise en réalisation pour répondre au 1 ; 3) une méthodologie et une planification des objectifs en correspondance avec le calendrier de la structure et les directives institutionnelles ; 4) les moyens correspondants au 3 pour s'y projeter au mieux et de la façon la plus crédible possible. (*Ibid.*, pp. 184-186). En cela, les valeurs sont parfois en conflit avec des préoccupations et finalités différenciées, sinon concurrentes ou en oppositions : « [...] le projet éducatif est un enjeu idéologique et c'est là le risque qu'il court » (*Ibid.*, p. 177). Il y a donc un « projet éducatif » macro-contextuel, d'État, de Province, d'une Région ; et des « projets éducatifs » méso-contextuels de structures, d'organismes de formation, d'écoles traduits en partie en autant de « projets d'établissement », mais gardant de leur dimension floue (Boutinet dira « mou », dans un article de 1987¹). Le « projet éducatif » s'accompagne, comme une pièce de monnaie, de son autre face par la réponse à la question « comment » : comment mettre en œuvre et tendre vers cette « éducation » ? La réponse consiste au « projet pédagogique » - et c'est très certainement aussi pour des raisons de « confusion de langage » (*Ibid.*, p.166) avec le terme de « pédagogie », dont les représentations sociales portent vers les enfants et les jeunes, que l'auteur exclut la formation des adultes de ce type de projet pour lui forger celui de « projet de formation » (bien que pas seulement, comme nous le verrons) – qui vient à la fois d'une culture institutionnelle formatrice — le passage en formation universitaire d'enseignants — et d'une culture institutionnelle stratégique — les programmes scolaires, les référentiels divers d'habilitation et de réglementation. « [...] la pédagogie se veut être une pratique professionnelle avec ses exigences, pratiques à travers laquelle l'enseignant s'efforce d'aménager sa double relation aux apprenants et à la didactique qu'il est censé enseigner » (*Ibid.*, p. 175). Ainsi le « projet pédagogique » reçoit d'une part les déterminations, les « exigences » référentielles qui configurent sa « didactique », qu'elles soient formelles — la figure la plus illustrative étant le programme scolaire — comme expérientielles ou admises, comme les différentes écoles pédagogiques : les pédagogies Montessori, Freinet, ou la pédagogie nouvelle, etc. Toutes comportent à la fois une vision de « l'éducation » — et c'est aussi en cela que « l'éducation » dépasse le cadre micro-contextuel d'une classe ou d'un établissement — et des principes pédagogiques lui dessinant sa ou ses méthodologies typifiées. Il n'en reste pas moins que le « projet pédagogique » sera animé et tenu par « l'enseignant », et dans une mesure d'orientation de sa pédagogie, par les « apprenants ». « L'enseignant » reste le coordinateur, au moins sur le plan juridique, du « projet pédagogique » : il en est le représentant et à la fois l'autorité, au nom notamment de la liberté

¹ « Le projet mou comporte peu d'indicateurs matériels pour son appréhension ; lié davantage à une praxis à maîtriser qu'à une poïésis à concevoir, la fin qu'il poursuit vise principalement le perfectionnement de l'activité qu'il entend promouvoir. Le projet mou, que l'on pourrait aussi qualifier de flou, est un projet saturé de relations humaines » (Boutinet, 1987 p. 10).

pédagogique. Boutinet dira alors que l'enseignant a le choix entre deux positions face au « projet pédagogique » (*Ibid.*, p. 178) : une position « centrale », notamment dans son appropriation des différentes normes contextuelles ; ou une position « périphérique », comme entourant et maintenant les normes pédagogiques héritées. Pour s'animer, le « projet pédagogique » se traduit en plusieurs sous-projets (« d'apprentissage », « d'enseignement » (*Ibid.*, pp. 180-181)).

Le « projet » observé, étudié comme un objet propre, fait ressortir le *champ praxéologique* qui fait distinguer, pour l'auteur, « l'éducation » de la « pédagogie ». On situe progressivement que le « projet éducatif » vient tracer une trame de finalités, portées par des valeurs les dirigeants :

« En fonction de ce qui me paraît essentiel [qui est l'une des définitions de "valeur" : « [...] c'est ce vers quoi je me sens attiré, ce à quoi j'accorde de l'importance. [...] elle est à la fois une préférence et une référence »], je me donnerai des finalités appropriées, c'est-à-dire des fins à poursuivre, ou à privilégier au sein de l'action » (*Ibid.*, p. 176).

Aussi parce qu'« enjeu idéologique », concevant des « finalités », se déterminant un cap, une direction, plus qu'un mode d'emploi ou un guide de marche, le « projet éducatif » vient dessiner les contours d'une aventure à entreprendre en fonction d'un code déontologique d'une profession, et d'une éthique : une *praxis*. Il est un « projet-visée » à la Ardoïno (que Boutinet référence en page 176), il est principal dans la conduite de tous les autres projets à venir, poursuivant une orientation ultime historiquement et culturellement émergente. Pour Boutinet, la présence du « projet » dans nos cultures d'éducation et de formation est due à quatre phénomènes chronologiquement distincts :

1. La pensée pragmatique américaine des premières vingtaines de 1900, avec Dewey notamment, « ont cherché à opposer à la pédagogie traditionnelle, qui s'avérait trop couteuse en regard des gains obtenus, une pédagogie progressiste [...] » (*Ibid.*, p. 168) où l'apprenant serait acteur de son apprentissage par l'expérience. C'est le « *Learning by doing* », une approche constructiviste de l'apprentissage où les méthodes actives doivent s'appuyer sur l'intérêt de l'apprenant ; cela privilégiera ses dispositions à créer, imaginer, réguler dans les situations, puisque « Pour Dewey, c'est l'expérience (*inquiry*) qui nous donne la conscience, l'ordre et la cohérence de la réalité. Et c'est la formalisation de cette expérience et de ses conséquences pratiques (pour l'action) qui présentent un intérêt pour l'individu » (Calmettes, 2015, p. 92). Il s'agissait donc d'anticiper les cadres d'expériences pour faciliter le processus de « formalisation » pour chaque sujet par des projets (Boutinet, 1993, pp. 168-169) ;

2. La pédagogie par les objectifs¹ d'Hameline, qui a articulé une évaluation de type « contrôle » avec l'acte éducatif dans un souci d'efficacité pour concevoir des projets de formation. Boutinet en détermine les limites sur lesquelles se construira la figure du « projet de formation » :
 - La rationalisation du processus de formation « atomise l'acte d'apprentissage » et le font s'écarter du réel ;
 - Les objectifs « relèvent plus d'une logique de l'enseignement que de celle de l'apprentissage » dû à leur « détermination autoritaire » ;
 - Le peu ou l'absence de prise en compte de l'expérience des sujets-apprenants-stagiaires dans cette pédagogie ;
 - Les risques lexicaux de cette pédagogie par la formulation des objectifs : « devenir tyrannique pour l'action pédagogique à venir ou n'en rester qu'à un jeu formel de langage coupé de la pratique » (*Ibid.*, p. 169).
3. La période industrielle, l'augmentation de l'échec scolaire et la position étatique d'un assouplissement dans la détermination des programmes, dans les années 1973 (re) donnant aux établissements une liberté pédagogique donnant naissance aux « projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE) », prémisses des « projets d'établissement ». Bien que le « projet » apparaisse, il ne détient pas encore le rayonnement et la complexité décrits jusqu'ici au sein du monde de l'éducation et de la formation (*Ibid.*, pp. 169-170).
4. L'institutionnalisation de l'éducation permanente pour les adultes, en parallèle du précédent. La différence notable, en termes de vision de l'apprenant, était que ce dernier venait en formation avec des expériences vécues et des intentions précises, permettant ainsi la formalisation de projets dans le « projet de formation ».

« [La] formation est alors conçue comme projet en deux sens complémentaires : comme réalisation *hic et nunc* d'un projet négocié [entre les intentions du stagiaire et les directives d'État, de l'établissement, du marché, etc.], comme émergence de nouveaux projets à réaliser par la suite » (*Ibid.*, p. 171).

Ainsi nous bouclons la boucle du *champ taxonomique* du « projet » par la caractérisation du « projet de formation », selon l'auteur. La caractéristique propre de ce projet est qu'il se situe au croisement de trois situations ou niveaux d'acteur : individuel du côté du stagiaire pour la réalisation de ses intentions, allant prendre une dénomination sous le « projet individuel de formation » ; individuel, mais du côté du formateur pour la gestion d'une action de formation et ses compétences propres à former ; organisationnel, pour l'organisme de formation, devant instituer et conduire un dispositif de formation, *via* des procédures normatives d'habilitation plus ou moins prégnantes et variées (incluant, ici, les différentes « démarches qualités » comme autant de « projets » à intégrer). « Ces trois niveaux bien souvent sont destinés à

¹ Dont les recherches se poursuivent dans les travaux ou études en évaluation (voir par exemple Mottier Lopez & Laveault, 2008).

s'interpénétrer, à se renforcer, voire à s'opposer. Ils sont par ailleurs tributaires des coordonnées temporelles qui les caractérisent [...] » (*Ibid.*, p. 191) en fonction d'à quel moment le « projet de formation » se déroule-t-il. Ainsi, chacun des trois niveaux reçoit son propre sous-projet : ils sont des « projets de formation » de niveaux, et ensemble constituent ce qui est tel « projet de formation » dans telle structure pour tels publics avec tels membres de l'équipe de formation.

C'est particulièrement les deux derniers moments historiques qui permettent de rendre compte, pour l'auteur, d'une finalité de « l'éducation ». Elle serait un

« mode d'insertion qui permettra au jeune de se dire autonome : insertion sociale, culturelle, professionnelle ; dans la mesure où ce projet dépasse le cadre de l'école, l'institution scolaire et ses collaborateurs ne peuvent prétendre être seules parties prenantes d'un projet éducatif » (*Ibid.*, p. 176) ;

« L'éducation constitue pour une société déterminée une préoccupation aux frontières mal définies. Cette préoccupation a trait à la façon par laquelle un groupe social peut intégrer dans sa propre culture les jeunes classes d'âge qu'il a engendrées [...] sur deux registres opposés : d'un côté, elle cherche à intégrer les jeunes, en leur proposant une place à tenir, un rôle à jouer dans un ensemble déterminé, celui du monde adulte de leur culture ; d'un autre côté, elle s'efforce de les rendre autonomes, c'est-à-dire acteurs dans leur propre culture » (*Ibid.*, p. 172) ;

« Pour réaliser cette éducation, il n'y a pas de bonne solution, il n'y a pas de voie unique, mais bien une pluralité de démarches selon que l'on valorise l'insertion ou l'autonomie : ce sont là deux réalités à bien des égards opposées, qui ne deviennent complémentaires l'une de l'autre que lorsque le processus éducatif atteint son terme. C'est dire que le champ éducatif est saturé par les valeurs qui le polarisent. Il n'y a d'éducation qu'en regard de ces valeurs de référence qui donnent un certain sens, qui essaient d'articuler à leur manière insertion (ou intégration) et autonomie » (*Ibid.*, p. 173).

Dans le *champ praxéologique*, « l'éducation » se différenciera de la « pédagogie » sur le plan de l'intention et de la poursuite de « valeurs » éducatives s'orientant vers l'une ou l'autre de ses deux directions du point de vue de l'idée et de la préférence projectuelle : *je tends vers l'autonomie ; par conséquent, je privilégierai idéalement ce genre d'actes, de contenus, d'approches*. La pédagogie reprend les mêmes présupposés éducatifs, et vient proposer les modes d'emplois à privilégier, contenant intrinsèquement leur propre préférence ou direction : par exemple une pédagogie *ad hoc* d'insertion par un atelier Français Langue Étrangère allié à l'usage de l'ordinateur et de l'inscription au chômage sur un programme étalé sur trois semaines avec trois demi-journées par semaine de contenus. Le pédagogue est un expert technique des trois thèmes ou contenus ; anime des petits groupes homogènes ; dans une zone de proximité du lieu de résidence des stagiaires. La pédagogie est un art utile, visant

à l'efficacité d'une fin poursuivie : une poïésis. Elle ne vient pas dire le fonds axiologique et politique poursuivie – les valeurs de préférences quant à l'humain, la place du pédagogue, la position sur les enjeux sociétaux... — mais vient caractériser une programmation dont les résultats sont reconnus et se constituent en pouvoirs : *Elles permettent de ; elles peuvent faire faire ; en faisant ainsi, tu peux*. Là où « l'éducation » vient élaborer en continu des devoirs et des autorisations¹ : *Ce qui me permettra d'être auteur de, au nom de ; je me sens concerné par, alors je veux ; je ne suis pas indifférent sur, donc je ressens le désir d'agir*. Par conséquent, le *champ des usages* est circonscrit au *champ praxéologique* et au *champ taxonomique* : le « projet » dans une perspective « d'éducation » sera d'usage communicationnel, de l'ordre de la réflexion sur ses finalités et des formes idéales et correspondantes aux finalités que devraient prendre les agirs éducatifs (au global : des sphères professionnelles, familiales, sociétales). Les usages de « projets » dans « l'éducation » seront la production de livres, d'événements, de recherches, d'actions de et sur « l'éducation ». Les « projets » de « l'éducation » servent une démarche continue d'interroger l'essence — les sens — de « l'éducation », au regard de contextes historico-socio-culturels et de questionner éthiques et philosophiques sur les sujets concernés : l'Enfant, la Jeune, l'Adulte, l'Apprenante, le Pédagogue, la Formatrice comme membres de la Cité, de la communauté humaine. La création, l'invention de références — scientifiques, expérientielles, générales, situées — vient permettre de poser les jalons des débats, qui ne peut prendre fin au risque d'une méprise du sens-même d'éduquer : au risque d'une uniformisation, réification de « l'éducation » à la programmation techniciste « d'instruire ». L'usage de la pédagogie vient comme une boîte à outils intelligente, se coconstruisant par les faits pédagogiques, les formations, les décrets, les références culturelles, expérientielles et intellectuelles : l'outil ne remplace jamais la responsabilité ou l'implication. Il détient son but *a priori*, qui peut être détourné. Ce but vient donner à voir son *champ praxéologique* privilégié *a priori*, d'une orientation plus « éducation » ou « pédagogique » : une « pédagogie du projet », comme le propose Boutinet (*Ibid.*, pp. 187-190), comme « mise effective en projet » de l'apprenant (*Ibid.*, p. 188), en usant des techniques, technologies de projets (la méthodologie de projet, les compétences de gestion et d'animation d'ateliers, etc.) au service des apprenants/stagiaires et les accompagner à les laisser se pro-jeter et programmer, dans le contexte d'apprentissage, leur propre autonomie et intégration *in vivo*. Mais aucune recette magique n'existe : cela serait le « piège qui se cache derrière les connotations toujours positives du projet dans le champ éducatif : ce piège est celui de l'illusion » (*Ibid.*, p. 190) et c'est la raison pour laquelle les champs taxonomiques, praxéologiques et des usages sont entremêlés dans les contextes de l'éducation et de la formation.

¹ Par « pouvoirs » et « autorisation » est convoqué Ardoino là où nous l'avons laissé qu'en à l'opposition « pouvoir/autorité », en amenant une autre façon de décrire ce sentiment d'autorité par « l'autorisation » : « capacité pour chacun de devenir soi-même son propre coauteur » (2000, p. 6). Ici le préfixe « co- » gagne un sens plus fort encore dans ce propos de « l'éducation », dans la mesure où le sujet dans « l'éducation » est avec d'autres, dans une co-construction des visées éducatives, et en contact avec l'Autre pour se sentir capable/envieux/légitime d'agir.

Ce travail épistémologique était nécessaire pour deux raisons principales : 1) entériner la conclusion de l'étude de la pensée d'Ardoino, en en proposant une entrée scientifique différente du projet, notamment dans l'éducation et la formation ; 2) situer les différentes modalités du projet pour pouvoir mieux y retrouver la ou les places de l'évaluation en son sein.

3. Synthèse sur les trois « processus » de M. Vial (2009)

Dans un premier temps, Vial brossera d'abord les trois lieux/processus dans lesquels l'évaluation s'élabore et se forme : la « référenciation », qui est du côté du sujet ; la « modélisation » qui est du côté de la culture de l'évaluation ; la « conceptualisation » qui est entre les deux, puisque animée et vécue par des sujets et constitutive des modèles fondés. La notion de *lieu* me permet de circonscrire et ainsi décrire ce qu'il en est pour l'auteur ; celle de *processus* est utilisée par l'auteur pour mettre en avant la dimension dynamique et oppositive à celle de procédure. Du « processus » Vial dira dans sa « Banque sémantique »

- « Les processus, c'est-à-dire la façon qu'on a de faire, d'entrer et de se tenir dans les procédures, ces "comment faire". Les processus sont plus qu'individuels : *singuliers*. [...] Le processus devient une qualité de la personne » (*Ibid.*, p. 228) ;
- « La notion de processus appartient au vocabulaire de la systémie : c'est l'énergie que le système transforme, traite, en évoluant. C'est l'énergie utilisée, mobilisée, exploitée, gérée *par les acteurs* dans le système (Lerbet, 1986). Le processus permet de tempérer ce que la notion de procédure avait de rigide et de comportementaliste, le processus est forcément propre au sujet. [...] D'ailleurs, la qualité des procédures dépend des processus. Le processus est antagoniste aux procédures car, le processus, c'est le désordre. Toutes ces caractéristiques du processus convergent vers l'idée de mouvement, de dynamique » (*Ibid.*, p. 229).

Le « processus de référenciation » est animé et vécu par le sujet en formation ou en apprentissage comme au praticien comme « la qualité d'un élan qui pousse à nous étayer à un savoir antérieur » (*Ibid.*, p. 28). C'est comme partir du principe qu'il existe des savoirs antérieurs permettant *a priori* de mieux comprendre un phénomène, ou de mieux agir en situation, en fonction de différentes normes, qu'elles soient situationnelles, propres à un métier, à une école de pensée, etc. Ce processus recouvre quatre dynamiques :

1. « le fait de se référer [que Vial traduit comme le fait de « renvoyer à un "réel externe" » (*Ibid.*, p. 28) ou encore à « un externe vrai ou consensuel ou codé, en tout cas qui serait identifiable dans le monde, hors du sujet » (*Ibid.*, p. 29) qui agit en situation] à d'autres auteurs, de s'inscrire dans une famille de pensée » ;
2. « la manière de privilégier un certain regard, un angle de prise de vue, sur un objet pour pouvoir en parler (par l'élection d'un modèle de pensée) » ;
3. « l'utilisation d'une théorie empruntée ailleurs, dans un champ connexe (et en évaluation c'est avant tout dans le champ de la recherche en apprentissage) » (*Ibid.*, p. 29) ;

4. « la façon qu'a l'évaluateur de renvoyer (de s'étayer) à une théorisation, à une conception de l'évaluation pour choisir, conduire, analyser ou réguler une pratique d'évaluation (par la proposition d'un modèle d'évaluation à partir d'un modèle de pensée) » (*Ibid.*, p. 30).

Ce processus participe au socle de légitimation et de scientification du sujet évaluant. Il permet aussi d'astreindre les limites de telle pratique d'évaluation ainsi « choisie », notamment quant à ses possibilités de principe théorique. Il forme une base : un cadre ou un « système de références » (termes d'Ardoino (2000, p. 254), et qui est utilisé par Vial comme l'intitulé d'un état de ses connaissances pour l'action) ; qui permettra notamment de devenir *telle base épistémique* dans le cadre du projet concerné et tenant compte des différents mobiles qui anime la situation d'évaluation alors à venir. Il sera aussi la base d'analyse dans l'après de la situation, comme pour par exemple situer ce qu'il s'est passé à partir des « références » ainsi constituées (d'en reconstituer les « invariants », avec Mottier Lopez, 2017). Ou enfin, il contribue et sert de base à l'autoévaluation, dans la posture réflexive évoquée plus haut. Focale sur ce concept d'autoévaluation chez l'auteur.

L'autoévaluation chez Vial recouvre plusieurs aspects. Le premier est qu'il est un parmi les concepts fondateurs à se former pour évaluer. Un deuxième, c'est qu'au fond, en poussant le « processus de référenciation » dans son application empirique, nous pourrions dire que l'autoévaluation envisagée par Vial est l'intitulé de l'usage des référenciations alors incarnées par le sujet. La question est alors dans quelle intention d'usage ? Ou encore à quelle fin d'usage ? C'est que l'autoévaluation travaillée par Vial (1997 ; 2009) recouvre elle aussi deux « logiques », et par conséquent deux faces nominatives : « l'auto-contrôle » et « l'autoquestionnement ». « L'auto-contrôle » (2009, pp. 120-123) constitue la part normative de l'autoévaluation, que ce soit pour se conformer — par exemple à des codes, à des référents ou référentiels, à des procédures — ou pour se vérifier et ainsi « s'attester » (Ricœur, 2004 et 2005 ; Roblez, 2019) dans la situation. Elle peut être animée ou installée par soi-même — comme l'évoque le préfixe *d'auto-* — mais peut être (et l'est le plus souvent, comme le laisse penser Vial, *Ibid.*, pp. 121-122) initiée par autrui. Elle devient alors une évaluation « [faite] sur des règles posées par un sujet pour des sujets. L'autoévaluation se boucle sur le sujet : celui qui fait l'évaluation en est le bénéficiaire » (*Ibid.*, p. 122). Ainsi l'auto-contrôle est le versant d'usage de conformité des références, et *in fine* de l'évaluation en tant que telle, à partir des références incarnées. « L'autoquestionnement » (*Ibid.*, pp. 123-124) est une démarche de quête de sens et de prise de position sur quelque chose en train de se vivre pour le sujet.

« L'autoquestionnement, c'est la faculté qu'a le sujet de se *poser des questions* essentielles sur l'intérêt de ce qu'il fait. [...] L'autoquestionnement n'est pas l'analyse critique, c'est davantage en prise sur l'évolution de la personne qui se questionne. [...] Dans l'analyse critique, il y a l'objet et puis la distance que l'on prend et d'où l'on parle. Dans l'autoquestionnement, cette distance est réduite au maximum : je parle de moi, je me pose des questions sur moi, sur mon projet, sur "quel est le sens que je suis en

train de construire, que je me donne, moi, et qu'est-ce que j'en ai à faire ?" » (*Ibid.*, p. 124).

Schématiquement et caricaturalement, l'auto-contrôle correspond aux interrogations sur une ou plusieurs conformités ; l'autoquestionnement sur le sens et les valeurs qu'ont pour soi toutes ces composantes de conformités, ou de leurs caractérisations (les codes, référentiels, règles, etc.). Les deux sont reliés entre eux, car ils restent de l'ordre de l'évaluation : ce sont deux mouvements distincts, dont on peut se focaliser sciemment sur l'un ou l'autre.

« L'autoévaluation n'est pas réductible à un bilan, ni à l'autocontrôle de procédures. L'autoévaluation est un processus du sujet qui est activé en permanence pendant l'action. [...] Ne pas confondre la communication de l'autoévaluation et son exercice, lui, simultané à l'action » (*Ibid.*, p. 126).

Comme le dit Vial, les deux sont deux « versants » de l'autoévaluation (*Ibid.*, p. 128), et sont soumis aux mêmes phénomènes que les précédentes « logiques » d'évaluation. L'autoévaluation devient pour Vial la voie royale à la formation à l'évaluation, dans la mesure où le sujet évaluant « se travaille » comme le dit l'auteur à l'évaluation face à toutes les épistémologies en présence et à ses propres questionnements quant au sens que lui comprend en situation, qui est toujours neuf, énigmatique (*Ibid.*, p. 136). La formation à l'évaluation devient une quête d'intelligibilité des pratiques (à faire, faites ou à venir) pour l'évaluant qu'il aura toujours à assumer.

Le concept vialien d'autoévaluation permet de poursuivre sur le « processus de modélisation ». En effet, la façon dont l'autoévaluation ainsi que les « logiques » de l'évaluation — les deux étaient en corrélation — sont présentées constitue en soi un système possédant ses propres logiques justement, et, pour employer le vocabulaire de Vial, des références mises en systèmes, en correspondance. La différence avec le « processus de conceptualisation », c'est que la modalisation est plurielle et qu'elle se détermine par essence par son extériorité au sujet. Autrement dit, il s'agit plus au fond de correspondre en tant que sujet évaluant avec des épistémologies proposant des cadres de pensées et des déterminations d'objets ou d'orientations scientifiques, comme la docimologie. Par conséquent, le processus de modélisation est un

« processus de pensée. [Ce dernier] est le fait d'avoir besoin, pour construire sa propre pensée, de se donner un cadre de référence, un angle de prise de vue, un observatoire. Le modèle est alors *un courant de pensée* qui dicte des objets à prendre en compte » (*Ibid.*, p. 37, i.a.).

Au fond, le processus de modélisation est un passage entre se laisser agir par des modèles d'évaluation, déjà existants, formalisés et de différentes manières, avec différents termes ; à penser avec des modèles, à l'instar de cartes à jouer, en connaissance de la finitude de mes propres connaissances de modèles, mais de la plausible infinitude de modèles existants. Si « L'évaluateur est [la plupart du temps] agi par le modèle » ([2009], p. 36 ; 2012, p. 14 : la

phrase sinon le paragraphe se retrouve presque littéralement dans les deux ouvrages), alors il s'agira de lui faire prendre conscience de cet agissement pour lui faire s'observer dans l'action. Par conséquent, « l'autoévaluation » conforte sa position de concept-maitre dans la pensée de Vial : entre « auto-contrôle » dans quel modèle je suis agi et de quel modèle je souhaite agir ; entre « autoquestionnement » du sens et de mes états réflexifs et conatifs dans l'action d'évaluation, comment cela communique-t-il avec le ou les modèles exercés ?

Enfin, le « processus de conceptualisation » est au carrefour des deux autres processus car du côté du sujet il s'agit de la communication en mettant les mots sur l'action, dans une démarche d'intelligibilité de mes agirs professionnels. Les siens propres, et non une démarche abstraite de l'action, comme nous le rappelions au début de cette section. Vial s'emploie de Barbier (2000) et « l'action située », aux approches constructivistes de Piaget et Pastré (Numa-Bocage, 2017-18) où, en définitive, « Se mettre en situation de communiquer sur ces systèmes de références pour et par l'action, c'est le travail de conceptualisation de l'action » (Vial, 2009, p. 31). Du côté sujet, il s'agit d'une construction identitaire autant qu'une élaboration heuristique : *en nommant, je peux m'orienter ; en m'orientant, je peux m'observer dans l'action ; en agissant, je peux rechercher et nommer : même provisoirement*. On retrouve la tradition piagétienne d'un constructivisme par étapes successives, où l'erreur par exemple est gage d'apprentissage puisqu'elle est l'occasion d'un dépassement par la découverte et l'appropriation de nouvelles informations adéquates (1969 ; 1978 ; 1980). Vial insiste (*Ibid.*, pp. 31-35) sur l'importance de ne pas confondre ce processus avec des procédures de « formalisation » et de formes positivistes de l'action. En le reformulant, le processus de conceptualisation côté sujet est une dynamique d'apprentissages qui permet de s'orienter dans les références et les modèles d'évaluations (ou servant à « la culture en évaluation ») dans et pour l'action d'évaluer en connaissances : de noms, de causes, d'outils, de circonstances, d'historicités, etc. Mis bout à bout, ces trois processus permettent à Vial de formuler l'assertion suivante :

« C'est pourquoi chercher LA définition de l'évaluation est une entreprise vouée à l'échec (et partisane) : tous les modèles en donnent leur version. Il ne reste que la signification étymologique : l'évaluation est le rapport aux valeurs » (2012, p. 14).

Côté objet ou coté extérieur au sujet évaluant, le processus de conceptualisation forme et constitue un archivage des concepts alors rationalisés : « Conceptualiser n'est pas abstraire l'essence, ni computer, c'est rationaliser et symboliser *pour s'orienter dans/pour l'action* : se construire un ensemble de repères temporaires (les concepts) pour être dans la praxis avec un projet [...] » (2009, p. 33, i.a.). S'assimilant et se communiquant, concepts et modèles prennent forme : ainsi « La modélisation est un élément de la conceptualisation » (*Ibid.*, p. 35). L'aboutissement, coté objet ou extérieur du sujet, du processus de conceptualisation est le passage à la modélisation — dans l'élaboration de modèles — ou au processus de modélisation — dans l'orientation « éclairée » du sujet.

4. Tableau récapitulatif des modèles selon M. Vial (2012a)

Le tableau suivant est une synthèse de nos soins, opérée à partir de la lecture de l'ouvrage de Vial *Se repérer dans les modèles de l'évaluation* (2012 a).

TABLEAU 1 — LES « MODÈLES » DE VIAL (2012A)

	Modèle 1 — Mesurer	Modèles 2 — Gérer	Modèle 3 — Situer
		Gestion des programmes, par objectifs, des décisions, des compétences (formative) ou l'amélioration continue (formatrice), pour le management	
Contexte historique	Jusqu'aux années 1930, d'inspirations par les sciences de la nature et de la métrologie « l'étude de la mesure physique »	Jusqu'aux années 1990 liaison avec le taylorisme, le fordisme et les sciences des gestions des entreprises aux EUA et les développements dans la formation des adultes (voir Boutinet plus haut), avec continuation contemporaine	Contemporain, en cours de conceptualisation, en lien avec la pensée complexe de Morin (p. 350), la dialectique et l'herméneutique contemporaine (2009, p. 9). Les objets d'évaluation sont relatifs à un ensemble : il s'agit de mettre le sujet au premier plan.
Concepts-clés	Etalon, standard, gabarit : une « unité clairement définie » Quantification de valeur ou de processus : les chiffres comme fin ou/et moyen Le récurrent comme signification	Référentiel comme un schème de lecture ou d'anticipation d'une catégorie de données à (faire) correspondre (ex : de compétences, ou les normes de qualité) Balisage et trajectoire des parcours ou des programmes Objectifs et catégories d'objectifs : généraux, opératoires/opérationnels Les « fonctions » d'évaluation : diagnostique, formative, certificative, sommative, normative (p. 86) Les démarches qualité et les politiques publiques d'éducation ou de formation	Problématiser les situations, à l'instar d'une démarche de recherche « L'entre-deux » et la « posture » : ne pas s'arrêter sur une logique ou un modèle (la « position »), mais chercher à s'arbitrer entre les deux logiques, entre ses propres questionnements et ceux venant d'ailleurs, entre la problématique et la situation

		La régulation et la régularisation (pp. 216-220) des actions éducatives et formatives pendant l'action	
Théories structurelles pour « accepter ce modèle »	Approche comparative sur un étalon ou entre deux objets, comme vis-à-vis La docimologie comme « étude de la fabrication des notes », comme une science Exclusion de « l'incident, le dysfonctionnement, la crise » (p. 43)	Approche rationalisante des objets et des sujets La planification et l'organisation du travail et de l'enseignement ou de la formation Taxonomie d'objectifs (pp. 62-78) Approches béhavioriste, constructivistes de l'éducation Approche socioconstructiviste dans l'évaluation par les pairs à visée formatrice Les approches « méta- » : métacognition, métaconnaissance...	La pensée complexe ou la complexité Les théories et approches scientifiques situationnistes La phénoménologie, l'herméneutique Approche du paradigme contextuel (Bandura, 1997 ; Carré, 2020)
Dispositif type du modèle	« La mesure des effets » (pp. 32-36) : dans un contexte et un projet déterminés, faire une approche comparative temporelle entre l'avant (le diagnostic) et l'après (bilan) d'un moment ou d'une période entière du projet	Évaluation par les objectifs : pour des catégories d'objectifs on fixe des catégories évaluatives (critères, indicateurs) organisées en un ou plusieurs outils ou dispositifs Audit par une autorité (les pairs, l'État, l'expert) ou enquête par une commande ou une demande Réfèrent et référé d'évaluation (pp. 134-140) Co-élaboration d'un dispositif d'autoévaluation	Le « débat de valeur » (pp. 387-388) : « Le but de l'évaluation est un repérage dans l'agir professionnel par le professionnel lui-même. Il s'agit par l'évaluation de l'activité de permettre la prise de conscience des zones d'aise et des zones d'effort (appelées "objectifs" ou buts, problèmes ou enjeux selon la logique choisie) et de provoquer un questionnement pour une formation et donc un changement des pratiques [...] » (p. 388)

« l'outil emblématique du modèle »	« Le QCM », sous toutes ses formes (dont le questionnaire de satisfaction ou de la qualité)	« Les grilles d'(auto) évaluation » Les outils de la recherche en sciences humaines et sociales : les questionnaires, les observations ((non)participantes), les entretiens pour enquêter L'usage de dispositifs d'évaluation pour faire développer par-dessus Le journal de bord	« L'entretien de la clinique des situations » Le portfolio Les « référentiels d'activités » : résultat d'une mise en débat des valeurs incarnées dans les gestes professionnels, après processus de référencement et d'observation d'analyses de pratiques (p.390)
« logique » prédominante	Logique de contrôle comme majeure Autocontrôle quant aux gabarits et à la validité du gabarit par rapport à la situation et aux objets évalués	Logique de contrôle comme majeure Logique du reste comme réflexion sur l'objet à gérer et les valeurs en jeu, pour rester ouvert quant aux cadres de références	Les deux logiques sont en tension dans le social de la situation. La dominance se vit et se joue, se choisit.
Les objets et critères d'évaluation	Les objets : les régularités, les produits, les résultats, les impacts ou effets de, l'adhésion/correspondance à - Les critères principaux : - Fidélité : « même résultats quel que soit le nombre de passations » - Validité : « n'évaluer que ce qui est affiché » - Sensibilité de l'outil	Les objets : des contenus à acquérir, des produits à construire, des développements chez le sujet ou dans l'organisation, la présence attestable d'éléments (de conformité, de qualité, d'erreurs, etc.). - Les critères principaux : - Les 4 critères de Boutinet : efficacité, efficience, cohérence et pertinence - La réussite : de l'apprenant, du projet, de la démarche - L'effectivité : du développement anticipé, du « sentiment d'efficacité	Les objets : ils sont dits situés : « la dimension historique est fondamentale, elle ne peut être "neutralisées". La situation donne du sens à l'action » (p. 369) les effets de sens (p. 363) les habilités et compétences mises en acte - Les critères sont « situationnels » (p. 400) : ils sont principaux par situation, par contexte, par subjectivation.

		personnel » (Bandura, 1997) de l'apprenant, de l'évaluateur (expert, souvent), de la participation	
La ou les valeurs cardinales du sujet dans le modèle	L'objectivité et la vérité comme ce qui compte le plus La rigueur mathématique	L'efficacité, la rentabilité, la conformité La neutralité et la distance (cf. la « neutralité axiologique » weberienne) Le souci de compréhension et de faciliter la compréhension ; le souci du développement et de faciliter le développement	La « vocation de développer l'art de faire avec l'autre en visant son autonomisation » (p.366) L'imagination et l'aise éprouvée dans la situation (qui sert d'indicateur principal [p.401]).

5. Le « projet » dans ses « modèles » à partir de Ardoino, Boutinet et Vial

À tel « projet » (Ardoino)	Précisément, avec Boutinet	... telle « évaluation » (Ardoino (et Berger)) dudit projet	... supplantée par	... et telle « évaluation » dans ce projet
« Projet-visée » « mou »	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 (é) 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 vision de l'éducation d'ici. Un « contrôle » majoritairement, des connaissances, des compétences, des savoirs — vers les apprenants-formés — pour un gage	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 habilitier 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)).

		d'efficacité, permettant de rendre compte aux institutions comme aux stagiaires et partenaires.			
« dur »	« Projet-programme »	Projet pédagogique	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).	Des velleités 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.	L'évaluation est une référence qui transforme le projet en 'guide' (Boutinet); elle est une 'instance' opérationnelle et qui opérationnalise ses composantes (Boutinet). Un 'contrôle' ou 'référentiel' (Ardoino) pour son 'analyse' (Boutinet)

À tel « projet »	... porté par telle « logique » (Vial)	... correspondant avec tels projets/modèles d'évaluations (Vial)
« mou »	<p>« Logique du reste » exclusivement, ou de « l'accompagnement » : d'expressions, de significations, de mises en sens</p> <p>-</p> <p>On peut retrouver de « l'autoévaluation » complète : autocontrôle pour le laisser-faire, de ne pas prendre plus de place ; autoquestionnement quant au sens : c'est le processus ou la posture alimentatrice de « l'évaluation » d'Ardoïno</p>	« L'évaluation située » (M3) en étant alimentée par « l'évaluation » d'Ardoïno et comme visée. Dans ses réalisations et actions, « l'évaluation située » use de programme.
Au carrefour des deux	<p>« Entre-deux » les deux logiques, selon le degré de dureté du projet et la rencontre des deux projets : entre le projet d'évaluation et le projet contextuel. Elle se dessine en acte par la gestion et le vécu des tensions entre les siennes propres et les tensions situées, contextuelles.</p> <p>-</p> <p>« L'autoévaluation » vient soutenir la gestion et la compréhension (renouvelée) de sa propre posture et position dans l'organisation pour privilégier une orientation.</p>	<p>Dans le modèle 2, du plus « mou » au plus « dur » :</p> <p>« L'évaluation-régulation des systèmes complexes »</p> <p>« L'évaluation formatrice »</p> <p>« L'évaluation formative »</p> <p>Ces trois projets/modèles d'évaluation intègrent une place importante aux éléments vivants, dynamiques, à la part d'inconnus et de singularité comme ayant valeur et finalité.</p> <p>« L'évaluation comme conseil à la décision »</p>
« dur »	<p>La « logique de contrôle » est priorisée pour la bonne conduite du projet et de la veille de ses enjeux, des moyens utilisés, des comptes à rendre. La « logique du reste » vient alimenter la curiosité culturelle et praxéologique en résonnant sur les différences vécues et observables entre le « guide » (Boutinet) et ce qu'il se passe.</p> <p>-</p> <p>« Autocontrôle » à degré différé selon la position dans l'organisation et orienté sur des objets précis</p> <p>« Autoquestionnement » toujours là et générateur d'émancipations, de créations, parfois par le conflit ou la</p>	<p>« L'évaluation par objectifs » (M2)</p> <p>Comme nous l'avons vu avec Ardoïno et Boutinet, la pensée par objectifs initie plus de guidage que d'accompagnement, bien que ce dernier puisse se trouver dans une « logique du reste » privilégiant l'usage des objectifs pour faire s'éduquer l'apprenant plutôt que l'uniformiser.</p> <p>« Le modèle de la mesure » (M1)</p> <p>Si l'animation du projet peut être alimentée d'évaluation dans le sens d'Ardoïno & Berger, dans une visée d'émancipation de l'étalon par l'étalon par exemple, la</p>

	confrontation : un gabarit du M1 peut ne pas correspondre à telle activité pédagogique du programme.	configuration propre de ce modèle/projet est dure et programmatique, techniciste et objectale.
--	--	--

Chapitre 3

Les bibliographies de référence de la forme d'évaluation

1. Évaluation et développement professionnel

Astier, P., Baroth, M.-F., Chenu, F., & Tourmen, C. (2014). L'évaluation des compétences : perspectives de la didactique professionnelle. Dans C. Dierendonck (coor), E. Loarer (coor), & B. Rey (coor), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 233-242). Bruxelles : de boeck.

Aziza, S. (2020). *La conflictualité dans le travail*. Paris : CNAM : EPN Travail, Orientation, Formation, Social.

Baeriswyl, C., Clavier, L., & Pillonel, M. (2008). Évaluation des compétences et changements identitaires. Dans G. Baillat (dir.), J.-M. de Ketele (dir.), L. Paquay (dir.), & C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former* (pp. 177-190). Bruxelles : de boeck.

Bélisson, C. (2017). Évaluation, formation et systèmes de référence implicites — Un référentiel, pour quoi faire ? Paris : L'Harmattan.

Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles : de Boeck.

Boyer, M. (2014). L'évaluation des compétences en milieu professionnel : les défis de la pratique. Dans C. Dierendonck (coor), E. Loarer (coor), & B. Rey (coor), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 221-232). Bruxelles : de boeck.

Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification. A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, pp. 109-118.

Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. Paris : Quae.

Gélinas, A., & Fortin, R. (2001). Changement émergent et évaluation. Dans L. Demailly (éd.), *Évaluer les politiques éducatives — Sens, enjeux, pratiques* (pp. 133-146). Bruxelles : DeBoeck Université.

Gremion (dir), C., de Paor (dir), C., Bürgi, V., Gatti, R., Le Roy, V., Marcel, J.-F., . . . Wittorski, R. (2021). *Comment évaluer la professionnalité émergente ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

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., . . . Lecointe, M. (2007). *Évaluation et développement professionnel* (éd. 1e). Paris : L'Harmattan.

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

Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 3 (208), pp. 53-64.

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. Baillat, J.-M. de Ketele, L. Paquay, & C. Thélot, *Évaluer pour former - Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 29-42). Bruxelles : de boeck.

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

Loarer, E. (2014). Compétence et évaluation en milieu professionnel : une relation complexe. Dans C. Dierendonck, E. Loarer, & B. Rey, *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 207-220). Bruxelles : de boeck.

Maillard, F. (2019). Les (trop) grandes ambitions des référentiels de certification des diplômes professionnels. Dans A. Jorro (dir), & N. Droyer (dir), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 57-70). Louvain-la-Neuve : de boeck.

Mottier Lopez, L., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat (dir.), J.-M. de Ketele (dir.), L. Paquay (dir.), & C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former* (pp. 143-158). Bruxelles : de boeck.

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>

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.

Pouget, M., & Figari, G. (2009). Reconnaissance des acquis : quel processus de formalisation ? Complexités et tensions. Dans L. Mottier Lopez (dir), & M. Crahay (dir), *Évaluations en tension — Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 203-218). Bruxelles : de boeck.

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

Tourmen, C. (2016). Heurs et malheurs des jeunes évaluateurs : pour une didactique de l'évaluation. *Éducation 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.

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), *Évaluations en tension — Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 165-180). Bruxelles : de boeck.

Vial, M. (2012 a). 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.

2. Évaluation et formation d'adultes

Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : puf.

Ardoino, J. (1999). *Éducation et politique* (éd. 2e). Paris : Anthropos.

Ardoino, J., & Berger, G. (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes — Le cas des universités. Vauchrétien : éditions Matrice andsha.

Barbier, J.-M. (1994). *L'évaluation en formation (1985)* (éd. 3e). Paris : PUF.

Bélisson, C. (2017). Évaluation, formation et systèmes de référence implicites — Un référentiel, pour quoi faire ? Paris : L'Harmattan.

Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles : de Boeck.

Boutinet, J.-P. (1993). *anthropologie du projet* (éd. 3e). Paris : PUF.

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation — Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation continue. *Éducation permanente*, III (136), pp. 119-131.

Carré, P. (2006 (mai)). Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance. *7ème colloque sur l'autoformation*. Toulouse : ENFA.

Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent — De la formation à l'apprenance. Malakoff : Dunod.

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/>

De Peretti, A., Boniface, J., & Legrand, J.-A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* (éd. 3e). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.

Dierendonck, C., Loarer, E., & Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Louvain-la-neuve : De Boeck.

Durat, L. (2013). Évaluation d'une formation professionnalisante au regard de ses effets sur les stagiaires. Dans M. Romainville (dir), R. Goasdoué (dir), & M. Vantourout (dir), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 127-144). Bruxelles : de boeck.

Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2015). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Loarer, E. (2014). Compétence et évaluation en milieu professionnel : une relation complexe. Dans C. Dierendonck, E. Loarer, & B. Rey, *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 207-220). Bruxelles : de boeck.

Maillard, F. (2019). Les (trop) grandes ambitions des référentiels de certification des diplômes professionnels. Dans A. Jorro (dir), & N. Droyer (dir), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 57-70). Louvain-la-Neuve : de boeck.

Morin, M. (1971, Janvier-Mars). Évaluation et éducation des adultes, problèmes méthodologiques. *Education permanente* (9), pp. 21-38.

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., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat (dir.), J.-M. de Ketele (dir.), L. Paquay (dir.), & C. Thélot (dir.), *Evaluer pour former* (pp. 143-158). Bruxelles : de boeck.

Poncelet, D., Brendel, M., Bourg, V., Kerger, S., Wardavoir, H., Romanus, C., . . . Vial, M. (2014). Le portfolio de développement professionnel en formation initiale et continue : description, comparaison et mise en perspective de quatre dispositifs de formation. Dans C. Dierendonck (dir), E. Loarer (dir), & B. Rey (dir), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 269-288). Louvain-la-Neuve : de boeck.

Pouget, M., & Figari, G. (2009). Reconnaissance des acquis : quel processus de formalisation ? Complexités et tensions. Dans L. Mottier Lopez (dir), & M. Crahay (dir), *Évaluations en tension — Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 203-218). Bruxelles : de boeck.

Presse, M.-C. (2013). La prise en compte de l'expérience dans un dispositif de formation : innovation ou contrôle ? Dans M. Romainville (dir), R. Goasdoué (dir), & M. Vantourout (dir), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 41-54). Bruxelles : de boeck.

Roblez, A. (2017). De l'évaluation à des évaluations — Initiation à une méthodologie d'apprenti-chercheur. Villetaneuse : Université Paris XIII — Sorbonne.

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.

Scallon, G. (2015). Des savoirs aux compétences — Exploration en évaluation des apprentissages. Bruxelles : de boeck.

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

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

3. Évaluation des programmes et des process

Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes — Le cas des universités*. Vauchrétien : éditions Matrice andsha.

Bélisson, C. (2017). Évaluation, formation et systèmes de référence implicites — Un référentiel, pour quoi faire ? Paris : L'Harmattan.

Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles : de Boeck.

Boutinet & al. (1987). *Projet, formation-action — Deuxième partie* (Vol. 87). Paris : Éducation permanente.

Boutinet, J.-P. (1993). *anthropologie du projet* (éd. 3e). Paris : PUF.

Brito, O. (2018). Évaluer les dispositifs éducatifs et socioculturels. Paris : Éditions du champ social.

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.

Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification. A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, pp. 109-118.

Demaiilly (Ed.), L., Van Zanten, A., Dutercq, Y., Pelletier, G., Verdière, J., Potocki Malicet, D., . . . Lecoindre, M. (2001). *Évaluer les politiques éducatives — Sens, enjeux, pratiques* (éd. 1e). Bruxelles : De Boeck.

Demaiilly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. Dans L. Demaiilly (ed), & ali., *Évaluer les politiques éducatives* (pp. 13-30). Bruxelles : De Boeck Université.

Demaiilly, 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.

Demaiilly, L., Gadrey, N., Deubel, P., & Verdière, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires — Enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2009). Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs. Dans L. Mottier Lopez (dir), & M. Crahay (dir), *Évaluations en tension — Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 47-60). Bruxelles : de boeck.

Guigou, J. (1971, Janvier-Mars). Évaluation et institution éducative. *Education permanente* (9), pp. 39-56.

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.

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.

Marceau, R., & Sylvain, F. (2014). Dictionnaire terminologique de l'évaluation : politiques, programmes, interventions — La dimension conceptuelle. Québec : Les éditions GID.

Mottier Lopez (dir), L., Crahay (dir), M., Allal, L., Duru-Bellat, M., Lafontaine, D., Soussi, A., . . . Jorro, A. (2009). *Évaluations 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.

Perrenoud, P. (1996). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (2), pp. 53-98.

Plottu, B., & Plottu, E. (2009/2). Contraintes et vertus de l'évaluation participative. *Revue française de gestion* (192), pp. 31-58.

Roblez, A., Biancarelli, L., & Gremion, C. (2020, mai 1). Dialogue transdisciplinaire sur l'évaluation en temps de crise — Critiques et Perspectives. (N. Hors-série, Éd.) *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation* (1), pp. 237-243.

Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (éd. 1e). Bruxelles : de boeck.

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

Scriven, M. (1991). *Évaluation Thesaurus* (éd. 4e). USA, USA : Sage Publications IEPP.

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

4. Évaluations en milieu scolaire et universitaire

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, *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Bruxelles : de boeck.
- Antibi, A. (2003). La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? Paris : Nathan.
- Ardoino, J. (1999). *Éducation et politique* (éd. 2e). Paris : Anthropos.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes — Le cas des universités. Vauchrétien : éditions Matrice andsha.
- Astolfi & Pantanella, J.-P., Delannoy, C., de Bal, R., Paquay-Beckers, J., Lefebvre, P., Baldy, R., . . . Aubégny, J. (1991). *L'évaluation*. Paris : CRAP — Cahiers Pédagogiques.
- 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). *Évaluer pour former — Outils, dispositifs et acteurs* (éd. 1e). Bruxelles : de boeck.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles : de Boeck.
- Brito, O. (2018). Évaluer les dispositifs éducatifs et socioculturels. Paris : Éditions du champ social.
- 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.
- Calmettes, B. (2015). Des rapports aux savoirs aux rapports pragmatiques à l'enseigner. Valuation et action de l'enseignant. Analyses de cas relatifs aux démarches d'investigation, en physique, en France. Dans V. Vincent & al., *Le rapport au (x) savoir(s) au cœur de l'enseignement* (pp. 87-99). Bruxelles : de Boeck Supérieur.
- Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification. A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, pp. 109-118.
- Cifali, M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : PUF.
- 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 Ketele, J.-M. (1993, avril-juin). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*(103), pp. 59-80.

de Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, pp. 25-37.

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.

Demailly, L., Gadrey, N., Deubel, P., & Verdière, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires — Enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan.

Detroz (dir.), P., Crahay, M., Fagnant, A., Lafontaine, D., Grugeon-Allys, B., Chnane-Davin, F., . . . Verpoorten, D. (2016). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Louvain-la-neuve : De Boeck Supérieur.

Dierendonck, C., Loarer, E., Rey, B., & (ali). (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Louvain-la-neuve : De Boeck.

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.

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., Remaud, D., & Tourmen, C. (2015). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

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.

Janner-Raimondi, M., & Trouvé, A. (2018). *L'engagement éthique en éducation et en recherche*. 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, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* (pp. 1-11). Québec : AIRDF.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves — Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.

Mottier Lopez (dir), L., Crahay (dir), M., Allal, L., Duru-Bellat, M., Lafontaine, D., Soussi, A., . . . Jorro, A. (2009). *Évaluations 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. (2008). *Apprentissage situé*. Lausanne : Peter Lang.

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

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Médiations.

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.

Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (éd. 1e). Bruxelles : de boeck.

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

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages — L'instrumentation*. Laval : PUL.

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

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

Ardoino, J. (1999). *Éducation et politique* (éd. 2e). Paris : Anthropos.

Aziza, S. (2020). *La conflictualité dans le travail*. Paris : CNAM : EPN Travail, Orientation, Formation, Social.

Bélisson, C. (2017). *Évaluation, formation et systèmes de référence implicites — Un référentiel, pour quoi faire ?* Paris : L'Harmattan.

Bouquet (dir), B., Jaeger (dir), M., Sainsaulieu (dir), I., de Bony, J., Dejours, C., Epstein, R., . . . Perret, B. (2007). *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod.

Bouquet, B. (2007). L'évaluation au regard de l'éthique. Dans B. Bouquet (dir), M. Jaeger (dir), & I. Sainsaulieu (dir), *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* (pp. 253-266). Paris : Dunod.

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

de Bony, J. (2007). L'enracinement culturel de l'évaluation. Dans B. Bouquet (dir), M. Jaeger (dir), & I. Sainsaulieu (dir), *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* (pp. 235-252). Paris : Dunod.

De Peretti, A., Boniface, J., & Legrand, J.-A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* (éd. 3e). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.

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.

Gillet, J.-C. (2008). *Des animateurs parlent - Militance, Technique, Médiation*. Paris : L'Harmattan.

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.

Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes : Champ social éditions.

Janvier, R. (2007). L'évaluation dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux. Dans B. Bouquet (dir), M. Jaeger (dir), & I. Sainsaulieu (dir), *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* (pp. 133-152). Paris : Dunod.

Lesain-Delabarre, J.-M. (2007). Problématiques de l'évaluation dans le champ médico-social. Dans B. Bouquet (dir), M. Jaeger (dir), & I. Sainsaulieu (dir), *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* (pp. 57-74). Paris : Dunod.

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.

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.

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

6. Évaluation et/par recherche(s) collaborative(s)

Anadon (dir.), m., Baron, c., Barry, s., Bednarz, n., Bouthillier, l., Chevallier, j.-j., . . . Sebillotte, m. (2007). *La recherche participative*. Québec : puq.

Ardoino, j., & Berger, g. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes — le cas des universités*. Vauchretien : éditions matrice andsha.

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.

Bouquet (dir), b., Jaeger (dir), m., Sainsaulieu (dir), i., de Bony, j., Dejours, c., Epstein, r., . . . Perret, b. (2007). *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*. Paris : dunod.

Charlier, b., & Deschryver, n. (2018). La recherche collaborative en bref. *Master européen en formation d'adultes (merfa) — séminaire du printemps 2018*. Paris : cnam de paris.

Cristol, d. (2020, décembre 8). *Mésologie de l'apprenance : nouveau paradigme des sciences de la formation*. Recupéré sur l'observatoire asap : <http://observatoire-asap.org/index.php/2020/12/02/mesologie-de-lapprenance-nouveau-paradigme-des-sciences-de-la-formation/>

Desgagne, s., Bednarz, n., Lebus, p., Poirier, l., & Couture, c. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation* (27 (1)), pp. 33-64.

Gather Thurler, m. (2001). Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié. Dans l. Demailly (ed), *évaluer les politiques éducatives — sens, enjeux, pratiques* (pp. 181-196). Bruxelles : de boeck université.

Gelinas, a., & Fortin, r. (2001). Changement émergent et évaluation. Dans l. Demailly (ed.), *évaluer les politiques éducatives — sens, enjeux, pratiques* (pp. 133-146). Bruxelles : de boeck université.

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

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

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.

Janvier, r. (2007). L'évaluation dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux. Dans b. Bouquet (dir), m. Jaeger (dir), & i. Sainsaulieu (dir), *les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale* (pp. 133-152). Paris : dunod.

Jorro, a., & Van Nieuwenhoven, c. (2019). Le clair-obscur de l'activité co-évaluative. Dans a. Jorro (dir), & n. Droyer (dir), *l'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 33-44). Louvain-la-neuve : de boeck supérieur.

Laplante, b. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), pp. 417-440.

Lecoite, m. (2007). L'évaluation : rationalités et imaginaires. Dans a. Jorro (dir.), m. Fournet, f. Campanale, d. Bart, s. Brau-antony, c. Jourdain, . . . M. Lecoite, *évaluation et développement professionnel* (pp. 215-227). Paris : l'harmattan.

Lenoir, h. (2004). Pour une éthique de l'évaluation. (cnam, éd.) *Education permanente* (158), pp. 51-72.

Les chercheurs ignorants. (2015). Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance. Rennes : presses de l'ehesp.

Malcourant, e., Warnier, l., Lecoq, j., & François, d. (2019). Les enseignants au cœur d'un processus d'évaluation : une méthodologie participative. Dans a. Jorro (dir), & n. Droyer (dir), *l'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 131-141). Louvain-la-neuve : de boeck supérieur.

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 le octobre 2020, sur http://www.univ-reims.fr/site/laboratoirelabellise/cerep/activites/gallery_files/site/1/1697/3184/4019/6713/31946.pdf

Marcel, j.-f., & Bedin, v. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la recherche-intervention. *Phronesis*, 7 (1), pp. 79-91. Doi : <https://doi.org/10.7202/1044256ar>

Marcel, j.-f., Rinaudo, j.-l., Lescouarch, l., Janner-Raimondi, m., Monceau, g., Souliere, m., . . . Schwimmer, m. (2020). *Visées heuristiques, praxéologiques et critiques dans les recherches participatives en éducation*. En ligne : questions vives [n° 33]. Recupere sur <https://journals.openedition.org/questionsvives/4518>

Morrisette, j., Mottier Lopez, l., & Tessaro, w. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. Dans l. Mottier lopez (ed), & g. Figari (ed), *modélisations de l'évaluation en éducation — questionnements épistémologiques* (pp. 27-44). Bruxelles : de boeck.

Mottier Lopez, l. (2013 a). Pour une culture partagée de l'évaluation. *Education canada*, p. https://www.researchgate.net/publication/280305557_pour_une_culture_partagee_de_l_evaluation. Consulté le janvier 20, 2021, sur research gate : https://www.researchgate.net/publication/280305557_pour_une_culture_partagee_de_l_evaluation

Mottier Lopez, l. (2013b). Vers une culture de l'évaluation construite conjointement. Dans j.-f. Marcel (dir.), *évaluons, évoluons - l'enseignement agricole en action* (pp. 197-207). Dijon : educagri éditions.

Mottier Lopez, I. (2020, 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, I., & Van Nieuwenhoven, C. (2009). Co-elaboration d'un dispositif d'évaluation entre formateurs : quelles relations de régulation au sein de la communauté de pratique ? Dans I. Mottier Lopez (dir.), & M. Crahay (dir.), *évaluations en tension — entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 181-199). Bruxelles : de boeck.

Mottier Lopez, I., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat (dir.), J.-M. De Ketele (dir.), I. Paquay (dir.), & C. Thelot (dir.), *évaluer pour former* (pp. 143-158). Bruxelles : de boeck.

Nizet, I., & Monod Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 6 (1-2), pp. 140-152. Recupéré sur <https://doi.org/10.7202/104022ar>

Perreard Vite, A., Mottier Lopez, I., Minten, P., & Loeffler, A. (2009). Quand l'évaluation formative des enseignements devient source de développement professionnel et institutionnel. Dans I. Mottier Lopez, & M. Crahay, *évaluations en tension — entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 127-144). Bruxelles : de boeck.

Petitpierre, C. (2001). Pour une régulation formative du changement. Dans I. D. (dir.), *évaluer les politiques éducatives* (pp. 163-180). Bruxelles : de boeck université.

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 : éditions seli arslan.

Plottu, B., & Plottu, E. (2009/2). Contraintes et vertus de l'évaluation participative. *Revue française de gestion* (192), pp. 31-58.

Roblez, A. (2018). Pratiques évaluatives en situation — dans un projet socio-medico-professionnel entre participation et formation. (D. U. Soutenance, éd.) Doi : dumas-02449208

Rodrigues, P., & Machado, E. A. (2012). Modélisation de la participation des acteurs dans le processus d'évaluation de la formation. Dans I. 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* (ed. 1e). Bruxelles : de boeck.

Tessaro, W., Dechamboux, I., Morales Villabona, F., & Mottier Lopez, I. (2016). La modération sociale pour se former à l'évaluation des apprentissages. (Cnam, éd.) *Éducation permanente - apprendre à évaluer*, 3 (208), pp. 65-76.

PARTIE 2

Les documents cités : nom de la pièce suivi du chapitre d'usage

Pièce 1 : Le référentiel de certification de la formation au BPJEPS «Animateur social»/chapitres 2 et 4

Extrait intitulé « Annexe II Référentiel de certification » de l'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 » (pièce 2).

UNITÉ CAPITALISABLE 1	
UC1 : ENCADRER TOUT PUBLIC DANS TOUT LIEU ET TOUTE STRUCTURE	
OI 1-1	Communiquer dans les situations de la vie professionnelle
1-1-1	<i>Adapter sa communication aux différents publics</i>
1-1-2	<i>Produire des écrits professionnels</i>
1-1-3	<i>Promouvoir les projets et actions de la structure</i>
OI 1-2	Prendre en compte les caractéristiques des publics dans leurs environnements dans une démarche d'éducation à la citoyenneté
1-2-1	<i>Repérer les attentes et les besoins des différents publics</i>
1-2-2	<i>Choisir les démarches adaptées en fonction des publics</i>
1-2-3	<i>Garantir l'intégrité physique et morale des publics</i>
OI 1-3	Contribuer au fonctionnement d'une structure
1-3-1	<i>Se situer dans la structure</i>
1-3-2	<i>Situer la structure dans les différents types d'environnement</i>
1-3-3	<i>Participer à la vie de la structure</i>
UNITÉ CAPITALISABLE 2	
UC2 : METTRE EN ŒUVRE UN PROJET D'ANIMATION S'INSCRIVANT DANS LE PROJET DE LA STRUCTURE	
OI 2-1	Concevoir un projet d'animation
2-1-1	<i>Situer son projet d'animation dans son environnement, en fonction du projet de la structure, de ses ressources et du public accueilli</i>
2-1-2	<i>Définir les objectifs et les modalités d'évaluation</i>
2-1-3	<i>Identifier les moyens nécessaires à la réalisation du projet</i>
OI 2-2	Conduire un projet d'animation
2-2-1	<i>Planifier les étapes de réalisation</i>
2-2-2	<i>Animer en équipe dans le cadre du projet</i>
2-2-3	<i>Procéder aux régulations nécessaires</i>
OI 2-3	Évaluer un projet d'animation
2-3-1	<i>Utiliser les outils d'évaluation adaptés</i>
2-3-2	<i>Produire un bilan</i>
2-3-3	<i>Identifier des perspectives d'évolution</i>

UNITÉ CAPITALISABLE 3	
UC3 : CONDUIRE UNE ACTION D'ANIMATION DANS LE CHAMP DE L'ANIMATION SOCIALE	
OI 3-1	Organiser, gérer et évaluer les activités
3-1-1	<i>Déterminer les objectifs et les modalités d'organisation de son action d'animation sociale en lien avec une équipe pluridisciplinaire</i>
3-1-2	<i>Intervenir en lien avec une équipe pluridisciplinaire dans le cadre du projet défini par l'organisateur</i>
3-1-3	<i>Évaluer son action d'animation sociale</i>
OI 3-2	Encadrer un groupe dans le cadre des activités de l'animation sociale
3-2-1	<i>Concevoir des démarches pédagogiques adaptées aux publics et aux contextes du secteur de l'animation sociale</i>
3-2-2	<i>Gérer la dynamique de groupe favorisant l'expression, le maintien de l'autonomie, la co construction et la relation sociale</i>
3-2-3	<i>Accompagner les publics dans leurs projets dans une démarche participative</i>
OI 3-3	Accueillir les publics
3-3-1	<i>Identifier et prendre en compte l'ensemble des caractéristiques du public et les attentes des personnes visées par l'action d'animation sociale</i>
3-3-2	<i>Organiser l'espace et la vie quotidienne pour favoriser l'autonomie, et le respect des différents rythmes de vie de chaque personne</i>
3-3-3	<i>Concevoir et mettre en œuvre des situations favorisant la mise en relation des personnes et des groupes</i>
UNITÉ CAPITALISABLE 4	
UC4 : MOBILISER LES DÉMARCHES D'ÉDUCATION POPULAIRE POUR METTRE EN ŒUVRE DES ACTIVITÉS D'ANIMATION SOCIALE	
OI 4-1	Situer son activité d'animation sociale dans un territoire
4-1-1	<i>Prendre en compte le projet de la structure, les ressources et les contraintes de l'environnement local dans un cadre réglementaire</i>
4-1-2	<i>Favoriser les relations avec l'environnement et l'interaction des publics avec celui-ci</i>
4-1-3	<i>Prendre en compte les intervenants professionnels ou bénévoles dans la conduite et dans l'évaluation de son activité d'animation sociale</i>
4-1-4	<i>Participer à des réseaux territoriaux d'acteurs sociaux, éducatifs et/ou culturels</i>
OI 4-2	Maitriser les outils et techniques de l'animation sociale
4-2-1	<i>Maitriser des supports d'animation favorisant le développement ou le maintien de l'autonomie et de la relation sociale</i>
4-2-2	<i>Adapter les outils et techniques en particulier l'utilisation du numérique en respectant la sécurité physique et affective des publics et des tiers</i>
4-2-3	<i>Respecter la réglementation liée à l'activité</i>
OI 4-3	Conduire les activités d'animation sociale
4-3-1	<i>Concevoir et mettre en œuvre des situations favorisant la participation, la socialisation et l'émancipation des publics</i>

4-3-2	<i>Concevoir et mettre en œuvre des situations individuelles et collectives favorisant le vivre ensemble : respect, partage, échanges et participation à la vie du groupe</i>
4-3-3	<i>Adapter son action d'animation aux capacités physiques et psychiques de la personne</i>

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)

Lien direct : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000033445662/2016-11-20/#LEGIARTI000033445662>

Lien pour la version téléchargeable :
<https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=sehPiNUWIlz24gcFI9rpgLsc72qrCUWFhIYIeW4erkY=>

Pièce 3 : Courriels de communication pour participer à la recherche

Voici le courriel envoyé aux stagiaires de la formation professionnelle, le 24 septembre 2019 :

« Bonjour à toutes et à tous !

Ce mail sert de rappel à ma sollicitation de mardi dernier à propos d'une recherche portée sur l'évaluation et les valeurs... et de poser, avec un peu plus de calme, l'esprit un peu plus libre que lorsque nous sommes en formation.

Petit historique : dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, je mène des enquêtes scientifiques sur des situations d'évaluation que des personnes en situation d'apprentissage (formation, éducation, etc.) vivent, plutôt lorsqu'elles sont en posture d'évaluatrice/eur. s. Le titre de ma thèse, et son objet s'intitule "Faire l'expérience de l'évaluation" (tout est dans le titre).

Quelle proposition concrète vous fais-je ? Je souhaiterai pouvoir venir sur votre structure d'alternance et travailler avec vous sur des situations d'évaluation que vous vivez et/ou animez, dans le cadre (principalement) de votre métier-se-faisant d'animatrice/eur social. e. Ainsi je souhaiterai, dans la mesure du possible (c'est-à-dire en prenant en compte vos attentes, et soucis, mais aussi ceux du public, et de votre tuteur, des réglementations, etc.), pouvoir observer une situation, ou plusieurs, et m'entretenir avec vous environs 3 fois durant cette année de formation (dans une logique de 1 fois vers le début, 1 fois au milieu, et 1 fois vers la fin de votre formation). Dans le cadre de cette recherche, toutes les informations seront anonymisées, afin de vous protéger et de protéger toutes les personnes, leur intimité, leurs informations, et celles concernant la structure. Tout ceci peut être ré-expliqué, discuté ensemble, avec votre tuteur, qu'entre nous, etc. comme vous le souhaitez.

Ma demande : pourriez-vous me faire un retour d'ici la fin de la semaine, de façon à ce que je puisse commencer à vous contacter pour programmer le premier RDV sur votre structure, préparer aussi peut-être un argumentaire pour votre tuteur, etc, svp ? (Martine, j'ai bien enregistré ta demande, je t'en remercie). Vous pouvez revenir vers moi par mail : roblez.experice@gmail.com (ou en me répondant directement) ou par téléphone : 06 29 74 01 10, sans oublier de signer svp ;)

Encore merci pour votre attention ! Je vous souhaite le meilleur pour cette période d'alternance : revenez les yeux brillants de bonnes choses...

Bien cordialement,

Alban »

Voici le courriel d'envoi pour la participation à l'entretien d'explicitation, aux participant-es à la recherche d'alors, le 29 janvier 2020 :

« Chères et chers collaborateurs bonjour.

Comme prévu je reviens vers vous pour vous indiquer la suite des opérations en ce qui concerne ma recherche sur l'évaluation, à laquelle vous contribuez (et je vous en remercie à nouveau ! Sans vous, cette recherche n'a pas de sens) depuis "l'année dernière" ;)

Après concertation avec I et les collègues de l'équipe pédagogique, voici les différentes dates sur lesquelles nous pourrions prendre **1h00 à 1h30 maximum** pour un nouvel entretien. Cette fois-ci, il portera sur **une situation d'évaluation** que vous avez **vécue** et dans laquelle vous étiez en attitude d'évaluateur ou d'évaluatrice, **qui vous a marqué** ou tout du moins que vous souhaiteriez explorer avec moi lors de cet entretien.

Vous remarquerez que sur ces dates-ci, vous êtes sur "Nom du lieu" ! Ainsi nous procéderons à notre travail dans une salle allouée, au calme, sur place. Voici les dates :

Lundi 3 février, toute la journée

Mardi 11 février, après-midi seulement

Lundi 17 février, toute la journée

Mercredi 19 février, le matin seulement

Normalement, il s'agit de créneaux où vous serez en rédaction de vos documents personnels et professionnels : aucun contenu pédagogique de loupés.

Voici votre mission : me communiquer votre créneau et votre heure préférés parmi ceux de la liste. Par retour de mail ou texto, je vous le confirmerais.

Encore merci pour votre don et votre implication !

Bien à vous,
Alban »

PARTIE 3

Pour chaque portrait phénoménologique sont présentées ici :

- 1) Les retranscriptions, dans l'ordre suivant : récit d'observation, retranscription du premier entretien puis retranscription de l'entretien d'explicitation.
- 2) Les retranscriptions analysées, dans le même ordre.

On fera suivre les retranscriptions de possibles pièces supplémentaires venant illustrer, lorsque cela fut possible, des verbatims ou/et observations.

Dans cette partie des annexes sont retranscrits des entretiens « complémentaires » à la recherche. Ce sont des entretiens d'autres sujets volontaires à la recherche, mais que je n'ai pas pu mener jusqu'au bout (l'observation, suivie d'un entretien à chaud ; un entretien d'explicitation) en suivant le protocole d'enquête ; ou alors des entretiens d'un autre protocole, exploratoire, en première année ou début de seconde année doctorale. Dans les deux cas, les sujets concernés évoluent dans le même secteur et champ de l'animation professionnelle.

Chapitre 2 : B

Informations retranscrites

Récit d'observation de B

Récapitulatif signalétique

- La date et l'heure : le 8 novembre 2019, pour un démarrage de la séance à 14h00.
- La durée : 1h15 environs
- Le lieu et sa description sommaire : le lieu d'exercice se situe dans le nouvel équipement d'un EHPAD public situé dans la ville de Bea* (Loiret), à une demi-heure de route de la ville d'Orléans. Une salle polyvalente servant de lieu de repas pour les personnes pouvant se déplacer ou être déplacées, de salle de jeux et d'activités (dont celles de B et Bénédicte¹), de télévision ou de réunions. Cette salle peut être manuellement ré-agencée, avec des volets faisant toute la hauteur du sol au plafond de l'espace, comme pour configurer deux espaces différents et scindés. Ces mêmes volets sont isolateurs du bruit, comme j'en ferai l'expérience lors de l'entretien avec B.

Les participants viennent parfois avec leur matériel de déplacement ou de soutien (déambulateur, fauteuil roulant). Ainsi la salle est grande et espacée pour faciliter les mouvements et déplacements des personnes sur le lieu d'activité ; en face, l'espace est plus confiné, plus « rempli » de matériels pédagogiques ou de petites tables rondes, avec des chaises autour. B et Bénédicte* ont disposé leur propre bureau de travail, rempli à ras bord, de dossiers, classeurs, jeux, outils personnels, sur le côté à l'extrême droite de la salle.

Le public de la séance est un public de personnes âgées accueillies sur l'établissement. Certaines y sont hospitalisées, d'autres en résidence. 7 personnes auront en tout participé à la séance d'animation de B.

- Le matériel de notes : journal de bord, calepin n° 7
- Mon positionnement : je suis installé sur une chaise, sur une table séparée de l'installation de B pour son atelier manuel. Je peux voir l'ensemble des participants, et les mouvements de B autour de l'assemblage des tables, ou ses mouvements extérieurs. Seuls les participants les plus proches de moi peuvent me voir ou échanger avec moi, bien que cela ne se soit pas passé. Je me situe aussi sur la table des supports, là où B a disposé l'ensemble des jeux de modèles et sa fiche descriptive de séance qu'elle m'aura donnée en main propre en amont.

¹ Prénom d'emprunt, tutrice de B.

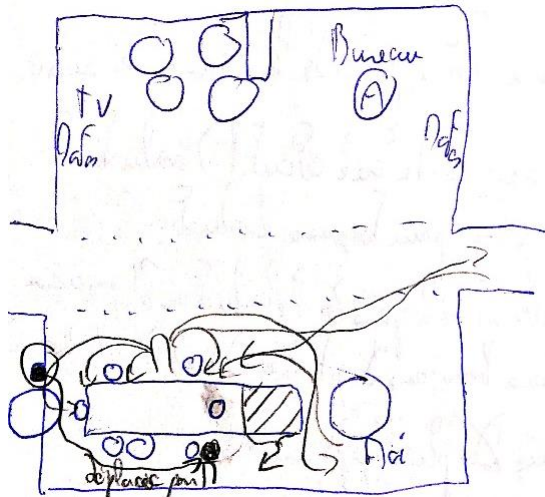


Figure 4 — Schéma des positions et déplacements de B

- Accessoirement des informations venant préciser des éléments : j'ai eu l'occasion d'échanger avec la tutrice — Bénédicte — de B avec cette dernière avant la séance d'observation pendant une heure, suivi d'un déjeuner à trois. Durant ce premier échange, des verbatims intéressants concernant l'évaluation ou la situation de B ont été exprimés. Je les ai notés, sur mon journal de bord. Je les retranscris après mon récit d'observation.

Récit d'observation

La séance démarre par les arrivées progressives et différentes des personnes. Certaines, autonomes et habituées manifestement, entrent dans la salle et prennent place sur un fauteuil ou siège déjà aménagés autour de la grande table par B. Par deux toutes seules. B est allée chercher une personne en fauteuil roulant au troisième étage, réservé aux personnes à mobilité réduite. B n'attend pas le groupe total : un prévisionnel est effectué tous les jours pour estimer le nombre des participants.

La séance porte sur des jeux de coloriages à numérisation : des couleurs égalent des numéros, tantôt explicités tantôt à calculer pour décider de la couleur adéquate. B dispose de plusieurs modèles de jeux, orientant les participants « Oh celui-là vous l'avez déjà réussi la dernière fois, donc on va prendre un plus compliqué ! », ou les laissant choisir « Regardez, il y a l'escargot, ou celui-ci... Je vous laisse choisir votre préféré. ». Une dame exprime son avis sur ses propres productions, et B de répondre « A chaque fois, vous vous débrouillez super bien ! Qu'est-ce que c'est négatif ! ». B ne soulève pas l'échange sur l'esthétique du produit réalisé, mais plutôt sur les capacités de la personne ; B n'explicite pas pour autant son raisonnement, et de donner

des feutres à la dame. Je mets cela en rapport avec le contenu de sa fiche pédagogique et explicative de séance que B m'a donnée : dans « la démarche pédagogique » présentée les objectifs viennent préciser des intentions exclusivement sujet-centré et de développement, pas sur une production ou un regard qualitatif ou quantitatif sur le support. « Vous allez le faire toute seule et puis après je viendrai voir ».

Les participants dessinent ou colorient, tandis que B s'absente au bout d'un quart d'heure pour aller chercher une autre personne.

Pendant la première demi-heure, j'aurai vu Bénédicte circuler dans la salle, de l'entrée à l'autre bout, s'arrêtant de temps à autre pour saluer les participants de leur nom de famille. Cette approche nominale est suivie par B, les participants saluant ou sollicitant B et Bénédicte par leur prénom. Par ailleurs, différentes personnes de différents statuts circuleront durant toute la séance : d'autres patients, ne disant rien ni n'étant sollicités, par les participants comme B ; des familles, circulant systématiquement dans le couloir symbolisant la séparation des deux espaces de la salle (mes pointillés sur le schéma) ; des professionnels du soin, en tenus professionnelles de couleurs. Aucune des personnes « circulantes » n'aura interagi directement avec un membre de la séance.

B circule durant toute la séance : entre les participants, sur la table agrégée, dans d'autres espaces à la recherche de participants, sur le bureau partagé d'animation. Vers moi-même une fois, pour m'expliquer les raisons de son animation et de ses choix de supports ; j'ai dû insister à deux reprises par la reformulation sourde « Fais comme si je n'étais pas là, B, s'il te plaît », ne répondant pas à sa sollicitation. Ses prochaines sollicitations ou considérations formelles envers moi seront de me présenter aux nouveaux arrivants par « le beau jeune homme » ou « la personne avec l'accent chantant », jamais par mon prénom ou nom, ou statut professionnel ou raison de ma présence.

Les personnes continuent d'arriver au fur et à mesure du déroulement de la séance. L'une d'entre eux se positionne d'abord sur une table ronde écartée de la grande table. Au bout d'une dizaine de minutes, B vient la déplacer et la positionner au bout de la table (rond noir) « j'aime pas que vous soyez à part ».

Les participants échangent à divers degrés de quantité. Je n'aurai pas entendu une seule fois trois participantes. Les participants discutent soit des calculs à effectuer — « oh c'est quand même dur cette affaire ! », « donc, 4-2, c'est 2 : donc rouge là » — soit sur leurs conditions d'hospitalisation — « vous aussi ils viennent vous servir trop tard ? », « il faudra que je demande à changer mes draps ». B ne participera jamais aux échanges hors supports, elle mène la discussion seulement sur le dessin et l'activité. « Vous avez affaire à des drôles d'élèves, là [rires]. Et c'est ça qui est formidable » répondra B. Une participante se met à fredonner une chanson : 'Magnifique' lui dira en rigolant B, d'un rire qui me semble celui d'une réjouissance. Je m'étais fait la réflexion que B saisirait cet événement pour un jugement de

valeur. Note intéressante, à la fois pour la situation observée et pour moi-même et mon propre rapport intuitif à la situation et B en attitude d'évaluation.

Vers 14h45 B met de la musique via son téléphone personnel. Sur la fiche pédagogique, je peux lire « [...] je cherche à maintenir voire à améliorer les fonctions cognitives ainsi que la dextérité des mains et poignets ». Je trouve cette phrase assez représentative de la posture pédagogique de B : elle use de pédagogie directive, bien qu'elle n'empêche pas les autres participants de répondre aux sollicitations autres que les siennes. La dame chanteuse se greffe sur la musique ; ses mains s'arrêtent de toucher les matériaux, ses yeux se ferment, sa tête hoche au rythme de la musique passante ; lorsque les paroles lui sont connues, elle chante. D'autres participantes se greffent à leur tour sur deux chansons, tout en continuant cependant à faire leur manœuvre. B continue ses mouvements et déplacements, en accompagnant parfois aux sanitaires, régulant le matériel pédagogique et la musique qui s'arrête de temps à autre. B chante aussi, rarement, mais fortement lorsque les trois participantes chantent.

Je regarde de plus près B : le corps de cette dame chanteuse m'interpelle sur les gestes corporels des précédentes personnes que j'ai pu observer. Je vois que le corps de B suit ses appréciations et jugements : « c'est bien », hochement de tête de haut en bas. « Génial Madame Ju ! C'est bien. C'est bien ». Par ailleurs, B est tactile : elle touche les participants pour soutenir leur recherche, pour regarder leur dessin. La main est le principal médium ; elle se pose sur l'épaule, sur l'avant-bras, sur la main. Elle peut froter, caresser, avec vigueur comme lenteur, pas forcément accordée avec le ton de la voix qui peut être enthousiasmant et la main lente par exemple.

« Je peux aller dans ma chambre ? Si vous voulez Madame X ». Une participante sort de table, laissant son dessin sur la table, à la place qu'elle occupait jusqu'alors. B vient le ramasser, 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 (annexes, partie 3 : chapitre 2, pièce 1). B retourne aux déplacements, et regarde des résidents dessinant : elle grimace, sans parler. « Ce n'est pas la même chose, quand vous coloriez avec ça [après l'utilisation d'un fusain par une participante, manifestement comme un crayon de couleur] ».

Une participante sollicite l'attention de B en demandant d'arrêter la musique, car « je souhaite chanter ». B le fait, et Madame Bleue chante *a capela*. B se place à son côté gauche, en se baissant pour être le visage à hauteur du sien. Les autres participants soit continuent leur dessin, soit regardent Madame Bleue sans chanter. Une nouvelle participante arrive vers la fin, B l'accueille et l'intègre à l'animation sans précision ni commentaire.

Vers 15h10 j'interpelle B, lui demandant si Bénédicte va arriver pour prendre la relève. B de me répondre qu'elle arrive pour 15h00 ; elle regarde sa montre. « Oh ! » B met fin à l'atelier en précisant aux résidents qu'ils vont « goûter avec Bénédicte » et qu'« il va falloir ranger ». Bénédicte arrive 5 minutes plus tard « ah lala une partie de Rummikub avec Madame P, on n'a pas vu l'heure passer ! » B distribue à chaque participant son outil d'évaluation (annexes,

partie 3 : chapitre 2, pièce 2 « J'évalue la séance d'animation »). 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 : « content ; moyennement content ; pas content du tout de l'atelier ».

Notes de l'échange avant le déjeuner et la séance

Les notes suivantes sont des verbatims échangés dans l'échange d'accueil. Je suis arrivé pour 11h30 sur la structure. Bénédicte et B m'accueillent dans la salle polyvalente, et me parlent rapidement de la situation du stage de B, de l'établissement et des pratiques évaluatives utilisées ici. Je n'ai pas vraiment l'occasion de dire quelque chose, le débit est rapide, et lorsqu'une a fini l'autre enchaîne sur un objet résonant, ou pas. Les quelques notes qui suivent sont des captures de mots, à ma destination.

« L'évaluation, il faut quelque chose qui soit rempli rapidement » (Bénédicte).

« Ya des personnes, ça se voit tout de suite [...] ».

« Pour la plupart, ils ont de suite le réflexe de se dénigrer » (B, à propos du public).

« C'est des petits détails, mais moi je me comprends dans l'évaluation ».

« On fait son travail : il y a une récompense. Comme toute chose ».

« Parce que c'était important aussi d'évaluer ».

« Degré d'évaluation » ces « degrés » *se caractérisent par des indicateurs référencés par B* : « la confiance qu'ils ont entre eux ; la prise d'initiative ; ce qu'ils vont choisir ; si la consigne a été respectée ou pas ; l'outil qui convient (à la production attendue) ».

« En fait, c'est un peu le test ».

Bénédicte m'indique que l'institution est publique. Nous visitons tous deux l'ensemble de l'hôpital et échangeons sur le fonctionnement et les us de l'établissement. Elle me présente à table comme « formateur » de B ; ce que je corrige dans la foulée, me présentant comme chercheur.

Contexte resitué

- 8 novembre 2019
- 67 min et 21 secondes
- Sur le lieu de travail. Dans un coin de la grande salle où vient de se dérouler l'animation observée.
- Utilisations du téléphone portable et du PC pour enregistrer
- Nous sommes assis de biais ; une table est devant nous, où j'ai pu poser mon matériel d'enregistrement.
- Bénédicte nous signalait qu'elle partait au moment où l'enregistrement démarre. Cependant, elle sera venue en cours d'entretien signaler son départ « pour de bon ».

Ch1 : C'est parti, petit test d'enregistrement : c'est bon ça marche. Donc nous sommes le vendredi 8 novembre 2019, 15h25 à peu près. On est sur la maison de retraite dans laquelle travaille B et donc on enchaîne sur le jeu des questions-réponses. Euh donc j'ai quelques petites questions à te poser par rapport à la séance d'animation qui vient de passer [Oui]. Euh j'attends pas de réponse bonne réponse particulière. Je t'invite à me répondre ce que tu as envie de me répondre comme ça vient comme on dit et de ne pas hésiter à rebondir à me couper la parole si tu as une idée quelque chose que tu veux proposer, etc. bref tout est possible (d'accord) bah écoute ma première question c'est, ça peut sembler banal, mais j'avais bien envie que tu te présentes s'il te plaît à l'aune de la séance qui vient de se passer comment te présenterais tu ?

B1 : Ah euh ça c'est une question... parce que je ne peux pas dire que je suis animatrice dans le sens où je suis en formation, donc je n'ai pas le statut d'animatrice sociale pour l'instant parce que j'ai pas le diplôme, mais... là je suis je suis on va dire stagiaire en fait euh... animatrice. Pour l'instant (d'accord) je suis en plein apprentissage des choses donc du coup je peux pas m'affirmer en tant que telle même si là, pour l'atelier en euh oui là j'ai été dans la position de l'animatrice sociale et du coup euh j'ai fait les choses en fonction de des direction des choses que je voulais faire travailler et voilà c'est moi qui ait mené la séance. Donc du coup... là forcément je suis obligée d'être dans la peau de l'animatrice et pas de la stagiaire.

Ch2 : Hum. Quelle distinction tu fais entre la peau de l'animatrice et la peau de la stagiaire ?

B2 : la stagiaire elle l'a... le plus souvent elle accompagne, elle va co-animer et automatiquement elle peut aussi, mais c'est surtout que là elle peut co-animer c'est bien, mais ça rentre encore dans le rôle de l'animatrice parce que on peut être plusieurs animateurs et animer les séances ensemble (comme ce matin) voilà et du coup euh... là en fait euh... ce serait plus du de l'ordre... de l'ordre de voilà la stagiaire elle est elle est là pour regarder observer

euh euh des fois même elle va avoir un regard extérieur qui peut être intéressant parce que c'est ça aussi qui est important ça ça c'est ma vision des choses hein ? c'est ma façon de faire aussi et je vais me dire « tiens cet atelier ben finalement euh... j'aurais modifié ces choses-là » et c'est important aussi d'avoir quelqu'un d'autre avec soi parce que on a un regard. et quand il y en a 2 voire plusieurs c'est encore mieux ou ça permet justement les critiques sont faites pour nous faire évoluer et améliorer les choses.

Ch3 : Et donc là ça serait l'animatrice qui ferait les critiques c'est ça ? pour les animatrices pour qu'elle puisse améliorer les choses ?

B3 : Non, mais moi c'est ce que je fais instinctivement. Alors le terme critique ça pas du tout en fait que j'utiliserais. Ruh je verrai automatiquement des choses à améliorer. Moi je ne vois que du positif dans les choses. Parce que quand on remarque que il y a quelque chose qui n'a pas fonctionné totalement, qui pourrait être amélioré pour moi c'est toujours du positif. Je le vois jamais en négatif donc moi je ne prendrai pas comme de la critique.

Ch4 : Mais c'est ton mot. C'est toi qui l'a dit.

B4 : Ah d'accord. (Rire, **c'est pour ça que je l'ai dit**) pardon. Alors je rectifie ce que j'ai dit dans mon propos, ce ne sont pas des critiques, mais c'est ça permet en fait d'avoir un regard extérieur et de pouvoir améliorer justement tu as besoin d'améliorer. (**D'accord je comprends ok**), mais ce n'est pas forcément le rôle de la stagiaire, mais au contraire plus il y a de personnes plus forcément... si il y a des personnes qui sont extérieures et qui regardent l'animation, au regard de l'animation on va avoir tout de suite l'œil plus avisé que si vous êtes dans l'animation.

Ch5 : Donc si je comprends bien ce n'est pas tant être dans la peau de l'animatrice ou de la stagiaire qui change c'est plutôt être dedans ou être dehors c'est ça la séance d'animation (c'est ça) d'accord et étant donné que la stagiaire si je comprends bien est quelqu'un qui n'a pas la responsabilité d'animer ou de co-animer un atelier, elle a un rôle qu'il serait peut-être plus extérieur à la situation ?

B5 : Ben pour apporter des plus et qui est là pour apprendre avant tout. Mais on peut aussi apprendre en étant justement à faire les choses (**d'accord**) c'est pour ça que elle peut faire le rôle de co animatrice et euh et puis elle peut aussi remplacer parce que ça va lui permettre aussi d'évoluer. Donc si on doit parler euh de la stagiaire en elle-même (**d'accord je comprends**) ce qui est normal faut aussi faire les choses pour apprendre (**je comprends**). Ce qu'on apprend généralement en fait des erreurs que l'on peut faire.

Ch6 : d'accord. Euh alors maintenant allons un petit peu plus dans la séance d'animation qui s'est passé eux que j'ai donc observée de l'extérieur euh... Dans cette séance euh qu'est-ce que tu qu'est-ce que tu as évalué ?

B6 : alors dans cette séance, en fait j'ai eu des personnes que je n'avais pas. J'ai eu des personnes que j'ai déjà eu donc je vais pas... avoir évalué de la même manière. (**d'accord**) puisque celles que j'ai déjà eues j'ai tenté de faire quelque chose d'un peu plus compliquée, pour voir si automatiquement la continuité était la même.

Ch7 : Par rapport à quoi ?

B7 : par rapport aux premiers ateliers que j'avais fait (**d'accord**) donc là j'ai pas évalué, en fait sur les outils puisque je connaissais déjà et je savais déjà les outils qu'elles devaient utiliser. Et que je devais rectifier.

Ch8 : Tu veux dire de mémoriser ? tu as mémorisé (oui) quand tu dis « je savais déjà » ?

B8 : oui (**d'accord**) oui je les ai mémorisés. (**d'accord d'accord**) euh donc ça, déjà, pour ceux-là il n'y avait pas besoin d'avoir à évaluer par rapport à l'outil qu'il faut utiliser. Pour pas mettre en difficulté. euh pour d'autres personnes qui étaient pas venues, c'était la première fois. là il était en face d'un outil. Et s'il y avait besoin en fait de modifier l'outil, d'en mettre d'en prendre un autre parce qu'elle a envie, ça peut être une envie, ça peut être... parce que ça c'est pas bien, ça leur plaît pas et que elle préfère... peu importe. Là j'aurais automatiquement modifié. donc là je l'ai mis face à un outil et j'évalue. J'évalue en fonction : crayons de couleur si c'est très très pâle si la personne... ben si elle a peiné, même si c'est quelque chose qui peut se modifier directement dans l'atelier. Et ça c'est quelque chose qui après on note

CH9 : d'accord, mais comment, « on note » c'est-à-dire ?

B9 : juste après en fait. Quand on a ramené tout le monde moi j'ai mon petit carnet sur lequel je note la moindre difficulté, la moindre chose. Donc là vu que j'ai fait des fiches maintenant (**oui**) elles ont été faites. J'ai des fiches en fait d'évaluation de séance et c'est là où justement je vais mettre les choses.

CH10 : Est-ce que c'est la deuxième partie, ce petit tableau si là ? (Exactement) d'accord donc ce tableau-ci c'est toi qui le rempli ? (C'est moi qui le rempli). D'accord. C'est individuel c'est ça ?

B10 : C'est individuel. C'est une fiche qui est pour chaque personne où il y aura justement le nom... Alors forcément je vais mettre euh la date, je vais remplir... tout ce qui à remplir en fonction de chaque personne

CH11 : d'accord. D'accord je comprends. Euh et là, est-ce que tu as un exemple par hasard un exemple marquant de de l'utilisation du bon outil dans la séance qui s'est passée ou au contraire un exemple d'un mauvais usage de l'outil ?

B11 : euh alors oui par exemple euh Madame M a tendance à appuyer et du coup elle a voulu changer et prendre du pastel (**d'accord**) parce qu'en appuyant pour une fois elle avait envie que la couleur soit bien plus présente (**d'accord**). Donc après ce sera à voir si c'est est-ce que

c'est parce que — donc là c'est ce que j'ai plus ou moins essayer de voir — est-ce que c'est parce que elle n'appuie pas suffisamment et là c'est pas le cas. mais je pense qu'il doit y avoir autre chose derrière qu'il va falloir encore creuser. euh peut-être changement au niveau de la vue. Qui fait que l'on a l'impression que la personne va appuyer de plus en plus pour que la couleur... comme pour Madame X.

CH12 : d'accord comment le sais-tu ça ?

B12 : bah c'est simple. Madame X par un moment donné elle dit euh, et ça c'est des choses qu'il faut noter c'est important, ben le jaune est une couleur claire, mais c'est normal ça commence par ça : les couleurs claires. Quand c'est question de la vision et qu'il y a dégradation de la vision. c'est des informations en fait qui... dès qu'elles sont affirmées ou tout du moins on peut même les transmettre déjà et voir à ce que les personnes au niveau du service médical puissent être renseignées. On transmet quand il y a besoin de transmettre c'est important. donc du coup si elle commence à perdre eux en fait euh... on va dire la netteté des choses : des couleurs... il y a forcément quelque chose qui s'installe donc quelque chose qui est en train d'arriver. donc ça c'est important de transmettre. Les petits détails sont importants. alors ça après c'est ma façon de faire.

CH13 : Ah oui voilà, j'allais te demander voilà s'il y avait un règlement intérieur, ou

B13 : Du tout. Mais je j'ai pour... alors c'est normal. Je considère que ça devrait s'intégrer aux choses. Que des chose soient communiquées. Même si ce n'est pas forcément tous les établissements, mais il est important en fait de communiquer quand il y a quelque chose que l'on constate.

CH14 : D'accord. Et tu estimes que la communication à ton égard elle est juste ? de la part des autres collègues et des autres professionnels ?

B14 : Alors il y en a qui sont tout à fait d'accord avec moi, de par le questionnaire que j'ai fait on a... échangé en fait, par rapport à ce... processus de savoir les choses, l'échange. Et... oui il y a des services, forcément il y a des personnes qui vont être d'accord. Mais totalement d'accord parce qu'elles considèrent que... au moins sachant les choses on va pouvoir travailler au travers des informations données. (d'accord) euh parce que si on travaille pas ces choses-là, il y aura une régr... euh ben il y aura une régression qui sera plus... euh marquée. Alors que si on travaille, on va peut-être maintenir. Et pour certaines personnes on va l'améliorer. Mais bon, forcément ce sera en fonction des pathologies, et si on les connaît pas, si on ne sait pas un minimum les choses, on ne peut pas les travailler. Donc moi il a fallu déjà dès le départ que... de part ce que je faisais, les choses qui sont pas trop compliquées, là c'était un peu plus compliqué. Du coup pouvoir évaluer et savoir qu'est-ce que je vais pouvoir mettre en place comme outil pour pouvoir les faire travailler. Dans les jeux de mots, dans les autres ateliers en fait qu'on va faire : les jeux de mots, euh... et ben justement c'est là que je peux mettre le point sur certaines... certaines petites choses. Et qu'on va faire travailler. Il est très important de faire travailler les fonctions cognitives parce qu'elles se dégradent. Et ça ça fait parti

justement des ateliers qui tentent à maintenir... des fois à améliorer, pour la dextérité, pour tout ce qui est l'utilisation de la main, des poignées, ça, c'est censé maintenir et améliorer. Euh... Madame X si elle est partie par exemple, ce n'est pas pour... parce qu'elle était fatiguée ou autre : elle avait terminé son dessin, et dans sa logique, dès qu'elle finit un dessin – déjà elle est venue euh elle n'était pas conviée, mais moi je prends tout le monde : si je vois, aller hop. Du coup au contraire, c'était bien. Je lui ai fait faire l'exercice. Et puis elle a terminé l'exercice, elle avait tout fini ses petites ronds. Elle a retenu la consigne qu'il fallait faire tous les petits ronds. Et elle est repartie. C'est sa logique. Donc ça aussi c'est des choses c'est des informations qui sont hyper importantes.

CH15 : Pourquoi ?

B15 : Ben parce qu'elle a une logique, une manière de faire. Donc il faudra faire attention de quand on dit quelque chose de ne pas tout de suite parler d'une chose, mais parler des différentes étapes par exemple.

CH16 : D'accord. Et ça c'est que pour Madame X ?

B16 : Oui parce que c'est la première fois que je l'avais dans cet atelier, et du coup... dans les autres non ! au contraire, il faut continuer, c'est pas un souci. Et Madame X j'ai constaté donc j'ai noté derrière sa feuille directement les choses. Vu que je n'avais pas une feuille d'évaluation pour elle, du coup je vais ressortir une feuille et j'aurai juste à retranscrire.

CH17 : D'accord. Ce qui veut dire que parfois ces informations tu les notes parfois sur les feuilles d'évaluation individuelles, donc cet outil ; parfois tu les notes sur

B17 : Avant je les notais sur mon carnet. Et je les noterai toujours sur mon carnet. Pour moi elles sont importantes. (D'accord). Par rapport à chaque personne. Parce que j'ai commencé comme ça. Il n'y avait pas d'outils, et il a fallu mettre en place des outils. Comme il n'y avait pas d'outil, j'ai fait les choses à ma façon. Et comme je ne connaissais pas non plus les différents outils qu'on pouvait mettre en place, du coup après par la suite je me suis dit tiens, avant qu'on soit en séance où on nous dit tiens il y a tel outil tel outil il y a ça, je me suis dit pourquoi je ne les ferai pas ? (d'accord) donc j'ai proposé. Ça ne s'est pas fait tout de suite. Du coup dès qu'on m'a donné l'aval, je les ai faits.

CH18 : Et donc à quoi ressemble une note dans ce carnet ?

B18 : Euh en fait je garde une page pour chaque personne. L'entretien que j'ai eu avec elle — parce que j'ai cherché à avoir un entretien individuel avec chacune d'entre elles... à l'écart des autres. donc c'était, j'ai commencé par les personnes des Fontaines — le bâtiment qui a fermé (**d'accord**) — et euh parce que je me suis dit je vais mettre en place des ateliers, mais j'aimerais bien mettre en place des ateliers qui leur plaisent. Et il y avait beaucoup de personnes qui ne venaient pas à l'atelier. Donc nous on en est... 2 3, voire 4 ici, pour des ateliers spécifiques. Et c'était pas tout le temps. Du coup moi je me disais il va peut-être falloir que je mette un plan

d'action en place, à savoir que bientôt ils sont transférés ici pour certains ; même si d'autres bon on savait que ce serait plus à l'extérieur. C'étaient des informations qui nous étaient communiquées et je cherchais toujours à savoir. **(d'accord)** la première chose savoir qui allait basculer de ce côté. Parce qu'ils le savent pertinemment. Et les autres qui demandaient d'être plus proches de la famille. Donc justement on fait auprès des autres EHPAD et c'était en attente de... de places. **(d'accord)**. Donc du coup, moi par rapport à ça, ça m'a permis justement d'aller voir ces personnes qui allaient être là, de faire en sorte aussi de les intégrer aux ateliers avec les personnes des étages, et de faire les ateliers en haut pour que déjà elles s'habituent ; mais ça été tellement vite, parce que du coup on nous a annoncé ben moi j'ai su que ça allait se faire avant la fin septembre alors que ça devait être pour décembre... du coup... j'avais commencé en fait à créer le lien... entre... entre les deux, à savoir qu'il y avait déjà des personnes qui avaient basculées ici. Et je me suis un peu servi de ça, justement, pour qu'il y ait cette convivialité qui s'installe. Peut-être de revoir certains résidents, ça leur a fait du bien ici, et vice versa. De l'autre côté ça leur a fait du bien aussi de les voir. Du coup... quand j'ai commencé à mettre ça en place je ne m'attendais pas à ce qu'on me dise en septembre il n'y aura plus personne. Ce qui était assez brutal.

CH19 : Et donc si on revient à ce carnet de notes que tu prends, si tu devais me décrire à quoi ressemble une note type dans ce calepin ? qu'est-ce que

B19 : 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.

CH20 : D'accord. Alors comment fais-tu pour jauger ce qui est extrêmement important ?

B20 : Euh ça va être des petits détails. Pour des choses simples comme les outils, je les ai retenus. **(d'accord)** c'était pas compliqué. En plus je suis là à faire travailler ma mémoire, j'ai moi-même eu des soucis à cause d'un médicament. Mais du coup, de ce côté-là, j'ai aucun problème, je les retravaillais et je continue. Euh pour des euh les petits détails, 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 voilà, comme Madame Hu, qui n'est plus là. Madame Hu qui, d'instinct, au départ a pris Monsieur Anguis sous son aile. Au départ il débordait, aujourd'hui il ne déborde plus. Depuis les ateliers il y a aussi des évolutions que je mets qui est quand même hyper intéressante. 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. Je ne m'attendais pas à ce qu'elle soit aussi rapide. **(d'accord)**. Au niveau de la dextérité, donc franchement non. Il débordait, à un moment c'était pas colorié entièrement. Et du coup de faire les choses avec les autres, de voir les autres faire, ça l'a aidé. Donc ça c'est des éléments. **(d'accord)**. Il y a aussi l'endroit où on met la personne, avec qui. Il a besoin de quelqu'un qui le fédère, ou qui le pousse, qui le... qui lui donne envie de faire les choses. Il faut constamment aussi aller le voir. Donc ça c'est des

petits détails. Monsieur... P, qui normalement faisait parti des séances — il est parti hier. Il est parti hier, et lui par exemple euh j'avais constater que les dessins il fallait qu'il y ait des mouvements... qui représentent en fait des fers forgés. Donc tous les dessins où il y avait ces mouvements-là, ça le rassurait. C'est des détails. Pour nous c'est... on ne comprend pas, on voit genre une personne extérieure va dire et alors on s'en fou, non. Parce que lui en fait ça le déstabilise s'il y a autre chose. Il va être attiré par ce genre de dessins. Il va tout de suite se sentir à l'aise. Par contre il va être bloqué face à un autre dessin. S'il y a pas justement ces arabesques, ces formes arrondies. Il va se trouver bloqué. Et là, il... il est perdu. Totalement perdu. C'est une personne qui réfléchit beaucoup. Donc ce sont des éléments à prendre en compte, et justement savoir lui expliquer tout de suite les choses, faut pas en fait être brute avec lui, ni... dire trop de choses il faut savoir le prendre, et donc ça aussi c'est important. C'est des petites choses, c'est des petits détails. Et on y arrive pas toujours du jour au lendemain ; la première fois, j'ai vu qu'il y avait un souci... qui a besoin tout le temps de savoir pourquoi ci, pourquoi ça, des petits détails ; en fait si il regardait la fiche d'évaluation, tiens ah pourquoi vous avait mis des têtes ? puis après il va repartir dans... sa réflexion, et il va reposer une autre question, mais il peut vous reposer plusieurs fois la même question. Mais il a besoin tout le temps tout le temps de s'interroger sur tout. Et ça c'est des détails qu'il faut savoir.

CH21 : Et donc ces détails, comme tu dis, tu les notes dans le... dans ton calepin, c'est ça ? d'accord.

B21 : Ça, c'est ce que je fais tranquillement chez moi, tout retranscrire. Dans mon petit calepin personnel. Voilà.

CH22 : Tous les jours ?

B22 : Tout le temps.

CH23 : Tout le temps ?

B23 : Quand il y a des choses nouvelles, elles sont inscrites.

CH24 : Mais le soir. Chez toi. Donc il n'est pas ici.

B24 : Non. Je l'avais avant au début. Parce que au tout début je me disais olala je ne vais pas me souvenir du nom donc je notais tout de suite... fin j'avais mon outil... pas le calepin avec moi, mais une sorte de petit bloc notes, et je notais. Et au fur et à mesure, depuis que j'ai intégré le nom des résidents, et... là ça était. (**ok. D'accord**). Mais au début c'était difficile, parce qu'il fallait tout retenir. Entre les chambres, les numéros de chambres, les... les endroits où pour savoir si c'était côté mauve, Val de Loire, il y a différents noms pour les services ; donc c'était pas évident. (**je comprends.**) mais les 15 jours m'ont servis justement à pouvoir mémoriser et faire les choses.

CH25 : Si je reviens à ma précédente question de qu'est-ce que tu évaluais dans cette séance ? (oui) donc j'ai entendu l'utilisation l'usage des outils (oui), euh j'ai entendu (les

fonctions cognitives). Ok. J'ai entendu aussi le progrès dans l'application des outils ou des dessins. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu évalues dans cette séance ? ou que tu as évalué dans cette séance ?

B25 : Alors il y a de l'évaluation... donc il y a un côté un peu technique : tout ce qui est cognitif. Parce que est cognitif, ça c'est important. La dextérité qui est aussi important. De voir la fatigabilité, c'est encore autre chose. Et le comportement. Et ça c'est des choses que voilà, j'ai envie moi aussi de mon côté alors forcément... c'est des choses que moi là, c'est pour ça que je l'ai mis en commentaire, mais on va pas tout prendre, mais des petits détails. Et automatiquement c'est important. Si une personne considère qu'il y a un début de pathologie ou tout ça — c'est pas à moi d'affirmer la pathologie — mais de m'en rendre compte tiens je trouve qu'elle entend moins bien qu'avant. Ou si elle comprend moins bien, ou si tout d'un coup il y a une régression, ça aussi c'est important. Donc là aussi, le mettre... je peux le mettre aussi en commentaire. Mais c'est des choses que moi aussi je mets de mon côté. Pas que pour euh ici. Ça c'est pour moi et pour Bénédicte ; l'autre c'est pour moi. Moi aussi j'ai besoin en fait d'avoir ces informations, et puis je mets dedans en fait comment je vais pouvoir palier à ce genre de problématiques. Vérifier... s'il y a besoin de vérifier. Et là je vais chercher des outils, je vais regarder ce que je peux faire, qu'est-ce qu'il va y avoir sur internet comme outils qui pourraient justement lui convenir. C'est pour ça que là je savais, pour certaines personnes, sauf celles qui étaient.... que je n'avais jamais évaluées, je savais pertinemment quels seraient en fait... j'allais tout de suite à l'essentiel. J'allais pas représenter les dessins... j'allais tout de suite à l'essentiel, et je savais pertinemment en mettant un plus difficile que je permettais le choix. Plus restreint, mais je permettais le choix. Mais je savais pertinemment que... voilà. Et du coup j'avais mon idée déjà... plus ou moins, que je m'étais faite. Et ça conforte. Ou des fois je me dis ah, tiens ! il a voulu aller justement au-delà. Donc c'est un point positif. Parce que je considère que la personne, justement, voilà elle va en avant.

CH26 : Il y a d'autres moments, tu as été comme ça, où tu avais une idée et tu as été confortée dans ton idée ?

B26 : Oui. Avec la musique. Avant d'arriver dans la structure. Avant même d'entrer en formation même, je me disais... j'ai toujours été consciente... sans pour autant avoir vu des choses, fin... mais j'étais persuadée que la musique, c'était quelque chose qui fédérait justement. Qui faisait venir. Qui justement... ben donnait envie. Et ça justement, ben... ça c'est conforté. Mais j'en doutais pas. J'en doutais pas, ça a fait venir des personnes qui n'auraient ne seraient jamais venues. (d'accord). Du coup quand je faisais au début des ateliers musique, je le faisais sous forme de petits quizz musical, mais 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.

CH27 : Pourquoi ?

B27 : Ben parce que justement c'est ce qui est important pour le moral. Un résident... euh a besoin justement de ça. Il est dans sa chambre. À part voir les soignants... c'est pas grand-chose faire une animation, 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.

CH28 : Et comment euh... comment tu évalues qu'ils ont le sentiment d'exister, dans l'atelier ?

B28 : Alors déjà, quand on leur demande de choisir... ils ont quand même le choix. Quand on passe après, au dessin, c'est là qu'ils sont encore plus émerveillés parce que c'est leur... on va dire c'est une forme de récompense, même si moi je n'aime pas le terme récompense, je considère qu'il n'y a pas besoin de bien faire les choses pour avoir une récompense. Au contraire. L'évolution, la progression des choses, ils ne se rendront pas forcément compte, moi si. Et ça je le note, c'est important. Du coup, quand ils sont à choisir parce qu'on leur met des beaux dessins, et moi je sais quel type de dessin puisque comme je les avais déjà interrogé, je savais plus ou moins... Un exemple : Madame Ju adore les oiseaux. Je veux la satisfaire je vais lui sortir une panoplie en fait d'oiseaux. Donc les... je vais lui emmener des oiseaux, je vais lui en mettre 2 3, pas non plus étaler, sinon trop de choix, ça tue le choix. Moi je sais pertinemment que même si je mets différents animaux ce serait vers l'oiseau qu'elle irait. **(d'accord)** après j'essaie de lui intégrer d'autres choses que les oiseaux et puis globalement elle se prête au jeu. Donc j'essaye aussi d'évaluer... de voir comment elle va réagir... si elle va être réticente ou pas, ou si elle sera focalisée que sur... sur son idée. Ça me permet aussi de les aider à avancer et euh... et essayer de les comprendre. Parce que pourquoi les oiseaux ? et du coup, si je mets quelque chose d'autres, est-ce que ça va la perturber ; si ça la perturbe, je chercherai à comprendre pour quelle raison, quest-ce qui a eu, qu'est-ce pourquoi les oiseaux plus qu'autres choses ? est-ce qu'il y a un rapport, un lien ? et du coup dans les ateliers ben en fait dans certains que je faisais... je ne mettais pas la musique, mais par contre on avait des personnes qui dessinaient et certaines autres que je prenais à part avec qui je discutais, que j'avais envie de savoir, d'apprendre à connaître ; donc je vais prendre du temps avec elle et je vais essayer de savoir de mon côté. Donc tout ça je le fais en fonction de mes possibilités : des possibilités qui me sont permises.

CH29 : Ok. ... a propos de cet outil, euh... ce matin tu as dit que donc tu l'avais créé ; et donc, ma question peut paraître un peu bête, mais pourquoi as-tu créé cet outil ? et en quoi pour toi cet outil est une évaluation ?

B29 : Alors j'ai créé cet outil pour la simple et bonne raison c'est que... d'habitude on me demande... c'était ça, mais ça reste... il n'y a pas de traces. En ayant cet outil, il y a quoique ce soit, on peut toujours se référer. Si on ne se souvient plus on se réfère à des traces écrites : ce qui est important. Ça peut être communiqué au service médical ; c'est gardé précieusement, et c'est important, en fait, pour Bénédicte, pour ma tutrice, parce que je considérais qu'il y a des éléments à savoir, mais il est vrai que moi au départ j'ai mis... j'ai mis mes notes sur... sur

mon petit calepin, parce que j'avais aussi besoin de parler des choses, et de mettre, et de... parler des ateliers, et de parler de telle personne ; parce que quand je voyais des choses, je... je me suis dit il va falloir que je note les choses parce que c'est important. Mais tout est important. Le moindre petit détail est important. Même si... tout d'un coup, on se dirait non, mais non ! mais si. Si. Un petit détail, même minime... l'atelier suivant, on le vérifie. Ça se vérifie. (*d'accord*). Du coup je m'étais dit, ben j'avais proposé... de mettre en place une fiche d'évaluation... donc en fonction des critères et des objectifs : si on a atteint plus ou moins des objectifs, si les critères, justement... fin voilà, en fonction des trois critères qu'on avait, si... voilà. C'est en mettant les critères on a automatiquement les objectifs par rapport à l'autonomie... ça c'est des choses que j'ai mis moi. J'ai... vu avec Bénédicte pour savoir si ça... si c'était bon ? si ça lui convenait ? et les commentaires, qui sont importants, parce que là les commentaires moi, c'est ce que je mets moi sur mon petit cahier. (*d'accord*). Et puis je note certaines choses, parce que... voilà les résidents, ils aiment bien parler, à un moment donné ils aiment bien dire... parler de leur vie, ils vont dire au ben moi qu'est-ce que j'adore ça, et ça... et c'est des choses qui sont aussi importantes. Parce que si on a envie de leur faire plaisir, faut pas être sourd. Faut vraiment retenir ce genre de détails.

CH30 : Et donc si je reviens un petit peu au tout début, à la présentation que tu faisais de toi dans cette situation, tu dirais que ton... ton rôle ou ta fonction serait de leur faire plaisir ?

B30 : C'est la première des choses.

CH31 : Pourquoi ?

B31 : Parce qu'il est important justement pour... c'est le moral qui compte. Dans toute chose. On ne peut pas avoir de progression si la personne elle est pas bien. Si la personne n'a pas envie.

CH32 : Et ça, c'est... c'est affiché dans l'endroit, dans l'équipement ? je veux dire, ou est-ce que c'est une conviction personnelle ?

B32 : Non c'est une conviction personnelle.

CH33 : D'accord. Ok. Et tu sais si elle est partagée, notamment par Bénédicte, ou par des collègues proches ?

B33 : Ah ben elle est partagée par Bénédicte, oui, certes. Elle le sait très bien. Même les... l'équipe médicale le sait très bien. Nous, ce qu'on fait... c'est un moment de... de vie qu'on passe avec eux. Mais en dehors de toute cette partie médicale, c'est une soufflé d'air pour eux. Alors forcément il y en a qui vont... vont être dans leur chambre. Ça va pas les aider, au contraire : ils vont régresser beaucoup plus vite. Si on essaye... c'est pour ça, c'est ce qu'on fait hein ? aller les chercher, essayer de les motiver, de les faire venir ; des fois ne serait-ce que pour regarder. Ça c'est important. Parce que petit à petit en fait on l'amène à l'animation. et... ce qu'on veut leur faire comprendre aussi c'est pas euh... on vous fait de l'animation pour

faire 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. Vous n'êtes pas seules. Vous êtes dans une chambre, soit ; vous n'êtes pas un numéro. Vous êtes une personne, vous existez, vous êtes encore vivant. Et vous avez le droit, justement... de continuer, et de faire des activités. De... on s'enrichit, tout le temps. Et ça c'est important. Parce que justement... le senior, quant on... le résident, surtout en EHPAD, moi pour ce que j'ai vu, a tendance à beaucoup se dénigrer. En foyer, c'est différent parce que comme j'avais fait mon stage, les personnes continuent de travailler la mémoire ; elles aiment faire les choses, elle ne se dénigrent pas autant. Ici... j'ai toujours, constamment, la même chose : ouah ben moi je ne vais pas y arriver ; au ben non, c'est... c'est trop dur pour moi ; de toute manière ça sert à rien. La première fois, je me rappellerai toujours, et ça c'est hyper marquant, c'est d'entendre... une personne me dire « oh... » ben si ce serait bien que vous veniez à l'animation. « oh oui, mais pourquoi faire ? » je lui dis ben écoutez, je fais de l'animation, euh... mais je ne fais pas de l'animation que pour je ne fais des animations pour moi, je les fais pour vous ! d'ailleurs ce qui est important c'est, quand je discute avec vous, c'est de savoir qu'est-ce qui vous plairait ? ... « oh ben vous savez... sur, c'est pas la peine parce que... de toute manière, on est ici, on attend... on attend qu'une chose, vous savez ? » et je fais ah vous attendez quoi ? « la mort ». ben ça m'avait choqué. Parce que du coup euh... ça rentrait pas dans mes convictions, ça : c'était pas possible. 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 ! et du coup, je lui dis, mais attendez... c'est un peu... fin c'est... c'est même beaucoup de négatif hein. C'est...

CH34 : Est-ce que ça veut dire que leur position est donc mauvaise ?

B34 : ... et pourtant, ils ne vont pas se plaindre ! mais, c'était... ouais c'est c'est une vision des choses qui... fin ça me... ça m'a perturbé au départ. Je me... je ne me serai pas attendu à ça, et ce n'était pas la seule personne qui me disait ça. Et là encore plus déterminée à me dire ben non, là, cette personne-là, je vais lui montrer... je vais réussir... il faut, de toute manière, que je trouve le moyen de l'amener à... à l'animation. Et donc, je me suis dit : je vais m'intéresser. Je vais m'intéresser à eux, et c'est là que j'ai commencé à parler avec eux individuellement. Et j'ai fait des choses. Et ça c'est important !

CH35 : Mais... je reviens sur ma précédente question : est-ce que... les personnes qui disent qu'elles attendent la mort, est-ce que tu estimes qu'elles se trompent ? dans leur position, dans leur attente, dans leur façon de comment elles vivent ici les choses ?

B35 : Alors c'est pas qu'elles se trompent : c'est la finalité des choses, ça c'est clair. Soit. C'est un fait. Mais le... alors moi ce que j'ai répondu ben attendez : si ça se trouve vous avez encore 10 ans à vivre ! elle peut arriver demain, elle peut arriver... dans 10 ans ! mais est-ce que ça vous empêche de faire les choses, est-ce que ça vous empêche d'exister ? de prendre du plaisir à faire les choses, de communiquer avec les autres ? vous êtes pas toute seule. Vous êtes dans un lieu de vie : vous avez votre chambre, vous serez toute seule le soir ; mais profitez d'aller vers les autres, profitez de voir ! de venir à l'atelier, de constater. Et moi ce que je veux dans

mes ateliers, ben c'est qu'il y ait le sourire, c'est qu'il y ait de la communication. On peut... voilà. On est entre guillemets « libres »... de plaisanter, de de... d'être soi-même, de rigoler... et ça été la réflexion de Monsieur Joux à un moment donné, quand je suis revenue, qui me dit : « oh ! ... on va refaire l'atelier et tout, on va rigoler ! on va rigoler ! », mais bien sûr qu'on va rigoler parce que ça faisait parti... des choses essentielles. Et c'est le but. Un atelier pour faire un atelier, ça reste un atelier. Mais... y mettre justement voilà. Créer ce lien... c'est pas juste un lien simple ; c'est quelque chose de plus fort. Créer le lien entre eux... va permettre justement de de... de blaguer comme ils blaguent maintenant, ça me fait plaisir parce que c'est ce que je voulais. C'est pas venu du jour au lendemain, c'est sûr. Mais petit à petit. Mais bon ! il y a une belle progression et c'est ce qui compte. Moi je les voyais inertes au niveau du regard. Sans vie. Et là c'est plus la même chose. Alors forcément, là je vois qu'ils savaient... quand ils faisaient un atelier alors c'était quand ils faisant un atelier avec Bénédicte, la cuisine, les choses qui les touchent... mais après... c'est le poker face, c'était... il n'y avait plus rien. Et moi j'ai essayé de faire faire comprendre que ce n'était pas juste que dans l'animation, mais aussi derrière... Faites qu'ils... qu'ils se taquent entre eux, qu'ils fassent des choses... ben ça, c'est exactement ce que je voulais. C'est ce que j'amenais à faire. Et du coup, il y a cette convivialité, il y a ce... ces petites choses. Et quand il y a une personne qui a été exclue il y a un moment de ça parce qu'elle a été malade, et dès qu'elle a possibilité de..., je remets et je fais, je ne choisis pas forcément telle ou telle personne... par hasard ! je sais pertinemment que ça fera plaisir à d'autres. et ça c'est important.

CH36 : Je comprends. Et si je reviens donc à la deuxième partie de ma question : en quoi est-ce pour toi ceci une évaluation ?

B36 : Alors... là on a la partie évaluation de la séance, pour savoir si pour eux, voilà... comment ils ont trouvé des choses, même si je savais... euh que ce serait positif. Là les vaci... ça c'est une évaluation bah... oui ! parce que... on évalue la participation, on évalue le résident. On a besoin de savoir...

CH37 : Le « on », c'est toi ?

B37 : Quand je dis « on » c'est moi et... euh Bénédicte. J'intègre toujours ma tutrice (**d'accord**) parce que je considère que ce sont des éléments aussi qui sont importants pour elle. (**d'accord**). Moi je suis là que temporairement donc... voilà. Il y a l'autonomie. Et ça c'est important. Est-ce qu'il y aurait une évolution ou pas, noter au fur et à mesure les choses. Euh... moi j'aime bien préciser quand il y a quelque chose en plus, au lieu de mettre juste « point fort » euh « point satisfaisant » ou « point à améliorer »... si il y a une amélioration, j'aime bien préciser quoi. du coup, ou je le mets juste en dessous quand c'est court, sinon je le mets en commentaire s'il y a quelque chose de bien particulier. Euh le comportement, lors de l'atelier : c'est très important ! si par exemple une personne va me venir, mais qu'elle est quand même fatiguée, ça se passera peut-être bien, peut-être non. Des fois... les personnes peuvent être un peu agressives si elles sont fatiguées. J'ai par exemple... Madame C qui sait perti/se connaît très bien Madame C ! elle sait que... elle s'est rendue compte que si elle était fatiguée, qu'il

fallait certainement qu'elle aille à l'atelier. Parce qu'elle a tendance à être un peu agressive. Et du coup...

CH38 : Et cet exemple, tu le mettrais dans le point à améliorer ?

B38 : Ah non ! non, ça c'est particulier à la personne. C'est un point particulier à la personne (**d'accord**). Ça c'est un point particulier, dans un commentaire. Ça c'est quelque chose que j'ai su entre-temps ; parce que bon quand il y a quelque chose, on... je propose l'atelier, et le motif « ah non je suis fatiguée » moi de suite : s'il se sent fatigué, je préfère qu'il se repose, je ne vais leur dire tout le temps de venir. Comme il y a en plus les ergos¹ qui font en plus leurs ateliers. Il y a eu justement un incident et du coup Madame C m'a racontée. Elle m'a dit... « non, mais... je viens... je fais des choses, ça ne m'intéresse pas. Ils font faire les choses, mais... après ça m'énerve. Après ça m'énerve, et si ça m'énerve, et ben voilà : je suis pas contente. Donc... je suis pas en état de faire quoique ce soit et je suis agressive. » donc c'est des choses... c'est important de communiquer parce que c'est comme ça justement qu'on sait les choses. Je dis ah d'accord, pas de soucis, et là vous vous sentez comment ? « ben je me sens un peu fatiguée » je lui dis ben alors vous savez quoi vous êtes un peu fatiguée ? reposez-vous. Si vous voyez que vous changez d'avis, on revient vous voir... et on vous demande. Tout à l'heure elle était un peu fatiguée, un peu ; et je lui dis est-ce que vous voulez que je repasse pour vous demander « oui repassez me demander ». en fait c'est important de prendre en considération tout ce qui est dit. C'est pas toujours le cas, mais là, pour le coup, c'est très important.

CH39 : Pourquoi ?

B39 : Parce que ça ne sert à rien de faire un atelier avec une personne qui sera fatiguée. Elle va automatiquement s'endormir, à un moment donné ; à ne pas être attentive, ça ne servira à rien. Elle sera bien mieux à se reposer ; quand on est fatigué, c'est comme toute chose, voilà. Ce n'est pas juste faite pour les séniors, même les adultes : à un moment donné on est plus sensibles aux germes, on est plus sensibles... à pas mal de choses ; donc non, au contraire. Quand il y a besoin de se reposer, c'est comme quand on fait du sport, si on fatigue on n'en fait pas. Donc il vaut mieux... parce que même en se déplaçant elle peut tomber. Elle est fragilisée comme personne. Donc il faut prendre en compte cette fragilité : ça c'est très important. Quand on voit qu'ils veulent quand même venir, mais que ils bougent moins qu'avant ou qu'ils ont perdu en autonomie, on les emmène en fauteuil. On évite, justement, le fait est qu'ils... qu'ils se bougent. Et donc... voilà. C'est de la bienveillance.

CH40 : Qu'est-ce que c'est pour toi la bienveillance ?

B40 : C'est prendre soin de l'autre. ... en prenant en compte justement ses pathologies... euh... son bien-être. Avant tout.

¹ Ergothérapeutes.

CH41 : En se basant sur ce qu'elle dit ?

B41 : En me basant sur tous les petits détails qu'il peut y avoir.

CH42 : Donc ce n'est pas que sur ce qu'elle dit.

B42 : Non. C'est important ce qu'elle dit, très important. Mais aussi une analyse complète de soi parce qu'une personne ne va pas forcément se dévoiler totalement. Mais on apprend. On **apprend d'eux tous les jours.**

CH43 : Et si je reviens sur le critère « point à améliorer », est-ce que tu peux m'expliquer s'il te plaît le point fort, point satisfaisant, point à améliorer ? est-ce que fin en quoi à quoi ça correspond ? qu'est-ce que ça veut dire concrètement ?

B43 : Alors... euh le point fort, c'est quand la personne réussit du tac au tac à nous faire les choses. Voilà... si c'est, par exemple... euh... créativité, innovation, là elle va nous faire quelque chose de totalement fin le plus plus quoi. et ça c'est hyper important. Euh... c'est instinctif, c'est... la c'est la personne elle-même qui va faire les choses, et si elle a envie. Madame X, un exemple... m'a fait... lors d'un dessin — et j'ai trouvé ça vraiment extra — elle aurait pu dessiner... colorier, pour colorier. Elle m'a fait en fait des petits traits pour représenter le petit gilet... le petit pull — parce que c'est un pull — et du coup elle voulait que ce soit un pull, donc la elle a imaginé que c'était un pull, elle a colorié et elle a fait des petites marques en travers pour vous donner cette impression de motifs, de de de pull. Et j'ai trouvé ça vraiment incroyable. Ça c'est une imagination, une créativité : je ne m'y attendais pas du tout, pas du tout. Alors qu'elle se dénigre énormément. Mais... je lui rappelle à chaque fois. Là, les personnes... elles étaient en train... de calculer : elle donnait les réponses ! alors qu'elle est très négative. Sur elle-même.

CH44 : Et donc si elle fait du tac au tac, comme tu dis, ça c'est un point fort. (ouais) et c'est quoi la différence avec un point satisfaisant alors ?

B44 : Ben c'est quand la personne, elle a fait les choses, elle a com/respecté les... respecté les consignes. Si par exemple dans le coloriage elle n'a pas débordé ; qu'elle a fait les choses comme il faut : oui, c'est bon !

CH45 : Mais si elle fait... au tac au tac ou justement c'est un point fort, ou

B45 : Oui, rapidement et euh... oui. On voit l'évolution, donc du coup... il y a quand même des points améliorés. Quand ils... prennent toute la séance et qu'ils ont pas terminé leur dessin, c'est automatiquement on va dire voilà c'est satisfaisant à partir du moment où tous les critères sont... tout est en fonction des différents critères. (d'accord) évalués.

CH46 : D'accord donc les points à améliorer, qu'est-ce que c'est ?

B46 : Ben... pour moi, quand on dit point à améliorer... c'est... ça va être au niveau de la mémoire, des fois faire travailler par rapport à différents outils... à mettre en place en

fonction, qui va aider à améliorer ce point. Au niveau de l'autonomie, si la personne elle avait du mal à attraper le crayon par exemple, bon. On va mettre s'il y a un point à am/si c'est un point qui est à améliorer on va faire en sorte... euh d'essayer avec un crayon qui sera plus large, puisqu'il y a différents diamètres. Peut-être changer l'outil ? et ça c'est des points qui peuvent être améliorés. Se dire est-ce qu'elle va pas aller plus vite ? est-ce qu'elle ne sera pas plus à l'aise avec tel ou tel autre outil et parfois c'est très important en fait.

CH47 : Ça veut dire que dans les cases blanches, euh tu remplies avec des informations factuelles ? tu décris, c'est ça ?

B47 : Alors on est pas obligé en fait de de de décrire. Moi, pour moi j'aurai... le besoin de... euh... le... après... tout dépend des personnes ? y en a qui vont simplement cocher des cases, et elles savent pertinemment... moi je trouve qu'il est plus intéressant dans les commentaires euh le point... point à améliorer... il faut... pouvoir, justement, et dire pourquoi ça, et comment.

CH48 : Donc ça veut dire que si en majorité, si je comprends bien hein, si en majorité l'autonomie il y a plusieurs choses qui font qu'on dit que c'est à améliorer on met une croix dans « point à améliorer autonomie » (hum hum), et dans commentaire on explique la croix, c'est ça ?

B48 : C'est ça. On va surtout en fait pour le point fort il n'y a pas besoin de les noter en fait en commentaire ; satisfaisant, du coup, s'il n'y a que des parties en satisfaisant, on va noter des petites choses, mais le plus important c'est les points à améliorer. (pourquoi) et s'il y a une évolution aussi. Et ça c'est très important.

CH49 : Alors pourquoi c'est il faut noter des points à améliorer en priorité ?

B49 : Parce que c'est les outils qu'on va adapter.

CH50 : Les outils, ce sont donc les...

B50 : Pas juste les crayons, ça va être aussi... euh ou des divers... des divers ateliers, ce qu'on va mettre en place, peut-être faire même d'autres ateliers, qui pourraient être en corrélation, qui pourraient justement aider à..., qu'est-ce qu'on pourrait voir... ou mettre en place... fin de nouveaux ateliers, fin c'est otu plein de choses en fait. Qui pourraient travailler cette petite chose. (ok) ce détail. Parce que souvent ça peut être lié... voilà. À un détail. C'est comme quand on fait gym douce on sait... on les connaît maintenant, on a l'habitude, c'est pas tout le monde qui l'a fait, c'est spécifique, certains qui veulent et d'autres qui veulent pas et... ça après ça va être fonction de la fatigue, le fait est qu'il soit fatigué ou non. Et du coup, on sait pertinemment qu'est-ce qui a à améliorer.

CH51 : À partir donc des outils qui changent ?

B51 : Et comment les améliorer, voilà. Si on note : tient, il n'arrive plus à... ça c'est aussi important. Les choses qu'il faut mettre dans les commentaires. Là ça va être plus sélectif. Mais les... les autres notes donc que moi je vais prendre... ça va être des petits détails. Ça va être des choses qui pour moi seront importantes. (**d'accord**). Là ça va être voilà on va à l'essentiel, on voit tout de suite euh... penser à... voilà, les commentaires ils sont là. Même les points à améliorer on peut se permettre de mettre directement s'il y a voilà, très court, on peut hein, « moi j'aurai fait ça ».

[Silence 00 :50 :20 à 00 :50 :26]

CH52 : J'ai une question, changeant un peu de sujet. (oui) tout à l'heure, Madame X qui est partie un peu plus tôt, fin elle est partie avant la fin de la séance (oui) elle a laissé son dessin sur la table (hum) et au bout d'un moment tu l'as récupéré (oui) et tu as (noté) tu as noté des choses dessus, que ce soit devant et derrière j'ai vu recto verso, euh j'aimerais bien savoir pourquoi ? pourquoi as-tu noté des trucs dessus et

B52 : Je l'ai noté juste derrière, c'est ce que je disais en fait. Euh je l'ai dit tout à l'heure. Euh... parce que Madame X c'est la première fois que je l'avais comme ça en atelier... et où je l'ai évaluée. Avec l'outil. Et du coup.

CH53 : L'outil c'est celui-ci ?

B53 : Non. Les outils, c'est l'outil par contre de l'animation. C'est celui qu'on a utilisé, les dessins... pour voir (**les dessins chenilles**) rire comprendre voilà, la la consigne, et du coup... j'ai constaté qu'elle avait terminé en fait... son escargot. Elle l'avait fait tout le long. Pour Madame Gi, à un moment donné, il y a une chose que j'ai constaté : si on lui dit... on lui dit... on donne une sorte de consigne, elle s'arrête à cette consigne et pour elle l'atelier est terminé. Elle vient si on lui dit qu'il y a ça à faire, elle fera ça ; si on ne lui dit pas qu'il y a ça et autre chose, elle n'attendra pas.

CH54 : Et ça tu as noté, c'est ça ? au verso ?

B54 : Oui. Je l'ai noté... j'ai regardé sa logique... j'ai remarqué qu'elle utilisait les mêmes couleurs. Et il y a un moment donné, je me rappelle du moment où je lui ai dit... je lui ai rappelé en fait... je lui ai dit vous regardez bien hein ? vous faites la suite. Et puis en fait elle a ré essayé et hop elle est repartie dans sa conviction, elle a gardé en fait deux couleurs. (**d'accord**) donc ça c'est des choses encore à... à approfondir.

CH55 : Et tu as noté... d'autres trucs sur... sur ce document ?

B55 : Non euh... j'ai pas... noté d'autres choses euh après Madame X on la connaît c'est... qu'elle a besoin d'aller souvent uriner, euh... que... ben que voilà si elle a envie de venir, elle vient, si elle a un problème, on est juste à côté... mais qu'il y a eu un moment où elle était très fatiguée, elle restait dans sa chambre. La plupart du temps on va les chercher en étant toutes les deux puisqu'on sait qu'elle suit, mais euh... là il y a eu un moment où elle n'a pas fait les

choses, elle est restée tranquille. Parce qu'elle... ah non elle s'était fait opérer en fait. Un grain de beauté. Non non c'est vrai que Madame X elle parle pas, elle communique pas par contre hein. Mais elle comprend très bien. Euh... du coup euh... elle a compris, et elle a retenu une consigne. C'est ça, en fait, qui est important. Dans *ma* consigne, il y avait plusieurs choses : y a remplir, tous les ronds, de l'escargot ; et suivre les couleurs. La suite de couleurs. Et la suite de couleurs, c'est pas rentré.

CH56 : C'est pour ça que tu as fait une grimace, quand tu as regardé sa feuille ?

B56 : Rire euh... je... non ! a un moment donné, rire, quand je regarde j'ai fait ah elle est repartie dans ses couleurs. Elle m'en a zappé une ! et euh... mais c'est pas grave parce que pour moi je me dis... euh fin ça... je ne le prends pas mal, au contraire. C'est que je me dis qu'elle doit avoir ses convictions ou sa manière de faire. Et je ou alors je me suis dit finalement en réfléchissant puisque je vais continuer à y réfléchir et généralement ah tient si ça se trouve c'est parce qu'en fait elle a... elle... les choses passent, y a une consigne. Mais en fait il faut tout de suite, si on veut qu'elle reste alpaguée pour autre chose, des fois elle va vouloir rentrer parce qu'elle est fatiguée, c'est tout. En fait elle est très changeante Madame X, mais ce qui a c'est que... j'ai remarqué le coup des consignes et ça c'est... deuxième chose, c'est... donc là elle a terminé son... son... son travail. Et elle repart. Il y a une fois on est obligé de dire, mais attendez, il y a le goûter ! restez avec nous ! puis après du coup hop, mais il faut tout de suite en fait... voilà, quand elle est ancrée dans sa conviction de partir qu'elle est déjà debout « oui je m'en vais-je rentre dans ma chambre » : je n'insiste pas. Surtout quand c'est en plein milieu après de l'atelier. Après, elle a fait son travail, je vais pouvoir l'évaluer : c'est pas un souci. Puis en même temps elle va se reposer. Donc aussi on apprend à les connaître à force de les côtoyer. Et comme c'est juste à la fin, et que derrière il y a le goûter, donc qu'elle soit avec nous et qu'elle goûte.

CH57 : J'ai deux dernières questions : c'est que fais — tu des créations des participants ?

B57 : Alors, euh dans les ateliers d'avant, parce que j'en ai fait j'ai fini par en mettre deux par jour. Deux par jours. J'en ai mis trois, trois dans la semaine... parce que c'est un groupe très demandeur, avec la musique en plus là ça été ça été deux heures d'ateliers. (*d'accord*). Je les ai tous... en fait... on les a... j'ai fait une guirlande avec, je les ai exposés de cette manière. En face... c'était dans l'ancien bâtiment, juste en face de l'entrée. Et il y avait justement des... des petits paravents, comme ça. Ces petits... bref. Je les ai accrochés en fait tout le long. Avec de la petite ficelle, je les ai... et ils étaient, mais alors encore plus heureux. Je suis pas partie avant justement afficher... parce qu'après je parlais en... en structure, en structure en... (*au CRP*) au CRP en formation, je suis pas partie sans les avoir justement exposés. Et là ils étaient, mais alors...

CH58 : Et par exemple pour le dessin, où tu as noté des choses dessus ou derrière euh

B58 : Non là c'est de l'évaluation. Le dessin de l'évaluation et ça c'est... quelque chose que je garde, et que je mets justement de côté. (*d'accord*) parce que si j'ai besoin de revoir, par

rapport à mes notes... le dessin... je vais regarder la progression. (**d'accord**) Parce que des fois en fait je peux dire... Monsieur Henry, vous avez vu... vous savez que vous avez progressé ? ... c'est... hyper important.

CH59 : Si je comprends bien tu gardes ces dessins-là pour toi ? (Ouais) D'accord. Ma dernière question, c'est comment fais — tu pour prendre des décisions ? je prends un exemple : tout à l'heure, dans la salle d'animation, tu as distribué... pour certaines personnes en tout cas tu as distribué des dessins... des modèles en tout cas que tu as choisi. Comment tu as fait pour prendre la décision que pour telle personne euh...

B59 : Ben je lui ai amené deux choix sans entrer dans les autres choix parce que je les connais un minimum déjà. Et ça c'est important. Donc je me suis dit je vais rester... dans... l'évolution qu'elle a atteint ; ou je vais... et la deuxième, c'est-à-dire proposition c'était justement est-ce qu'elle va vouloir franchir justement euh... un petit cap de plus, ou il y a la fameuse difficulté supplémentaire. Est-ce qu'elle va avoir justement... euh l'envie de. (d'accord.) il faut savoir la susciter aussi.

CH60 : Et donc, en général, en dehors de cet exemple, comment tu fais pour prendre des décisions, au travail j'entends.

B60 : Euh... ben généralement, c'est... fonction... de constat, de... ce que j'entends, de... de ce qui me disent, aussi. Ça c'est important.

CH61 : Et merci. Je n'ai plus de questions. Est-ce que toi, par contre, tu as... des réflexions ? des questions ? des envies de rajouter quelque chose, de compléter quelque chose ?

B61 : Euh... ben de compléter, moi je pourrai compléter rapidement pour dire que... euh... je fonctionne à l'instinct. Je connaissais pas franchement le métier d'animateur social... animateur, oui, parce que dans les centres sociaux, quand on était enfant, voilà. Il y a le péri scolaire et des choses comme ça. Je pourrai intégrer bénévolement. Mais comme j'avais mon fils qui y était rentré, c'est comme ça que j'ai pris conscience. Sinon, en fait... je fais souvent à l'instinct. Je suis quelqu'un qui analyse beaucoup. Alors après, je pense que pour ce métier c'est important... d'avoir déjà cette réflexion euh d'analyser la moindre chose, de noter, c'est important. De façon justement à tout le temps pouvoir même se renouveler, parce que c'est face à quelque chose de nouveau, déjà, c'est important ; mais... je me suis rendue compte aussi que c'est pas... à un moment donné on fini aussi par stagner en fait. Dans les choses. Et euh... je m'en rends compte, parce que par exemple ma tutrice, elle a ses habitudes, son fonctionnement ; mais... elle est plus dans cette analyse. Elle va voir certaine chose, elle va en parler avec le côté médical ; mais va pas y avoir en fait après de... tient, je peux leur faire faire ça, parce que comme ça au moins ça fera ça y a plus cette conviction, elle... chez elle, c'est instinctif, elle est plus en fait ancrée en fait dans le bien-être du... du résident. À leur faire des plaisirs simples ; plus que... de rentrer en fait dans une analyse, et dans... dans le fait de travailler le reste. Euh... alors, est-ce que c'est un tort ? je sais pas., parce qu'en fait elle s'est... elle s'est ancrée en fait dans les choses, et du coup elle est... elle est... restée, sur un détail. Et

c'est le bien-être, du résident, avant tout. Ça c'est important. Pour elle, c'est essentiel. 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. Et euh... c'est là l'avantage de l'animation, c'est que tout en s'amusant on permet de travailler ces choses. Et c'est ça qui m'intéresse. Leur bien-être. À partir du moment où l'atelier euh... il est fait dans la convivialité, dans le partager et dans... justement l'échange, il sera là. Donc ils seront dans la bonne humeur. Et puis dans ce côté taquin puisque c'est ce que j'ai instauré. Après euh... moi mon but c'est de faire en sorte qu'ils maintiennent leur autonomie, de faire en sorte qu'ils puissent l'améliorer et j'ai fait... heureusement j'ai réussi à faire certaines choses. Alors c'était pas garanti, je ne m'attendais pas à des progrès aussi importants, parce que pour moi c'est important ; euh j'ai moi-même eu l'exclusion d'un membre, et je me rends qu'il faut être satisfait et toujours positiver du moindre petit progrès, même si c'est minime. Et ça c'est important. Donc le moral il joue beaucoup. Donc faut... faut pas hésiter en fait, des fois, à se prendre en exemple. Euh... pour dire attendez, hier j'avais pas de bras regardez. C'est important, parce qu'ils ont besoin aussi de trouver une référence. Nous on est des personnes en situation d'handicap, et euh on est un bel exemple et donc ça veut dire peu importe... peu importe, que ce soit jeune, moins jeune ; ben on a beaucoup à apporter aux autres. et on est aussi un exemple. J'ai des personnes qui sont des... des personnes qui ont des... j'ai une personne Madame Lab qui a... est partie... une attaque cérébrale... oui c'est ça, AVC ; et du coup, il y a son bras droit... qui est complètement recroquevillé. Je lui fais travailler cette partie-là *hein*. Je lui fais travailler en disant le mien. C'était... je pouvais plus du tout bouger, exclue totalement et aujourd'hui : il bouge. Et elle s'est acharnée après. elle a compris ce qu'elle disait « je peux pas l'utiliser » ; si. On peut. Et euh... ils le voient peut-être pas, mais moi je suis là pour le voir, je suis là même pour leur... leur faire constater. Du coup maintenant elle l'utilise. Il faut pas exclure soi-même les choses. Faut les travailler. Et tout se travaille. Peu importe. Je leur dis même de travailler la gym douce en chambre, quand ils regardent la télévision, de se faire certains exercices, avec les jambes, avec les montées des genoux, mais tout est important ! mais qu'ils le fassent avec le plaisir, c'est ça, le plus important. Qu'ils prennent pas ça comme une contrainte. (ok) et s'ils peuvent se motiver entre eux, encore mieux ! ça c'est ce que j'essaie de fédérer avec... ici, dans l'établissement. D'ailleurs je vais tout révolutionner hein... je commence surtout... c'est des résidents avant tout. Je leur fais prendre conscience qu'ils existent. Et qu'il y a encore des choses qu'ils peuvent partager ensemble. Par juste un goûter. Ou pas juste un repas dans la salle à manger.

CH62 : D'accord. Merci pour ce propos. Tu as d'autres choses à rajouter ? (Non). Et bien merci, pour ton accueil et merci pour cet échange.

B62 : Ben moi qui te remercie.

Contexte resitué

- 17 février 2020
- 35 min et 20 secondes
- Sur le CRP. J'avais réservé une salle de travail au même étage où se déroule la formation de B et H. La salle est grande : je souhaitais que l'entretien se déroule dans un espace où le sujet puisse orienter son regard dans le vague de l'espace, afin qu'il ne se focalise pas tant sur un objet particulier ou éprouve un sentiment d'oppression.
- B s'installe sur une chaise, face au centre de la grande salle. Je m'assoies sur son côté gauche, de façon à ce qu'elle puisse deviner mes mouvements, voire les voir un peu en tournant légèrement la tête vers moi. Je suis proche, mes pieds cependant ne touchent pas les pieds de la chaise de B : je les utilise comme la distance à tenir.

Ch1 : Donc le... l'entretien du jour fait suite à... au premier entretien qu'on a eu sur...

B1 : oui

Ch2 :... ta structure d'alternance...

B2 : Oui.

Ch3 : Et respecte exactement les mêmes règles du jeu, c'est-à-dire euh... tout ce que tu me dis est euh... anonymisé...

B3 : Oui.

Ch4 : Donc tu peux te sentir tout à fait libre de dire ce que tu as envie de dire, et de ne pas dire, bien sûr.

B4 : Ouais.

Ch5 : Euh... Voilà. C'est toujours dans le cadre de la même... de la même recherche sur l'évaluation. Et euh... voilà. Et aujourd'hui donc on va procéder à une nouvelle méthode de... d'entretien.

B5 : D'accord.

Ch6 : Voilà qui va consister à principalement ce pour ça que je vous ai installés comme ça, c'est que si tu veux bien euh... parler sans me regarder car ça... ça t'aidera normalement à pouvoir me raconter une situation d'évaluation que tu vas choisir. Comme je vous l'ai marqué un p'tit peu dans mon email.

B6 : D'accord.

Ch7 : 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 souvenir, 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 ! Et donc voilà le...

B7 : J'en ai une qui regroupe tout donc ça va, on peut parler, on peut démarrer si tu veux !

Ch8 : Eh ben super, et ben j't'en prie, tu peux y aller Martine.

B8 : Alors voilà, euh... Par rapport justement euh... au fait que je les amène petit à petit à être dans... dans les ateliers créatifs, et ils ont plus trop l'habitude.

Ch9 : Mmm Mmm.

B9 : Ils ont perdu cette habitude. Du coup euh... euh... Comme j'avais avoir ce genre de choses à faire lors de... de ma certif », du coup j'les amène petit à petit. J'ai fait justement un atelier, dans ce sens, par rapport à, euh... euh... enfin c'est... comment que ça s'appelle ? Euh... le scrapbooking. J'leur ai pas précisé qu'c'était du scrapbooking. J'avais pas les déstabiliser. Et j'avais dans l'idée, en amont déjà de... de faire ça avant Noël, les cartes de vœux, mais du coup donc ça a pas pu c'faire parce que j'étais ici au CRP. Et euh... j'ai décidé en fait de... de... de ram'ner tout c'que j'avais acheté, exprès, pour les euh... les aider à laisser place à l'imaginaire. J'leur ai expliqué certaines choses, au départ c'était, ils étaient sceptiques : oui on va pas y arriver ! J'fais : oui, mais écoutez c'est simple ! J'leur montre quelques p'tits exemples, juste comme ça, vit' fait, pour pas qu'ils focalisent sur c'que j'leur montre, mais pour dire : on fait place à l'imaginaire. J'avais en amont demandé quelles étaient leurs envies, c'qu'ils voulaient justement, en décoration ou autre. Donc j'ai recensé leurs envies, j'ai imprimé c'que j'avais à imprimer, que ce soit une photo d'artiste, ou plusieurs. Comme ça ils faisaient un p'tit pêle-mêle sur le milieu, parce que c'que voulais c'est qu'ils mettent une image sur le milieu. Et qu'ils respectent les consignes. Et euh... ou bien de... de mettre une photo d'eux. Peu importe. Comme ça ils faisaient un fond de cadre, et le but c'était ça, de faire un fond de cadre et de le *customiser*. De façon à pouvoir le mettre ou sur les portes, s'ils mettaient leurs photos, ou bien la photo de l'artiste, puisqu'ils adorent justement euh... exposer c'qu'ils aiment. Donc euh... Euh... du coup ça a été un mélange de fleurs, d'oiseaux euh... d'artiste pour certains. Que j'ai préparé en amont. Et c'était en fait du découpage customisation en fait de cette fameuse... de ce fameux fond d'cadre. Qu'ils pouvaient après encadrer s'ils avaient en... envie. Alors ça c'était à leur guise. Je leur ai fait les choses ils étaient négatifs, mais négatifs ! J'me suis dit : *oulala*, j'me suis interrogée sur le moment et j'me suis dit : non j'avais pas lâcher l'affaire. J'ai réitéré les choses en disant : laissez place à l'imaginaire, faites-vous plaisir ! Le but c'est pas d'attendre, d'avoir quelque chose de... de... de super beau, de... d'idéaliser quelque chose. C'est de laisser parler l'imaginaire, et de... de se lancer. Et à un moment donné

en fait euh... petit à petit, certains se sont lancés, ils ont fait des choses... Toujours certains qui étaient un peu réfractaires, j'les ai aidé justement à... J'leur ai dit : regardez ! Voyez ! Y'a madame untel, elle fait comme ça... Vous, vous pouvez faire comme vous avez envie ! Mais le plus important c'est vraiment laisser part... laisser la place à l'imaginaire et de... de... de s'éclater en fait dans ce sens. D'aller vraiment euh... chercher au plus profond de soi c'qu'on aurait envie d'y mettre. Vous avez tout c'qui vous faut pour faire. Et en fait ça a été... extraordinaire. Dans le sens où, même les personnes qui finalement se retrouvaient, c'que j'avais réussi à faire ça, qu'elles se retrouvent après les animations, et même les week-end, à faire des choses ensemble, et c'était l'enjeu. Aujourd'hui, j'ai dû laisser mes outils, qu'elles puissent continuer à faire du scrapbooking. Même une personne qui était en SSR, qui partait le lend'main, m'a... « fin elle est passée pour dire qu'elle aimait. Bon ça a fait un bruit pas possible, parce que quand euh... quand c'est comme ça ça en parle. Ça en parle tellement que tout l'monde est v'nu m'voir : mais tu leur a fait faire ça, ça ? Et y'avait les familles qui étaient présentes euh quand j'faisais les choses, ils étaient étonnés d'me voir euh... d'me voir faire faire des choses qui pour eux semblaient un peu complexes : euh... et ils y arrivent ? — Ben écoutez, hop ! J'ai montré justement l'avancée de certains. Et euh... ils étaient impressionnés. Et ça a fait beaucoup d'bruit. En fait ça a été ultra positif ! J'le savais j'risquais d'avoir justement cette problématique de... de... de... euh... d'a [00h05'51] confiance euh... d'la part des... des résidents. De... de cette, de ce positionnement à se dire : je suis pas capable de. Ça j'le savais pertinemment. Le but était d'l'amener justement à c'qu'il le fasse. Et euh... arrivée là j'étais même très très surprise. P'c'que j'avais des personnes qui n'savaient pas trop faire, qu'il fallait tout l'temps guider. Et là ça a été, *waouh ! Aha !* Ils m'ont épatée ! J'ai rien à dire de plus qu'ils m'ont épatée... Ils ont fini euh... pour certains qui étaient même très long, ont fini leur travail. Au point même qu'on a légèrement euh... débordé euh... sachant qu'on fait des gouters juste derrière maintenant. Et ça ça a été euh... impressionnant. Parce qu'ils auraient pas... ils auraient continué. Donc y'en a une qui a pas... qui a pas fini, qui m'a demandé à pouvoir terminer, donc j'avais laissé euh... certaines choses. Elle avait pris la colle, puisqu'il lui restait juste à coller. Et c'était magnifique ! C'était magnifique. Et du coup, par la suite, j'leur ai dit qu'c'était du scrapbooking. Et là ils étaient impressionnés ! Donc ça leur a fait justement ben euh... chaud au cœur. Ça leur a montré qu'ils étaient capables, et j'leur ai justement démontré en fait que, ben ils sont capables de faire les choses. Ça a pas été simple, mais finalement ben, ça a été dans un sens positif.

Ch10 : Euh... j'aimerais qu'nous revenions au moment où la situation où tu as dit qu'ils ont été négatifs, mais négatifs. C'est-à-dire si je... si j'ai bien compris au début de la situation. Peux-tu me décrire s'il te plait la... la scène ? Qu'est-ce qu'il était en train de se passer, à ce moment-là ?

B10 : Ah ben ils étaient en train d'se dire : ah, mais non, moi c'est pas possible, j'y arriverais pas ! C'est impossible ! C'est... c'est trop dur ! C'est trop dur !

Ch11 : C'est ce qu'ils disaient ?

B11 : Oui. C'est trop dur !

Ch12 : Et qu'est-ce qu'ils faisaient ? Dans l'espace ?

B12 : Ben ils restaient statiques, à r'garder, autour d'eux. Mais à se dire : non, moi j'pou... j'pourrais pas faire.

Ch13 : Et ils étaient assis où ? Comment ?

B13 : J'les avais mis... Alors j'les avais répartis en deux groupes. Euh... dans... sur des tables rondes. Et j'avais mis un groupe d'un côté, un groupe de l'autre. Donc j'essaye de les r'grouper par connaissances. Comme ça ils continuent euh... justement de créer ce lien. Les autres se connaissaient, mais bon voilà y'a des affinités qui se sont créées... J'fais en sorte que ce soit convivial, et qu'ça continue justement de perdurer dans ce sens. Et euh... et puis comme ça quand ils terminent, par la suite, je sais qu'y'a un groupe de personnes qui aime bien jouer. Donc ils sont sur la même table, pas besoin d'les bouger, si ils veulent rester.

Ch14 : Donc c'était dans la... J'pourrais r'garder toujours...

B14 : Oui.

Ch15 : C'était dans la grand salle où...

B15 : Oui !

Ch16 : Où s'est passée la... la séance que j'étais venu voir ?

B16 : Oui. Tout à fait.

Ch17 : C'est ça d'accord.

B17 : Oui, pas du même côté.

Ch18 : De l'autre côté ?

B18 : En plus les choses ont changé donc du coup oui c'était d'l'autre côté.

Ch19 : Et toi tu étais où dans l'espace ? Si les deux... les groupes étaient autour de deux tables rondes qui étaient finalement euh... écartées, c'est ça ?

B19 : Oui, mais...

Ch20 : Et toi étais-tu dans l'espace ?

B20 : Elles étaient quand même assez proches. Mais euh... du coup moi j'étais entre les deux.

Ch21 : Avec du matériel ?

B21 : Oui !

Ch22 : Qu'est-ce que tu faisais toi pendant que eux, ils étaient, euh... assis, qu'ils ne bougeaient pas, qu'ils regardaient autour d'eux ?

B22 : Ben j'étais justement euh... à montrer déjà c'que certains avançaient, à démontrer qu'y avait pas, « fin... à montrer par A plus B qu'on pouvait faire, euh... des superpositions, qu'on pouvait faire de... de belles choses. Et euh...

Ch23 : Qu'est-ce que ça veut dire à démontrer ? Qu'est-ce que tu faisais ?

B23 : Et ben j'ai simplement mis euh... bon les... y'avait différentes pages déjà décorées, que j'mettais les unes sur les autres. Et j'disais : ça, ça fait déjà un fond. Euh... à dire : là sur l'pourtour en fait, vous avez justement euh... parce qu'y'a des, j'avais des... Ttt... euh... J'sais plus comment ça s'appelle. Des sortes de tampons, mais qui... qui percent.

Ch24 : Qui percent, avec une forme...

B24 : Avec des formes différentes. Et du coup qu'y pouvaient le faire sur le pourtour... Euh... qu'y pouvaient aussi faire ces p'tites formes directement en fait sur les... les feuilles que j'ai ramenées, qui étaient décorées et qui étaient en fait euh... brillantes, euh... « fin... Voilà, elles étaient déjà euh... avec une certaine couleur. Donc y'avait un mariage de couleurs qui était quand même important, qui était intéressant. Et de leur dire : vous pouvez aussi faire justement les p'tits cœurs les r'sortir, et puis les coller aussi. Y'avait plusieurs... petites astuces, et euh... et finalement c'qu'y a de bien, c'est que... ben ils se sont lancés. Fé... Au fur et à mesure, petit à petit, les uns, les autres, ils y sont allés, chacun leur tour. Et euh... à r'montrer encore c'qu'on pouvait faire, euh... la dernière personne qui était la plus réfractaire... c'est même celle qui s'est r'trouvée à devoir coller au dernier moment euh... les choses, et qui a ramené la colle euh... dans sa chambre. Pour terminer. Euh... franchement, elle s'est r'trouvée complètement happée. Happée par le... par l'idée. Et du coup elle est r'partie avec justement du matériel, pour... « fin quand j'parle c'est des supports justement brillants, pour pouvoir continuer, faire les choses de son côté. J'ai expliqué à la famille euh... si y'avait des choses qu'ils pouvaient acheter à côté, en supplément, pour qu'elle puisse continuer ce genre de choses. Ils étaient impressionnés, du coup ils sont passés prendre des supports. Euh... ça a été... ça a été génial, quoi. « Fin je... que dire de plus ?

Ch25 : J'aimerais que nous revenions au début... au début de la scène, avant que tu commences à démontrer.

B25 : Mmm mmm.

Ch26 : Euh... tu disais que tu plaçais des personnes par... par affinités dans... dans les ronds. Et donc comment la séance a-t-elle démarrée ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ?

B26 : Ah ben ils étaient contents puisqu'ils étaient chacun euh... à côté de personnes qu'ils connaissaient, avec qui ils avaient créé du lien... Donc ça c'était, c'était déjà hyper important.

Ch27 : Qu'est-ce qu'ils faisaient ?

B27 : Ben ils discutaient entre eux.

Ch28 : Mmm.

B28 : Parce qu'il faut les ramener au fur et à mesure, comme j'étais toute seule, je les ai amenés au fur et à mesure de façon à ce qu'ils soient pas seuls, qu'ils se retrouvent, qu'ils puissent se demander comment ça va, et ainsi de suite. Ou parler de... de c'qu'il vont faire euh... le lend'main, ou de quels jeux ils vont... auxquels ils vont jouer. Donc y'avait déjà des affinités, des choses dans ce sens. Et pis j'prenais après les derniers résidents qui s'trouvaient justement en bas, et comme ça ça faisait beaucoup plus vite. ?? [00h12'02]

Ch29 : Ça tu l'entendais ? Tu les entendais discuter entre eux ? Quand tu as amené petit à petit tes nouvelles ?? [00h12'08]

B29 : Oui c'est, c'est habituel. Et j'leur mets aussi un fond de musique. On a pris cette habitude pour euh... mettre un p'tit fond d'musique, de façon à... à voilà, à c'que ça soit convivial.

Ch30 : D'accord, donc tu emmènes les résidents petit à petit, eux ils discutent entre eux et entre elles au fur et à mesure qu'ils commencent à devenir de plus en plus nombreux autour de la... de la table. Donc y'a les deux tables qui commencent à être... concentrées.

B30 : Mmm mmm. [Acquiescement 00h12'33]

Ch31 : Tout le monde est arrivé. Et là qu'est-ce qu'il se passe ?

B31 : Je commence à leur expliquer c'qu'on va faire.

Ch32 : Tu commences par expliquer. Alors comment ça se passe ? Qu'est-ce que tu fais ? Où es-tu dans l'espace ?

B32 : Je suis entre les deux tables.

Ch33 : Tu es entre les deux tables.

B33 : Et je leur montre les différents outils qu'ils vont devoir utiliser.

Ch34 : Tu as posé... tu as posé les outils sur une table à toi ? Elle est devant toi ?

B34 : Alors... j'avais des outils juste derrière et je leur montrais directement tout ce qu'il y avait. Alors je commençais déjà par une table, après pour montrer chaque petite chose. Euh... les fameux tampons euh...

Ch35 : Comment tu faisais ? Tu allais sur la table en question ?

B35 : J'leur mettais sur le milieu de la table.

Ch36 : D'accord.

B36 : Voilà. Et puis du coup euh... Alors, y'avait au départ un choix : le fond. J'leur ai mis d'un côté, j'leur ai mis de l'autre, de façon à c'qu'ils choisissent le fond qu'ils voulaient. Du coup dès que une table avait euh... fini d'choisir, je démon... je montrais les différents outils qui allaient être utilisés. Et puis après j'passe à l'autre table. Et vice versa.

Ch37 : Que se passait-il ? Tu montrais à la table, et que faisaient les gens ? Comment réagissaient-ils ?

B37 : Ben ils regardaient euh... Y'avait une table où c'est un p'tit peu plus long pour choisir, un autre où c'était plus... rapide.

Ch38 : Peux-tu me décrire c'qu'ils faisaient s'il te plaît ?

B38 : Ben ils regardaient les... les feuilles que j'avais posées, euh... les fameux fonds. Euh... sur la table en fonction de... la couleur, ils hésitaient, ils regardaient...

Ch39 : Ils regardaient. Ils ne discutaient pas entre eux ? Ils ne te parlaient pas à toi ? Ils regardaient en silence ?

B39 : Non non. Ils regardaient plutôt en silence. À part quand j'ai présenté directement euh... à une table y'avaient certains qui disaient : ah ben moi j'aime bien... ça. Donc y'avait un p'tit échange. De l'autre côté ça a été assez rapide. Ils ont pris directement, j'leur ai mis, parce que j'les connais bien. Donc aussi je sais pertinemment qu'y'en a certains qui vont avoir... qui aiment bien échanger. D'autres qui vont être plus dans le : je choisis seul, j'ai pas besoin de... Donc c'est aussi une manière plus simple pour moi quand j'ai réparti. Y'avait ce côté connaissance, et en même temps y'avait aussi euh... des personnes qui s'connaissaient qui étaient sur l'autre table, mais euh... j'ai fait exprès de pas les mettre ensemble dans le sens où ça peut dynamiser. Il faut aussi mettre des personnes qui dynamisent, dans chaque table. Des personnes qui vont automatiquement dire : tiens, mais... t'as juste à choisir en fonction d'la couleur ou de c'que t'aime. Donc du coup y'a, y'a plus besoin que j'sois positionnée à... à être, à me diviser en deux et à perdre du temps. En fait y'avait c'côté euh... justement, déjà d'entraide.

Ch40 : Et donc à quel moment c'est... ils sont, ils ont été négatifs, mais négatifs ?

B40 : Euh... Ben quand les choses ont été exposées...

Ch41 : Tu as fini d'expliquer à la seconde table, et là qu'est-ce que tu as fait ?

B41 : Ah ben y'en a une qui commençait à dire : ben non, ça c'est trop dur. Alors y'avait une personne qui était... qui avait une tendance à être comme ça, elle ne l'était plus. Elle s'est dit : bon. Elle, elle s'est lancée directement, ça m'a étonné, puisqu'à chaque fois elle me disait toujours la même chose, et allez là pour une fois elle l'a pas fait. Et elle s'est lancée directement. Parce qu'elle sait qu'elle est un p'tit peu... Elle prend plus de temps. Et du coup... du coup là pour le coup, elle a su anticiper, à force que je l'ai eu en atelier. Y'en a d'autre que

j'avais pas en atelier, qui est au service SSR, et justement cette personne-là euh... ben elle était complètement déstabilisée euh... à se dire : je n'pourrais pas faire. Et donc ça a amené d'autres personnes à dire : ben non moi aussi, c'est trop dur, et tout. Et pour qu'à la fin finalement ce soit l'inverse. Où on me demande carrément de faire. J'dis : écoutez, j'veais ramener mes outils, vous allez pouvoir le faire. Si y'a besoin de l'faire dans votre chambre ou même de l'faire ensemble, n'hésitez pas. Faites la demande.

Ch42 : Et donc là c'est pas cette personne, mais une autre qui a dit : mais non c'est trop dur.

B42 : Ouais. Et ça a amené certaines autres personnes à aller dans le même sens.

Ch43 : Alors elle dit : oh non c'est trop dur. Et là qu'est-ce qu'il se passe ? Que font les autres personnes ?

B43 : Ah ben y'a d'autres personnes qui... qui vont dire la même chose. Qui vont être...

Ch44 : Qu'est-ce qu'elles disent ?

B44 : Ah ben oui oui oui, moi, c'est vrai que c'est dur, moi aussi c'est pareil, j'veais pas y arriver euh... c'est trop compliqué ! C'est trop compliqué. Donc ça a été ça.

Ch45 : Toi qu'est-ce que tu fais ? Tu entends : c'est trop compliqué, c'est trop compliqué.

B46 : Je reviens euh... sur ça en disant : c'est pas si compliqué que ça. Ne cherchez pas à comprendre, le but de l'exercice c'était vraiment... Et là j'leur ai dit c'est, le but de l'exercice c'est que vous laissiez parler l'imaginaire. Inventez ce que vous avez envie d'inventer. Vous avez un fond, vous devez faire un fond de cadre, et vous avez tout sous la main pour faire tout c'que vous voulez. Laissez parler l'imaginaire. Découpez c'que vous avez envie de mettre sur votre feuille, prenez tout c'que vous avez à disposition, et allez-y.

Ch47 : Où es-tu quand tu leur dis ça ?

B47 : Juste à côté.

Ch48 : Vers quelle table ?

B48 : C'était la première.

Ch49 : La première table. Et c'est à la première table qu'il y a une personne qui a dit : c'est trop compliqué ?

B49 : Ouais.

Ch50 : Où es-tu ? Tu es au même niveau qu'eux ? Tu t'assoies avec eux ? Tu restes debout ? Où es-tu ?

B50 : Je me mets face à eux, je... Dès fois j'me mets à côté. Et je montre quelques exemples.

Ch51 : Mais là quand tu leur dis ça ?

N51 : Mais le but c'est pas d'leur montrer les choses, totalement. C'est carrément, j'leur ai même pas, j'avais même pas de modèle, c'est pour dire que ça a été fait un peu de but en blanc, j'avais pas de modèle. J'ai juste préparé en amont en fait, par rapport à c'qu'ils voulaient pouvoir mettre dessus. J'voulais vraiment partir sur quelque chose où ils avaient pas d'exemple. J'leur montrais simplement c'qu'on pouvait faire.

Ch52 : Et là tu leur dis : ne cherchez pas à comprendre. Et tu es où ?

B52 : En face d'eux.

Ch53 : En face d'eux. Comment ils... Qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qu'ils font les gens, quand tu viens...

B53 : Et ben ils... ils se questionnent, ils sont euh...

Ch54 : Qu'est-ce qu'ils font ?

B54 : Ils sont dubitatifs.

Ch55 : Que... avec quoi ? Ils ont des visages euh...

B55 : Ah ben oui, complètement, euh... on va dire presque fermés. Euh... et à réfléchir, surtout. À se poser des questions.

Ch56 : Quel... quelles questions ils posent ?

B56 : Ben euh... c'était... c'était toujours la même hein ! C'est d'se dire : non, j'vais pas y'arriver ! Mais j'leur ai dit : lancez-vous ! C'est le fait de se lancer qui va faire que. Vous avez vot » base, vous avez c'que vous voulez mettre au-dessus « fin, en plein milieu pour... marquer le cadre. Et du coup, amusez-vous ! J'ai regardé la personne qui était totalement res... euh... réfractaire, et j'lui ai dit : euh... vous aimez les fleurs ? Regardez, découpez des fleurs ! Vous allez pouvoir les coller, les placer comme vous avez envie, dedans, dessus, "fin sur le pourtour euh... ou sur le milieu. C'est vous qui allez créer votre propre fond de... de... de tableau ! Donc euh... allez-y ! C'est juste ça qui vous manque !

Ch57 : Qu'est-ce qu'elle fait la personne quand tu leur dis ça ?

B57 : Et là tout d'un coup, elle r'garde les images, les différentes images où y'a tout un tas de fleurs, et comme elle aime les fleurs justement, c'est pour ça que j'ai parlé des fleurs, du coup elle s'est mise à découper des fleurs.

Ch58 : Elle découpe les fleurs, mais qu'est-ce qu'elle fait ? Est-ce qu'elle dit quelque chose, est-ce qu'elle fait autre chose ?

B58 : Non. Elle était à... à réfléchir. Et là quand j'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon !

Ch59 : Tu as dit c'est bon. Tu lui as dit ?

B59 : Dans ma tête. J'me suis dit : c'est bon.

Ch60 : Tu t'es dit à toi-même c'est bon.

B60 : Oui.

Ch61 : Qu'est-ce que tu fais ? C'est bon [00h19'45]

B61 : Parce que c'est l'démarrage qui... à chaque fois quand il se pète une barrière, c'est ce fameux démarrage. A partir du moment où ils décident de s'lancer, c'est gagné.

Ch62 : Tu te dis c'est bon. Qu'est-ce que tu fais ? Où es-tu dans l'espace quand tu te dis : c'est bon ?

B62 : Je suis face à... à ces deux personnes.

Ch63 : Tu n'as pas bougé.

B63 : Ouais.

Ch64 : Tu étais à l'endroit où tu as expliqué : ne cherchez pas à comprendre.

B64 : Oui. Oui.

Ch65 : Tu te dis c'est bon. Et qu'est-ce que tu fais ?

B65 : Ben euh... J'comp... J'vais voir les autres personnes, chaque personne, l'avancée euh... où ça en est, si y'a besoin d'aide... Y'a des personnes qui a du mal à découper donc j'venais lui découper certaines choses. Elle a quand même euh... découpé certaines choses elle-même. Donc c'est bien parce que le but c'est que, ils le fassent d'eux-mêmes. Qu'ils essayent de trouver une solution. Après pour certaines aut" choses, je sais qu'elle peut pas euh... elle peut pas s'amuser à coller, il faut tenir, et de l'aut » main elle peut pas utiliser les choses comme il faut. Donc j'venais voir cette personne, savoir, j'fais... Voilà.

Ch66 : Et la toute première action ? Excuse-moi, j'te coupe. Mais la toute première action ? Tu te dis : c'est bon. Et là qu'est-ce que tu fais ? La toute première action ? Cette...

B66 : Ah ben j'vais... j'continue...

Ch67 : Tu t'en vas ? Tu pars de...

B67 : Oui oui.

Ch68 : Tu pars de l'endroit où tu étais.

B68 : Tout à fait.

Ch69 : D'accord. Tu pars comment ? Tu fais quoi ?

B69 : Non j'veais juste à l'autre table, et j'veais vérifier si madame Lab [00h21'00] 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.

Ch70 : Et que font les gens, quand tu leur dis ça ? Qu'est-ce qu'ils font ?

B70 : Ah ben j'aurais p't'être besoin de... Donc du coup hop, je partais directement euh... pour coller...

Ch71 : Ça c'est qui ? C'est juste... juste après quelqu'un t'as dit : ah j'aurais peut-être besoin de ?

B71 : Ouais non, mais comme j'posais la question, et je savais pertinemment qu'y'avait Madame Lab, déjà j'l'incluais dans les choses. Euh... je sortais à certaines personnes : euh... si y'a des difficultés, ou si y'a des petites choses qui empêchent que, n'hésitez pas !

Ch72 : Tu as parlé à Madame Lab, directement ?

B72 : Ouais.

Ch73 : D'accord.

B73 : Oui parce qu'elle va assez vite, et que du coup je savais qu'elle aurait à un moment besoin de. Mais, comme toutes choses, si j'dois coller, c'est c'que j'expliquais, il faut qu'les choses soient positionnées comme ils ont envie. Que j'les colle en fonction d'leurs envies. Là pour le coup j'dis ben Carine* il faudra... il faudra me... me positionner les choses, avant, en amont. Pour que je puisse coller selon vos envies, et pas les miennes.

Ch74 : Que fais la personne qui as dit au tout début : oh non c'est trop difficile pour moi ?

B74 : Ah ben quand elle s'est lancée, on l'a plus entendue !

Ch75 : On ne l'a plus entendue.

B75 : Non.

Ch76 : Donc elle n'a rien dit ?

B76 : Non. Ah elle s'est lancée à cœur... Elle s'est lancée à fond dans le pro... dans le... dans l'atelier. Par rapport à c'qu'elle devait faire. Et euh... voilà ! Elle devait rattraper aussi un peu le temps qu'elle avait perdu euh... en amont.

Ch77 : J'aimerais bien que nous revenions sur euh... l'étape de...

B77 : Mmm ?

Ch78 : Où elle a dit cette personne : c'est trop dur pour moi. Juste après qu'elle a dit ça, d'autres personnes elles aussi ont dit des mots qui ressemblaient à ça ?

B78 : Ouais.

Ch79 : Et c'est là où toi tu t'es dirigée, tu t'es mis devant eux ?

B79 : Mmm. [acquiesce : 00h22'57]

Ch80 : Juste si on fait... une petite euh... un petit arrêt sur cette situation, peux-tu me décrire s'il te plaît comment, comment elles étaient ces personnes ? C'est-à-dire, dans quelle posture, dans quelle...

B80 : Ben plutôt fermées. Euh...

Ch81 : Elles ressemblaient à quoi ? Ça ressemblait à quoi fermé, pour ces personnes ?

B81 : Ben on le voit à l'expression du visage. Donc tout d'suite euh... plus embêtées qu'autre chose... à se dire : non ! Elle va nous faire faire quelque chose de compliqué... Ah non, finalement ça m'intéresse pas ! Et euh... du coup c'est là où j'me suis dit : ouille ! J'ai pas paré à cette éventualité. Pas à l'extrême. Et du coup j'ai essayé de minimiser. Tout en disant que ça paraissait bien plus simple que c'qu'ils pensaient. Et c'est... c'était justement plus simple que c'qu'ils pensaient.

Ch82 : Comment était... Comment se comportaient-ils quand ils ont dit : c'est trop difficile, ah oui oui, je suis d'accord, c'est trop difficile ?

B82 : Ben... un peu en retrait. Euh... par rapport aux choses, à se regarder et à dire : mais non, c'est compliqué, ah ben non moi j'vais pas y arriver, euh... c'est trop difficile...

Ch83 : Certains se sont écartés de la table ?

B83 : Non c'est pas écarté en fait, c'est... Ils sont plus positionnés sur la chaise et... un p'tit peu on va dire euh... au lieu d'se rapprocher, comme quand on va faire quelque chose, et d'se pencher sur les choses, plus à se caler dans la chaise, et à montrer justement euh... une forme de mécontentement, euh... voilà. Ben justement euh... le... les mimiques.

Ch84 : Certains ont pris un matériel ?

B84 : Oui, oui oui. Parce qu'ils regardaient, et qu'ils s'posaient des questions, donc c'était ça. C'était... J'leur ai expliqué quelque part que la... la seule barrière qu'y avait c'était celle qu'ils se mettaient. Que finalement c'était bien plus simple que... que c'qu'ils pensaient et qu'il suffisait de se... de se lancer. Alors quitte à se lancer, et découper déjà des choses qu'on aimerait trouver en fait, sur ce fond d'cadre. Et j'leur ai dit : commencez par ça. Allez-y ! Avancez, découpez déjà les choses que vous voulez. J'vous ai donné... J'vous ai mis en... euh...

mis devant tout c'que vous... vous aviez désiré euh... sur euh... c'que vous vouliez, et c'que vous aimiez le plus. Au contraire vous avez tout c'qu'y faut. Prenez, faites, commencez à découper. Les choses viendront au fur et à mesure ! Lancez-vous ! C'est ça qui manque. A partir du moment où vous vous lancez vous verrez que vous serez happés par les choses et vous serez dans l'activité. Et là on n'les a plus entendu. Et c'est ça ! Et le but était justement de démarrer l'activité. Et quand ils ont démarré, j'le savais, que... que ça irait. Après, à savoir euh... l'engouement qui s'est passé derrière, je n'savais pas que ça aurait été à ce point. Euh... ils... J'crois qu'ils se sont, ils se sont fait happer, totalement, par le scrapbooking.

Ch85 : Peux-tu me réexpliquer s'il te plait où est-ce que tu étais quand la première personne a dit : c'est trop difficile pour moi — dans l'espace ?

B85 : Ah ben j'étais... j'étais à côté. J'étais pas très loin en fait et j'me suis après tournée vers cette personne pour dire : faut s'lancer.

Ch86 : Tu étais dans... sur l'autre table ou la tienne de table, ou... Où est-ce que tu étais ?

B86 : Non. J'étais justement entre les deux tables, et du coup j'me suis décalée pour lui dire : ce n'est pas aussi difficile que vous l'pensez. Et j'leur ai expliqué qu'c'était cette fameuse barrière qu'ils s'mettaient, qui empêchait de voir les choses. Qu'il fallait s'lancer.

Ch87 : Tu leur as expliqué qu'ils avaient une barrière.

B87 : Oui. Qu'ils s'mettaient une barrière, mais que si ils l'enlevaient, s'ils débutaient les choses, ils comprendraient tout d'suite que c'est bien plus simple que ce que... que c'qu'ils s'imaginent.

Ch88 : Tu te rappelles de comment... les gens réagissaient, quand tu leur as expliqué la barrière ?

B88 : Ben ils me r'gardaient avec des gros yeux ! Y'a eu une réflexion, enfin on voyait qu'ils étaient en train de réfléchir. Et puis quand ils se sont lancés, ils se sont lancés. Puisque j'en ai profité en même temps pour... pour dire euh... pour dire : regardez c'que fait euh... madame F. Elle a un problème elle de... de parkinson. C'qui est quand même plus difficile. Une personne que j'ai pris en exemple parce qu'automatiquement elle a des difficultés qui sont quand même plus accentuées euh... que la personne qui était réfractaire, même que les deux hein. Euh... du coup euh... Regardez Isabelle, elle cherche pas, elle commence déjà à faire toutes les p'tites choses qu'elle a envie, de trouver sur son fond de page. Ben sur son fond de... de... de cadre. Elle cherche pas. Après par contre, elle va positionner des choses, elle va chercher. Elle va commencer à... à imaginer c'qu'elle va vouloir mettre. Mais commencez déjà par découper. C'est pour ça que je revenais sur le fait de... de se lancer déjà. C'est ça qui... qui était euh... aujourd'hui le plus difficile. C'est de dire : ben débutez déjà les choses et vous verrez que finalement c'est pas si compliqué que ça. Et ça a été simple. Ça a été un déclic. Ni plus ni moins un déclic. Et c'est vrai qu'sur l'moment bah ça... ça a écarquillé les yeux, et puis du coup ça a

r'gardait, ça r'gardait les feuilles avec les... euh... avec justement les... les photos de, de fleurs. Donc c'est... c'est des imprimés « fin des... des... que j'ai "fin, que j'ai imprimé des fleurs, différents motifs euh... Et du coup j'ai... j'leur ai dit : le but c'est d'commencer ! Et je... je disais à la personne, je fais : regardez, vous avez tout c'qu'y vous faut. Y'a juste à débiter. Commencez déjà à découper, et au fur et à mesure les choses vont venir. Il faut... Il faut déjà débiter pour pouvoir après imaginer. Et c'est c'qu'y s'est passé.

Ch89 : Tu te rappelles de c'que faisait Isabelle quand tu as parlé d'elle ?

B89 : Ah ben elle était concentrée hein ! Ouf ! Quand ils sont comme ça ils sont... à fond dedans, concentrés euh... Donc euh... ouais ! Quand ils sont comme ça après on, on les retient plus ! On pourrait passer au moins 2h30 d'atelier hein ! Ils lâchent plus l'affaire ! En fait quand ils aiment quelque chose, la problématique elle est là, c'est qu'ils veulent plus s'arrêter. Et ça c'est... C'est quelque chose qui, à un moment donné, on est obligés de dire : ah ouais, mais là, par contre on va pas pouvoir euh... laisser les choses s'étaler plus que ça. Il faut euh... il faut y aller. Et ils m'ont même aidée à ranger ! Alors que d'habitude on n'leur demande pas, mais là euh... j'leur ai, j'les ai sollicité dans ce sens et ils ont été [bruit de bouche] réactifs ! Ça a été vraiment super.

Ch90 : D'accord. Et bien merci. Nous pouvons arrêter là si tu le veux.

B90 : Oui.

Ch91 : Ou si tu veux continuer ?

B91 : Non non c'est bon ! [elle rit brièvement : 00h29'55]

Ch92 : D'accord.

B92 : J'pense pas avoir euh...

Ch93 : Et bien merci pour cet entretien.

B93 : De rien.

Ch94 : Comme pour euh... le tout premier, tu peux me demander quand tu le veux la... la retranscription. C'est un... droit automatique, puisque c'est grâce à toi que l'entretien existe. Euh... la méthode s'appelle l'entretien d'explicitation. Et donc elle consiste à... à faire euh... revivre, en quelque sortes, un petit peu la situation que la personne va raconter. Et c'est la raison pour laquelle parfois on peut sortir de l'entretien avec un sentiment de... un peu d'fatigue, ou comme si on avait revécu la scène et fffouh ! Y'a un p'tit côté parfois un peu... euh... c'est comme si c'était encore un peu là, quoi. Voilà c'est normal, c'est...

B94 : Mmm.

Ch95 : Ça fait partie de... de la méthode. Je reviens mercredi matin, si tu voudras qu'on... qu'on en discute un peu plus de tout ça, y'a pas de souci, avec plaisir euh... Voilà.

B95 : Ah oui je... Après j'ai rien d'autre à rajouter euh... C'est vrai que c'était juste ce... ce petit moment de... de doute où d'un coup voilà les choses se sont débloquentées, et il a fallu que je persiste en étant... voilà j'étais sûre de moi de toutes manières hein ! Et... et quelque part après ils ont fini par... J'fais : allez-y, commencez à découper ! Et c'est c'qui a, c'est c'qui a lancé les choses. Et euh... du coup euh... c'est... Par contre ce que m'a super étonnée, c'est quand euh... j'suis revenue, et que là, tout l'monde en parlait. Parce que j'ai maintenant une coupure entre les deux euh... le mercredi. Donc j'ai appris ça euh... l'atelier était le mardi, et je passe au jeudi, où tout d'un coup tout l'monde m'alpague, en me disant qu'c'était génial, il faut qu'on en refasse... Ok ! Bon, j'suis bonne pour racheter du matériel ! Mais c'est génial ! J'm'attendais pas que... pas à c'point. Pas à... Je savais qu'ça avait plu, mais j'pensais pas que... ce serait euh... aussi euh... aussi important.

Ch96 : Merci !

B96 : Voilà. Mais c'était quand même plus compliqué que ce que j'vais leur faire faire justement euh... le jour de...

Ch97 : Pour la séance d'animation ?

B97 : Mais c'était exprès aussi hein. J'avais besoin d'voir euh... où s'trouvaient justement les limites, euh... et vraiment de... de leur faire comprendre, de faire un truc un petit peu plus dur pour que... pour qu'ils... pour qu'ils soient en confiance. Pour qu'ils aient justement euh... ce regain de confiance en eux, et de se dire : ben non, j'ai réussi à faire ça ! J'ai fait du scrapbooking ! Et là j'leur ai dit hein : c'est du scrapbooking, vous savez ? Ils ont entendu parlé, et là ils se sont dit ben : ah bon ? Et voilà, ça a été ça, et... en s'disant : ben j'suis capable. Oui vous êtes capables ! Vous avez été capables de faire du scrapbooking. Donc imaginez, tout c'que vous pouvez encore faire ! Et c'est là où j'aime justement les surprendre, c'est de leur rappeler à quel point en fait euh... voilà... ils... ils s'amoindrissent, dans les choses. Pensant qu'ils sont pas capables, et que tout d'un coup euh... on leur montre qu'ils ont franchi une montagne ! Pour eux c'est une montagne. Pour nous non, mais pour eux, si. Et là tout d'un coup c'est : ah ! Ah bon ? Et là ils sont surpris. Et euh... justement cette personne qui était en SSR, qui partait justement le jeudi euh... dans l'après-midi, quand j'l'ai croisée, que j'passais la voir euh... au, au... juste au passage, elle a voulu me montrer à tout prix quelque chose qu'elle avait... fini. Euh... parce qu'elle était fière d'elle ! Et j'étais fière d'eux ! De tout" manière quand ils me montrent les choses je suis fière. Et c'était génial ! J'ai... j'ai... j'aurais jamais cru qu'ils m'auraient fait des choses aussi belles, quoi ! J'ai... J'm'attendais à c'qu'ils collent, et qu'ils fassent un peu n'importe comment. Mais c'était tellement structuré, c'était tellement euh... impressionnant. J'crois que j'aurais pas mieux fait. C'était impressionnant. C'est euh... Ben c'est toujours du plus quoi, c'est... C'est du vrai bonheur quoi ! C'est ça l'imp... l'important. C'est... c'est de voir à quel point euh... J'pensais faire, leur faire faire un bon, mais pas un bon

aussi grand ! Et c'est ça qui est... qui est incroyable ! Ils m'épatent ! Ils m'épatent à chaque fois. Et là du coup euh... j'faisais ça pour qu'ils soient en confiance. Et comme on est acteurs, "fin j'veux les rendre acteurs du projet, du coup... pour moi il faut qu'ils... voilà, qu'ils hésitent pas une seconde à s'impliquer. Qu'ils prennent confiance en eux. Et j'ai fait ça exprès pour qu'ils puissent prendre confiance en eux. Et c'était un peu risqué, mais euh... je me suis dit : je suis là, je vais pouvoir les accompagner. Il faut faire les choses. Et pourtant dieu sait qu'en avais dix hein. Pas facile de... où même un p'tit peu plus, 11, ils étaient 11. Euh... et du coup euh... se répartir, c'est mieux d'en avoir juste 6, 8, que plus. Parce qu'y'en a certains qui ont besoin justement euh... d'être un p'tit peu plus euh... accompagnés. Et là pour le coup même eux. Ah, y'en a, j'me suis rendu compte que l'découpage ils adorent ça ! C'est incroyable ! Ça s'est mis à découper, ça s'est lancé ! *Ah lala* j'ai dit : mais... alors j'avais des inquiétudes pour certains, et pour d'autres non, et là du coup ça a été : *pouah* ! Impressionnant !

Ch98 : *Merci, pour ce joli partage.*

B98 : Ah ouais, mais ça c'était... Pour moi c'était le plus beau, le plus bel échange que j'ai pu avoir avec eux hein. Voilà.

[Fin de l'enregistrement : 00h35'12]

Contexte resitué

- 12 juillet 2021
- 59 min et 25 secondes
- Au téléphone, après avoir appelé B une semaine plus tôt pour lui demander sa participation au troisième entretien.
- Enregistrement avec l'ordinateur

B1 : Et ben écoute est-ce que déjà tu peux me faire un rappel par rapport à c'que tu faisais, justement, pour que je puisse le maximum d'éléments ?

Ch1 : Oui bien sûr, je te recontextualise la thèse et aussi l'objet de l'entretien du jour.

B2 : Oui.

Ch2 : Euh... ma thèse, pour rapport, je m'intéresse en fait aux... aux vécus des évaluations euh... notamment quand on est soi-même euh évaluatrice. Et donc c'était la raison pour laquelle je m'étais déplacée ben sur ton lieu de, à l'époque c'était ta ta structure d'alternance. Où tu avais animé voilà une séance donc auprès du public...

B3 : Oui.

Ch3 :... et où voilà tu avais procédé à différentes évaluations. Ensuite on s'était retrouvé au CRP à l'époque où là on avait fait un second entretien donc d'explicitation, avec une méthodologie un peu particulière, où tu m'avais raconté aussi une expérience d'évaluation que tu avais que tu avais vécu, que tu avais animé.

B4 : Hum.

Ch4 : Donc moi l'objet à partir ben des ben du travail qu'on a fait ensemble et du travail aussi que j'ai mené avec d'autres personnes, d'autres collègues qui ont bien voulu participé, alors y avait aussi des stagiaires, mais y avait aussi des formatrices ou formateurs, y avait aussi des expertes ou experts euh jeunesse et sports, et y avait aussi des personnes qui travaillaient à la DRJS. Donc avec tout ça moi j'essaye de... ben j'essaie de comprendre ben voilà comment ces expériences-là se vivent-elles ? Et qu'est-ce qu'on peut, qu'est-ce qu'on peut essayer de comprendre sur tout ça ? Avec un certain regard un peu plus philosophique. Voilà ma, voilà ma thèse.

B5 : Voilà c'est, bon ben ça va alors, c'est exactement ce dont j'allais te parler par rapport aux choses, donc il était important en fait euh, moi c'est ma petite thèse hein, c'est mon petit auto [00h02'01] à moi et du coup ça finalise bien c'que j'allais te dire. Je me suis dit c'est peut-être pas forcément ce qu'il veut entendre et c'est pour ça que je te redemandais au passage.

Ch5 : D'accord, je comprends. Alors moi, comme la première fois, c'que je veux entendre c'est plus ben ce que toi tu souhaites partager, c'que toi voilà tu..., y a pas vraiment, y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Au contraire c'est vraiment une démarche au plus près de comment « toi », par exemple, en tant que désormais professionnelle, avec maintenant le temps qui s'est passé depuis la dernière fois que l'on a discuté ensemble. C'est aussi revenir aujourd'hui aussi, c'était aussi revenir sur, ben par rapport justement à cette recherche à que tu as participé. Si tu souhaitais donc me partager des choses sur, alors effectivement des des éléments autour de l'évaluation bien volontiers, mais aussi autour par rapport à la façon par exemple dont j'ai conduit la recherche. Voilà, est-ce que tu souhaites toi, c'est un p'tit peu m'évaluer quand on y pense aussi, c'est aussi me faire part de tes impressions. Là c'est à froid, mais c'est intéressant aussi d'entendre ben quelques, quelques mois plus tard comment, comment tu, comment tu en ressors, qu'est-ce que tu retiens de cette expérience aussi ?

B6 : Ah ben oui c'est super important, à la base on n'a pas conscience que dès qu'on arrive dans un... un... voilà, dans une structure, euh y a énormément de choses qui peuvent nous frapper dès le départ. Euh... et des constats qu'ils soient à chaud ou à froid hein de toute manière ils sont très très importants, très important en fait de noter tous ces constats. Et c'est c'qui a permis de mettre en place en fait le projet d'animation sociale. Euh puisque je l'voulais vraiment très pertinent dans ce sens. [Oui.] Et il était pour moi important qu'il y ait, justement, euh quelque chose de positif qui en ressorte. Pas juste une chose, mais plusieurs en même temps. Parce que c'est vrai que quand on fait de l'évaluation euh elle est axée sur les résidents, mais desfois il faut aussi travailler en fait euh, euh en collaboration avec les professionnels de santé et en même temps avec la structure en elle-même. Avec ses attentes. Et du coup tout ça, ce sont des choses que l'on doit pas euh... mettre de côté, au contraire, c'est quelque chose de très très important. Et il y a desfois forcément des choses qui sont à améliorer dans dans toutes ces parties-là.

Ch6 : D'accord.

B7 : C'est pas « que » l'animation en elle-même en fait que ça touche. Enfin ça c'est mon opinion de base hein.

Ch7 : Oui, oui. Est-ce que...

B8 : Et ce qui en est ressorti encore plus.

Ch8 : Oui est-ce que tu en as des exemples ?

B9 : Euh... oui par exemple nous on avait malheureusement des services euh... à différents étages où la communication euh avec les animateurs ben ne se faisait pas. Euh... j'avais ma tutrice qui m'avait dit que c'était peine perdue. Et du coup quand j'ai préparé moi mon projet j'y ai passé du temps, de réflexion, d'analyse, de... et de recherche auprès des différentes personnes. De façon à essayer de comprendre. Alors forcément, on avait un service comme

ça qui était très réfractaire. Alors forcément on n'est jamais perçu de façon positive pour tout le monde. Euh dans le... dans dans le médical. [Oui.] Et... et... c'est ça qui est embêtant. C'est de faire changer les mœurs.

Ch9 : Et est-ce que, est-ce que tu estimes toi que par exemple à l'issue de ta formation au BP, ou alors pendant peut-être aussi, euh aujourd'hui, est-ce que tu estimes que cette représentation, cette image dont tu parles, est-ce qu'elle a changé ?

B10 : Allô ? [Oui.] Allô ? [Oui je suis là, tu m'entends ?] Pardon. Tu disais : est-ce que tu estimes c'est ça ?

Ch10 : Oui est-ce que tu estimes que bon, ben maintenant que tu es diplômée ou avec le temps qui s'est passé, est-ce que tu estimes que cette représentation a changé, à ton égard ?

B11 : Alors euh au sein de la structure dans laquelle, oui, j'ai réussi à faire changer les choses. C'est toujours très présent malheureusement. C'est quelque chose qui est très présent parce qu'ils considèrent que ça n'apporte rien, pour ceux qui sont réfractaires bien sûr hein, j'englobe, j'englobe pas tout le monde hein. Y a, y a ceux qui sont tout à fait d'accord pour mettre en place des animations et que ça apporte quelque chose de positif. C'est une autre manière de voir les choses. C'est complémentaire en fait aux soins. Et ça, c'est c'que j'en ai déduit, euh de par mon constat. Et, et c'est pas toujours toujours reconnu. Y a toujours des réfractaires. Malheureusement aujourd'hui on n'est pas..., on reconnaît pas toujours aujourd'hui les choses dans ce sens. La preuve c'est que, par rapport à mon projet suite à ma formation, il est vrai qu'aujourd'hui, il faudrait que j'ai en fait deux ans de bénévolat, avec un constat derrière à présenter, pour qu'automatiquement on puisse valider le fait de mettre en place des animations euh auprès euh des des personnes qui sont maintenues à domicile. Je, je trouve ça un peu aberrant. Encore aujourd'hui.

Ch11 : Hum.

B12 : Sachant qu'on tente à aller dans ce sens, pour moi c'est aberrant. On on on tente à maintenir des personnes à domicile sachant qu'on a très peur de place au sein des structures. Euh... donc euh c'est quand même quelque chose qui vient quand même du Président de la République. C'est une marche dans ce sens qui est positive, euh... qui est tout à fait légitime. Mais l'animation n'est pas considérée comme telle, elle ne prend pas une place prépondérante on va dire à ce genre de, enfin, dévolution. Pour moi il est clair qu'on a un constat aujourd'hui malgré tout qui est plus présent en fait aux États-Unis et dans d'autres

pays. Euh... mais principalement aux États-Unis, y a des recherches qui ont été faites. En France on a un constat euh quand même qui va dans ce sens, mais ce n'est pas euh, ce n'est pas autant en fait, ça ne prend pas une place prépondérante en fait dans l'état d'esprit de tout le monde.

Ch12 : D'accord.

B13 : Dans les mœurs, malheureusement c'est pas totalement reconnu. C'est reconnu sans être reconnu. Et c'est ça la problématique aujourd'hui.

Ch13 : Et quand tu parles des États-Unis, de cette problématique que tu as..., comment tu le sais ? Tu as lu, tu as visionné des choses, tu as rencontré des gens, comment tu le sais ?

B14 : Ça c'est par rapport justement à des études euh... les méthodes de pédagogie qui ont été mises en place, des études de pédagogie qui ont été faites par de grands pédagogues. Euh et en fait on se rend compte que malgré tout y a quand même des résultats, y a des... y a des constats. En France en fait on y vient petit à petit, mais on n'est pas aussi réactif. C'est ça la problématique. Et du coup il faut limite montrer patte blanche et démontrer par A plus B que y a un bienfait. Alors qu'on sait tous pertinemment, et ça c'est une logique de base, que si on prend les choses dans ce sens, qu'une personne euh..., que si on joue sur le moral d'une personne elle ne peut qu'aller mieux. Et l'animation sociale, alors pour beaucoup, enfin pour beaucoup je pourrais pas t'donner un pourcentage, mais on va dire, on va dire pour euh... dans un établissement 30 % sont contre euh... et 70 % vont être pour. Ou ça dépend après y en a où y a une marche qui va être plus importante dans d'autres, peu importe. Euh aujourd'hui on a quand même conscience d'une chose, y a... pour certains, pour les réfractaires c'est juste de l'occupationnel. Ni plus ni moins. Pour d'autres, y a réellement un constat de bienfait.

Ch14 : Hum.

B15 : Et ça euh j'ai constaté en ayant pris le temps, en dehors de mes heures de d'alternance, euh en ayant pris le temps de discuter avec des soignants, avec euh... les différents services, et en ayant constaté aussi ce côté très réfractaire. Et euh... et à un moment donné, quand je dis que toutes les informations sont importantes, euh il est clair que c'est quand j'ai présenté mon projet, et que là tout d'un coup euh tout le monde s'est dit : ouh la la c'est un projet *hyper* important euh... peut-être un peu trop pour les résidents. J'ai tout de suite anticipé en présentant, en... comment dire ? En détaillant c'que j'allais faire, pour bien préciser que je n'étais pas justement euh en..., je ne les mettrai pas en fait en... ah c'est pas le mot qui m'vient. Le but pour moi en fait qu'ils réussissent à faire les choses, mais en... en adaptant au maximum, en fonction de leurs capacités, de leurs possibilités, pour pas qu'ils soient en échec. Et l'échec est *hyper* important. Ça fait partie justement de la constitution [00h11'03] du moral de la personne. Si on les met en échec, ils baissent les bras. Et y a beaucoup en fait... enfin y a une constatation quand même *hyper* importante de terrains de glissements constatés en fait chez les résidents. Moi j'étais quand même avec des JIR [00h11'16], en moyenne hein, deux à

trois. Euh voilà entre le deux et le trois. Quand même *hyper* important. Euh... et du coup en fait, on avait tendance à croire qu'ils n'étaient pas vraiment capables de faire des choses. Donc ça c'est des..., c'est des constatations qui pour moi sont totalement négatives. Et au contraire. Il faut trouver des solutions, mettre en place justement des euh des ateliers euh... d'échange. Remotiver en fait les résidents, leur redonner justement l'envie de, ben d'exister. Parce que le problème justement pour eux c'est qu'aujourd'hui ils existent plus. Ils ont plus euh... ils n'attendent qu'une chose, parce qu'on a tendance justement à ne pas les amener à se valoriser. Et ça c'est un gros souci. Alors oui, certes, l'animation pourtant ça va dans ce but. De valoriser, de créer du lien. On l'acte beaucoup en fait dans les centres sociaux. Euh là les choses sont bien plus développées. Mais contre au niveau des structures je trouve que ça reste très limite. Je trouve que ça reste très limite parce qu'y a pas plus de recherches, y a pas plus de... de de de mises en évidence que... : oui, soit, c'est des personnes qui sont dépendantes. Certes, y a des personnes plus que d'autres. Mais c'est pas parce que y a des personnes qui sont dépendantes que ça veut dire qu'il ne faut justement, enfin qu'il faut les mettre... qu'il, qu'il faille les mettre à l'écart. Bien au contraire. C'est c'que j'ai mis en place moi là-bas. Des personnes qui se trouvaient justement dans les chambres euh, qui euh... n'avaient pas accès aux ateliers parce qu'ils n'avaient pas la possibilité d'être déplacés. Euh... automatiquement euh de prendre en compte leur avis, de de de mettre en place des échanges avec eux. Ça c'est *hyper* important. Et de leur faire comprendre que finalement on est là, et que... la vie ne s'arrête pas, pour autant. Euh... il est vrai que ils avaient tous en tête, en fait ça, ça a été mon premier constat, ça a été très très très très dur en fait pour moi quand j'ai entendu les personnes me dire — parce qu'elles ne venaient pas aux ateliers — de me dire que : à quoi ça sert ? De toute manière vous savez qu'on, ce qu'on attend aujourd'hui. Euh... et j'ai dit : non, allez-y, dites-moi. Euh... en fait c'est la mort ! J'ai fait : mais attendez, ça va, ça va pas être ce soir, ça va pas être demain, ça va pas être dans l'instant que vous allez mourir. Vous allez peut-être avoir une « marge » d'ici-là. Et vous pensez déjà à ça ? Elle me fait : oui toute manière ça sert à rien euh. J'fais : au contraire, vous vivez encore. Et ce constat aussi de, d'être dans un établissement qui, qui est plutôt négatif vis-à-vis des personnes. Pour eux ils sont dans cet établissement, alors y a que ça, à attendre. Enfin moi j'ai trouvé ça assez choquant, parce qu'au contraire, c'est pas là que la vie s'arrête. Euh elle s'arrête quand on n'est plus là et qu'au contraire jusqu'au bout, si on peut justement générer du plaisir, de la joie et puis créer du lien, euh ben c'est *hyper* important. Parce que justement c'est de faire aussi comprendre à ces personnes avant tout que, voilà même si c'est qu'une chambre, mais c'est leur chambre, c'est leur lieu de vie. Et ça il faut réussir en fait à leur faire comprendre. Et c'est pas juste en leur disant. C'est en leur mettant en évidence les choses. Et justement en leur disant : voilà, en ayant pris le temps de parler avec chacun d'entre vous. Y a des personnes qui aimeraient jouer à la belotte ou... alors parce qu'y en a ben c'est ça hein, donc c'est de faire en sorte de, de ben de, comme j'ai dit, de de regrouper ces personnes, ben par affinités. Par euh... euh... comment dire euh ? Ben de les impliquer justement à se contacter, à faire en sorte aussi que les soignants ben euh jouent le jeu. Puisque l'après-midi bon même si y a encore des soins, en début d'après-midi et dans la soirée, y a après-midi en fait euh c'est moins

axé sur les soins et c'est plus par rapport justement à... à la possibilité de faire en sorte de déplacer ces personnes. Parce que ceux qui restent en chambre et ben ils peuvent malgré tout jouer aux cartes, on peut faire en sorte que les personnes se rencontrent, on peut faire en sorte que les gens euh, euh... puissent faire quelque chose qu'ils aiment et qu'ils aimaient faire avant ; pourquoi pas aujourd'hui ? Et ça c'est tout un constat, tout un tas de choses en fait que j'ai changé en fait là où j'étais. Que ma tutrice finalement a repris derrière puisqu'elle a trouvé ça intéressant. C'était aussi un constat quand même qui était énorme de tous les stages que j'ai pu faire, où je m'suis rendue compte qu'on faisait des ateliers pour faire des ateliers. Avec une attente. Alors euh moi ça m'a choqué ! Clairement ! Moi j'suis quelqu'un de très bienveillante. Euh... si j'fais faire un atelier, j'fais en sorte que... y ait pas en fait euh de produits définitifs, pour ne pas justement les... les mettre justement en échec. J'essaye d'amener une base et de dire : allez-y ! Faites preuve d'imagination, faites-vous plaisir ! Mais tout le temps en axant les choses sur des choses qu'ils aiment. Alors c'est pour ça que moi dans mon constat, dans mon constat euh, euh les ateliers pour faire des ateliers, j'en vois pas l'intérêt. Clairement j'en vois pas l'intérêt. Il est plus intéressant en fait d'axer en fait sur de la bonne humeur, sur justement de la gaieté. Parce que ça c'est le principal. On oublie une chose qui est primordiale. Faire un atelier pour faire un atelier, ça n'apporte pas forcément grand-chose. Mais commencer par travailler en fait sur la mentalité, enfin sur euh..., comment dire, travailler sur ce côté dépression qui est très présent en fait au sein, je parle surtout..., je suis axée en fait surtout par rapport aux résidents d'EHPAD hein.

Ch15 : Oui, oui.

B16 : Euh il est *hyper* important en fait de se rappeler d'une chose euh : si le moral est là, les choses vont dans le bon sens. Si le moral n'est pas là, on aura beau faire des ateliers, faire en sorte d'amener les personnes aux ateliers, elles seront pas plus impliquées. Et moi j'ai travaillé sur ce genre de choses, alors j'ai cherché à savoir et faire exactement ce qui pouvait plaire à chacun. Et euh... un point commun que beaucoup de personnes avaient c'était la musique ! [Deux secondes de silence]. La musique. [Deux secondes de silence]. Que ce soit l'écouter, chanter et autres. Donc j'ai commencé à faire une chose qui était très important, pour amener des résidents à aller aux ateliers, c'était justement d'utiliser la musique, et de faire en sorte que ceux qui faisaient déjà des ateliers, on combine les deux en même temps. Alors, ça, je n'sais pas, je s'suis pas la première à l'avoir fait, je n'en sais rien du tout, je sais simplement que moi je l'ai mis en place. Du coup ça a été repris par ma tutrice. On s'est retrouvé avec plus de personnes, enfin c'est moi qui me suis retrouvée avec plus de personnes parce qu'à ce moment-là elle était en vacances. Mais elle a entendu parler de c'qui s'était passé et d'ailleurs j'ai été convoquée pour qu'on me félicite euh sur c'que j'avais fait. Et j'voyais pas l'intérêt d'avoir à m'féliciter, c'était tout à fait logique. Mais ces personnes qui n'allaient pas aux ateliers, pour moi je me considérais que c'était pas normal, il fallait trouver une solution pour les amener aux ateliers. Alors qu'ils puissent venir, quitte à ce qu'ils soient assis, qu'ils voient les autres en train de... de de... voilà de faire l'atelier. D'écouter de la musique. Parce que moi j'impliquais les gens à faire les ateliers « et » on chantait en même temps. Lors des

ateliers. Alors certes on va me dire : avec des JIR [00h19'47] deux et trois c'est pas possible, vous ne pouvez pas chanter et faire, ils peuvent pas chanter et faire les choses. Euh un constat d'ailleurs lors du passage de mon UC trois et quatre, où euh... les personnes justement me disaient : ah ben j'espère que vous faites pas ça, que vous avez pas fait ça avec vos résidents. Ben si ! Mais je l'ai pas dit. Je l'ai pas dit parce que malheureusement les, les, les gens sont fermés. Pensent que on ne peut pas faire quelque chose, euh... comment dire, de différent. Et comme quoi on limite les personnes. Moi j'suis désolée, j'mettais pas de barrière dans les choses. Ça m'permettait d'faire un constat de voir comment ça se passait ; et j'me rendais compte qu'y avait des capacités justement qui étaient au-delà de ce qu'on pouvait penser. Alors forcément, et bien on chantait ! On était dans la bonne humeur, y avait d'la joie, et on rigolait. Ce qui fait que finalement ces personnes qui étaient assises, par la suite, participaient aux ateliers. Le lendemain on m'disait euh : oh ben on va faire les ateliers, on va rigoler hein, on va bien rigoler ? Oui ! Ça c'était *super* parce que c'était resté dans la tête. C'est la première des choses que, déjà, que j'voulais réussir à atteindre. Faire venir les gens par le biais euh, voilà, d'autres choses. De la musique. Là j'ai pris ça en référence parce que c'était *hyper* important et que la majorité des personnes étaient axées là-dessus. J'ai, j'ai choisi des musiques gaies, chantantes, que tout le monde connaît. J'ai automatiquement fait comprendre aux gens que voilà, ben les ateliers c'est aussi la joie avant tout. C'est pas un résultat. Mais c'est une implication, déjà, pour commencer. Et c'est comme ça qu'on commence. C'est pas de faire et de de mettre en échec et de trouver des personnes qui ne vont pas forcément réussir et qui seront réfractaires. C'est de les amener un petit peu, enfin petit à petit à quelque chose. Et c'est un constat même de base, où on se dit : mais c'est moi qui ai réussi à faire ça ? Ah ben oui ! C'est vous qui avait ça. Alors qu'en fait, moi j'ai été confrontée à un moment donné justement à ce côté réfractaire. Où il a fallu que que justement, euh que je montre au fur et à mesure que je valorise et euh et que que je démontre qu'ils en étaient capables. Mais ça se fait pas comme ça de but en blanc, forcément y a des petites étapes euh qui se font en amont. Comme par exemple le fait d'impliquer les résidents dans la future animation. Alors je sais pas, mais c'est pas quelque chose dont on parle, dans les, en formations. On nous dit : voilà faut mettre en place des ateliers. Mais moi j'ai pris plutôt cette initiative de m'dire : pourquoi je vais préparer « moi » un atelier, pourquoi je le préparerais pas justement avec ces résidents ? Pourquoi on mettrait pas les choses en place ensemble ? Donc mettre des, faire en sorte qu'il y ait des ateliers d'échange, pour préparer les futurs ateliers, c'est impliquer le résident, c'est lui donner de la valeur, donc le valoriser, c'est lui faire, en fait le le mettre euh au centre des des des activités. Et ça c'est *hyper* important. Alors ça c'est une des choses qui était *hyper* importante, parmi le fait est qu'il fallait que les ateliers, ben justement, génèrent de la joie. Qu'il y ait justement euh, de mettre en place, ou faire en sorte de de de, comment dire ? Euh j'avais noté ça. Euh de mettre les résidents par affinités, de façon à ce qu'ils puissent justement ben créer du lien. De dire : ah tiens vous savez madame untelle elle joue à la belotte. Vous qui aimez jouer à la belotte vous voyez, vous pourriez peut-être.... Et ainsi de suite. Et regrouper. Donc il est plus intéressant en fait de de faire des ateliers en mettant euh... on va dire quatre résidents par table, que d'avoir

des grandes tables. Au contraire en mettant des grandes tables y a pas forcément, justement, cette même, meilleure façon de créer du lien. Il est mieux de faire par petits groupes. Même si y en a plusieurs et de faire en sorte de les mettre par affinités. Donc en fait la base, c'est de connaître, c'est de de de vraiment chercher à connaître les résidents avec lesquels justement euh on va faire les ateliers. C'est de de d'apprendre à connaître ces personnes et de pouvoir mettre en place des choses avec eux et pour eux.

Ch16 : Et cela fait écho, et cela fait écho effectivement avec c'que tu disais les deux premiers entretiens et ce que tu viens d'expliquer sur, justement, les impacts qu'il y a eu sur ta structure d'alternance.

B17 : Ah, mais carrément ! Les impacts aussi c'était d'se dire : bon euh les soignants aujourd'hui, malheureusement, travaillent à flux tendus. Il fallait aussi rectifier euh ce genre de choses euh... en allégeant nous de notre côté en tant qu'animateurs, j'ai proposé à ma, à ma tutrice de mettre en place, enfin de faire en sorte qu'on leur donne le goûter après l'atelier, de façon en fait à clôturer la bonne entente, l'ambiance, de façon euh... conviviale. Et moi j'ai trouvé que c'était beaucoup plus intéressant de l'faire dans ce sens, du coup ben ça s'est justement mis en place. Ça a allégé en fait en même temps euh... ben le le travail des... des personnes qui sont aux étages, les soignants. Quand j'dis les soignants moi j'inclue forcément les personnes qui euh... je sais plus comment les..., les MP [00h25'41] je crois c'est ça, j'sais plus le terme exact. Enfin, voilà, j'inclus toutes les équipes euh j'parle pas simplement euh des infirmières ou des aides-soignantes hein.

Ch17 : D'accord.

B18 : Euh y a aussi les personnes qui sont là pour, qui qui sont plus présentes, qui sont automatiquement euh... qui s'occupent des résidents, qui les changent. C'est quand même ces équipes-là qui sont un peu plus importantes au sein des services hein. Donc c'était d'aller alléger leur travail parce que c'est même elles aussi du coup euh dans les échanges, elles se permettaient du coup de nous emmener les résidents ; c'qui est généralement pas évident, puisque comme elles avaient pas le temps il fallait qu'on aille chercher les résidents. Y avait finalement ben cet état d'esprit de s'dire : ben écoutez euh on va mettre ça en place, on organise les choses que vous n'aurez plus besoin d'avoir à faire. Du coup ils nous amenaient le le le plus de personnes possibles, qui étaient bien mieux. Donc beaucoup plus de personnes euh... dans les ateliers. Parce que il est clair que si on passait notre temps à aller chercher tous les résidents, y a l'attente entre. Bon là on était deux, certes ! Mais quand on est seule c'est catastrophique ! On peut pas faire plus de quatre à cinq résidents. Alors que là on se permettait d'avoir desfois une trentaine de résidents. C'est intéressant, quand même. Et puis, tout le monde, finalement, s'implique dans les choses, euh on arrivait à faire des choses plus impactantes. Et on on réussissait à créer bien plus de liens.

Ch18 : Je comprends.

B19 : Donc y a ça. Alors forcément je comprends hein, j'me mets à la place des des soignants hein, ils ont pas le temps. Il a fallu trouver justement euh des stratagèmes pour faire en sorte que ben ils aient un peu plus de temps, et que finalement sachant que ces résidents se trouvaient avec nous euh qu'ils auraient le goûter, ben c'est du travail en moins. Donc ils pouvaient s'occuper des autres. Euh j'avais mis en place justement des p'tites choses à faire donc je passais régulièrement voir ceux qui étaient justement euh... ben qui étaient alités et qui restaient dans leur chambre. Donc ça permettait euh des fois d'emmener, de préparer à l'avance et d'amener une p'tite recharge pour que on puisse donner euh à ces personnes, on puisse, enfin leur redonner des feuilles avec des des dessins à colorier, parce qu'ils aiment beaucoup le coloriage en fait. Mais quand on trouve comme ça des personnes, je dis : ben tiens je, je t'ai ramené ça. Et j'ai fait un un p'tit tas, dans mes recherches j'ai retrouvé d'autres coloriages comme elles aiment bien les mandalas, ben je lui ai pris tout pleins de mandalas pour un tel euh. Du dessin euh plus d'arabesques ou autres, peu importe en fonction de ce qu'ils aiment, y en a c'était les oiseaux, y en a c'était les fleurs. Vous voyez c'est c'est... mais pour chaque personne tout était vraiment très cadré et ils avaient en même temps leurs crayons que j'avais fourni. Tout ça c'est des choses finalement qui se trouvaient euh aux étages et les soignants avaient juste à les amener, à vérifier que ben ces personnes avaient tout ce qu'il leur fallait, qu'il leur manquait rien. Après moi au fur et à mesure je recherchais des choses et je passais voir si tout se passait bien. Mais c'est *hyper* important quoi euh, ces personnes-là elles doivent pas être exemptes d'animations pour autant. Euh... de faire en sorte aussi que les personnes ben elles se rencontrent. Madame untelle elle peut pas bouger, mais si ça vous intéresse on peut faire en sorte que vous soyez dans la chambre et que vous puissiez jouer ensemble. Donc voilà. Déjà ça aussi ! Très important ! Elle était toute seule la personne. Beaucoup de personnes en fait, de résidents en fait se retrouvent seuls et sans parent. Pour venir les voir. Euh y en qui ont des parents qui sont assidus et d'autres ben non. Mais il est important aussi d'avoir toutes ces informations pour faire des choses et si on les a pas, ben on peut pas faire les choses. Et les premiers acteurs en fait euh d'informations, ce sont malgré tout les équipes soignantes qui sont au quotidien avec eux. [Deux secondes de silence]. Donc moi il était important pour moi de de d'avoir le maximum d'informations. Alors forcément quand j'ai présenté mon projet, j'ai, j'ai changé justement euh, alors que j'ai continué à montrer que mon intérêt c'était les résidents. Euh... lors de cette présentation de mon projet euh, quand je l'ai expliqué et qu'ils ont vu la bienveillance que j'avais et que finalement on m'a dit que c'était quelque chose de de, ben de « pertinent ». Du coup euh c'qui s'est passé c'est que... ben les personnes, les infirmières justement des services où ils étaient réfractaires, enfin qui étaient réfractaires à l'animation, ben ils se sont un peu tournés vers moi, ils se sont mis à parler avec moi et elles ont compris pourquoi j'avais besoin d'informations. Et ça c'était *hyper* important. Du coup euh... ben ça m'a fait plaisir parce que j'ai changé en fait l'état d'esprit de ces personnes. Et ça m'a fait plaisir. Et j'leur ai dit : vous savez c'est pas pour nous qu'on fait ça, c'est pour eux ! Si on était à leur place, forcément on aimerait que les choses se se passent autrement. [Deux secondes de silence]. Et donc du coup on a on a repensé à pleins d'autres, à d'autres activités, à d'autres manières de faire, à

l'implication. Mais après le Covid est arrivé donc... forcément c'est un p'tit peu... ça a un peu cassé euh euh la progression. Dommage, mais...

Ch19 : Hum. Merci pour ce retour sur les changements que tu as pu observer voir auprès des gens comme auprès de la structure. J'ai une question sur, finalement sur toi, la formation au BP JPES ou est-ce que la structure d'alternance — à toi de voir si tu fais la différence entre les deux ou si c'est plus ou moins la même chose — est-ce que si ça a joué sur tes façons d'évaluer ?

B20 : Oui ! Ça a joué sur mes façons d'évaluer. On a en fait euh... en formation euh... on nous montre... enfin une manière d'évaluer les choses. D'instinct moi j'avais commencé à évaluer sans le savoir. On m'a dit : ben tiens ça c'est des outils d'évaluation c'que tu as mis en place. Je savais pas, instinctivement je savais pas, mais moi j'avais besoin de les connaître donc il fallait que je sache ce qu'ils étaient capables de faire. Donc oui c'est clair, ce sont des outils d'évaluation. On a les bases en formation. Mais euh... je pense que il y a cette implication, qui est *hyper* importante en tant qu'animateur. Si on n'a pas cet intérêt euh aux personnes et cette envie justement d'apprendre à les connaître euh... si on l'a, on ira dans le bon sens, ça sera que du positif ; si on l'a pas, malheureusement, on ne pourra pas forcément faire en sorte on va dire d'améliorer les choses.

Ch20 : Tu veux dire que les deux sont liées ?

B21 : Les deux sont liés ! Les deux sont intimement liés à un point que euh... on peut pas, c'est c'est c'est ce que j'disais. Faire un atelier pour faire un atelier, tout le monde peut l'faire. L'animation aujourd'hui, ce qu'on essaie de démontrer et c'est c'que justement euh... on nous faisait comprendre en en formation euh... c'est qu'il est important de de justement, souvent ça revenait hein, c'est de se battre en fait contre les *aprioris* ou la manière dont c'est perçu l'animation. Et du coup en fait quand je suis arrivée j'ai j'ai beaucoup changé les choses parce que finalement je l'ai fait comme je l'ai ressenti. Et ça c'est *hyper* important un ressenti. C'est si on a cette envie de changer les choses, il faut trouver une solution. Pour trouver la solution, il faut engranger le maximum d'informations. Et c'est ces informations qui font que quelque part on aura du positif. Parce que, si on fait un atelier parce qu'on nous aura appris tel atelier et qu'on fasse en conséquence, on est : ou face à un échec vis-à-vis des résidents, ou un refus de faire même l'atelier. Donc là c'est totalement différent. Et euh... si on n'a pas en fait cet, cet échange avec eux et en même temps cette confiance qu'on instaure, automatiquement on peut pas faire les choses. Et le la chose primordiale en fait, c'est de les rendre acteurs. Et moi c'était mon projet en fait. J'ai fait comprendre que mon projet en fait, à la base, c'était de les mettre avant tout acteurs du projet. Pas que je sois « moi » l'instigatrice. Mais c'était de monter le projet avec eux. De les amener, justement, de leur faire une proposition, une, deux ou trois, tout du moins d'en discuter avec eux. De voir plus ou moins les choses, j'avais une idée, je l'ai exposé, qu'est-ce que vous en pensez ? Que voudriez-vous qu'on change ? Qu'est-ce que... dans dans quel sens ? Et ceci et cela. En fait de les impliquer, ça a été le plus important. Et ça c'est la base, d'une chose. L'animation c'est pas, c'est pas nous, c'est eux,

l'animation. C'est leurs envies, leurs attentes, leurs besoins et en même temps que ce soit dans la gaité.

Ch21 : *Merci pour ce retour. Je... je... je reprends un p'tit peu la, une de mes questions un petit peu du début, c'est — alors je sais qu'ça fait un p'tit temps [léger rire], et je m'en excuse d'avoir tardé depuis notre dernier échange —, mais as-tu des retours à me faire justement euh sur la recherche que tu as vécu donc avec moi, auquel tu as participé ? Alors quand j'dis : retours, c'est vraiment au sens large du terme, c'est, j'entends hein déjà qu'y a des retours dans c'que tu me dis.*

B22 : Oui.

Ch22 : *Mais as-tu des retours, ben voilà, quant à mes mes mes façons d'avoir procédé, ou quant aux euh, quant à ce que toi tu tu as pu en retirer, ou ou pas ? Bien évidemment c'est une question encore une fois sincère, ouverte. C'est aussi une façon pour moi ben de m'évaluer et d'entendre auprès des personnes qui ont participé euh ben des choses pour que je puisse aussi en tirer des choses et comprendre des des voilà des éléments.*

B23 : Alors euh moi ça a été *hyper*, *hyper* pertinent ! Parce que... moi j'suis quelqu'un de curieuse. C'est c'qui m'a permis euh... à la base, justement euh, de trouver des solutions et de m'impliquer comme j'te l'ai dit par ce côté bienveillant que j'ai, qui fait partie de moi hein. C'est *hyper* important. Et du coup en ayant fait les choses euh avec toi, et euh cette impartialité, c'était d'être un peu en retrait, et euh sans, on va dire, sans orienter ni diriger. J'ai compris que quelque part, en fait, euh tu fais une thèse, mais nous aussi on avait quelque part c'est... une forme de thèse, qu'on mettait en place euh dans ce sens. Et c'est c'que ça m'a fait comprendre.

Ch23 : *Oui.*

B24 : Alors je m'explique. Euh tu faisais une thèse justement par rapport à l'animation, euh aux vécus des évaluations et des évaluateurs. Mais euh... euh moi ça m'a permis d'me dire : mais il fait une thèse, mais moi-même, quand j'ai fait un constat par rapport au début, mais je suis moi-même en train d'engranger des des informations et de mettre en place la propre thèse. ?? [00h37'48] hein.

Ch24 : *Oui je comprends.*

B25 : Et donc automatiquement euh j'ai compris que c'était *hyper* important. [*Hum.*] Et... sans ce genre de choses, en fait on peut pas évoluer aujourd'hui et et démontrer. Alors forcément c'est quand on a des résultats qu'on démontre euh... le côté positif. Mais il est bien aussi d'avoir annoté les choses de façon à à pouvoir amener justement ces pertinences. Parce que

bon ok aujourd'hui c'est... l'hôpital de ?? [00h38'26] qui a eu les retombées de de c'que j'ai mis en place. Mais il est important aussi de pouvoir le communiquer en fait aux autres structures. [Hum.] Et et de faire comprendre quelle est en fait l'orientation dans les choses ? On est... il est vrai que.... En formation on nous dit : le résident est mis au cœur de..., au cœur au cœur, en fait aujourd'hui ils est comment dire ? Euh... c'est la loi euh... 2002 je crois, si j'me souviens bien.

Ch25 : Hum. Loi 2002 2, oui.

B26 : Loi 2002 2 qui met le résident justement au cœur justement... des choses par rapport aux structures. Donc c'est lui qui est mis... qui est..., qui est mis principalement en évidence. En avant. Mais il doit être mis aussi en évidence et en avant dans toutes, dans dans tout ce qui est mis en place. Et y a beaucoup de choses en fait qui se rejoignent, et c'est là où... c'est *hyper* pertinent. Mais ne l'oublions pas, parce que c'est souvent oublié. Et euh oui, alors forcément toi qui va pas, qui va pas diriger dans ce genre de choses, tu es resté en fait dans ce côté de distance comme tu l'as dit. Mais ça permet aux autres, enfin quand on est impliqué forcément, euh dans ce genre de choses, ben de s'impliquer aussi, d'se dire : ben y a ça, il s'implique lui pour démontrer certaines choses, mais moi aussi il va falloir que je m'implique pour démontrer certaines choses. Donc c'est, c'est mécanique, c'est instinctif parce qu'on se dit aussi : ben, Alban il fait ça, il fait sa thèse, mais nous quelque part on est bien obligé d'le faire.

Ch26 : Je comprends.

B27 : C'est pas une thèse qu'on va présenter. Mais c'est, c'est des résultats qu'on va amener. Et c'est... une manière de de concevoir les choses différemment.

Ch27 : Oui je comprends c'que tu dis. Hum.

B28 : Alors moi pour te dire hein c'que j'aimais justement avant qu'il y ait le confinement qui stoppe les choses, c'était qu'ils se charriaient entre eux pendant les animations. Je les ai poussés à se charrier. Je les ai « poussés » à se voir en dehors de l'animation euh, euh, parce que oui, nous malheureusement on avait l'animation du lundi au vendredi jusqu'à 16 heures 30. Et après ? [Deux secondes de silence]. Rien le week-end. Rien après 16 heures 30. Ah... j'suis désolée, en fait j'ai amené les gens à dire : mais non, vous êtes chez vous ! Vous êtes chez vous avec certes c'est pas un appartement, c'est juste euh une chambre. Mais vous pouvez vous appelez entre vous, vous pouvez justement ben vous regrouper et jouer euh aux cartes, à des jeux que vous aimez. Parce que voilà y a des personnes qui aiment jouer à certains jeux. Continuez l'animation ! L'animation elle est là elle est présente que jusqu'à une certaine heure, mais continuez-là ! Soyez acteurs de votre vie ! Parce que forcément que c'est ça. C'est être acteur en fait de sa vie. Parce que je leur ai fait comprendre que, j'peux amener certaines choses, mais qu'il est *hyper* important en fait qu'ils prennent des décisions et que, et qu'ils fassent en sorte de changer, leur vie. Parce que en fait c'est pas évident au départ de leur dire de cette manière. Mais c'est d'leur dire après quand les choses sont mises en place, c'est de

dire : ben j'suis très fière. Parce que quelque part, vous êtes acteurs de votre vie, vous faites des choses, avant vous étiez chacun dans votre chambre. Maintenant vous en bougez. [Deux secondes de silence]. Et c'est aussi d'leur faire comprendre, et quand on leur fait comprendre et qu'on arrive à un résultat comme celui-là, c'est génial.

Ch28 : Hum. Et bien merci, je... j'avais une dernière question de curiosité, c'est : est-ce que tu as gardé des liens aux collègues de la formation au BP ?

B29 : Ah oui oui oui ben j'ai toujours, j'ai perdu ma maman malheureusement alors j'fais pas les visios avec eux parce que... là là c'est surtout les problèmes de connexion qu'on a, parce que ça fait quand même déjà une semaine. [Oui.] Non, ça fait même 15 jours, qu'est-ce que j'raconte, ça fait une semaine que j'en n'ai plus du tout euh... mais par contre... j'ai... j'ai toujours des nouvelles euh... de certaines personnes. Y a pas de souci de c'côté-là. Euh moi j'ai eu deux morts aussi dans ma famille, j'ai appris que mon frère était mort aussi donc euh... ça a fait beaucoup beaucoup de chamboulements. J'étais un p'tit peu en retrait, mais du coup euh, j'ai quand même réussi à, à reprendre la communication avec eux. Donc aucun problème. On était une équipe très soudée.

Ch29 : Hum. Oui c'est c'que je me souviens oui.

B30 : Très très, très bienveillante d'ailleurs. On était vraiment géniaux quoi, enfin c'est le top quoi.

Ch30 : Et bien merci beaucoup B à nouveau de t'être montrée aussi disponible et disposée malgré euh [léger rire] malgré un retour ben finalement presque un an en arrière. Je... [léger rire]. ... je souhaite savoir, est-ce que tu souhaiteras avoir les fichiers de retranscriptions dans entretiens ?

B31 : Non non c'est pas la peine. Euh j'te fais totalement confiance euh... ben c'est ça qu'est bien, c'est cet état de mise en confiance et de liberté d'expression dans les choses que tu permets justement en mettant, en te mettant à à l'écart et en écoutant euh chaque chose qu'on a pu, qu'on peut dire. Après ça dépend des gens hein en tous cas moi j'ai trouvé ça vraiment génial. Parce que ça nous a permis une certaine liberté d'expression. Et de de pouvoir parler euh de nos ressentis, de la manière dont on voit les choses. Et ça c'est hyper important parce que ça permet à la personne de s'libérer et de, et de, peut-être que j'dis des bêtises hein dans c'que j'dis euh.... J'ai essayé d'analyser au mieux et pour moi, voilà, je je... j'ai un constat positif dans c'que j'amène, mais euh... y a des personnes qui peuvent très bien dire : ben non non c'est pas bien euh... ; je conçois qu'on n'ait pas tous les mêmes opinions. Mais c'est très bien justement parce que ça permet cette liberté d'expression et ça c'est génial. Donc y a rien à changer en fait hein ! Dans la manière dont tu fais les choses parce que c'est... je trouve que c'est génial. Ça permet justement... à chacun de de s'exprimer et euh... de sortir des des choses qui peuvent être très pertinentes. Et ça c'est important.

Ch31 : Merci. Merci pour tes mots et merci pour ton retour que... et bien écoute que j'accueille euh à bras ouverts. Donc ben, pour conforter cette confiance que tu places, voilà je rappelle que de toute façon tous les noms de famille, les prénoms, même les noms des endroits sont anonymisés. Donc effectivement il n'y aucune possibilité, à moins que quelqu'un soit de la maison comme on dit, et « vraiment » ait en quelques sortes par la façon dont les choses sont dites de reconnaître certaines habitudes ou coutumes ; mais dans tous les cas toutes les informations nominatives voilà sont rendues anonymes. Les tiennes aussi, bien évidemment. Euh... voilà je te remercie et sache que à tous moments tant que, tant que la thèse est prégnante tu peux me demander les fichiers de transcriptions et je te les transmettrai sans condition aucune voilà, c'est c'est c'est...

B32 : Je te remercie, il est vrai que à un moment donné je pense que... il me faudra peut-être batailler dans ce sens [très léger rire]. Pour démontrer que l'animation est importante, mais bon. En tous cas j'ai déjà réussi à convaincre déjà beaucoup de personnes. Mais bon euh c'est, c'est c'est pas ces personnes-là qu'il faut convaincre, c'est un peu l'État, malheureusement. Même si ils ont conscience des choses, ils suivent les États-Unis ; mais malheureusement on est à un train de retard, si c'est pas bien plus qu'un train. Euh... donc du coup euh y a voilà des constats qui pour moi, dommage, c'est.... Il faut qu'il y ait une évolution qui soit plus pertinente. J'espère que quelque part, ben voilà, c'est des personnes comme toi hein qui feront changer les choses. Et euh... et et finalement on va prendre en compte un peu plus l'animation, au stade où elle doit être prise, qui est *hyper* importante aujourd'hui. On joue sur le moral... des résidents. Par des activités et c'est, c'est *hyper* important en fait. C'est les meilleures progressions qu'on peut avoir dans l'animation aujourd'hui.

Ch32 : Merci pour ces mots de la fin et je, je te souhaite, ben je te souhaite bonne chance et bon courage pour ben, ben la suite de cette quête ; mais aussi de tes procédures que j'ai cru comprendre sont assez chargées en ce moment. Donc euh, voilà bon courage pour pour la suite. Je je reste à disposition. Et, évidemment je te l'ai pas dit, mais je communiquerai la la date de soutenance, j'espère qu'elle pourra se faire normalement entre guillemets. Et voilà inviter le maximum de personnes. J'espère qu'elle sera peut-être aussi accessible par l'Internet, peut-être que ce serait déjà voilà plus facile pour la rendre accessible au plus de personnes possibles. Mais voilà, tu seras mise au courant, euh aussi de de cette information.

B33 : Ah ben ce serait *super* ! Moi j'ai hâte de de lire euh c'que tu auras fait parce que ce sera, je pense que c'est quelque chose de, de de pertinent. Oui.

Ch33 : Merci.

B34 : Mais de rien. C'est normal.

Ch34 : Et bien, alors à une prochaine fois.

B35 : C'est plutôt moi, c'est plutôt moi qui te remercie. Il en faudrait bien plus.

Ch35 : [Léger rire]. Ah, je te remercie pour tes mots.

B36 : Oui. À quand la prochaine thèse sur l'animation euh... sur le bienfait de l'animation ? Du coup, ce serait bien ça aussi. À moins que... ce soit mis en valeur dans ta thèse ?

Ch36 : Euh... alors c'est pas vraiment euh l'objet, mais euh... je je suppose déjà que les gens lisent les verbatims c'est-à-dire par exemple c'que tu dis là, ils liront qu'il y a des gens qui sont convaincus par leur profession. Euh et c'est déjà une façon effectivement d'être un médiateur, de de montrer que des personnes pensent des choses et disent des choses. Et qui sait ? Peut-être qu'il y aurait des personnes qui se reconnaîtraient dans c'que tu dis.

B37 : Mais tout à fait, j'suis sûre que y a beaucoup d'animateurs qui se reconnaîtront dans c'que je dis, oui. Ce qu'y a c'est qu'avec l'animation, la problématique, c'est que au début on, les les animateurs, alors ça c'est un constat aussi très important et que j'ai oublié de te dire. Euh en fait l'animateur quand il arrive dans une structure au début il est plein de courage euh et de de bienveillance. Mais au fil des années en fait dans la routine et dans le fait d'avoir à faire les choses, il oublie certains détails et certaines choses qui sont importantes. [Deux secondes de silence].

Ch37 : Comme lesquelles ?

B38 : Ben il oublie en fait euh de... de remettre justement les résidents au cœur des des projets. [Rire]. C'est ça, le plus important. De de se rappeler que c'est justement ce côté de gaité dans les ateliers et des choses comme ça, parce que ça c'est oublié, et c'est un peu dommage. On oublie que c'est de prendre du plaisir. Voilà. Avant tout. Pour redonner, alors forcément j'suis toujours axée hein par rapport aux EHPAD hein.

Ch38 : Oui.

B39 : On n'est pas, moi c'est c'que j'disais lors de... de l'examen hein. J'suis pas, j'suis pas un peintre pour avoir à montrer les techniques. Là j'vais montrer quelques techniques, mais j'suis pas avant tout, c'est pas un cours, que j'donne. C'est un atelier. Alors oui, certes, pour certaines personnes j'peux amener les choses dans ce sens, mais avant tout j'ai pas été formée pour. Donc c'est là que j'essayais de faire comprendre avant tout aux, aux, aux évaluateurs euh... ben que eux ils s'attendaient à c'que on rentre dans d'la technique. Alors moi ça restait des techniques de base. Mais moi j'ai pas été formée dans ce genre de techniques, pour avoir à dire, ou pour avoir à donner un cours purement théorique, dans les choses. Et euh... moi comme j'ai dit avec le le Covid, j'amenais, j'axais avant tout mon animation sur le fait de, de de complètement dépayser les personnes, de les faire oublier ce qu'il se passait actuellement, d'axer les choses sur la gaité, la joie, la bonne humeur. Et sur un moment de partage, de façon à ce qu'ils, à ce qu'ils pensent à autre chose. Quand j'ai amené les choses par rapport à, à l'enfance, c'était hyper important. Ça ramène justement des souvenirs euh, euh joyeux. Et euh c'était justement pour euh, pour euh voilà pour euh les redynamiser en fait. Et ils avaient pas compris, et c'est ça que j'ai un peu déploré dans ce sens et... et desfois bon, y faut pas trop

insister hein. Par rapport à ça. Mais comme j'ai dit, j'ai dit : écoutez moi, je suis pas un professeur euh de de de peinture pour avoir à euh, justement, euh amener plus de de de technicité dans les choses. Ou d'animer comme si c'était un cours. C'est pas un cours ! C'est un atelier ! Et c'est pas un atelier spécifique. Donc si moi par exemple j'suis prof de danse et que je viens donner des cours de danse, ok. Là c'est technique. [Deux secondes de silence]. Mais si je viens donner un cours, j'vais pas forcément dire cours de danse, mais euh... on va utiliser un autre terme, dans ce sens. Pour dire, voilà, même si c'est par rapport à la danse, par rapport à certaines choses, à certains mouvements, on va amener quelque chose, enfin on va amener un atelier, mais ce sera pas comme si j'étais un prof de danse. C'est pas la même chose, enfin j'sais pas si tu arrives à... ?

Ch39 : Oui oui je comprends.

B40 : Voilà et ben c'est ça. C'est aussi de de faire remarquer que l'animation, on n'est pas forcément, moi si j'voulais faire une animation danse, j'irai chercher un professionnel. Pour pour justement mettre en place ces cours de de danse dans une structure par exemple. Que ce soit centre social euh... voilà. Mais forcément, là, à un moment donné le l'anima, y a des personnes qui font plus la distinction. Et y a une distinction à faire justement. [Cinq secondes de silence]. [Ok.] C'est aussi simple que ça, mais c'est très... très très important.

Ch40 : Et bien je pense que justement, ça ça permettra d'être bien lu en guise de mot de la fin. Souhaites-tu rajouter quelque chose pour voilà mettre fin à cet, ce dernier entretien ?

B41 : Euh... ben non non non, ça va aller [rires]. Je pense que j'ai déjà assez bien parlé [rires]. Non j'pense ne rien avoir oublié j'avais des p'tites notes, des p'tites synthèses vite fait en fait, ben sur les points importants : impliquer les résidents... mettre de la gaité dans les ateliers, regrouper les résidents par affinités et complémentarité ; ça c'est *super* important parce que du coup il faut que, ça c'est pendant les évaluations, on se rend compte qu'y a des personnes bon elles savent pas faire certaines choses, ou elles peuvent pas, donc on essaie de personnes qui vont pouvoir s'entraider. Ça, ça crée du lien. Euh... contribuer... enfin, combiner les ateliers euh... parce que ça c'était ma marque de fabrique [léger rire], aussi. De combiner, comme j'te l'ai dit, musique avec des ateliers créatifs.

Ch41 : Oui.

B42 : De façon à c'que ça amène de la gaité, de la bonne humeur. Et que ça permette à certains finalement d'intégrer un peu plus les ateliers. Euh... la chose à ne jamais faire hein, c'est de de montrer, de euh... de montrer un résultat final de c'qu'on est censé faire. À éviter totalement parce qu'on se réfère à ça et donc c'est... c'est voué à l'échec. Ça peut même être automatiquement réfractaire. Euh... suggérer le plus possible en fait d'exemples dans l'évalua, enfin dans ce qu'on met en place au niveau de l'atelier, c'est *hyper* important hein. C'est de... de, comment dire ? Suggérer, sans imposer. Et de faire place à l'imaginaire. C'est là qu'on a les plus beaux résultats. Et euh j'ai failli en pleurer parce que c'était tellement beau ce qu'ils ont fait que voilà. J'ai... voilà, tout ça pour dire que c'est *hyper* important. Et puis les valoriser

au fur et à mesure. [Deux secondes de silence]. La valorisation est *hyper* importante. [Deux secondes de silence]. Surtout axer les ateliers « par rapport » à c'que, à ce qu'ils aiment. [Cinq secondes de silence].

Ch42 : Entendu. Merci.

B43 : Ah ben oui ! Si y en a qui aiment les fleurs et... que on fait euh justement un compte [00h56'19] de tableaux et qu'ils veulent l'agrémenter euh ce sera.... Le groupe de ceux qui aiment les fleurs, qui vont pouvoir parler des fleurs, qui vont pouvoir justement, voilà, créer du lien entre eux par rapport à ça. Et ceux qui sont des *fans* de Johnny, parce qu'y a des *fans* de Johnny. Des... des, des personnes qui vont aimer les oiseaux. Ça va être ça en fait. Si on les connaît bien, les animations elles elles se font instinctivement hein. Ça c'est c'est des informations de base. Et on sait qui on met à une table, et en plus par complémentarité. Parce qu'on va pouvoir se dire : ah, un tel va pas pouvoir couper parce qu'elle a un bras qu'elle utilise pas vraiment. Mais... j'ai monsieur un tel qui découpe très très bien et qui va très vite donc lui va pouvoir faire ça. Et puis madame untel elle va pouvoir faire autre chose par rapport à ça donc la complémentarité est *super* importante. Donc faut savoir en fait pallier à chaque petite chose et faire en sorte en fait de créer du lien. En faisant en sorte qu'ils ben qu'ils travaillent entre eux et qu'ils s'entraident. L'entraide c'est *hyper* important. C'est valorisant. Ah vous voyez vous avez pu l'aider et tout, si vous étiez pas là comment elle aurait pu faire ? Donc du coup, si en plus madame un tel vous avez fait ça, ben, vous voyez vous travaillez en équipe. C'est génial ! On valorise, on valorise, on met en avant et on montre que ils sont utiles, même entre eux. C'est ça qui est important dans un atelier. Et de pouvoir rigoler et chanter en même temps puisqu'on croit pas possible du tout que les les résidents euh de JR [00h58'01] trois et deux sont incapables de faire quelque chose en chantant ? Et ben moi j'leur prouve le contraire. Mais j'ai pas cherché à batailler dans ce sens, parce qu'il aurait fallu qu'ils le voient. C'est ça aujourd'hui la problématique. On a tendance à nous mettre des, des barrières ou à croire que les choses doivent se passer de telle ou telle manière, je pense que c'est un constat qu'on fait par soi-même avant tout. Et, et en fonction de c'que l'on, de c'que l'on voit je pense qu'il y a encore beaucoup de choses qu'il faut améliorer. [Trois secondes de silence]. Voilà.

Ch43 : Très bien. Merci euh pour ces mots de la fin.

B44 : Voilà. Très très important ce que j'viens de dire à la fin, c'est le *top* du *top*.

Ch44 : Ok. J'te j'te souhaite une excellente continuation B.

B45 : Oui, merci, toi aussi.

Ch45 : Merci beaucoup et puis on se dit à la prochaine, et puis tu auras de mes nouvelles quant aux dates lorsqu'elles seront, lorsqu'elles seront données.

B46 : Ajouter oui j'ai hâte de lire ta thèse hein.

Ch46 : [Rire]. Entendu !

B47 : [Rire]. Ah je s'rai la première *fan*.

Ch47 : On verra [rire]. Bonne fin de journée à toi !

B48 : Bonne fin de journée également.

Ch48 : Merci, au revoir.

B49 : Merci. Au revoir.

Analyses des données

Récit d'observation de B

La séance démarre par les arrivées progressives et différentes des personnes. Certaines, autonomes et habituées manifestement, entrent dans la salle et prennent place sur un fauteuil ou siège déjà aménagés autour de la grande table par B. Par deux toutes seules. B est allée chercher une personne en fauteuil roulant au troisième étage, réservé aux personnes à mobilité réduite. B n'attend pas le groupe total : un prévisionnel est effectué tous les jours pour estimer le nombre des participants.

La séance porte sur des jeux de coloriage à numérisation : des couleurs égalent des numéros, tantôt explicités tantôt à calculer pour décider de la couleur adéquate. B dispose de plusieurs modèles de jeux, orientant les participants « Oh celui-là vous l'avez déjà réussi la dernière fois, donc on va prendre un plus compliqué ! », ou les laissant choisir « Regardez, il y a l'escargot, ou celui-ci... Je vous laisse choisir votre préféré. ». Une dame exprime son avis sur ses propres productions, et B de répondre « A chaque fois, vous vous débrouillez super bien ! Qu'est-ce que c'est négatif ! ». B ne soulève pas l'échange sur l'esthétique du produit réalisé mais plutôt sur les capacités de la personne ; B n'explique pas pour autant son raisonnement, et de donner des feutres à la dame. Je mets cela en rapport avec le contenu de sa fiche pédagogique et explicative de séance que B m'a donnée : dans « la démarche pédagogique » présentée les objectifs viennent préciser des intentions exclusivement sujet-centré et de développement, pas sur une production ou un regard qualitatif ou quantitatif sur le support. « Vous allez le faire toute seule et puis après je viendrai voir ».

Les participants dessinent ou colorient, tandis que B s'absente au bout d'un quart d'heure pour aller chercher une autre personne.

Pendant la première demi-heure, j'aurai vu Bénédicte circuler dans la salle, de l'entrée à l'autre bout, s'arrêtant de temps à autre pour saluer les participants de leur nom de famille. Cette approche nominale est suivie par B, les participants saluant ou sollicitant B et Bénédicte par leur prénom. Par ailleurs, différentes personnes de différents statuts circuleront durant toute la séance : d'autres patients, ne disant rien ni n'étant sollicités, par les participants comme B ; des familles, circulant systématiquement dans le couloir symbolisant la séparation des deux espaces de la salle (mes pointillés sur le schéma) ; des professionnels du soin, en tenus professionnelles de couleurs. Aucune des personnes « circulante » n'aura interagi directement avec un membre de la séance.

B circule durant toute la séance : entre les participants, sur la table agrégée, dans d'autres espaces à la recherche de participants, sur le bureau partagé d'animation. Vers moi-même une fois, pour m'expliquer les raisons de son animation et de ses choix de supports ; j'ai dû insister à deux reprises par la reformulation sourde « Fais comme si je n'étais pas là, B, s'il te plaît », ne répondant pas à sa sollicitation. Ses prochaines sollicitations ou considérations formelles envers moi seront de me présenter aux nouveaux arrivants par « le beau jeune

Commenté [AR1]: Exemple 1 bleu: les modèles

homme » ou « la personne avec l'accent chantant », jamais par mon prénom ou nom, ou statut professionnel ou raison de ma présence.

Les personnes continuent d'arriver au fur et à mesure du déroulement de la séance. L'une d'entre eux se positionne d'abord sur une table ronde écartée de la grande table. Au bout d'une dizaine de minutes, **B vient la déplacer et la positionner au bout de la table (rond noirci) « j'aime pas que vous soyez à part ».**

Les participants échangent à divers degrés de quantité. Je n'aurai pas entendu une seule fois trois participantes. Les participants discutent soit des calculs à effectuer — « oh c'est quand même dur cette affaire ! », « donc, 4-2, c'est 2 : donc rouge là. » — soit sur leurs conditions d'hospitalisation — « vous aussi ils viennent vous servir trop tard ? », « il faudra que je demande à changer mes draps ». **B ne participera jamais aux échanges hors supports, elle mène la discussion seulement sur le dessin et l'activité.** « Vous avez affaire à des drôles d'élèves, là [rires]. Et c'est ça qui est formidable. » répondra B. Une participante se met à fredonner une chanson : « Magnifique » lui dira en rigolant B, d'un rire qui me semble celui d'une réjouissance. Je m'étais fait la réflexion que B saisisrait cet événement pour un jugement de valeur. Note intéressante, à la fois pour la situation observée et pour moi-même et mon propre rapport intuitif à la situation et B en attitude d'évaluation.

Vers 14h45 B met de la musique via son téléphone personnel. Sur la fiche pédagogique, je peux lire « [...] je cherche à maintenir voire à améliorer les fonctions cognitives ainsi que la dextérité des mains et poignets. » Je trouve cette phrase assez représentative de la posture pédagogique de B : elle use de pédagogie directive, bien qu'elle n'empêche pas les autres participants de répondre aux sollicitations autres que les siennes. La dame chanteuse se greffe sur la musique ; ses mains s'arrêtent de toucher les matériaux, ses yeux se ferment, sa tête hoche au rythme de la musique passante ; lorsque les paroles lui sont connues, elle chante. D'autres participantes se greffent à leur tour sur deux chansons, tout en continuant cependant à faire leur manœuvre. B continue ses mouvements et déplacements, en accompagnant parfois aux sanitaires, régulant le matériel pédagogique et la musique qui s'arrête de temps à autre. B chante aussi, rarement, mais fortement lorsque les trois participantes chantent.

Je regarde de plus près B : le corps de cette dame chanteuse m'interpelle sur les gestes corporels des précédentes personnes que j'ai pu observer. **Je vois que le corps de B suit ses appréciations et jugements :** « c'est bien », hochement de tête de haut en bas. « Génial Madame Ju ! C'est bien. C'est bien ». Par ailleurs, B est tactile : elle touche les participants pour soutenir leur recherche, pour regarder leur dessin. La main est le principal médium ; elle se pose sur l'épaule, sur l'avant-bras, sur la main. Elle peut froter, caresser, avec vigueur comme lenteur, pas forcément accordée avec le ton de la voix qui peut être enthousiasmant et la main lente par exemple.

« Je peux aller dans ma chambre ? Si vous voulez Madame X. » Une participante sort de table, laissant son dessin sur la table, à la place qu'elle occupait jusqu'alors. **B vient le ramasser, 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 (annexes, partie 3 : chapitre 2). B retourne aux déplacements, et regarde des résidents dessinant : elle grimace, sans parler. « Ce n'est pas la même chose, quand vous coloriez avec ça [après l'utilisation d'un fusain par une participante, manifestement comme un crayon de couleur] ».

Une participante sollicite l'attention de B en demandant d'arrêter la musique, car « je souhaite chanter ». B le fait, et Madame Bleue chante *a capela*. B se place à son côté gauche, en se baissant pour être le visage à hauteur du sien. Les autres participants soit continuent leur dessin, soit regardent Madame Bleue sans chanter. Une nouvelle participante arrive vers la fin, B l'accueille et l'intègre à l'animation sans précision ni commentaire.

Vers 15h10 j'interpelle B, lui demandant si Bénédicte va arriver pour prendre la relève. B de me répondre qu'elle arrive pour 15h00 ; elle regarde sa montre. « Oh ! » B met fin à l'atelier en précisant aux résidents qu'ils vont « goûter avec Bénédicte » et qu'« il va falloir ranger ». Bénédicte arrive 5 minutes plus tard « ah lala une partie de Rummikub avec Madame Po, on n'a pas vu l'heure passer ! » B distribue à chaque participant son outil d'évaluation (annexes, Partie 3 Chapitre 2, pièce n° 2). 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 : « content ; moyennement content ; pas content du tout de l'atelier ».

Notes de l'échange avant le déjeuner et la séance

Les notes suivantes sont des verbatims échangés dans l'échange d'accueil. Je suis arrivé pour 11h30 sur la structure. Bénédicte et B m'accueillent dans la salle polyvalente, et me parlent rapidement de la situation du stage de B, de l'établissement et des pratiques évaluatives utilisées ici. Je n'ai pas vraiment l'occasion de dire quelque chose, le débit est rapide, et lorsqu'une a fini l'autre enchaine sur un objet résonant, ou pas. Les quelques notes qui suivent sont des captures de mots, à ma destination.

« L'évaluation, il faut quelque chose qui soit rempli rapidement » (Bénédicte).

« Ya des personnes, ça se voit tout de suite [...] ».

« Pour la plupart, ils ont de suite le réflexe de se dénigrer » (B, à propos du public).

« C'est des ptits détails, mais moi je me comprends dans l'évaluation ».

« On fait son travail : il y a une récompense. Comme toute chose ».

« Parce que c'était important aussi d'évaluer ».

« Degré d'évaluation » ces « degrés » se caractérisent par des indicateurs référencés par B : « la confiance qu'ils ont entre eux ; la prise d'initiative ; ce qu'ils vont choisir ; si la consigne a été respectée ou pas ; l'outil qui convient (à la production attendue) ».

Commenté [AR2]: Qui rappelle l'accélération technique et les analyses que j'en ai faites.

« En fait, c'est un peu le test ».

Bénédicte m'indique que l'institution est publique. Nous visitons tous deux l'ensemble de l'hôpital et échangeons sur le fonctionnement et les us de l'établissement. Elle me présente à table comme « formateur » de B ; ce que je corrige dans la foulée, me présentant comme « chercheur ».

Descriptions des exemples d'expériences d'évaluation

Exemple 2 : la fiche d'évaluation individuelle

Description de niveau 1 : l'exemple (observation, B)	Description de niveau 2 : faits et gestes	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 particulier : les traces de l'échange d'avant observation
<p>B distribue son outil d'évaluation en fin de séance</p> <p>Une fiche d'évaluation</p>	<p>1) B distribue à chaque participant son outil d'évaluation</p> <p>Le résident s'exprime sur la partie haute de l'outil seulement, puis B écrit le prénom et nom du résident sur la feuille.</p> <p>C'est B qui remplit ladite partie haute, en expliquant à quoi correspond chaque expression de visage</p>	<p>1) « c'est moi qui le rempli » (EdR1, Ch10, à propos de « ce petit tableau-là », <i>Idem.</i>)</p> <p>« je vais mettre euh la date, je vais remplir... tout ce qui à remplir en fonction de chaque personne » (EdR1, B10)</p> <p>Ce qui est évalué : « tout ce qui est cognitif, [...] la dextérité, [...] la fatigabilité [...] et le comportement. » (EdR1, B25)</p> <p>« j'essaye aussi d'évaluer... de voir comment elle va réagir... si elle va être réticente ou pas, ou si elle sera focalisée que sur... sur son idée. » (EdR1, B28)</p>	<p>« L'évaluation, il faut quelque chose qui soit rempli rapidement. » (Bénédicte)</p> <p>« On fait son travail : il y a une récompense. Comme toute chose. »</p> <p>« Parce que c'était important aussi d'évaluer. » (B)</p>

		<p>« j'aime bien préciser quand il y a quelque chose en plus, au lieu de mettre juste "point fort" euh "point satisfaisant" ou "point à améliorer"... si il y a une amélioration, j'aime bien préciser quoi. du coup, ou je le mets juste en dessous quand c'est court, sinon je le mets en commentaire s'il y a quelque chose de bien particulier. » (EdR1, B37)</p> <p>« dans les commentaires euh le point... point à améliorer... il faut... pouvoir, justement, et dire pourquoi ça, et comment » (EdR1, B47)</p> <p>« en fait pour le point fort il n'y a pas besoin de les noter en fait en commentaire ; satisfaisant, du coup, s'il n'y a que des parties en satisfaisant, on va noter des petites choses » (EdR1, B48)</p> <p>« Même les points à améliorer on peut se permettre de mettre directement s'il y a voilà, très court, on</p>	
--	--	---	--

		<p>peut hein, “moi j’aurai fait ça”. » (EdR1, B51)</p> <p>2) « je verrai automatiquement des choses à améliorer [...] parce que quand on remarque que il y a quelque chose qui n’a pas fonctionné totalement, qui pourrait être amélioré pour moi c’est toujours du positif » (EdR1, B3)</p> <p>« fiches en fait d’évaluation de séance et c’est là où justement je vais mettre les choses » (EdR1, B9)</p> <p>« c’est une fiche qui est pour chaque personne » (EdR1, B10)</p> <p>« c’est des informations en fait qui... dès qu’elles sont affirmées ou tout du moins on peut même les transmettre déjà et voir à ce que les personnes au niveau du service médical puissent être renseignées. On transmet quand il y a besoin de transmettre c’est important » (EdR1, B12)</p>	
--	--	--	--

		<p>« Il n’y avait pas d’outils, et il a fallu mettre en place des outils. Comme il n’y avait pas d’outil, j’ai fait les choses à ma façon. » (EdR1, B17)</p> <p>« L’évolution, la progression des choses, ils ne se rendront pas forcément compte, moi si. Et ça je le note, c’est important. » (EdR1, B28)</p> <p>« Ça me permet aussi de les aider à avancer et euh... et essayer de les comprendre. » (EdR1, B28)</p> <p>« En ayant cet outil, il y a quoique ce soit, on peut toujours se référer. Si on ne se souvient plus on se réfère à des traces écrites : ce qui est important. » (EdR1, B29)</p> <p>« pour savoir si pour eux, voilà... comment ils ont trouvé des choses » (EdR1, B36)</p> <p>« le point fort, c’est quand la personne réussit du tac au tac à nous faire les choses. » : l’exemple</p>	
--	--	--	--

		<p>du pull de Madame X (EdR1, B43)</p> <p>Le point satisfaisant : « c'est quand la personne, elle a fait les choses, elle a com/respecté les... respecté les consignes. » (EdR1, B44) à partir du moment où tous les critères sont... tout est en fonction des différents critères évalués » (EdR1, B45)</p> <p>Point à améliorer (EdR1, B46) : exemple de la mémoire, de l'autonomie, de l'usage d'outil, de la vitesse « mais le plus important c'est les points à améliorer. » (EdR1, B48) « parce que ce sont les outils qu'on va adapter. » (EdR1, B49)</p> <p>« Les choses qu'il faut mettre dans les commentaires. Là ça va être plus sélectif. » (EdR1, B51)</p> <p>3) « le questionnaire » (EdR1, B14) « cet outil » (EdR1, B29)</p>	
--	--	--	--

		« une fiche d'évaluation » (EdR1, B29)	
--	--	---	--

Vendredi 8 novembre 13-17 - Bourgoin

- Séance 1 -



La « partie haute » de la
fiche ou de l'outil
d'évaluation

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			

Pièce 1 - Fiche d'évaluation (annexes, Partie 3 Chapitre 2, pièce n°2)

Exemple 3 : Le support/outil de dessin

Description de niveau 1 : l'exemple (observation, B)	Description de niveau 2 : faits et gestes observés	Description de niveau 3 : corroboration
<p>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.</p> <p>Évaluer la progression par la flagrance du dessin</p>	<p>B dispose de plusieurs modèles de jeux, orientant les participants</p> <p>« Oh celui-là vous l'avez déjà réussi la dernière fois, donc on va prendre un plus compliqué ! », ou les laissant choisir « Regardez, il y a l'escargot, ou celui-ci... Je vous laisse choisir votre préféré. »</p>	<p>1) « je lui ai amené deux choix sans entrer dans les autres choix » (EdR1, B59)</p> <p>« Là je l'ai mis face à un outil et j'évalue. J'évalue en fonction : crayons de couleur si c'est très très pâle si la personne... ben si elle a peiné, [...] après on note » (EdR1, B8)</p> <p>Observation de ce que Madame M fait (EdR1, B11)</p>

	<p>Les participants discutent soit des calculs à effectuer « donc, 4-2, c'est 2 : donc rouge là. »</p> <p>Sur la fiche pédagogique, je peux lire « [...] je cherche à maintenir voire à améliorer les fonctions cognitives ainsi que la dextérité des mains et poignets. »</p> <p>régulant le matériel pédagogique</p> <p>Regarde des résidents dessinant : elle grimace, sans parler. « Ce n'est pas la même chose, quand vous coloriez avec ça [après l'utilisation d'un fusain par une participante, manifestement comme un crayon de couleur]. »</p>	<p>« Je lui ai fait faire l'exercice. Et puis elle a terminé l'exercice, elle avait tout fini ses petits ronds. » (EdR1, B14)</p> <p>« quand on dit quelque chose de ne pas tout de suite parler d'une chose, mais parler des différentes étapes par exemple. » (EdR1, B15)</p> <p>« Dans MA consigne, il y avait plusieurs choses : y a remplir, tous les ronds, de l'escargot ; et suivre les couleurs. La suite de couleurs. » (EdR1, B55)</p> <p>« Là, les personnes... elles étaient en train... de calculer : elle donnait les réponses ! » (EdR1, B43)</p> <p>« Par exemple dans le coloriage elle n'a pas débordé ; qu'elle a fait les choses comme il faut : oui, c'est bon ! » (EdR1, B44)</p> <p>« j'ai constaté qu'elle avait terminé en fait... son escargot. Elle l'avait fait tout le long » (EdR1, B53)</p> <p>« Je l'ai noté... j'ai regardé sa logique... j'ai remarqué qu'elle utilisait les mêmes couleurs. » (EdR1, B54)</p> <p>« Et Madame X j'ai constaté donc j'ai noté derrière sa feuille directement les choses » (EdR1, B16)</p> <p>« : Je l'ai noté juste derrière [...]... parce que Madame X c'est la première fois que je l'avais comme ça en atelier... et où je l'ai évaluée » (EdR1, B52)</p>
--	--	--

	<p>« Quand je regarde j'ai fait ah elle est repartie dans ses couleurs. » (EdR1, B56)</p> <p>« Après, elle a fait son travail, je vais pouvoir l'évaluer » (EdR1, B56)</p> <p>« Le dessin de l'évaluation et ça c'est... quelque chose que je garde, et que je mets justement de côté. » (EdR1, B58)</p> <p>2) « alors dans cette séance, en fait j'ai eu des personnes que je n'avais pas. J'ai eu des personnes que j'ai déjà eu donc je vais pas... avoir évalué de la même manière. (d'accord) puisque celles que j'ai déjà eues j'ai tenté de faire quelque chose d'un peu plus compliquée, pour voir si automatiquement la continuité était la même. » (EdR1, B6)</p> <p>« Pas besoin d'avoir à évaluer par rapport à l'outil qu'il faut utiliser. Pour pas mettre en difficulté. » (EdR1, B8)</p> <p>« Pour la dextérité, pour tout ce qui est l'utilisation de la main, des poignées, ça, c'est censé maintenir et améliorer. » (EdR1, B14)</p> <p>« Madame X si elle est partie par exemple, ce n'est pas pour... parce qu'elle était fatiguée ou autre : elle avait terminé son dessin, et dans sa logique, dès qu'elle finit un dessin [...] Elle a retenu la consigne qu'il fallait faire tous les petits ronds. Et elle est repartie. C'est sa logique. donc ça c'est des choses encore à... à approfondir. » (EdR1, B14)</p>
--	---

		<p>« Elle a ré essayé et hop elle est repartie dans sa conviction, elle a gardé en fait deux couleurs. » (EdR1, B54)</p> <p>« Elle a compris, et elle a retenu une consigne. C'est ça, en fait, qui est important. [...] Et la suite de couleurs, c'est pas rentré. » (EdR1, B55)</p> <p>« Elle m'en a zappé une ! et euh... mais c'est pas grave parce que pour moi je me dis... euh fin ça... je ne le prends pas mal, au contraire. C'est que je me dis qu'elle doit avoir ses convictions ou sa manière de faire. Et je ou alors je me suis dit finalement en réfléchissant puisque je vais continuer à y réfléchir et généralement ah tient si ça se trouve c'est parce qu'en fait elle a... elle... les choses passent, y a une consigne. Mais en fait il faut tout de suite, si on veut qu'elle reste alpaguée pour autre chose, des fois elle va vouloir rentrer parce qu'elle est fatiguée, c'est tout. » (EdR1, B56)</p> <p>« 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)</p> <p>« Qu'est-ce qu'il va y avoir sur internet comme outils qui pourraient justement lui convenir. C'est pour ça que là je savais, pour certaines personnes, sauf celles qui étaient... que je n'avais jamais évaluées, je savais</p>
--	--	---

	<p>pertinemment quels seraient en fait... j'allais tout de suite à l'essentiel. J'allais pas représenter les dessins... j'allais tout de suite à l'essentiel, et je savais pertinemment en mettant un plus difficile que je permettais le choix. Plus restreint, mais je permettais le choix. Mais je savais pertinemment que... voilà. Et du coup j'avais mon idée déjà... plus ou moins, que je m'étais faite. Et ça conforte. » (EdR1, B25)</p> <p>« quand ils sont à choisir parce qu'on leur met des beaux dessins, et moi je sais quel type de dessin puisque comme je les avais déjà interrogé, je savais plus ou moins... » (EdR1, B28)</p> <p>Exemple des oiseaux de Madame Ju (EdR1, B28)</p> <p>« Quand on passe après, au dessin, c'est là qu'ils sont encore plus émerveillés parce que c'est leur... on va dire c'est une forme de récompense » (EdR1, B28)</p> <p>« L'évolution, la progression des choses, ils ne se rendront pas forcément compte, moi si. » (EdR1, B28)</p> <p>« Parce que si j'ai besoin de revoir, par rapport à mes notes... le dessin... je vais regarder la progression. » (EdR1, B58)</p> <p>3) « l'outil qu'il faut utiliser » (EdR1, B8)</p>
--	--

Ch1 : C'est parti, petit test d'enregistrement : c'est bon ça marche. Donc nous sommes le vendredi 8 novembre 2019, 15h25 à peu près. On est sur la maison de retraite dans laquelle travaille B et donc on enchaîne sur le jeu des questions réponses. Euh donc j'ai quelques petites questions à te poser par rapport à la séance d'animation qui vient de passer [Oui]. Euh j'attends pas de réponse bonne réponse particulière. Je t'invite à me répondre ce que tu as envie de me répondre comme ça vient comme on dit et de ne pas hésiter à rebondir à me couper la parole si tu as une idée quelque chose que tu veux proposer, etc. bref tout est possible (d'accord) bah écoute ma première question c'est, ça peut sembler banal, mais j'aimerais bien que tu te présentes s'il te plaît à l'aune de la séance qui vient de se passer comment te présenterais tu ?

B1 : Ah euh ça c'est une question... parce que je ne peux pas dire que je suis animatrice dans le sens où je suis en formation, donc je n'ai pas le statut d'animatrice sociale... pour l'instant parce que j'ai pas le diplôme, mais... là je suis je suis on va dire stagiaire en fait euh... animatrice. Pour l'instant (d'accord), je suis en plein apprentissage des choses donc du coup je peux pas m'affirmer en tant que telle même si là, pour l'atelier en euh oui là j'ai été dans la position de l'animatrice sociale et du coup euh j'ai fait les choses en fonction de des direction des choses que je voulais faire travailler et voilà c'est moi qui ait mené la séance. Donc du coup... là forcément : je suis obligée d'être dans la peau de l'animatrice et pas de la stagiaire.

Ch2 : Hum. Quelle distinction tu fais entre la peau de l'animatrice et la peau de la stagiaire ?

B2 : la stagiaire elle l'a... le plus souvent elle accompagne... elle va co-animer et automatiquement elle peut aussi/, mais c'est surtout là elle peut co-animer c'est bien, mais ça rentre encore dans le rôle de l'animatrice parce que on peut être plusieurs animateurs et animer les séances ensemble (comme ce matin) voilà et du coup euh... là en fait euh... ce serait plus du de l'ordre... de l'ordre de voilà la stagiaire elle est elle est là pour regarder observer euh euh des fois même elle va avoir un regard extérieur qui peut être intéressant parce que c'est ça aussi qui est important ça ça c'est ma vision des choses hein ? C'est ma façon de faire aussi et je vais me dire tiens cet atelier ben finalement euh... j'aurais modifié

Commenté [AR3]: Corporéité
Dommage qu'il n'y ait pas la peau de l'évaluatrice

ces choses-là et c'est important aussi d'avoir quelqu'un d'autre avec soi parce que on a un regard. Et quand il y en a 2 voire plusieurs c'est encore mieux ou ça permet justement les critiques sont faites pour nous faire évoluer et améliorer les choses.

Ch3 : Et donc là ça serait l'animatrice/la stagiaire qui feraient les critiques c'est ça ? Pour les animatrices pour qu'elle puisse améliorer les choses ?

B3 : Non, mais moi c'est ce que je fais instinctivement. C'est pas que/Alors le terme critique c'est pas du tout en fait que j'utiliserais. Euh je verrai automatiquement des choses à améliorer. Moi je ne vois que du positif dans les choses. Parce que quand on remarque que il y a quelque chose qui n'a pas fonctionné totalement, qui pourrait être amélioré, pour moi c'est toujours du positif. Je le vois jamais en négatif donc moi je ne prendrai pas comme de la critique.

Ch4 : Mais c'est ton mot. C'est toi qui l'a dit.

B4 : Ah d'accord. (*rire, c'est pour ça que je l'ai dit*) pardon. Alors je rectifie ce que j'ai dit dans mon propos, ce ne sont pas des critiques, mais c'est ça permet en fait d'avoir un regard extérieur et de pouvoir améliorer justement si tu as besoin d'améliorer. (*d'accord je comprends ok*), mais ce n'est pas forcément le rôle de la stagiaire, mais au contraire plus il y a de personnes plus forcément... si il y a des personnes qui sont extérieures et qui regardent l'animation, au regard de l'animation on va avoir tout de suite l'œil plus avisé que si on est dans l'animation.

Ch5 : Donc si je comprends bien ce n'est pas tant être dans la peau de l'animatrice ou de la stagiaire qui change c'est plutôt être dedans ou être dehors c'est ça la séance d'animation (c'est ça) d'accord et étant donné que la stagiaire, si je comprends bien, est quelqu'un qui n'a pas la responsabilité d'animer ou de co-animer un atelier, elle a un rôle qu'il serait peut-être plus extérieur à la situation ?

B5 : Ben pour apporter des plus et qui est là pour apprendre avant tout. Mais on peut aussi apprendre en étant justement à faire les choses (*d'accord*) c'est pour ça que elle peut faire le rôle de co animatrice et euh et puis elle peut aussi remplacer parce que ça va lui permettre aussi d'évoluer. Donc si on doit parler euh de la stagiaire en elle-même (*d'accord je comprends*) ce qui est normal faut aussi faire les choses pour apprendre (*je comprends*). Ce qu'on apprend généralement en fait des erreurs. Que l'on peut faire.

Ch6 : d'accord. Euh alors maintenant allons un petit peu plus dans la séance d'animation qui s'est passé eux que j'ai donc observée de l'extérieur euh... Dans cette séance euh qu'est-ce que tu qu'est-ce que tu as évalué ?

B6 : alors dans cette séance, en fait j'ai eu des personnes que je n'avais pas. J'ai eu des personnes que j'ai déjà eu donc je vais pas... avoir évalué de la même manière. (d'accord) puisque celles que j'ai déjà eues ...j'ai tenté de faire quelque chose d'un peu plus compliquée, pour voir si automatiquement la continuité était la même.

Ch7 : Par rapport à quoi ?

B7 : par rapport aux premiers ateliers que j'avais fait (d'accord) donc là j'ai pas évalué, en fait sur les outils puisque je connaissais déjà et je savais déjà les outils qu'elles devaient utiliser. Et que je devais rectifier.

Commenté [AR4]: Exemple bleu = les « modèles de jeux » (récit d'obs) / photo

Commenté [AR5R4]: exemple 3, dans le récit d'obs

Ch8 : Tu veux dire de mémoriser ? tu as mémorisé (oui) quand tu dis « je savais déjà » ?

B8 : oui (d'accord) oui je les ai mémorisés. (d'accord d'accord) euh donc ça, déjà, pour ceux-là il n'y avait pas. Pas besoin d'avoir à évaluer par rapport à l'outil qu'il faut utiliser. Pour pas mettre en difficulté. Euh pour d'autres personnes qui étaient pas venues, c'était la première fois... là il était en face d'un outil. et s'il y avait besoin en fait de modifier l'outil, d'en mettre d'en prendre un autre parce qu'elle a envie, ça peut être une envie, ça peut être... parce que ça c'est pas bien, ça leur plaît pas et que elle préfère... peu importe. là j'aurais automatiquement modifié. donc là je l'ai mis face à un outil et j'évalue. J'évalue en fonction : crayons de couleur si c'est très très pâle si la personne... ben si elle a peiné, on... /même si c'est quelque chose qui peut se modifier directement dans l'atelier. Et ça c'est quelque chose que après on note

Commenté [AR6]: Vécu 4 jaune = début

CH9 : d'accord, mais comment, on note c'est-à-dire ?

B9 : juste après en fait. Quand on a ramené tout le monde (hum) moi j'ai mon petit carnet sur lequel je note la moindre difficulté, la moindre chose. Donc là vu que j'ai fait des fiches maintenant (oui) elles ont été faites. J'ai des fiches en fait d'évaluation de séance et c'est là où justement je vais mettre les choses.

Commenté [AR7]: Exemple 2 bleu : photo

CH10 : Est-ce que c'est la deuxième partie, ce petit tableau-ci là ? (exactement) d'accord donc ce tableau-ci c'est toi qui le rempli ? (c'est moi qui le rempli). D'accord. C'est individuel c'est ça ?

B10 : C'est individuel. C'est **une fiche qui est pour chaque personne** où il y aura justement le nom... Alors **forcément je vais mettre euh la date, je vais remplir... tout ce qui à remplir** en fonction de chaque personne

CH11 : d'accord. (Voilà) d'accord je comprends. Euh et là, est-ce que tu as un exemple par hasard un exemple marquant de de l'utilisation du bon outil dans la séance qui s'est passée ou au contraire un exemple d'un mauvais usage de l'outil ?

B11 : euh alors... oui par exemple euh **Madame M a tendance à appuyer, et du coup elle a voulu changer et prendre du pasta** (d'accord) parce qu'en appuyant pour une fois elle avait envie que la couleur soit bien plus présente (d'accord). Donc après ce sera à voir si c'est est-ce que c'est parce que — donc là c'est ce que j'ai plus ou moins essayé de voir — est-ce que c'est parce que elle n'appuyait pas suffisamment, et là c'est pas le cas. Mais je pense qu'il doit y avoir autre chose derrière qu'il va falloir encore creuser. Euh peut-être **changement au niveau de la vue**. Qui fait que **l'on a l'impression que [B marque la table, elle mime le coup de crayon] la personne va appuyer de plus en plus pour que la couleur** [B fait des mouvements de va-et-vient avec le stylo]... comme pour Madame X.

CH12 : d'accord comment le sais-tu ça ?

B12 : bah c'est simple. Madame X par exemple, un moment donné **elle dit euh, et ça c'est des choses qu'il faut noter c'est important, ben le jaune est une couleur claire** et c'est normal ça commence par ça : les couleurs claires. Quand c'est question de la vision et qu'il y a dégradation de la vision. c'est des informations en fait qui... dès qu'elles sont affirmées ou tout du moins on peut même les transmettre déjà et voir à ce que les personnes au niveau du service médical puissent être renseignées, on transmet quand il y a besoin de transmettre **c'est important**. Donc du coup si elle commence à perdre euh en fait euh... on va dire la netteté des choses, des couleurs... **il y a forcément quelque chose qui s'installe donc quelque chose qui est en train d'arriver**. Donc ça, c'est important de transmettre. Les petits détails sont importants. Alors ça après c'est ma façon de faire.

Ch13 : Ah oui voilà, j'allais te demander voilà s'il y avait un règlement intérieur, ou/

B13 : Du tout. Mais je j'ai pour... alors c'est normal. Je considère que ça devrait s'intégrer aux choses. Que des choses soient communiquées. Même si ce n'est pas forcément tous les

Commenté [AR8]: là, « outil » devient les supports de coloriage ; tandis que nous parlions juste avant de la fiche d'évaluation.

Commenté [AR9]: Exemple 1 bleu : début empirique

Commenté [AR10]: Vécu 2 vert : changement au niveau de la vue

établissements, mais il **est important** en fait de communiquer quand il y a quelque chose que l'on constate.

Ch14 : D'accord. Et tu estimes que la communication à ton égard elle est euh elle est juste ? De la part des autres collègues et des autres professionnels ?

B14 : Alors il y en a qui sont tout à fait d'accord avec moi, de par le questionnaire que j'ai fait on a... échangé en fait, par rapport à ce... ce processus... de savoir les choses, l'échange. Et... oui il y a des services, forcément il y a des personnes qui vont être d'accord. Mais totalement d'accord parce qu'elles considèrent que... au moins en sachant les choses on va pouvoir travailler au travers des informations données. (D'accord) euh parce que Si on travaille pas ces choses-là, il y aura une régr... une euh ben il y aura une régression qui sera plus... euh marquée. Alors que si on travaille, on va peut-être maintenir. Et pour certaines personnes on va l'améliorer. Mais bon, forcément ce sera en fonction des pathologies, et si on n'les connaît pas, si on ne sait pas un minimum les choses, on n'peut pas les travailler. Donc moi il a fallu déjà dès le départ que... de part ce que je faisais, les choses qui sont pas trop compliquées, là c'était un peu plus compliqué. Du coup pouvoir évaluer et savoir qu'est-ce que je vais pouvoir mettre en place comme outil pour pouvoir les faire travailler. Dans les jeux de mots, dans les autres ateliers en fait qu'on va faire : les jeux de mots, euh... et ben justement c'est là que je peux mettre le point sur certaines... certaines petites choses. Et qu'on va faire travailler. Il est très important en fait de faire travailler les fonctions cognitives parce qu'elles se dégradent. Et ça ça fait parti justement c'est un atelier qui tente à maintenir... des fois à améliorer, pour la dextérité, pour tout ce qui est l'utilisation de la main, du poignet, ça, c'est censé maintenir et améliorer. Euh... Madame X si elle est partie par exemple, ce n'est pas pour... parce qu'elle était fatiguée ou autre : elle avait terminé son dessin, et dans sa logique, dès qu'elle finit un dessin – déjà elle est venue... euh elle n'était pas conviée, mais moi je prends tout le monde : si je vois, aller hop ! pourquoi pas. Du coup au contraire, c'était bien. Je lui ai fait faire l'exercice. Et puis elle a terminé l'exercice, elle avait tout fini ses petits ronds. Elle a retenu la consigne qu'il fallait faire tous les petits ronds. Et elle est repartie. C'est sa logique. Donc ça aussi c'est des choses/c'est des informations qui sont hyper importantes.

Ch15 : Pourquoi ?

B15 : Ben parce qu'elle a une logique, une manière de faire. Donc il faudra faire attention de quand on dit quelque chose de ne pas tout de suite parler d'une chose, mais parler des différentes étapes par exemple.

Ch16 : D'accord. Et ça c'est que pour Madame X ?

B16 : Oui. parce que c'est la première fois que je l'avais dans cet atelier, et du coup... dans les autres non ! au contraire, il faut continuer, c'est pas un souci. Et Madame X j'ai constaté donc j'ai noté derrière sa feuille directement les choses. Vu que je n'avais pas une feuille d'évaluation pour elle, du coup je vais ressortir une feuille et j'aurai juste à retranscrire.

Ch17 : D'accord. Ça veut dire que parfois ces informations tu les notes parfois sur les feuilles d'évaluation individuelles, donc cet outil ; parfois tu les notes sur/

B17 : Avant je les notais sur mon carnet. Et je les noterai toujours sur mon carnet.

Pour moi elles sont importantes. (D'accord). Par rapport à chaque personne. Parce que j'ai commencé comme ça. Il n'y avait pas d'outils, et il a fallu mettre en place des outils. Comme il n'y avait pas d'outil, j'ai fait les choses à ma façon. Et comme je ne connaissais pas non plus les différents outils qu'on pouvait mettre en place, du coup après par la suite je me suis dit tiens, avant qu'on soit en séance où on nous dit tiens il y a tel outil tel outil il y a ça, je me suis dit pourquoi je ne les ferai pas ? (d'accord) donc j'ai proposé. Ça s'est pas fait tout de suite. Du coup dès qu'on m'a donné l'aval, j'les ai faits.

Ch18 : Et donc à quoi ressemble une note dans ce carnet ?

B18 : Euh en fait je garde une page pour chaque personne. L'entretien que j'ai eu avec elle – parce que j'ai cherché à avoir un entretien individuel avec chacune d'entre elles... à l'écart des autres. Donc c'était, j'ai commencé par les personnes en fait des Fontaines — le bâtiment qui a fermé (d'accord) — et euh parce que je me suis dit je vais mettre en place des ateliers, mais j'aimerais bien mettre en place des ateliers qui leur plaisent. Et il y avait beaucoup de personnes qui ne venaient pas à l'atelier. Donc nous on en est... 2 3, voire 4 ici, pour des ateliers spécifiques. Et c'était pas tout le temps. Du coup moi je me disais il va peut-être falloir que je mette un plan d'action en place, à savoir que bientôt ils sont transférés ici pour certains ; même si d'autres bon on savait que ce serait plus à l'extérieur. C'étaient des informations qui nous étaient communiquées et je cherchais toujours à savoir. (d'accord) Euh donc ça était... la première chose savoir qui allait basculer de ce côté. Parce qu'ils le savent pertinemment. Et les autres qui demandaient d'être plus

Commenté [AR11]: Vécu 2 vert : fin de l'expérience : j'ai constaté et j'ai noté derrière

Commenté [AR12]: Vécu 3 bleu = début de l'exp : je notais [les informations/ces choses] sur mon carnet

Commenté [AR13]: Exemple 4 orange : le carnet / les choses importantes

Commenté [AR14]: Vécu 3 bleu = fin : je les noterai toujours sur mon carnet

proches de la famille. Donc **justement** on fait auprès des autres EHPAD et c'était en attente de... de places. (**d'accord**). Donc du coup [B tape sur la table, 2 fois], moi par rapport à ça, ça m'a permis **justement** d'aller voir ces personnes qui allaient être là, de faire en sorte **aussi** de les intégrer aux ateliers avec les personnes des étages, et de faire les ateliers en haut pour que **déjà** elles s'habituent ; mais ça été **tellement vite**, parce que du coup on nous a annoncé **ben** moi j'ai su que ça allait se faire avant la fin septembre alors que ça devait être pour décembre... du coup... j'avais commencé en fait à créer le lien... entre... entre les deux, à savoir qu'il y avait déjà des personnes qui avaient basculées ici. Et je me suis un peu servi de ça, **justement**, pour qu'il y ait cette convivialité qui s'installe. Le fait de revoir certains résidents, ça leur a fait du bien ici, et vice versa. De l'autre côté ça leur a fait du bien aussi de les **voir**. Du coup... quand j'ai commencé à mettre ça en place je ne m'attendais pas à ce qu'on me dise fin septembre : il n'y aura plus personne. Ce qui était assez brutal.

Ch19 : Et donc si on revient à ce carnet de notes que tu prends (oui), si tu devais me décrire à quoi ressemble une note type dans ce calepin ? Qu'est-ce que

B19 : 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 je... généralement j'ai inscrit à chaque fois, sur chaque nouvelle page... je laisse toujours des p'tites pages entre, et je note. Je note. Mais je note que ce qui est extrêmement important.

Ch20 : D'accord. Alors comment fais-tu pour jauger ce qui est extrêmement important ?

B20 : Euh ça va être des **petits détails**. Pour des choses **simples** comme les outils, je les ai retenus. (**d'accord**) c'était pas compliqué. En plus je suis là à faire travailler ma mémoire, j'ai moi-même eu des **SOUCIS** euh à cause d'un médicament. Mais du coup, de ce côté-là, j'ai **aucun problème**, je les retravaillais et je continue. Euh pour des euh les **petits détails**, 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 voilà, comme Madame Hu, qui n'est plus là. Madame Hu qui, d'instinct, a pris Monsieur An sous son aile. **Au départ il débordait, aujourd'hui il ne déborde plus**. Depuis les ateliers il y a aussi des **évolutions** que je mets qui est quand même hyper intéressante. (**Hum hum**) 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.

Commenté [AR15]: à la lecture de la description, on dirait que cela correspond à la fiche d'évaluation. le « calepin » serait la fiche ? vécu de calepin/carnet et exemple de la fiche serait la même chose ? Là, j'élabore cela comme oui.

Commenté [AR16]: Ce sont 2 vécus : le 1 le vécu de j'évalue, là haut, puisque B a dit qu'elle note Et le 3 le vécu du carnet

Commenté [AR17]: Exemple 4 jaune : les petits détails, ce qui est extrêmement important

Commenté [AR18]: la notion de « constat » me rappelle à l'arrêté de la formation et aux contenus de méthodologie de projet délivrés dans le CF. au fond, n'est-ce pas ici l'expression d'une évaluation professionnelle, celle de l'identification des besoins et potentiels (Point 3.1., p. 5) ou encore l'OI 3.3.1. du référentiel de certification ou 4.3.3.

Par ailleurs, en relisant ledit référentiel, je me rends compte que le présent entretien comporte beaucoup d'énoncés pouvant être directement articulés à des OI d'UC assez simplement, c'est-à-dire par référentialisation (Figari). Jusqu'à quel point les langages sont-ils réifiaibles au référentiel ? jusqu'à quel point le référentiel est-il performant dans sa structure d'usage, c'est-à-dire pertinent par la plausibilité évaluative et formative de la profession ?

Je ne m'attendais pas à ce qu'elle soit aussi rapide. (**d'accord**). Au niveau de la dextérité [B mime un crayonné], donc franchement non. Il débordait, à un moment c'était pas colorié entièrement. Et du coup de faire les choses avec les autres, de VOIR les autres faire, ça l'a aidé. Donc ça c'est des éléments. (**d'accord**). Il y a aussi l'endroit où on met la personne, avec qui. Il a besoin de quelqu'un qui le fédère, ou qui le pousse, qui le... qui lui donne envie de faire les choses. Il faut constamment aussi aller le voir. Donc ça c'est des petits détails. (**Hum hum**) Monsieur... P, qui normalement faisait parti des séances – il est parti hier. Il est parti hier, et lui par exemple euh j'avais constaté que les dessins il fallait qu'il y ait des mouvements... qui représentent en fait des fers forgés. Donc tous les dessins où il y avait ces mouvements-là, ça le rassurait. C'est des détails. Pour nous c'est... on ne comprend pas, on voit genre une personne extérieure va dire et alors on s'en fou, non. Parce que lui en fait ça le déstabilise s'il y a autre chose. Il va être attiré par ce genre de dessins. Il va tout de suite se sentir à l'aise. Par contre il va être bloqué face à un autre dessin. Si y a pas justement ces arabesques, ces formes arrondies. Il va se trouver bloqué. Et là, il... il est perdu. Totalement perdu. C'est une personne qui réfléchit beaucoup. (**Hum hum**) Donc ce sont des éléments à prendre en compte, et justement savoir lui expliquer tout de suite les choses, faut pas en fait être brute avec lui, ni... dire trop de choses il faut savoir le prendre, et donc ça aussi c'est important. C'est des petites choses, c'est des petits détails. (**Hum hum**) Et on y arrive pas toujours du jour au lendemain ; la première fois, j'ai vu qu'il y avait un souci... qui a besoin tout le temps de savoir pourquoi ci, pourquoi ça, des petits détails ; en fait si il regardait la fiche d'évaluation, tiens ah pourquoi vous avait mis des têtes ? Puis après il va repartir dans... sa réflexion, et il va reposer une autre question, mais il peut vous reposer plusieurs fois la même question. Mais il a besoin tout le temps tout le temps de s'interroger sur tout. Et ça c'est des détails qu'il faut savoir.

Ch21 : Et donc ces détails, comme tu dis, tu les notes dans le... dans ton calepin, c'est ça ? D'accord.

B21 : Ça, c'est ce que je fais tranquillement chez moi, tout retranscrire. Dans mon petit calepin personnel. Voilà.

Ch22 : Tous les jours ?

B22 : Tout le temps.

Ch23 : Tout le temps ?

B23 : Quand il y a des choses nouvelles, elles sont inscrites.

Ch24 : Mais le soir. Chez toi. Donc il n'est pas ici.

B24 : Non. Je l'avais avant au début. Parce que au tout début je me disais **olala** je ne vais pas me souvenir du nom donc je notais tout de suite... **fin** j'avais mon outil... pas le calepin avec moi, mais une sorte de **petit** bloc notes, et je notais. Et au fur et à mesure, depuis que j'ai intégré le nom des résidents, et... **là ça était**. (*ok. D'accord*). Mais au début c'était **difficile**, parce qu'il fallait **tout** retenir. Entre les chambres, les numéros de chambres, les... les endroits où pour savoir si c'était côté mauve, Val de Loire, il y a différents noms pour les services ; donc **c'était pas évident**. (*Je comprends.*) Mais les 15 jours m'ont servi justement à pouvoir mémoriser et faire les choses.

Ch25 : Si je reviens à ma précédente question (Hum hum) de qu'est-ce que tu évaluais dans cette séance ? (oui) donc j'ai entendu l'utilisation l'usage des outils (oui), euh j'ai entendu (les fonctions cognitives)... Ok. J'ai entendu aussi le progrès dans l'application des outils ou des dessins. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu évalues dans cette séance ? ou que tu as évalué dans cette séance ?

B25 : Alors il y a de l'évaluation... donc il y a un côté un peu technique : tout ce qui est cognitif. Parce que est cognitif, ça **c'est important**. La dextérité qui est **aussi important**. De voir la fatigabilité, **c'est encore autre chose**. Et le comportement. Et ça c'est des choses que voilà, j'ai envie moi aussi de mon côté/alors **forcément**... c'est des choses que moi là, c'est pour ça que je l'ai mis en commentaire, mais on va **pas tout** prendre, mais des **petits détails**. Et **automatiquement c'est important**. Si une personne **considère** qu'il y a aussi un début de pathologie ou tout ça — **c'est pas à moi d'affirmer la pathologie** — mais **de m'en rendre compte** **tiens je trouve qu'elle entend moins bien qu'avant**. Ou si elle comprend **moins bien**, ou si tout d'un coup il y a une **régression**, ça aussi **c'est important**. Donc là aussi, le mettre... **je peux le mettre aussi en commentaire**. Mais c'est des choses que **moi** aussi **je mets de mon côté**. Pas que pour euh ici. Ça c'est pour **moi** et pour Bénédicte ; l'autre c'est pour **moi**. Moi aussi **j'ai besoin en fait d'avoir ces informations**, et **puis je mets dedans en fait comment je vais pouvoir palier à ce genre de problématiques**. **Vérifier**... s'il y a besoin de vérifier. Et là **je vais chercher des outils, je vais regarder qu'est-ce que je peux faire**, qu'est-ce qu'il va y avoir sur internet comme outils qui pourraient **justement** lui convenir. C'est pour ça que **là je savais**, pour certaines personnes, **sauf** celles qui étaient... que je n'avais jamais évaluées, je savais **pertinemment** quel serait en fait... j'allais tout de suite à **l'essentiel**. J'allais pas

représenter les dessins... j'allais tout de suite à l'essentiel, et je savais **pertinemment** en mettant un **plus difficile** que je permettais le choix. **Plus restreint**, mais je permettais le choix. Mais je savais **pertinemment** que... voilà. Et du coup **j'avais mon idée déjà... plus ou moins, que je m'étais faite**. Et ça conforte. Ou des fois je me dis ah, **tiens** ! il a voulu aller **justement** au-delà. Donc c'est un point positif. Parce que je considère que la personne, **justement**, voilà elle va en avant.

Ch26 : Il y a d'autres moments, tu as été comme ça, où tu avais une idée et tu as été confortée dans ton idée ?

B26 : Oui. Avec la musique. Avant déjà d'arriver dans la structure. Avant même d'entrer en formation même, je me disais... j'ai **toujours** été consciente... sans pour autant avoir vu des choses, fin... mais j'étais persuadée que la musique, c'était quelque chose qui euh qui fédérait **justement**. Qui faisait venir. Qui **justement... ben** donnait envie. Et ça **justement, ben...** ça s'est conforté. Mais j'en doutais pas. J'en doutais pas, ça a fait venir **des personnes qui n'auraient/ne seraient jamais venues. (d'accord)**. Du coup quand je faisais **au début** des ateliers musique, je le faisais sous forme de **petits quizz musical, mais 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.**

Ch27 : Pourquoi ?

B27 : **Ben** parce que **justement** c'est ce qui est **important** pour le moral. Un résident... euh a **besoin justement** de ça. Il est dans sa chambre. À part voir les soignants... **c'est pas grand-chose** faire une animation, **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... de les rendre aussi acteurs.

Ch28 : Et comment euh... comment tu évalues qu'ils ont le sentiment d'exister, dans l'atelier ?

B28 : Alors déjà, quand on leur demande de choisir... ils ont **quand même** le choix. Quand on passe après, au dessin, c'est là qu'ils sont **encore plus émerveillés** parce que c'est c'est leur... on va dire c'est une forme de **récompense**, même si moi je n'aime pas le terme **récompense**, je considère qu'il n'y a pas besoin de bien faire les choses

Commenté [AR19]: Exemple 1 bleu : écho du début : j'avais mon idée déjà...
C'est une sorte de référé-référent que B se fait et qui lui permet d'agir et de distribuer tel ou tel « modèle »

pour **avoir** une récompense. Au contraire. L'évolution, la progression des choses, ils ne se rendront pas forcément compte, moi **Si**. Et ça je le note, c'est **important**. Du coup, quand ils sont à choisir parce qu'on leur met des beaux dessins, et moi je sais quel type de dessin puisque comme je les avais déjà interrogés, je savais plus ou moins... /Un **exemple** : Madame Ju adore les oiseaux. Je veux la satisfaire je vais lui sortir une panoplie en fait d'oiseaux. Donc les... je vais lui emmener des oiseaux, je vais lui en mettre 2 3, pas non plus étaler, sinon **trop de choix, ça tue le choix**. Et je vais leur montrer/Moi je sais **pertinemment** que même si je mets différents animaux ce serait vers l'oiseau qu'elle irait. (**d'accord**) Donc là j'essaie de lui intégrer d'autres choses que les oiseaux et finalement, elle se prête au jeu. Donc j'essaye aussi d'évaluer... de **voir comment elle va réagir**... si elle va être réticente ou pas, ou si elle sera focalisée que sur... sur son idée. Ça me permet aussi de **les aider à avancer** et euh... et **essayer de les comprendre**. Parce que pourquoi les **oiseaux** ? et du coup, si je mets quelque chose d'autres, est-ce que ça va la perturber ; si ça la perturbe, je chercherai à comprendre pour quelle raison, qu'est-ce qui a eu, qu'est-ce **pourquoi** les oiseaux plus qu'autres choses ? Est-ce qu'il y a un rapport, **un lien** ? et du coup dans les ateliers ben en fait dans **certains** que je faisais... je ne mettais pas la musique, mais par contre on avait des personnes qui dessinaient et certaines autres que je prenais à part avec qui je discutais, parce que j'avais envie de savoir, d'apprendre à connaître ; donc je vais prendre du temps avec elle et je vais essayer de savoir de mon côté. Donc **tout ça je le fais en fonction** de mes possibilités, des possibilités qui me sont permises.

Ch29 : Ok. ... à propos de cet outil, euh... ce matin tu as dit que donc tu l'avais créé (hum) ; et donc, ma question peut paraître un peu bête, mais pourquoi as-tu créé cet outil ? Et en quoi pour toi cet outil est une évaluation ?

B29 : Alors j'ai créé cet outil euh pour la simple et bonne raison c'est que... d'habitude on me demande... c'était ça, mais ça reste... il n'y a pas de traces. **En ayant cet outil, il y a quoique ce soit, on peut toujours se référer**. Si on ne se souvient plus on se réfère à des traces écrites : **ce qui est important**. Ça peut être communiqué... au service médical ; c'est gardé **précieusement**, et **c'est important**, en fait, pour Bénédicte, pour **ma tutrice**, parce que je **considérais** qu'il y a **des éléments à savoir**, mais **il est vrai que moi au départ j'ai mis... j'ai mis mes notes sur... sur mon petit calepin, parce que j'avais aussi besoin de parler des choses, et de mettre, et de... parler des**

Commenté [AR20]: Exemple secondaire au Vert rouge = les connaissances de l'amont utilisée avec Madame Ju

Commenté [AR21]: Exemple 1 bleu = écho avec ce que j'en comprends

ateliers, et de parler de telle personne ; parce que quand je voyais des choses, je... je me suis dit il va falloir que je note les choses parce que c'est important. Mais tout est important hein. Le moindre petit détail est important. Même si... tout d'un coup, on se dirait non, mais non ! mais si. Si. Un petit détail, même minime... l'atelier suivant, on le vérifie. Ça se vérifie. (d'accord). Du coup je m'étais dit, ben j'avais proposé... de mettre en place une... fiche d'évaluation... donc en fonction des critères et des objectifs : si on a atteint plus ou moins des objectifs, si les critères, justement... fin voilà, en fonction des trois critères qu'on avait, si... voilà. C'est en mettant les critères on a automatiquement les objectifs par rapport à l'autonomie... ça c'est des choses que j'ai mis moi. J'ai... vu avec Bénédicte pour savoir si ça... si c'était bon ? Si ça lui convenait ? Et les commentaires, qui sont importants, parce que là les commentaires moi, c'est ce que je mets moi sur mon petit cahier. (d'accord). Et puis je note certaines choses, parce que... voilà les résidents, ils aiment bien parler, à un moment donné ils aiment bien dire... parler de leur vie, ils vont dire au ben moi qu'est-ce que j'adore ça, et ça... et c'est des choses qui sont aussi importantes. Parce que si on a envie de leur faire plaisir, ben faut pas être sourd hein. Faut vraiment retenir ce genre de détails.

Ch30 : Et donc si je reviens un petit peu au tout début, à la présentation que tu faisais de toi dans cette situation, tu dirais que ton... ton rôle ou ta fonction serait de leur faire plaisir ?

B30 : C'est la première des choses.

Ch31 : Pourquoi ?

B31 : Parce qu'il est important justement pour/c'est le moral qui compte. Dans toute chose. On ne peut pas avoir de progression si la personne elle est pas bien. Si la personne n'a pas envie.

Ch32 : Et ça, c'est... c'est affiché dans l'endroit, dans l'équipement ? je veux dire, ou est-ce que c'est une conviction personnelle ?

B32 : Non c'est une conviction personnelle.

Ch33 : D'accord. (hum) Ok. Et tu sais si elle est partagée, notamment par Bénédicte, ou par des collègues proches ?

B33 : Ah ben elle est partagée par Bénédicte, oui, certes. Elle le sait très bien. Même les... l'équipe médicale le sait très bien. Nous, ce qu'on fait... c'est un moment de...

Commenté [AR22]: Résonance avec l'expérience de l'attente de la mort

de vie qu'on passe avec eux. Mais en dehors de toute cette partie médicale, c'est un souffle d'air pour eux. Alors forcément il y en a qui vont... vont être dans leur chambre. Ça va pas les aider, au contraire : ils vont régresser beaucoup plus vite. si on essaye... c'est pour ça, c'est ce qu'on fait hein ? Aller les chercher, essayer de les motiver, de les faire venir ; des fois ne serait-ce que pour regarder. Ça c'est important. Parce que petit à petit en fait on l'amène à l'animation. et... ce qu'on veut leur faire comprendre aussi c'est pas euh... on vous fait de l'animation pour faire 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. Vous n'êtes pas seules. Vous êtes dans une chambre, soit ; vous n'êtes pas un numéro. Vous êtes une personne, vous existez, vous êtes encore vivant. Et vous avez le droit, justement... de continuer, et de faire des activités. De... on s'enrichit, tout le temps. Et ça c'est important. Parce que justement... le senior, quand on... le résident, surtout en EHPAD, moi pour ce que j'ai vu, a tendance à beaucoup se dénigrer. En foyer, c'est différent parce que comme j'avais fait mon stage, les personnes continuent de travailler la mémoire ; elles aiment faire les choses, elle ne se dénigrent pas autant. Ici... j'ai toujours, constamment, la même chose : ouah ben moi je ne vais pas y arriver ; au ben non, c'est... c'est trop dur pour moi ; de toute manière ça sert à rien. La première fois, je me rappellerai toujours, et ça c'est hyper marquant, c'est d'entendre... une personne me dire « oh... » ben si ce serait bien que vous veniez à l'animation. « oh oui, mais pourquoi faire ? » je lui dis ben écoutez, je fais de l'animation, euh... mais je ne fais pas l'animation que pour je ne fais des animations pour moi, je l'ai fait pour vous ! d'ailleurs ce qui est important c'est, quand je discute avec vous, c'est de savoir qu'est-ce qui vous plairait ? ... « oh ben vous savez... sur, c'est pas la peine parce que... de toute manière, on est ici, on attend... on attend qu'une chose, vous savez ? » et je fais ah vous attendez quoi ? « la mort ». Ben ça m'avait choqué. Parce que du coup euh... ça rentrait pas dans mes convictions, ça : c'était pas possible. 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 ! et du coup, je lui dis, mais attendez... c'est un peu... fin c'est... c'est même beaucoup de négatif hein. C'est...

Ch34 : Est-ce que ça veut dire que leur position est donc mauvaise ?

Commenté [AR23]: Un phrasé qu'on retrouve dans l'EDE presque mot pour mot.

Commenté [AR24]: Vécu 4 rouge = début ; j'entends une personne me dire « oh »

Commenté [AR25]: Vécu 4 rouge = fin

Commenté [AR26]: Vécu 4 rouge = ça rentrait pas dans les convictions : c'était pas possible/ verdict

B34 : ...et pourtant, ils ne vont pas se **plaindre** ! mais, c'était... ouais c'est c'est une vision des choses qui... fin ça me... **ça m'a perturbé au départ**. Je me... je ne me serai pas attendu à ça, et ce n'était pas la seule personne qui me disait **ça**. Et là encore plus déterminée à **me dire ben non, là, cette personne-là, je vais lui montrer... je vais réussir...** **il faut, de toute manière, que je trouve le moyen de l'amener à... à l'animation**. Et donc, **je me suis dit : je vais m'intéresser. Je vais m'intéresser à eux,** et c'est là que j'ai commencé à parler avec eux individuellement. Et j'ai fait des choses. Et **ça c'est important !**

Ch35 : Mais... je reviens sur ma précédente question : est-ce que... les personnes qui disent qu'elles attendent la mort, est-ce que tu estimes qu'elles se trompent ? Dans leur position, dans leur attente, dans leur façon de... de comment elles vivent ici les choses ?

B35 : Alors c'est pas qu'elles se trompent : c'est la finalité des choses, ça c'est clair. **Soit**. C'est un fait. Mais le... alors moi ce que **j'ai répondu** ben attendez : si ça se trouve vous avez encore 10 ans à **vivre !** elle peut arriver demain, elle peut arriver... dans **10 ans !** mais est-ce que ça vous empêche de faire les choses, est-ce que ça vous empêche **d'exister ?** de prendre du plaisir à faire les choses, de communiquer avec les autres ? vous êtes **pas** toute seule. Vous êtes dans un lieu de vie : vous avez votre chambre, vous serez toute seule le soir ; mais **profitez** d'aller vers les autres, **profitez** de voir ! de venir à **l'atelier, de constater**. **Et moi ce que je veux dans mes ateliers, ben c'est qu'il y ait le sourire, c'est qu'il y ait de la communication.** On peut... voilà. On est entre guillemets « **libres** »... de plaisanter, de de... d'être soi-même, de rigoler... et ça été la réflexion de Monsieur Jo à un moment donné, quand je suis revenue, qui me dit : « **oh !** ... on va refaire l'atelier et tout, on va rigoler ! on va rigoler ! », mais **bien sûr** qu'on va rigoler parce que ça faisait parti... des choses **essentiels**. Et c'est le but. Un atelier pour faire un atelier, ça reste un atelier. Mais... y mettre **justement** voilà. Créer ce lien... **c'est pas juste un lien simple** ; c'est quelque chose de **plus fort**. Créer le lien entre eux... leur permettre **justement** de de... de blaguer comme ils blaguent maintenant, **ça me fait plaisir** parce que c'est ce que je voulais. C'est pas venu du jour au lendemain, c'est sûr. Mais **petit à petit**. Mais bon ! il y a une **belle progression** et c'est ce qui compte. **Moi je les voyais inertes au niveau du regard. Sans vie.** Et là c'est plus la

même chose. Alors forcément, là je vois qu'ils savaient... quand ils faisaient un atelier alors c'était quand ils faisant un atelier avec Bénédicte, la cuisine, les choses qui les touchent... mais après... c'est le poker face, c'était... il n'y avait plus rien. Et moi j'ai essayé de leur faire comprendre que ce n'était pas juste que dans l'animation, mais aussi derrière... Faite qu'ils... qu'ils se taquent entre eux, qu'ils fassent des choses... ben ça, c'est exactement ce que je voulais. C'est ce que j'amenais à faire. Et du coup, il y a cette convivialité, il y a ce... ces ptites choses. Et quand il y a une personne qui a été exclue il y a un moment de ça parce qu'elle a été malade, et dès qu'elle a possibilité de..., je remets et je fais, je ne choisis pas forcément telle ou telle telle personne... par hasard ! je sais pertinemment que ça fera plaisir à d'autres. et ça c'est important.

Ch36 : Je comprends. Et si je reviens donc à la deuxième partie de ma question : en quoi est-ce pour toi ceci une évaluation ?

B36 : Alors... là on a la partie évaluation de la séance, pour savoir si pour eux, voilà... comment ils ont trouvé des choses, même si je savais... euh que ce serait positif. Là les vaci... ça c'est une évaluation bah... OUI ! parce que... on évalue la participation, on évalue le résident. On a besoin de savoir...

Ch37 : Le « on », c'est toi ?

B37 : Quand je dis « on » c'est moi et... euh Bénédicte. J'intègre toujours ma tutrice (d'accord) parce que je considère que ce sont des éléments aussi qui sont importants pour elle. (d'accord). Euh Moi je suis là que temporairement donc... voilà. (J'ai compris.) Il y a l'autonomie. Et ça c'est important. Est-ce qu'il y aurait une évolution ou pas, noter au fur et à mesure les choses. Euh... moi j'aime bien préciser quand il y a quelque chose en plus, au lieu de mettre juste « point fort » euh « point satisfaisant » ou « point à améliorer »... si il y a une amélioration, j'aime bien préciser quoi. du coup, ou je le mets juste en dessous quand c'est court, sinon je le mets en commentaire s'il y a quelque chose de bien particulier. Euh le comportement, lors de l'atelier : c'est très important ! si par exemple une personne va me venir, mais qu'elle est quand même fatiguée, ça se passera peut-être bien, peut-être non. Des fois... les personnes peuvent être un peu agressives si elles sont fatiguées. J'ai par exemple... Madame CI qui sait perti/se connaît très bien Madame CI ! elle sait que... elle s'est rendu

compte que si elle était fatiguée, qu'il fallait **certainement pas** qu'elle aille à l'atelier. Parce qu'elle a tendance à être un peu agressive. Et du coup...

Ch38 : Et cet exemple, tu le mettrais dans le point à améliorer ?

B38 : Ah **non** ! non, ça c'est **particulier** à la personne. C'est un **point particulier** à la personne (**d'accord**). Ça c'est un **point particulier**, dans un commentaire. Ça c'est quelque chose que j'ai su entre-temps ; parce que bon quand il y a quelque chose, on... je propose l'atelier, et le motif « ah non je suis fatiguée » moi **de suite** : s'il se sent fatigué, je préfère qu'il se repose, je ne vais leur dire tout le temps de venir. Comme il y a en plus les **ergos**¹ qui font leurs ateliers. Il y a eu **justement** un **incident** et du coup Madame Cl m'a racontée. Elle m'a dit... « non, **mais... je viens... je fais des choses, ça ne m'intéresse pas. Ils font faire les choses, mais... après ça m'énerve. Après ça m'énerve, et si ça m'énerve, et ben : je suis pas contente. Donc... je suis pas en état de faire quoique ce soit et je suis agressive. »** Donc c'est des choses... c'est **important** de communiquer parce que c'est comme ça **justement** qu'on sait les choses. Je dis -ah d'accord, pas de soucis, et là vous vous sentez comment ? -« ben je me sens un peu fatiguée » je lui dis -ben alors vous savez quoi vous êtes un peu fatiguée ? reposez-vous. Si vous voyez que vous changez d'avis, on **revient** vous voir... et on vous demande. Tout à l'heure elle était **un peu fatiguée, un peu** ; et je lui dis -est-ce que vous voulez que je repasse pour vous demander -« oui repassez me demander ». En fait **c'est important** de prendre en considération **tout ce qui est dit**. C'est pas toujours... le cas, mais là, pour le coup, **c'est très important**.

Ch39 : Pourquoi ?

B39 : Parce que ça ne sert à rien de faire un atelier avec une personne qui sera **fatiguée**. Elle va **automatiquement** s'endormir, à un moment donné ; à ne pas être attentive, **ça ne servira à rien**. Elle sera **bien mieux** à se reposer ; et quand on est fatigué, c'est comme toute chose, voilà. Ce n'est pas **juste** faite pour les séniors, même les adultes : à un moment donné quand on est fatigué, on est **plus sensibles** aux germes, on est **plus sensibles... à pas mal de choses** ; donc non, **au contraire**. Quand il y a besoin de se reposer, c'est comme quand on fait du sport, si on est fatigué on n'en fait pas. Donc il **vaut**

Commenté [AR27]: Est-ce que c'est un autre vécu ? évaluer si les choses sont « prises en considération » ? Avec l'exemple de Madame Cl ci-dessus dans le même paragraphe ?

¹ Ergothérapeutes.

mieux... parce que même en se déplaçant elle peut tomber. Elle est fragilisée déjà comme personne. Donc il faut prendre en compte cette fragilité : ça c'est très important. Quand on voit qu'ils veulent quand même venir, mais que ils bougent moins qu'avant ou qu'ils ont perdu en autonomie, on les emmène en fauteuil. On évite, justement, le fait est qu'ils... qu'ils se bougent. (Et donc... voilà) C'est de la bienveillance.

Commenté [AR28]: Motif de l'exemple jaune = la bienveillance en acte ?

Ch40 : ...Qu'est-ce que c'est pour toi la bienveillance ?

B40 : C'est prendre soin de l'autre. ... en prenant en compte justement ses pathologies... euh... son bien-être. Avant tout.

Ch41 : En se basant sur ce qu'elle dit ?

B41 : En me basant sur tous les petits détails qui peut y avoir.

Ch42 : Donc ce n'est pas que sur ce qu'elle dit.

B42 : Non... (Si je reviens/) C'est important ce qu'elle dit, très important. Mais aussi une analyse complète de soi parce qu'une personne ne va pas forcément se dévoiler totalement. Mais on apprend. On apprend d'eux tous les jours.

Ch43 : Et si je reviens sur le critère « point à améliorer », est-ce que tu peux m'expliquer s'il te plaît le point fort, point satisfaisant, point à améliorer ? qu'est-ce que/fin en quoi à quoi ça correspond ? qu'est-ce que ça veut dire concrètement ?

B43 : Alors... euh le point fort, c'est quand la personne réussit du tac au tac à nous faire les choses. Voilà... si c'est, par exemple... euh... créativité, innovation, là elle va nous faire quelque chose de totalement fin le plus plus quoi. et ça c'est hyper important. Euh... c'est instinctif, c'est... la c'est la personne elle-même qui va faire les choses, et si elle a envie. Madame X, un exemple... m'a fait... lors d'un dessin — et j'ai trouvé ça vraiment extra – elle aurait pu dessiner... colorier, pour colorier. Elle m'a fait en fait des petits traits pour représenter le petit gilet... le petit pull — parce que c'est un pull — et du coup elle voulait que ce soit un pull, donc la elle a imaginé que c'était un pull, elle a colorié et elle a fait des petites marques en travers, comme ça, pour vous donner cette impression de motifs, de de de pull. Et j'ai trouvé ça vraiment incroyable. Ça c'est une imagination, une créativité voilà : je ne m'y attendais pas du tout [B

Commenté [AR29]: Lié au « point fort »

laisse tomber ses mains sur la table], pas du tout. Alors qu'elle se dénigre énormément. Mais... je lui rappelle à chaque fois. Là, les personnes... elles étaient en train... de calculer : elle donnait les réponses ! alors qu'elle est très négative. Sur elle-même.

Ch44 : Et donc si elle fait du tac au tac, comme tu dis, ça c'est un point fort. (ouais) et c'est quoi la différence avec un point satisfaisant alors ?

B44 : Ben c'est quand la personne, elle a fait les choses, elle a com/respecté les... respecté les consignes. Si par exemple dans le coloriage elle n'a pas débordé ; qu'elle a fait les choses comme il faut : oui, c'est bon !

Ch45 : Mais si elle fait... au tac au tac ou justement c'est un point fort, ou

B45 : Oui, rapidement et euh... oui. On voit l'évolution, donc du coup... il y a quand même des points améliorés. Quand ils... prennent toute la séance et qu'ils ont pas terminé leur dessin, c'est automatiquement on va dire voilà c'est satisfaisant à partir du moment où tous les critères sont... tout est en fonction des différents critères. (d'accord) évalués.

Ch46 : donc les points à améliorer, qu'est-ce que c'est ?

B46 : Ben... pour moi, le... quand on dit point à améliorer... c'est... ça va être au niveau de la mémoire, des fois faire travailler par rapport à différents outils... à mettre en place en fonction, qui va aider à améliorer ce point. Au niveau de l'autonomie, si la personne elle avait du mal à attraper le crayon par exemple, bon. On va mettre s'il y a un point à am/si c'est un point qui est à améliorer on va faire en sorte... euh d'essayer avec un crayon qui sera plus large, puisqu'il y a différents diamètres. Peut-être changer l'outil ? Et ça c'est des points qui peuvent être améliorés. S'dire est-ce qu'elle va pas aller plus vite ? Est-ce qu'elle ne sera pas plus à l'aise avec tel ou tel autre outil et parfois c'est très important en fait.

Ch47 : Ça veut dire que dans les cases blanches (oui ?), euh tu remplies avec des informations factuelles ? tu décris, c'est ça ?

B47 : Alors on est pas obligé en fait de de de décrire. Moi, pour moi j'aurai... le besoin de... euh... le... après... tout dépend des personnes ? y en a qui vont simplement cocher des cases, et elles savent pertinemment... moi je trouve qu'il est plus intéressant dans les commentaires euh le point... point sat... point à améliorer... il faut... pouvoir, justement, et dire pourquoi ça, et comment.

CH48 : Donc ça veut dire que si en majorité, si je comprends bien hein (hum hum), si en majorité l'autonomie il y a plusieurs choses qui font qu'on dit que c'est à améliorer on met une croix dans « point à améliorer autonomie » (hum hum), et dans commentaire on explique (oui) la croix, c'est ça ?

B48 : C'est ça. On va surtout en fait pour le point fort il n'y a pas besoin de les noter en fait en commentaire ; satisfaisant, du coup, s'il n'y a que des parties en satisfaisant, on va noter des petites choses, mais le plus important c'est les points à améliorer. (pourquoi ?) et s'il y a une évolution aussi. Et ça c'est très important.

Ch49 : Alors pourquoi c'est il faut noter des points à améliorer en priorité ?

B49 : Parce que c'est les outils qu'on va adapter.

Ch50 : Les outils, ce sont donc les...

B50 : Pas juste les crayons, ça va être aussi... euh ou des divers... des divers ateliers, ce qu'on va mettre en place, peut-être faire même d'autres ateliers, qui pourraient être en corrélation, qui pourraient justement aider à..., qu'est-ce qu'on pourrait voir... ou mettre en place... fin de nouveaux ateliers, fin c'est tout plein de choses en fait. Qui pourraient travailler cette petite chose. (ok) ce détail. Parce que souvent ça peut être lié... voilà. À un détail. (OK) C'est comme quand on fait gym douce on sait... on les connaît maintenant, on a l'habitude, c'est pas tout le monde qui l'a fait, c'est spécifique, certains qui veulent et d'autres qui veulent pas et... ça après ça va être fonction de la fatigue, le fait est qu'il soit fatigué ou non. (hum hum) Et du coup, on sait pertinemment qu'est-ce qui a à améliorer.

Ch51 : À partir donc des outils qui changent ?

B51 : Et comment les améliorer, voilà. Si on note : tient, il n'arrive plus à... ça c'est aussi important. Les choses qu'il faut mettre dans les commentaires. Là ça va être plus sélectif. Mais les... les autres notes donc que moi je vais prendre... ça va être des petits détails. Ça va être des choses qui pour moi seront importantes. (d'accord). Là ça va être voilà on va à l'essentiel, on voit tout de suite euh... penser à... voilà, les commentaires ils sont là. Même les points à améliorer on peut se permettre de mettre directement s'il y a voilà, très court, on peut hein, « moi j'aurai fait ça ».

[Silence 00 :50 :20 à 00 :50 :26]

CH52 : J'ai une question, changeant un peu de sujet. (oui) tout à l'heure, Madame X qui est partie un peu plus tôt, fin elle est partie avant la fin de la séance (oui) elle a laissé son dessin sur la table (hum hum) et au bout d'un moment tu l'as récupéré (oui) et tu as (noté) tu as noté des choses dessus, que ce soit devant et derrière j'ai vu recto verso, euh j'aimerais bien savoir pourquoi ? Pourquoi tu as noté des trucs dessus et/

B52 : Je l'ai noté juste derrière, c'est ce que je disais en fait. Euh je l'ai dit tout à l'heure. Euh... parce que Madame X c'est la première fois que je l'avais comme ça en atelier... et où je l'ai évaluée. Avec l'outil. Et du coup.

Ch53 : L'outil c'est celui-ci ?

B53 : Non. Les outils, c'est l'outil par contre de l'animation. C'est celui qu'on a utilisé, les dessins... pour voir (*les dessins chenilles*) comprendre voilà, la la consigne, et du coup... *la constaté qu'elle avait terminé en fait... son escargot.* Elle l'avait fait tout le long. C'est pour ça que je disais, à un moment donné, il y a une chose que j'ai constaté : si on lui dit... on lui dit... on lui donne une seule de consigne, elle s'arrête à cette consigne et pour elle l'atelier est terminé. (*Hum hum*) Elle vient si on lui dit qu'il y a ça à faire, elle fera ça ; si on ne lui dit pas qu'il y a ça et autre chose, elle n'attendra pas.

Ch54 : Et ça tu as noté, c'est ça ? au verso ?

B54 : Oui. Je l'ai noté... j'ai regardé sa logique... j'ai remarqué qu'elle utilisait les mêmes couleurs. Et il y a un moment donné, je me rappelle du moment où je lui ai dit... je lui ai rappelé en fait... je lui ai dit vous regardez bien hein ? vous faites la suite. Et puis en fait elle a réessayé et hop elle est repartie dans sa conviction, elle a gardé en fait deux couleurs. (*d'accord*) donc ça c'est des choses encore à... à approfondir.

Ch55 : Et tu as noté... d'autres trucs sur... sur ce document ?

B55 : Non euh... j'ai pas... noté d'autres choses euh après Madame X on la connaît on sait... qu'elle a besoin d'aller souvent uriner, euh... que... là que... ben que voilà si elle a envie de venir, elle vient, c'est pas un problème, elle est juste à côté... Donc il y a eu un moment où elle était très fatiguée, elle restait dans sa chambre. La plupart du temps on va les chercher en étant toutes les deux puisqu'on sait qu'elle suit, mais euh... là il y a eu un moment où elle n'a pas fait les choses, elle est restée tranquille. Parce qu'elle... ah non elle s'était fait opérer en fait. Un grain de beauté. Non non c'est vrai que Madame X justement là... elle parle pas, elle communique pas par contre hein. Mais

Commenté [AR30]: Exemple d'évaluation du respect des consignes ?

elle comprend très bien. Euh... du coup euh... elle a compris, et elle a retenu **UNE** consigne. C'est ça, en fait, qui est **important**. Dans **MA** consigne, il y avait plusieurs choses : y a remplir, tous les ronds, de l'escargot ; **et** suivre les couleurs. La suite de couleurs. Et la suite de couleurs, c'est pas rentré.

Ch56 : C'est pour ça que tu as fait une grimace, quand tu as regardé sa feuille ?

B56 : (Rire) euh... je... non ! à un moment donné (rire), je suis très expressive, à un moment donné **quand je regarde j'ai fait ah elle est repartie dans ses couleurs. Elle m'en a zappé une !** et euh... mais c'est pas grave parce que pour moi je me dis... euh fin ça... je ne le prends pas mal, **au contraire**. C'est que je me dis qu'elle doit avoir ses convictions **ou sa manière de faire** Et je/ou alors je me suis dit **finalement** en réfléchissant puisque je vais continuer à y réfléchir et **généralement** ah tient si ça se trouve c'est parce qu'en fait elle a... elle... les choses passent, y a **une** consigne. Mais **en fait** il faut **tout d'suite**, si on veut **qu'elle reste alpaguée** pour autre chose, des fois elle va vouloir rentrer parce qu'elle est fatiguée, **c'est tout**. En fait elle est **très** changeante Madame X, mais ce qui a c'est que... j'ai remarqué le coup des consignes et ça c'est... deuxième chose, c'est... donc là elle a terminé son... son... son travail. Et elle repart. Il y a une fois on est obligé de dire, mais attendez Madame X, il y a le goûter ! **restez** avec nous ! puis après du coup **hop**, mais **il faut tout de suite en fait**... voilà, quand elle est ancrée dans sa conviction de partir qu'elle est déjà debout « oui je m'en vais, je rentre dans ma chambre » : je n'insiste pas. Surtout quand c'est en plein milieu après de l'atelier, au contraire. Après, **elle a fait son travail**, **je vais pouvoir l'évaluer** : **c'est pas un souci**. Puis en même temps elle va se reposer. Donc aussi on apprend à les connaître à force de les côtoyer. Et comme c'est juste à la fin, et que derrière il y a le **goûter**, donc qu'elle soit avec nous et qu'elle goûte.

Ch57 : J'ai deux dernières questions : c'est que fais-tu des créations des participants ?

B57 : Alors, euh dans les ateliers d'avant, parce que j'en ai fait j'ai fini par en mettre deux par jour. Deux par jours. J'en ai mis trois, trois dans la semaine... parce que c'est un groupe **très demandeur**, avec la musique en plus là ça été ça été **même** jusqu'à faire **deux heures** d'ateliers. (**d'accord**). Je les ai tous... **en fait**... on les a... j'ai fait une guirlande avec, je les ai exposés de cette manière. En face... c'était dans l'ancien bâtiment, juste en face de l'entrée. Et il y avait **justement** des... des **p'tits** paravents, comme ça. Ces **p'tits** fin je n'sais si ce sont des paravents euh... bref. Je les ai accrochés en fait tout le long. Avec de la

petite ficelle, je les ai... et ils étaient, mais alors encore **plus plus heureux**. Je suis pas partie avant justement afficher/parce qu'après je parlais en... en structure, en structure en... (**au CRP**) au CRP en formation, et... je suis pas partie sans les avoir **justement** exposés. Et là ils étaient, mais **alors**...

Ch58 : Et par exemple pour le dessin, où tu as noté des choses dessus ou derrière euh

B58 : Non là c'est de l'évaluation. Le dessin de l'évaluation et **ça** c'est... quelque chose que je garde, et que je mets **justement de côté**. (**d'accord**) parce que si j'ai besoin de revoir, par rapport à mes notes... le dessin... je vais regarder la **progression**. (**d'accord**) Parce que des fois en fait je peux dire... Monsieur He, vous avez **VU**... vous savez que vous avez progressé ? ... c'est... **hyper important**.

[Benedicte s'en va et prévient B.]

Ch59 : Si je comprends bien tu gardes ces dessins-là pour toi ? (Ouais) D'accord. Ma dernière question, c'est comment fais-tu pour prendre des décisions ? je prends un exemple (Oui) : tout à l'heure, dans la salle d'animation, tu as distribué... pour certaines personnes en tout cas tu as distribué des dessins... des modèles en tout cas que tu as choisis. Comment tu as fait pour prendre la décision que pour telle personne euh...

B59 : Ben je lui ai amené deux choix et sans entrer dans les autres choix parce que je les connais... un minimum déjà. Et **ça c'est important**. Donc je me suis **dit** je vais rester... dans... l'évolution qu'elle a atteinte ; ou je vais... et la deuxième, c'était la deuxième proposition c'était **justement** est-ce qu'elle va vouloir franchir justement euh... un petit cap de plus, ou il y a la fameuse **difficulté supplémentaire**. Est-ce qu'elle va avoir **justement**... euh l'envie de. (**d'accord**.) Il faut savoir la susciter aussi.

Ch60 : Et donc, en général, en dehors de cet exemple, comment tu fais pour prendre des décisions ? au travail j'entends.

B60 : Euh... ben **généralement**, c'est... fonction... de **constat**, de... ce que j'entends, de... de ce qui me disent, aussi. **ça c'est important**.

Ch61 : Et merci. Je n'ai plus de questions. Est-ce que toi, par contre, tu as... tu as des réflexions ? Des questions ? Des envies de rajouter quelque chose, de compléter quelque chose ?

[Au revoir de Bénédicte. Discussion d'au revoir de 00 :59 :11 à 01 :00 :17]

B61 : Voilà. je ne sais plus où...

Ch62 : Oh ben on était en train de finir. Et je disais voilà est-ce que toi tu as envie par contre de compléter, de réagir, euh de de de de...

B62 : Euh... ben de compléter, moi je pourrai compléter rapidement pour dire que... euh... je fonctionne à l'instinct. Je connaissais pas franchement le métier d'animateur social... animateur, oui, parce que dans les centres sociaux, pour les enfants, voilà. Il y a le péri scolaire et des choses comme ça. Je pourrai intégrer bénévolement. Mais comme j'avais mon fils qui y était rentré, c'est comme ça que j'ai pris conscience. Sinon, en fait... je fais souvent à l'instinct. Je suis quelqu'un qui analyse beaucoup. Alors après, je pense que pour ce métier c'est important... d'avoir déjà cette réflexion euh d'analyser la moindre chose, de noter, c'est important. De façon justement à tout le temps pouvoir même se renouveler, parce que c'est face à quelque chose de nouveau, déjà, c'est important ; mais... je me suis rendue compte aussi que c'est pas... à un moment donné on finit par rester, par stagner en fait. De rester dans les choses. Et euh... je m'en rends compte, parce que par exemple ma tutrice, elle a ses habitudes, son fonctionnement ; mais... elle est plus dans cette analyse. Elle va voir certaine chose, elle va en parler avec le côté médical ; mais va pas y avoir en fait après de... tient, j'leur fait... je peux leur faire faire ça, parce que comme ça au moins ça fera ça/y a plus cette réflexion, elle... chez elle, c'est instinctif, elle est plus en fait ancrée en fait dans le bien-être du... du résident. À leur faire des plaisirs simples ; plus que... de rentrer en fait dans une analyse, et dans... en fait de travailler le reste. Euh... alors, est-ce que c'est un tort ? je sais pas. Parce qu'en fait elle s'est... elle s'est ancrée en fait dans dans les choses, et du coup elle est... elle est... restée, sur un détail. Et c'est le bien-être, du résident, avant tout. Ça c'est important. Pour elle, c'est essentiel. 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... plus 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 qu'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. Et euh... c'est là l'avantage de l'animation, c'est que tout en s'amusant on permet de travailler ces choses. Et c'est ça qui m'intéresse. Leur bien-être. À partir du moment où l'atelier

euh... il est fait dans la **convivialité**, dans le **partage** et dans... justement **l'échange**, il sera là. Donc ils seront dans la **bonne humeur**. Et puis dans ce côté **taquin** puisque c'est ce que j'ai instauré. Après euh... moi mon but c'est de de faire en sorte qu'ils maintiennent leur autonomie, de faire en sorte même qu'ils puissent l'améliorer et j'ai fait... **heureusement j'ai réussi à faire certaines choses**. Alors **c'était pas garanti**, je ne m'attendais pas à des progrès aussi importants, parce que pour moi c'est **important** ; euh j'ai moi-même eu l'exclusion d'un membre, et je me rends qu'il faut être satisfait et toujours positif du **moindre petit progrès**, même si c'est **minime**. Et ça c'est **important**. Donc le moral il joue beaucoup. Donc faut... faut **pas** hésiter en fait, des fois, à se prendre en exemple. Euh... pour dire attendez, hier j'avais pas de bras regardez. C'est **important**, parce qu'ils ont besoin aussi de trouver une **référence**. Nous on est des personnes en situation d'handicap, et euh on est un **bel exemple** euh et donc ça veut dire **peu importe**... peu importe, que ce soit jeune, moins jeune ; ben on a beaucoup à apporter aux autres. et on est aussi un **exemple**. J'ai des personnes qui sont des... des personnes qui ont des... j'ai une personne Madame Lab qui a... est partie... une attaque cérébrale... oui c'est ça, AVC ; et du coup elle a son bras droit... qui est complètement recroquevillé. Je lui fais travailler cette partie-là **hein**. Je lui fais travailler en disant le mien. C'était... je pouvais plus du tout bouger, exclue totalement et aujourd'hui : il bouge. Et elle s'est acharnée après. Elle a compris parce qu'au départ c'était « non, je peux pas l'utiliser » ; **si. On peut. si**. Et euh... ils le voient **peut-être pas**, mais moi je suis là pour le voir, je suis là **même** pour leur... leur faire constater. Du coup maintenant elle l'utilise. Il faut pas **exclure** soi-même les choses. Faut les travailler. Et tout se travaille. C'est **important**. Je leur dis même de travailler la gym douce en chambre, quand ils regardent la télévision, de faire certains exercices, avec les jambes, avec les montées des genoux, mais **tout est important** ! mais qu'ils le fassent avec le plaisir, c'est **ça**, le plus important. Qu'ils prennent pas ça comme une contrainte. **(ok)** et s'ils peuvent se motiver entre eux, **encore** mieux ! ça c'est ce que j'essaye de fédérer avec... ici, dans l'établissement. D'ailleurs je vais **tout** révolutionner hein... je commence surtout... c'est des résidents avant tout. **Je leur fais prendre conscience qu'ils existent**. Et qu'il y a encore des choses qu'ils peuvent partager ensemble. Pas juste un gouter. Ou pas juste un repas dans la salle à manger.

CH63 : D'accord. Merci pour ce propos. Tu as d'autres choses à rajouter ? (Non). Eh bien merci, pour ton accueil et euh merci pour cet échange.

B63 : Ben moi qui te remercie.

[durée totale : 01 :07 :21]

Description phénoménologique. Les déroulements temporels

Vécu 4 Jaune :

EXTRAITS D'ENTRETIEN

B8 : oui (**d'accord**) oui je les ai mémorisés. (**d'accord d'accord**) euh donc ça, déjà, pour ceux-la il n'y avait pas besoin d'avoir à évaluer **par rapport à l'outil qu'il faut utiliser**. Pour pas mettre en difficulté. euh pour d'autres personnes qui étaient pas venues, c'était la première fois. là il était en face d'un outil. et s'il y avait besoin en fait de modifier l'outil, d'en mettre d'en prendre un autre parce qu'elle a envie, ça peut être une envie, ça peut être... parce que ça c'est pas bien, ça leur plaît pas et que elle préfère... peu importe. là j'aurais automatiquement modifié. **donc là je l'ai mis face à un outil et j'évalue. J'évalue en fonction : crayons de couleur si c'est très très pâle si la personne... ben si elle a peiné, même si c'est quelque chose qui peut se modifier directement dans l'atelier. Et ça c'est quelque chose que après on note**

Commenté [AR32]: Vécu 4 jaune = début

B9 : juste après en fait. Quand on a ramené tout le monde moi j'ai mon petit carnet sur lequel **je note la moindre difficulté, la moindre chose**. Donc là vu que **j'ai fait des fiches** maintenant (**oui**) elles ont été faites. J'ai des **fiches en fait d'évaluation de séance** et c'est là où justement je vais mettre les choses.

Commenté [AR33]: Exemple 2 vert : photo

B10 : C'est individuel. c'est **une fiche qui est pour chaque personne** où il y aura justement le nom... Alors forcément **je vais mettre euh la date, je vais remplir... tout ce qui à remplir** en fonction de chaque personne

B19 : **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.**

Commenté [AR34]: Ce sont 2 vécus : le 1 le vécu de j'évalue, là haut, puisque B a dit qu'elle note Et le 3 le vécu du carnet

B25 : Alors il y a de l'évaluation... donc il y a un côté un peu technique : tout ce qui est cognitif. Parce que est cognitif, ça c'est important. La dextérité qui est aussi important. De voir la fatigabilité, c'est encore autre chose. Et le comportement. Et ça c'est des choses que voilà, j'ai envie moi aussi de mon côté alors forcément... c'est des choses que moi là, c'est pour ça que je l'ai mis en commentaire, mais on va pas tout prendre, mais des **petits détails**. Et automatiquement c'est important. Si une personne considère qu'il y a un début de pathologie ou tout ça — c'est pas à moi d'affirmer la pathologie — mais **de m'en rendre compte tiens je trouve qu'elle entend moins bien qu'avant**. Ou si elle comprend moins bien, ou si tout d'un coup il y a une régression, ça aussi c'est important. Donc là aussi, le mettre... **je peux le mettre**

aussi en commentaire. Mais c'est des choses que moi aussi je mets de mon côté. Pas que pour euh ici. Ça c'est pour moi et pour Bénédicte ; l'autre c'est pour moi. Moi aussi j'ai besoin en fait d'avoir ces informations, et puis je mets dedans en fait comment je vais pouvoir palier à ce genre de problématiques. Vérifier... s'il y a besoin de vérifier. Et là je vais chercher des outils, je vais regarder ce que je peux faire, qu'est-ce qu'il va y avoir sur internet comme outils qui pourraient justement lui convenir. C'est pour ça que là je savais, pour certaines personnes, sauf celles qui étaient.... que je n'avais jamais évaluées, je savais pertinemment quels seraient en fait... j'allais tout de suite à l'essentiel. J'allais pas représenter les dessins... j'allais tout de suite à l'essentiel, et je savais pertinemment en mettant un plus difficile que je permettais le choix. Plus restreint, mais je permettais le choix. Mais je savais pertinemment que... voilà. Et du coup j'avais mon idée déjà... plus ou moins, que je m'étais faite. Et ça conforte. Ou des fois je me dis ah, tiens ! il a voulu aller justement au-delà. Donc c'est un point positif. Parce que je considère que la personne, justement, voilà elle va en avant.

B29 : Alors j'ai créé cet outil pour la simple et bonne raison c'est que... d'habitude on me demande... c'était ça, mais ça reste... il n'y a pas de traces. En ayant cet outil, il y a quoique ce soit, on peut toujours se référer. Si on ne se souvient plus on se réfère à des traces écrites : ce qui est important. Ça peut être communiqué au service médical ; c'est gardé précieusement, et c'est important, en fait, pour Bénédicte, pour ma tutrice, parce que je considérais qu'il y a des éléments à savoir, mais il est vrai que moi au départ j'ai mis... j'ai mis mes notes sur... sur mon petit calepin, parce que j'avais aussi besoin de parler des choses, et de mettre, et de... parler des ateliers, et de parler de telle personne ; parce que quand je voyais des choses, je... je me suis dit il va falloir que je note les choses parce que c'est important. Mais tout est important. Le moindre petit détail est important. Même si... tout d'un coup, on se dirait non, mais non ! mais si. Si. Un petit détail, même minime... l'atelier suivant, on le vérifie. Ça se vérifie. (d'accord). Du coup je m'étais dit, ben j'avais proposé... de mettre en place une fiche d'évaluation... donc en fonction des critères et des objectifs : si on a atteint plus ou moins des objectifs, si les critères, justement... fin voilà, en fonction des trois critères qu'on avait, si... voilà. C'est en mettant les critères on a automatiquement les objectifs par rapport à l'autonomie... ça c'est des choses que j'ai mis moi. J'ai... vu avec Bénédicte pour savoir si ça... si c'était bon ? Si ça lui convenait ? Et les commentaires, qui sont importants, parce que là les commentaires moi, c'est ce que je mets moi sur mon petit cahier. (d'accord). Et puis je note certaines choses, parce que... voilà les résidents, ils aiment bien parler, à un moment donné ils aiment bien dire... parler de leur vie, ils vont dire au ben moi qu'est-ce que j'adore ça, et ça... et c'est des choses qui sont aussi importantes. Parce que si on a envie de leur faire plaisir, faut pas être sourd. Faut vraiment retenir ce genre de détails.

B36 : Alors... là on a la partie évaluation de la séance, pour savoir si pour eux, voilà... comment ils ont trouvé des choses, même si je savais... euh que ce serait positif. Là les vaci... ça c'est une évaluation bah... oui ! parce que... on évalue la participation, on évalue le résident. On a besoin de savoir...

Commenté [AR35]: Exemple 1 bleu : écho du début : j'avais mon idée déjà...
C'est une sorte de référé-référent que B se fait et qui lui permet d'agir et de distribuer tel ou tel « modèle »

Commenté [AR36]: Exemple 1 bleu = écho avec ce que j'en comprends

B37 : Quand je dis « on » c'est moi et... euh Bénédicte. J'intègre toujours ma tutrice (**d'accord**) parce que je considère que ce sont des éléments aussi qui sont importants pour elle. (**d'accord**). Moi je suis là que temporairement donc... voilà. Il y a l'autonomie. Et ça c'est important. Est-ce qu'il y aurait une évolution ou pas, noter au fur et à mesure les choses. Euh... moi j'aime bien préciser quand il y a quelque chose en plus, au lieu de mettre juste « point fort » euh « point satisfaisant » ou « point à améliorer »... si il y a une amélioration, j'aime bien préciser quoi. du coup, **ou je le mets juste en dessous quand c'est court, sinon je le mets en commentaire s'il y a quelque chose de bien particulier**. Euh le comportement, lors de l'atelier : **c'est très important** ! si par exemple une personne va me venir, mais qu'elle est quand même fatiguée, ça se passera peut-être bien, peut-être non. Des fois... les personnes peuvent être un peu agressives si elles sont fatiguées. J'ai par exemple... Madame Cl qui sait perti/se connaît très bien Madame Cl ! elle sait que... elle s'est rendue compte que si elle était fatiguée, qu'il fallait certainement qu'elle aille à l'atelier. Parce qu'elle a tendance à être un peu agressive. Et du coup...

B55 : Non euh... j'ai pas... noté d'autres choses euh après Madame X on la connaît c'est... qu'elle a besoin d'aller souvent uriner, euh... que... ben que voilà si elle a envie de venir, elle vient, si elle a un problème, on est juste à côté... mais qu'il y a eu un moment où elle était très fatiguée, elle restait dans sa chambre. La plupart du temps on va les chercher en étant toutes les deux puisqu'on sait qu'elle suit, mais euh... là il y a eu un moment où elle n'a pas fait les choses, elle est restée tranquille. Parce qu'elle... ah non elle s'était fait opérer en fait. Un grain de beauté. Non non c'est vrai que Madame X elle parle pas, elle communique pas par contre hein. Mais elle comprend très bien. Euh... du coup euh... elle a compris, et elle a retenu une consigne. C'est ça, en fait, qui est important. **Dans MA consigne, il y avait plusieurs choses : y a remplir, tous les ronds, de l'escargot ; et suivre les couleurs**. La suite de couleurs. Et la suite de couleurs, c'est pas rentré.

B58 : Non là c'est de l'évaluation. **Le dessin de l'évaluation** et ça **c'est... quelque chose que je garde, et que je mets justement de côté**, (**d'accord**) parce que si j'ai besoin de revoir, par rapport à mes notes... le dessin... je vais regarder la progression. (**d'accord**) Parce que des fois en fait je peux dire... Monsieur He, vous avez vu... vous savez que vous avez progressé ? ... c'est... hyper important.

EXTRAITS D'OBSERVATION

La séance porte sur des jeux de coloriage à numérisation : des couleurs égalent des numéros, tantôt explicités tantôt à calculer pour décider de la couleur adéquate. B dispose de **plusieurs modèles de jeux**, orientant les participants « Oh celui-là vous l'avez déjà réussi la dernière fois, donc on va prendre un plus compliqué ! », ou les laissant choisir « Regardez, il y a l'escargot, ou celui-ci... Je vous laisse choisir votre préféré. ». Une dame exprime son avis sur ses propres productions, et B de répondre « A chaque fois, vous vous débrouillez super bien ! Qu'est-ce que c'est négatif ! ». **B ne soulève pas l'échange sur l'esthétique du produit réalisé, mais plutôt sur les capacités de la personne** ; B n'explique pas pour autant son raisonnement,

Commenté [AR37]: Vécu 1 jaune : fin

Commenté [AR38]: Exemple 1 bleu: les modèles

et de donner des feutres à la dame. Je mets cela en rapport avec le contenu de sa fiche pédagogique et explicative de séance que B m'a donnée : dans « la démarche pédagogique » présentée les objectifs viennent préciser des intentions exclusivement sujet-centré et de développement, pas sur une production ou un regard qualitatif ou quantitatif sur le support. « Vous allez le faire toute seule et puis après je viendrai voir. »

Les participants dessinent ou colorient, tandis que B s'absente au bout d'un quart d'heure pour aller chercher une autre personne.

Par ailleurs, B est tactile : elle touche les participants pour soutenir leur recherche, pour regarder leur dessin. La main est le principal médium ; elle se pose sur l'épaule, sur l'avant-bras, sur la main. Elle peut frotter, caresser, avec vigueur comme lenteur, pas forcément accordée avec le ton de la voix qui peut être enthousiasmant et la main lente par exemple.

Une participante sort de table, laissant son dessin sur la table, à la place qu'elle occupait jusqu'alors. B vient le ramasser, 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

B distribue à chaque participant son outil d'évaluation (Traces évaluatives, « J'évalue la séance d'animation », B). 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 : « content ; moyennement content ; pas content du tout de l'atelier. »

Discrimination

<p>donc là je l'ai mis face à un outil et j'évalue. J'évalue en fonction : crayons de couleur si c'est très très pâle si la personne... (1)</p>	<p>B8 : oui (d'accord) oui je les ai mémorisés. (d'accord d'accord) euh donc ça, déjà, pour ceux-la il n'y avait pas besoin d'avoir à évaluer par rapport à l'outil qu'il faut utiliser. Pour pas mettre en difficulté. euh pour d'autres personnes qui étaient pas venues, c'était la première fois. là il était en face d'un outil. et s'il y avait besoin en fait de modifier l'outil, d'en mettre d'en prendre un autre parce qu'elle a envie, ça peut être une envie, ça peut être... parce que ça c'est pas bien, ça leur plaît pas et que elle préfère... peu importe. là j'aurais automatiquement modifié.</p> <p>ben si elle a peiné, même si c'est quelque chose qui peut se modifier directement dans l'atelier. Et ça c'est quelque chose que</p>
---	--

<p>après on note (2)</p> <p>lequel je note la moindre difficulté, la moindre chose. (3)</p> <p>j'ai fait des fiches maintenant (<i>oui</i>) elles ont été faites. (4)</p> <p>je vais mettre euh la date, je vais remplir... tout ce qui à remplir en fonction de chaque personne (5)</p> <p>B19 : 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. (6)</p> <p>je laisse toujours des petites pages entre, et je note. Je note. (7)</p> <p>de m'en rendre compte tiens je trouve qu'elle entend moins bien qu'avant. (8)</p>	<p>B9 : juste après en fait. quand on a ramené tout le monde moi j'ai mon petit carnet sur</p> <p>donc là vu que</p> <p>J'ai des fiches en fait d'évaluation de séance et c'est là où justement je vais mettre les choses.</p> <p>B10 : C'est individuel. c'est une fiche qui est pour chaque personne où il y aura justement le nom... Alors forcément</p> <p>Donc généralement j'ai inscrit à chaque fois, sur chaque nouvelle page...</p> <p>Mais je note que ce qui est extrêmement important.</p> <p>B25 : Alors il y a de l'évaluation... donc il y a un côté un peu technique : tout ce qui est cognitif. Parce que est cognitif, ça c'est important. La dextérité qui est aussi important. De voir la fatigabilité, c'est encore autre chose. Et le comportement. Et ça c'est des choses que voilà, j'ai envie moi aussi de mon côté alors forcément... c'est des choses que moi là, c'est pour ça que je l'ai mis en commentaire, mais on va pas tout prendre, mais des petits détails. Et automatiquement c'est important. Si une personne considère qu'il y a un début de pathologie ou tout ça — c'est pas à moi d'affirmer la pathologie — mais</p>
---	--

Commenté [AR41]: Ce sont 2 vécus : le 1 le vécu de j'évalue, là haut, puisque B a dit qu'elle note Et le 3 le vécu du carnet

<p>je peux le mettre aussi en commentaire. Mais c'est des choses que moi aussi je mets de mon côté. (9)</p> <p>puis je mets dedans en fait comment je vais pouvoir palier à ce genre de problématiques. Vérifier... s'il y a besoin de vérifier. Et là je vais chercher des outils, je vais regarder ce que je peux faire, qu'est-ce qu'il va y avoir sur internet comme outils qui pourraient justement lui convenir. (10)</p>	<p>Ou si elle comprend moins bien, ou si tout d'un coup il y a une régression, ça aussi c'est important. Donc là aussi, le mettre...</p> <p>Pas que pour euh ici. Ça c'est pour moi et pour Bénédicte ; l'autre c'est pour moi. Moi aussi j'ai besoin en fait d'avoir ces informations, et</p> <p>C'est pour ça que là je savais, pour certaines personnes, sauf celles qui étaient.... que je n'avais jamais évaluées, je savais pertinemment quels seraient en fait... j'allais tout de suite à l'essentiel. J'allais pas représenter les dessins... j'allais tout de suite à l'essentiel, et je savais pertinemment en mettant un plus difficile que je permettais le choix. Plus restreint, mais je permettais le choix. Mais je savais pertinemment que... voilà. Et du coup j'avais mon idée déjà... plus ou moins, que je m'étais faite. Et ça conforte. Ou des fois je me dis ah, tiens ! il a voulu aller justement au-delà. Donc c'est un point positif. Parce que je considère que la personne, justement, voilà elle va en avant.</p> <p>B29 : Alors j'ai créé cet outil pour la simple et bonne raison c'est que... d'habitude on me demande... c'était ça, mais ça reste... il n'y a pas de traces. En ayant cet outil, il y a quoique ce soit, on peut toujours se référer. Si on ne se souvient plus on se réfère à des traces écrites : ce qui est important. Ça peut être communiqué au service médical ; c'est gardé précieusement, et c'est important, en fait, pour Bénédicte, pour ma tutrice, parce que je considérais qu'il y a des éléments à</p>
---	--

Commenté [AR42]: Exemple 1 bleu = écho du début : j'avais mon idée déjà...
C'est une sorte de référé-référent que B se fait et qui lui permet d'agir et de distribuer tel ou tel « modèle »

Commenté [AR43]: Exemple 1 bleu = écho avec ce que j'en comprends

<p>puis je note certaines choses, (11)</p> <p>on évalue la participation, on évalue le résident. (12)</p>	<p>savoir, mais il est vrai que moi au départ j'ai mis... j'ai mis mes notes sur... sur mon petit calepin, parce que j'avais aussi besoin de parler des choses, et de mettre, et de... parler des ateliers, et de parler de telle personne ; parce que quand je voyais des choses, je... je me suis dit il va falloir que je note les choses parce que c'est important. Mais tout est important. Le moindre petit détail est important. Même si... tout d'un coup, on se dirait non, mais non ! mais si. Si. Un petit détail, même minime... l'atelier suivant, on le vérifie. Ça se vérifie. (d'accord). Du coup je m'étais dit, ben j'avais proposé... de mettre en place une fiche d'évaluation... donc en fonction des critères et des objectifs : si on a atteint plus ou moins des objectifs, si les critères, justement... fin voilà, en fonction des trois critères qu'on avait, si... voilà. C'est en mettant les critères on a automatiquement les objectifs par rapport à l'autonomie... ça c'est des choses que j'ai mis moi. J'ai... vu avec Bénédicte pour savoir si ça... si c'était bon ? si ça lui convenait ? et les commentaires, qui sont importants, parce que là les commentaires moi, c'est ce que je mets moi sur mon petit cahier. (d'accord).</p> <p>Et</p> <p>parce que... voilà les résidents, ils aiment bien parler, à un moment donné ils aiment bien dire... parler de leur vie, ils vont dire au ben moi qu'est-ce que j'adore ça, et ça... et c'est des choses qui sont aussi importantes. Parce que si on a envie de leur faire plaisir, faut pas être sourd. Faut vraiment retenir ce genre de détails.</p> <p>B36 : Alors... là on a la partie évaluation de la séance, pour savoir si pour eux, voilà... comment ils ont trouvé des choses, même si je savais... euh que ce serait positif. Là les vaci... ça c'est une évaluation bah... oui ! parce que...</p>
---	--

<p>je le mets juste en dessous quand c'est court, sinon je le mets en commentaire s'il y a quelque chose de bien particulier. (13)</p>	<p>On a besoin de savoir...</p> <p>B37 : Quand je dis « on » c'est moi et... euh Bénédicte. J'intègre toujours ma tutrice (d'accord) parce que je considère que ce sont des éléments aussi qui sont importants pour elle. (d'accord). Moi je suis là que temporairement donc... voilà. Il y a l'autonomie. Et ça c'est important. Est-ce qu'il y aurait une évolution ou pas, noter au fur et à mesure les choses. Euh... moi j'aime bien préciser quand il y a quelque chose en plus, au lieu de mettre juste « point fort » euh « point satisfaisant » ou « point à améliorer »... si il y a une amélioration, j'aime bien préciser quoi. du coup, ou</p> <p>Euh le comportement, lors de l'atelier : c'est très important ! si par exemple une personne va me venir, mais qu'elle est quand même fatiguée, ça se passera peut-être bien, peut-être non. Des fois... les personnes peuvent être un peu agressives si elles sont fatiguées. J'ai par exemple... Madame Cl qui sait perti/se connaît très bien Madame Cl ! elle sait que... elle s'est rendue compte que si elle était fatiguée, qu'il fallait certainement qu'elle aille à l'atelier. Parce qu'elle a tendance à être un peu agressive. Et du coup...</p> <p>B55 : Non euh... j'ai pas... noté d'autres choses euh après Madame X on la connaît c'est... qu'elle a besoin d'aller souvent uriner, euh... que... ben que voilà si elle a envie de venir, elle vient, si elle a un problème, on est juste à côté... mais qu'il y a eu un moment où elle était très fatiguée, elle restait dans sa chambre. La plupart du temps on va les chercher en étant toutes les deux puisqu'on sait qu'elle suit, mais euh... là il y a eu un moment où elle n'a pas fait les choses, elle est restée tranquille. Parce qu'elle... ah non elle s'était fait opérer en</p>
--	---

<p>Dans MA consigne, il y avait plusieurs choses : y a remplir, tous les ronds, de l'escargot ; et suivre les couleurs. (14)</p> <p>Le dessin de l'évaluation et ça c'est... quelque chose que je garde, et que je mets justement de côté. (15)</p>	<p>fait. Un grain de beauté. Non non c'est vrai que Madame X elle parle pas, elle communique pas par contre hein. Mais elle comprend très bien. Euh... du coup euh... elle a compris, et elle a retenu une consigne. C'est ça, en fait, qui est important.</p> <p>La suite de couleurs. Et la suite de couleurs, c'est pas rentré.</p> <p>B58 : Non là c'est de l'évaluation.</p>
<p>B dispose de plusieurs modèles de jeux, orientant les participants « Oh celui-là vous l'avez déjà réussi la dernière fois, donc on va prendre un plus compliqué ! », ou les laissant choisir « Regardez, il y a l'escargot, ou celui-ci... Je vous laisse choisir votre préféré. » (16)</p>	<p>(d'accord) parce que si j'ai besoin de revoir, par rapport à mes notes... le dessin... je vais regarder la progression. (d'accord) Parce que des fois en fait je peux dire... Monsieur He, vous avez vu... vous savez que vous avez progressé ? ... c'est... hyper important.</p>
<p>Les participants dessinent ou colorient (17)</p> <p>elle touche les participants pour soutenir leur recherche, pour regarder leur dessin. (18)</p> <p>elle se pose sur l'épaule, sur l'avant-bras, sur la main. Elle peut froter, caresser, avec vigueur comme lenteur, (19)</p> <p>la main lente par exemple. (19)</p>	<p>Par ailleurs, B est tactile :</p> <p>La main est le principal médium ;</p> <p>pas forcément accordée avec le ton de la voix qui peut être enthousiasmant et</p>

Commenté [AR39]: Vécu 1 jaune : fin

Commenté [AR40]: Exemple 1 bleu: les modèles

<p>Une participante sort de table, laissant son dessin sur la table, à la place qu'elle occupait jusqu'alors. B vient le ramasser, puis note quelque chose au verso. Je la vois alors noter des informations au recto (20)</p> <p>B distribue à chaque participant son outil d'évaluation (Traces évaluatives, « J'évalue la séance d'animation », B). (21)</p> <p>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 : « content ; moyennement content ; pas content du tout de l'atelier. » (22)</p>	<p>, comme si elle corrigeait la suite de couleur de l'escargot</p> <p>Le résident s'exprime sur la partie haute de l'outil seulement, puis</p>
---	---

Vécu 4 : « On évalue la participation, on évalue le résident » (12 ; B36, EdR1)

Moment 1 : Je mets le résident face à des outils, en fonction de ce que je sais de lui (16 et 1)

Moment 2 : « Dans ma consigne, il y a plusieurs choses » (14) : j'évalue en fonction (1)

Moment 3 : Les participants dessinent ou colorient (17) : c'est très pâle (1), et je trouve qu'elle entend moins qu'avant (8)

Moment 4 : Je circule et je pose ma main sur une partie du corps des résidents (18 et 19)

Moment 5 : Lorsqu'une résidente finit, je ramasse son dessin et je note des choses sur le dessin (20)

Moment 6 : La séance se termine, alors je distribue à chacun mon outil d'évaluation (21) que j'ai préparé avant (4)

Moment 7 : Je ramasse l'outil rempli et je complète par la date (5), le nom (6) et des commentaires (9 et 13) ainsi que l'expression d'un visage de satisfaction (22)

Moment 5 : Je garde les dessins de l'évaluation (15)

Moment 4 : Je note (2) dans mon carnet la moindre difficulté (3) et des choses qui se passent (3 et 11), en laissant des pages entre (7)

Moment 7 : Je note comment pouvoir pallier aux difficultés que j'ai notées (10)

Moment 8 : Je vais chercher des outils pour voir comment faire (10)

Vécu 6 Vert :

EXTRAITS D'ENTRETIEN

B11 : euh alors oui par exemple euh **Madame M a tendance à appuyer et du coup elle a voulu changer et prendre du pastel (d'accord)** parce qu'en appuyant pour une fois elle avait envie que la couleur soit bien plus présente (**d'accord**). donc après ce sera à voir si c'est est-ce que c'est parce que - donc là c'est ce que j'ai plus ou moins essayer de voir - est-ce que c'est parce que elle n'appuie pas suffisamment et là c'est pas le cas. mais je pense qu'il doit y avoir autre chose derrière qu'il va falloir encore creuser. euh peut-être **changement au niveau de la vue**. Qui fait que **l'on a l'impression que la personne va appuyer de plus en plus pour que la couleur**... comme pour Madame X

Commenté [AR44]: Exemple 1 bleu : début empirique

B12 : bah c'est simple. Madame X par / un moment donné **elle dit** euh, et ça c'est des choses qu'il faut noter c'est important, **ben le jaune est une couleur claire**, mais c'est normal ça commence par ça : les couleurs claires. Quand c'est question de la vision et qu'il y a dégradation de la vision. c'est des informations en fait qui... dès qu'elles sont affirmées ou tout du moins on peut même les transmettre déjà et voir à ce que les personnes au niveau du service médical puissent être renseignées. On transmet quand il y a besoin de transmettre c'est important. donc du coup si elle commence à perdre euh en fait euh... on va dire la netteté des choses : des couleurs... **il y a forcément quelque chose qui s'installe donc quelque chose qui est en train d'arriver** donc ça c'est important de transmettre. Les petits détails sont importants. alors ça après c'est ma façon de faire.

Commenté [AR45]: Vécu 2 vert : changement au niveau de la vue

B16 : Oui parce que c'est la première fois que je l'avais dans cet atelier, et du coup... dans les autres non ! au contraire, il faut continuer, c'est pas un souci. **Et Madame X j'ai constaté donc j'ai noté derrière sa feuille directement les choses**. Vu que je n'avais pas une feuille d'évaluation pour elle, du coup je vais ressortir une feuille et **j'aurai juste à retranscrire**.

Commenté [AR46]: Vécu 2 vert : fin de l'expérience : j'ai constaté et j'ai noté derrière

B52 : **Je l'ai noté juste derrière**, c'est ce que je disais en fait. Euh je l'ai dit tout à l'heure. Euh... parce que Madame X c'est la première fois que je l'avais comme ça en atelier...et où je l'ai évaluée. Avec l'outil. Et du coup.

B53 : Non. Les outils, c'est l'outil par contre de l'animation. C'est celui qu'on a utilisé, les dessins... pour voir (**les dessins chenilles**) (rire) comprendre voilà, la la consigne, et du coup... **j'ai constaté qu'elle avait terminé en fait...son escargot**. Elle l'avait fait tout le long. Pour Madame Gi, à un moment donné, il y a une chose que j'ai constaté : si on lui dit... on lui dit...on donne une sorte de consigne, elle s'arrête à cette consigne et pour elle l'atelier est terminé. Elle vient si on lui dit qu'il y a ça à faire, elle fera ça ; si on ne lui dit pas qu'il y a ça et autre chose, elle n'attendra pas.

B56 : (Rire) euh...je...non ! à un moment donné (rire), **quand je regarde j'ai fait ah elle est repartie dans ses couleurs. Elle m'en a zappé une ! et euh... mais c'est pas grave parce que pour moi je me dis... euh fin ça... je ne le prends pas mal, au contraire. C'est que je me dis qu'elle doit avoir ses convictions ou sa manière de faire**. Et je ou alors je me suis dit finalement en réfléchissant puisque je vais continuer à y réfléchir et généralement ah tient si ça se trouve

c'est parce qu'en fait elle a... elle... les choses passent, y a une consigne. Mais en fait il faut tout de suite, si on veut qu'elle reste alpaguée pour autre chose, des fois elle va vouloir rentrer parce qu'elle est fatiguée, c'est tout. En fait elle est très changeante Madame X, mais ce qui a c'est que... j'ai remarqué le coup des consignes et ça c'est...deuxième chose, c'est... donc là elle a terminé son... son... son travail. Et elle repart. Il y a une fois on est obligé de dire, mais attendez, il y a le gouter ! restez avec nous ! puis après du coup hop, mais il faut tout de suite en fait...voilà, quand elle est ancrée dans sa conviction de partir qu'elle est déjà debout « oui je m'en vais, je rentre dans ma chambre » : je n'insiste pas. Surtout quand c'est en plein milieu après de l'atelier. Après, elle a fait son travail, je vais pouvoir l'évaluer : c'est pas un souci. Puis en même temps elle va se reposer. Donc aussi on apprend à les connaître à force de les côtoyer. Et comme c'est juste à la fin, et que derrière il y a le gouter, donc qu'elle soit avec nous et qu'elle goute.

EXTRAIT D'OBSERVATION

« Je peux aller dans ma chambre ? Si vous voulez Madame X. » Une participante sort de table, laissant son dessin sur la table, à la place qu'elle occupait jusqu'alors. B vient le ramasser, 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 (Traces évaluatives, dessin 1, B).

Discrimination

<p>elle a voulu changer et prendre du pastel (1)</p>	<p>B11 : euh alors oui par exemple euh Madame M a tendance à appuyer et du coup</p> <p>(d'accord) parce qu'en appuyant pour une fois elle avait envie que la couleur soit bien plus présente (d'accord). donc après ce sera à voir si c'est est-ce que c'est parce que - donc là c'est ce que j'ai plus ou moins essayer de voir - est-ce que c'est parce que elle n'appuie pas suffisamment et là c'est pas le cas. mais je pense qu'il doit y avoir autre chose derrière qu'il va falloir encore creuser. euh peut-être</p>
<p>changement au niveau de la vue. Qui fait que l'on a l'impression que la personne va appuyer de plus en plus pour que la couleur... comme pour Madame X (2)</p> <p>elle dit</p>	<p>B12 : bah c'est simple. Madame X par / un moment donné</p> <p>euh, et ça c'est des choses qu'il faut noter c'est important,</p>

Commenté [AR49]: Exemple 1 bleu : début empirique

Commenté [AR47]: Vécu 2 vert : changement au niveau de la vue

<p>ben le jaune est une couleur claire (3)</p>	<p>mais c'est normal ça commence par ça : les couleurs claires. Quand c'est question de la vision et qu'il y a dégradation de la vision. c'est des informations en fait qui... dès qu'elles sont affirmées ou tout du moins on peut même les transmettre déjà et voir à ce que les personnes au niveau du service médical puissent être renseignées. On transmet quand il y a besoin de transmettre c'est important. donc du coup si elle commence à perdre euh en fait euh... on va dire la netteté des choses : des couleurs...</p>
<p>il y a forcément quelque chose qui s'installe donc quelque chose qui est en train d'arriver (4)</p>	<p>donc ça c'est important de transmettre. Les petits détails sont importants. alors ça après c'est ma façon de faire.</p>
<p>Et Madame B j'ai constaté donc j'ai noté derrière sa feuille directement les choses (5)</p>	<p>B16 : Oui parce que c'est la première fois que je l'avais dans cet atelier, et du coup... dans les autres non ! au contraire, il faut continuer, c'est pas un souci.</p>
<p>je vais ressortir une feuille et j'aurai juste à retranscrire (6)</p> <p>B52 : je l'ai noté juste derrière, (7)</p>	<p>Vu que je n'avais pas une feuille d'évaluation pour elle, du coup</p> <p>c'est ce que je disais en fait. Euh je l'ai dit tout à l'heure. Euh... parce que Madame X c'est la première fois que je l'avais comme ça en atelier...et où je l'ai évaluée. Avec l'outil. Et du coup.</p>
<p>j'ai constaté qu'elle avait terminé en fait...son escargot. (8)</p>	<p>B53 : Non. Les outils, c'est l'outil par contre de l'animation. C'est celui qu'on a utilisé, les dessins... pour voir (<i>les dessins chenilles</i>) (rire) comprendre voilà, la la consigne, et du coup...</p> <p>Elle l'avait fait tout le long. Pour Madame Gi, à un moment donné, il y a une chose que j'ai constaté : si on lui dit... on lui</p>

Commenté [AR48]: Vécu 2 vert : fin de l'expérience : j'ai constaté et j'ai noté derrière

<p>quand je regarde j'ai fait ah elle est repartie dans ses couleurs. Elle m'en a zappé une ! et euh... mais c'est pas grave parce que pour moi je me dis... euh fin ça... je ne le prends pas mal, au contraire. C'est que je me dis qu'elle doit avoir ses convictions ou sa manière de faire. (9)</p> <p>elle a fait son travail, je vais pouvoir l'évaluer (10)</p> <p>« Je peux aller dans ma chambre ? Si vous voulez Madame Bo. » Une participante sort</p>	<p>dit...on donne une sorte de consigne, elle s'arrête à cette consigne et pour elle l'atelier est terminé. Elle vient si on lui dit qu'il y a ça à faire, elle fera ça ; si on ne lui dit pas qu'il y a ça et autre chose, elle n'attendra pas.</p> <p>B56 : (Rire) euh...je...non ! à un moment donné (rire),</p> <p>Et je ou alors je me suis dit finalement en réfléchissant puisque je vais continuer à y réfléchir et généralement ah tient si ça se trouve c'est parce qu'en fait elle a... elle... les choses passent, y a une consigne. Mais en fait il faut tout de suite, si on veut qu'elle reste alpaguée pour autre chose, des fois elle va vouloir rentrer parce qu'elle est fatiguée, c'est tout. En fait elle est très changeante Madame X, mais ce qui a c'est que... j'ai remarqué le coup des consignes et ça c'est...deuxième chose, c'est... donc là elle a terminé son... son... son travail. Et elle repart. Il y a une fois on est obligé de dire, mais attendez, il y a le gouter ! restez avec nous ! puis après du coup hop, mais il faut tout de suite en fait...voilà, quand elle est ancrée dans sa conviction de partir qu'elle est déjà debout « oui je m'en vais, je rentre dans ma chambre » : je n'insiste pas. Surtout quand c'est en plein milieu après de l'atelier. Après,</p> <p>: c'est pas un souci. Puis en même temps elle va se reposer. Donc aussi on apprend à les connaître à force de les côtoyer. Et comme c'est juste à la fin, et que derrière il y a le gouter, donc qu'elle soit avec nous et qu'elle goute.</p>
--	---

de table, laissant son dessin sur la table, à la place qu'elle occupait jusqu'alors. (11)	
B vient le ramasser, 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 (12)	

Vécu 6 : Quelque chose s'est passée

Moment 1 : J'entends Madame X dire que le jaune est une couleur claire (3)

Moment 2 : Ca me rappelle Madame M qui a changé les crayons en pastel pour faire ressortir la couleur (1)

Moment 3 : « il y a forcément quelque chose qui s'installe donc quelque chose qui est en train d'arriver » (4) : c'est la vue (2)

Moment 4 : J'ai l'impression que Madame X va appuyer plus pour faire ressortir la couleur (2)

Moment 5 : Je constate qu'elle a terminé en fait son dessin (8)

Moment 6 : Je réponds à Madame X qu'elle peut aller dans sa chambre si elle le veut (11)

Moment 7 : Je ramasse (12) et regarde sa feuille et je constate qu'elle m'en a zappé une ! (9)

Moment 8 : Je note derrière sa feuille directement les choses (5 et 7)

Moment 9 : J'aurai juste à retranscrire (6) les choses et je vais pouvoir évaluer son travail (10)

Vécu 5 Bleu :

B17 : Avant je les notais sur mon carnet. Et je les noterai toujours sur mon carnet. Pour moi elles sont importantes. (**D'accord**). Par rapport à chaque personne. Parce que j'ai commencé comme ça. Il n'y avait pas d'outils, et il a fallu mettre en place des outils. Comme il n'y avait pas d'outil, j'ai fait les choses à ma façon. Et comme je ne connaissais pas non plus les différents outils qu'on pouvait mettre en place, du coup après par la suite je me suis dit tiens, avant qu'on soit en séance où on nous dit tiens il y a tel outil tel outil il y a ça, je me suis dit pourquoi je ne les ferai pas ? (**d'accord**) donc j'ai proposé. Ça ne s'est pas fait tout de suite. Du coup dès qu'on m'a donné l'aval, je les ai faits.

B18 : Euh en fait je garde une page pour chaque personne. L'entretien que j'ai eu avec elle – parce que j'ai cherché à avoir un entretien individuel avec chacune d'entre elles... à l'écart des autres. donc c'était, j'ai commencé par les personnes des Fontaines – le bâtiment qui a fermé (**d'accord**) – et euh parce que je me suis dit je vais mettre en plac des ateliers, mais j'aimerais bien mettre en place des ateliers qui leur plaisent. Et il y avait beaucoup de personnes qui ne

Commenté [AR50]: Vécu 3 bleu = début de l'exp : je notais [les informations/ces choses] sur mon carnet

Commenté [AR51]: Exemple 2 orange : le carnet

Commenté [AR52]: Vécu 3 bleu = fin : je les noterai toujours sur mon carnet

venaient pas à l'atelier. Donc nous on en est... 2 3, voire 4 ici, pour des ateliers spécifiques. Et c'était pas tout le temps. Du coup moi je me disais il va peut-être falloir que je mette un plan d'action en place, à savoir que bientôt ils sont transférés ici pour certains ; même si d'autres bon on savait que ce serait plus à l'extérieur. C'étaient des informations qui nous étaient communiquées et je cherchais toujours à savoir. (**d'accord**) la première chose savoir qui allait basculer de ce côté. Parce qu'ils le savent pertinemment. Et les autres qui demandaient d'être plus proches de la famille. Donc justement on fait auprès des autres EHPAD et c'était en attente de...de places. (**d'accord**). Donc du coup, moi par rapport à ça, ça m'a permis justement d'aller voir ces personnes qui allaient être là, de faire en sorte aussi de les intégrer aux ateliers avec les personnes des étages, et de faire les ateliers en haut pour que déjà elles s'habituent ; mais ça été tellement vite, parce que du coup on nous a annoncé ben moi j'ai su que ça allait se faire avant la fin septembre alors que ça devait être pour décembre... du coup... j'avais commencé en fait à créer le lien... entre... entre les deux, à savoir qu'il y avait déjà des personnes qui avaient basculées ici. Et je me suis un peu servi de ça, justement, pour qu'il y ait cette convivialité qui s'installe. Peut-être de revoir certains résidents, ça leur a fait du bien ici, et vice versa. De l'autre côté ça leur a fait du bien aussi de les voir. Du coup... quand j'ai commencé à mettre ça en place je ne m'attendais pas à ce qu'on me dise en septembre il n'y aura plus personne. Ce qui était assez brutal.

B19 : 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.

B20 : Euh ça va être des petits détails. Pour des choses simples comme les outils, je les ai retenus. (**d'accord**) c'était pas compliqué. En plus je suis là à faire travailler ma mémoire, j'ai moi-même eu des soucis à cause d'un médicament. Mais du coup, de ce côté-là, j'ai aucun problème, je les retravaillais et je continue. Euh pour des euh les petits détails, 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 voilà, comme Madame Hu, qui n'est plus là. Madame Hu qui, d'instinct, au départ a pris Monsieur An sous son aile. Au départ il débordait, aujourd'hui il ne déborde plus. Depuis les ateliers il y a aussi des évolutions que je mets qui est quand même hyper intéressante. 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. Je ne m'attendais pas à ce qu'elle soit aussi rapide. (**d'accord**). Au niveau de la dextérité, donc franchement non. Il débordait, à un moment c'était pas colorié entièrement. Et du coup de faire les choses avec les autres, de voir les autres faire, ça l'a aidé. Donc ça c'est des éléments. (**d'accord**). Il y a aussi l'endroit où on met la personne, avec qui. Il a besoin de quelqu'un qui le fédère, ou qui le pousse, qui le... qui lui donne envie de faire les choses. Il faut constamment aussi aller le voir. Donc ça c'est des petits détails. Monsieur...P, qui normalement faisait parti des séances – il est parti hier. Il est parti hier, et lui par exemple euh j'avais constater que les dessins il fallait qu'il y ait des

Commenté [AR53]: Ce sont 2 vécus : le 1 le vécu de j'évalue, là haut, puisque B a dit qu'elle note Et le 3 le vécu du carnet

Commenté [AR54]: Exemple 3 jaune : les petits détails, ce qui est extrêmement important

mouvements...qui représentent en fait des fers forgés. Donc tous les dessins où il y avait ces mouvements-là, ça le rassurait. **C'est des détails**. Pour nous c'est...on ne comprend pas, on voit genre une personne extérieure va dire et alors on s'en fou, non. Parce que lui en fait ça le déstabilise s'il y a autre chose. Il va être attiré par ce genre de dessins. Il va tout de suite se sentir à l'aise. Par contre il va être bloqué face à un autre dessin. S'il y a pas justement ces arabesques, ces formes arrondies. Il va se trouver bloqué. Et là, il... il est perdu. Totalement perdu. C'est une personne qui réfléchit beaucoup. Donc ce sont des éléments à prendre en compte, et justement **savoir lui expliquer tout de suite les choses, faut pas en fait être brute avec lui, ni... dire trop de choses il faut savoir le prendre**, et donc ça aussi c'est important. **C'est des petites choses, c'est des petits détails**. Et on y arrive pas toujours du jour au lendemain ; la première fois, j'ai vu qu'il y avait un souci... qui a besoin tout le temps de savoir pourquoi ci, pourquoi ça, des petits détails ; en fait si il regardait la fiche d'évaluation, tiens ah pourquoi vous avait mis des têtes ? puis après il va repartir dans... sa réflexion, et il va reposer une autre question, mais il peut vous reposer plusieurs fois la même question. Mais **il a besoin tout le temps tout le temps de s'interroger sur tout**. Et **ça c'est des détails qu'il faut savoir**.

B21 : Ça, c'est ce que **je fais tranquillement chez moi, tout retranscrire**. Dans mon petit calepin personnel. Voilà.

B29 : Alors j'ai créé cet outil pour la simple et bonne raison c'est que... d'habitude on me demande... c'était ça, mais ça reste... il n'y a pas de traces. **En ayant cet outil, il y a quoique ce soit, on peut toujours se référer**. Si on ne se souvient plus on se réfère à des traces écrites : **ce qui est important**. Ça peut être communiqué au service médical ; c'est gardé précieusement, et c'est important, en fait, pour Bénédicte, pour ma tutrice, parce que je considérais qu'il y a des éléments à savoir, mais il est vrai que **moi au départ j'ai mis...j'ai mis mes notes sur... sur mon petit calepin, parce que j'avais aussi besoin de parler des choses, et de mettre, et de...parler des ateliers, et de parler de telle personne ; parce que quand je voyais des choses, je...je me suis dit il va falloir que je note les choses parce que c'est important. Mais tout est important**. Le **moindre petit détail est important**. Même si...tout d'un coup, on se dirait non, mais non ! mais si. Si. Un petit détail, même minime...l'atelier suivant, on le vérifie. Ça se vérifie. (**d'accord**). Du coup je m'étais dit, ben j'avais proposé...de mettre en place une fiche d'évaluation... donc en fonction des critères et des objectifs : si on a atteint plus ou moins des objectifs, si les critères, justement...fin voilà, en fonction des trois critères qu'on avait, si...voilà. C'est en mettant les critères on a automatiquement les objectifs par rapport à l'autonomie... ça c'est des choses que j'ai mis moi. J'ai...vu avec Bénédicte pour savoir si ça...si c'était bon ? si ça lui convenait ? et les commentaires, qui sont importants, parce que **là les commentaires moi, c'est ce que je mets moi sur mon petit cahier**. (**d'accord**). Et puis **je note certaines choses**, parce que...voilà les résidents, ils aiment bien parler, à un moment donné ils aiment bien dire...parler de leur vie, ils vont dire au ben moi qu'est-ce que j'adore ça, et ça... et c'est des choses qui sont aussi importantes. Parce que si on a envie de leur faire plaisir, faut pas être sourd. Faut vraiment retenir ce genre de **détails**.

Commenté [AR55]: Exemple 1 bleu = écho avec ce que j'en comprends

Discrimination

<p>B17 : Avant je les notais sur mon carnet. Et je les noterai toujours sur mon carnet. (1)</p> <p>qu'on m'a donné l'aval, je les ai faits. (2)</p> <p>B18 : Euh en fait je garde une page pour chaque personne. (3)</p>	<p>Pour moi elles sont importantes. (D'accord). Par rapport à chaque personne. Parce que j'ai commencé comme ça. Il n'y avait pas d'outils, et il a fallu mettre en place des outils. Comme il n'y avait pas d'outil, j'ai fait les choses à ma façon. Et comme je ne connaissais pas non plus les différents outils qu'on pouvait mettre en place, du coup après par la suite je me suis dit tiens, avant qu'on soit en séance où on nous dit tiens il y a tel outil tel outil il y a ça, je me suis dit pourquoi je ne les ferai pas ? (d'accord) donc j'ai proposé. Ça ne s'est pas fait tout de suite. Du coup dès</p> <p>L'entretien que j'ai eu avec elle – parce que j'ai cherché à avoir un entretien individuel avec chacune d'entre elles... à l'écart des autres. donc c'était, j'ai commencé par les personnes des Fontaines – le bâtiment qui a fermé (d'accord) – et euh parce que je me suis dit je vais mettre en plac des ateliers, mais j'aimerais bien mettre en place des ateliers qui leur plaisent. Et il y avait beaucoup de personnes qui ne venaient pas à l'atelier. Donc nous on en est... 2 3, voire 4 ici, pour des ateliers spécifiques. Et c'était pas tout le temps. Du coup moi je me disais il va peut-être falloir que je mette un plan d'action en place, à savoir que bientôt ils sont transférés ici pour certains ; même si d'autres bon on savait que ce serait plus à l'extérieur. C'étaient des informations qui nous étaient communiquées et je cherchais toujours à savoir. (d'accord) la première chose savoir qui allait basculer de ce côté. Parce qu'ils le savent pertinemment. Et les autres qui demandaient d'être plus proches de la famille. Donc justement on fait auprès des autres EHPAD et c'était en attente de...de places. (d'accord). Donc du coup, moi par rapport à ça, ça m'a permis justement d'aller voir ces personnes qui</p>
--	--

- Commenté [AR56]: Vécu 3 bleu = début de l'exp : je notais [les informations/ces choses] sur mon carnet
- Commenté [AR57]: Exemple 2 orange : le carnet
- Commenté [AR58]: Vécu 3 bleu = fin : je les noterai toujours sur mon carnet

<p>B19 : 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. (4)</p> <p>je laisse toujours des petites pages entre, et je note. Je note. Mais je note que ce qui est extrêmement important. (5)</p>	<p>allaient être là, de faire en sorte aussi de les intégrer aux ateliers avec les personnes des étages, et de faire les ateliers en haut pour que déjà elles s'habituent ; mais ça été tellement vite, parce que du coup on nous a annoncé ben moi j'ai su que ça allait se faire avant la fin septembre alors que ça devait être pour décembre... du coup... j'avais commencé en fait à créer le lien... entre... entre les deux, à savoir qu'il y avait déjà des personnes qui avaient basculées ici. Et je me suis un peu servi de ça, justement, pour qu'il y ait cette convivialité qui s'installe. Peut-être de revoir certains résidents, ça leur a fait du bien ici, et vice versa. De l'autre côté ça leur a fait du bien aussi de les voir. Du coup... quand j'ai commencé à mettre ça en place je ne m'attendais pas à ce qu'on me dise en septembre il n'y aura plus personne. Ce qui était assez brutal.</p>
<p>B20 : Euh ça va être des petits détails. (6)</p>	<p>Donc généralement j'ai inscrit à chaque fois, sur chaque nouvelle page...</p>
<p>B21 : Ça, c'est ce que je fais tranquillement chez moi, tout retranscrire. (7)</p> <p>moi au départ j'ai mis...j'ai mis mes notes sur... sur mon petit calepin, parce que j'avais aussi besoin de parler des choses, et de mettre, et de...parler des ateliers, et de parler de telle personne ; parce que quand je voyais des choses, je...je me suis dit il va</p>	<p>Dans mon petit calepin personnel. Voilà.</p> <p>B29 : Alors j'ai créé cet outil pour la simple et bonne raison c'est que... d'habitude on me demande... c'était ça, mais ça reste... il n'y a pas de traces. En ayant cet outil, il y a quoique ce soit, on peut toujours se référer. Si on ne se souvient plus on se réfère à des traces écrites : ce qui est important. Ça peut être communiqué au service médical ; c'est gardé précieusement, et c'est important, en fait, pour Bénédicte, pour ma tutrice, parce que je considérais qu'il y a des éléments à savoir, mais il est vrai que</p>

Commenté [AR59]: Ce sont 2 vécus : le 1 le vécu de j'évalue, là haut, puisque B a dit qu'elle note Et le 3 le vécu du carnet

Commenté [AR60]: Exemple 3 jaune : les petits détails, ce qui est extrêmement important

Commenté [AR61]: Exemple 1 bleu = écho avec ce que j'en comprends

<p>falloir que je note les choses parce que c'est important. (8)</p>	<p>Mais tout est important. Le moindre petit détail est important. Même si...tout d'un coup, on se dirait non, mais non ! mais si. Si. Un petit détail, même minime...l'atelier suivant, on le vérifie. Ça se vérifie. (d'accord). Du coup je m'étais dit, ben j'avais proposé...de mettre en place une fiche d'évaluation... donc en fonction des critères et des objectifs : si on a atteint plus ou moins des objectifs, si les critères, justement...fin voilà, en fonction des trois critères qu'on avait, si...voilà. C'est en mettant les critères on a automatiquement les objectifs par rapport à l'autonomie... ça c'est des choses que j'ai mis moi. J'ai...vu avec Bénédicte pour savoir si ça...si c'était bon ? si ça lui convenait ? et les commentaires, qui sont importants, parce</p>
<p>que là les commentaires moi, c'est ce que je mets moi sur mon petit cahier. (9)</p>	<p>(d'accord). Et puis je note certaines choses, parce que...voilà les résidents, ils aiment bien parler, à un moment donné ils aiment bien dire...parler de leur vie, ils vont dire au ben moi qu'est-ce que j'adore ça, et ça... et c'est des choses qui sont aussi importantes. Parce que si on a envie de leur faire plaisir, faut pas être sourd. Faut vraiment retenir ce genre de détails.</p>

Vécu 5 : Le vécu du carnet

Moment 1 : J'avais besoin de parler parce que je voyais des choses (8) alors je les notais sur mon carnet (1)

Moment 2 : « On m'a donné l'aval » alors je l'ai fait (2)

Moment 3 : « Je garde une page pour chaque personne » (3)

Moment 3 : Je mets le nom de la résidente puis je note ce qu'il se passe dans l'atelier (4)

Moment 4 : Plus précisément, je note que ce qui important (5) : ce sont des détails (6)

Moment 5 : Je les rédige comme des commentaires (9)

Moment 6 : Puis chez moi, je retranscris (7)

Moment 7 : « Je les noterai toujours sur mon carnet » (1)

Véçu 7 Rouge :

B33 : Ah ben elle est partagée par Bénédicte, oui, certes. Elle le sait très bien. Même les...l'équipe médicale le sait très bien. Nous, ce qu'on fait...c'est un moment de...de vie qu'on passe avec eux. Mais en dehors de toute cette partie médicale, c'est une soufflé d'air pour eux. Alors forcément il y en a qui vont...vont être dans leur chambre. Ca va pas les aider, au contraire : ils vont régresser beaucoup plus vite. Si on essaye...c'est pour ça, c'est ce qu'on fait hein ? aller les chercher, essayer de les motiver, de les faire venir ; des fois ne serait-ce que pour regarder. Ça c'est important. Parce que petit à petit en fait on l'amène à l'animation. et...ce qu'on veut leur faire comprendre aussi c'est pas euh...on vous fait de l'animation pour faire 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. Vous n'êtes pas seules. Vous êtes dans une chambre, soit ; vous n'êtes pas un numéro. Vous êtes une personne, vous existez, vous êtes encore vivant. Et vous avez le droit, justement...de continuer, et de faire des activités. De...on s'enrichit, tout le temps. Et ça c'est important. Parce que justement...le senior, quant on...le résident, surtout en EHPAD, moi pour ce que j'ai vu, a tendance à beaucoup se dénigrer. En foyer, c'est différent parce que comme j'avais fait mon stage, les personnes continuent de travailler la mémoire ; elles aiment faire les choses, elle ne se dénigrent pas autant. Ici... j'ai toujours, constamment, la même chose : ouah ben moi je ne vais pas y arriver ; au ben non, c'est...c'est trop dur pour moi ; de toute manière ça sert à rien. La première fois, je me rappellerai toujours, et ça c'est hyper marquant, c'est d'entendre...une personne me dire « oh... » ben si ce serait bien que vous veniez à l'animation. « oh oui, mais pourquoi faire ? » je lui dis ben écoutez, je fais de l'animation, euh... mais je ne fais pas de l'animation que pour je ne fais des animations pour moi, je les fais pour vous ! d'ailleurs ce qui est important c'est, quand je discute avec vous, c'est de savoir qu'est-ce qui vous plairait ? ... « oh ben vous savez...sur, c'est pas la peine parce que...de toute manière, on est ici, on attend...on attend qu'une chose, vous savez ? » et je fais ah vous attendez quoi ? « la mort ». ben ça m'avait choqué. Parce que du coup euh... ça rentrait pas dans mes convictions, ça c'était pas possible. 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 ! et du coup, je lui dis, mais attendez... c'est un peu...fin c'est... c'est même beaucoup de négatif hein. C'est...

Commenté [AR62]: Un phrasé qu'on retrouve dans l'EDR presque mot pour mot.

Commenté [AR63]: Véçu 4 rouge = début ; j'entends une personne me dire « oh »

Commenté [AR64]: Véçu 4 rouge = fin

Commenté [AR65]: Véçu 4 rouge = ça rentrait pas dans les convictions : c'était pas possible/ verdict

B34 : ...et pourtant, ils ne vont pas se plaindre ! mais, c'était... ouais c'est c'est une vision des choses qui... fin ça me...ça m'a perturbé au départ. Je me... je ne me serai pas attendu à ça, et ce n'était pas la seule personne qui me disait ça. Et là encore plus déterminée à me dire ben non, là, cette personne-là, je vais lui montrer...je vais réussir...il faut, de toute manière, que je trouve le moyen de l'amener à...à l'animation. Et donc, je me suis dit : je vais m'intéresser. Je vais m'intéresser à eux, et c'est là que j'ai commencé à parler avec eux individuellement. Et j'ai fait des choses. Et ça c'est important !

B35 : Alors c'est pas qu'elles se trompent : c'est la finalité des choses, ça c'est clair. Soit. C'est un fait. Mais le... alors moi ce que j'ai répondu ben attendez : si ça se trouve vous avez encore 10 ans à vivre ! elle peut arriver demain, elle peut arriver...dans 10 ans ! mais est-ce que ça

vous empêche de faire les choses, est-ce que ça vous empêche d'exister ? de prendre du plaisir à faire les choses, de communiquer avec les autres ? vous êtes pas toute seule. Vous êtes dans un lieu de vie : vous avez votre chambre, vous serez toute seule le soir ; mais profitez d'aller vers les autres, profitez de voir ! de venir à l'atelier, de constater. Et moi ce que je veux dans mes ateliers, ben c'est qu'il y ait le sourire, c'est qu'il y ait de la communication. On peut...voilà. On est entre guillemets « libres »...de plaisanter, de de...d'être soi-même, de rigoler... et ça été la réflexion de Monsieur Jo à un moment donné, quand je suis revenue, qui me dit : « oh ! ... on va refaire l'atelier et tout, on va rigoler ! on va rigoler ! », mais bien sûr qu'on va rigoler parce que ça faisait parti... des choses essentielles. Et c'est le but. Un atelier pour faire un atelier, ça reste un atelier. Mais...y mettre justement voilà. Créer ce lien...c'est pas juste un lien simple ; c'est quelque chose de plus fort. Créer le lien entre eux...va permettre justement de de...de blaguer comme ils blaguent maintenant, ça me fait plaisir parce que c'est ce que je voulais. C'est pas venu du jour au lendemain, c'est sûr. Mais petit à petit. Mais bon ! il y a une belle progression et c'est ce qui compte. Moi je les voyais inertes au niveau du regard. Sans vie. Et là c'est plus la même chose. Alors forcément, là je vois qu'ils savaient...quand ils faisaient un atelier alors c'était quand ils faisant un atelier avec Bénédicte, la cuisine, les choses qui les touchent... mais après...c'est le poker face, c'était...il n'y avait plus rien. Et moi j'ai essayé de faire faire comprendre que ce n'était PAS juste que dans l'animation, mais aussi derrière... Faites qu'ils...qu'ils se taquent entre eux, qu'ils fassent des choses... ben ça, c'est exactement ce que je voulais. C'est ce que j'amenais à faire. Et du coup, il y a cette convivialité, il y a ce...ces petites choses. Et quand il y a une personne qui a été exclue il y a un moment de ça parce qu'elle a été malade, et dès qu'elle a possibilité de..., je remets et je fais, je ne choisis pas forcément telle ou telle telle personne... par hasard ! je sais pertinemment que ça fera plaisir à d'autres. et ça c'est important.

Discrimination

<p>d'entendre...une personne me dire « oh... » ben si ce serait bien que vous veniez à l'animation. « oh oui, mais pourquoi faire ? » (1)</p> <p>je lui dis ben écoutez, je fais de l'animation, euh... mais je ne fais pas de l'animation que pour je ne fais des animations pour moi, je les fais pour vous ! d'ailleurs ce qui est important c'est, quand je discute avec vous, c'est de savoir qu'est-ce qui vous plairait ? ... « oh ben vous savez...sur, c'est pas la peine parce que...de toute manière, on est ici, on attend...on attend qu'une chose, vous savez ? » et (2)</p>	<p>La première fois, je me rappellerai toujours, et ça c'est hyper marquant, c'est</p>
---	--

Commenté [AR66]: Vécu 4 rouge = début ;; j'entends une personne me dire « oh »

<p>je fais ah vous attendez quoi ? « la mort ». (3)</p>	<p>ben ça m'avait choqué. Parce que du coup euh...</p>
<p>ça rentrait pas dans mes convictions, ça : c'était pas possible (4)</p>	<p>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 ! et du coup,</p>
<p>je lui dis, mais attendez... c'est un peu...fin c'est... c'est même beaucoup de négatif hein (5)</p>	<p>C'est...</p>
<p>me dire ben non, là, cette personne-là, je vais lui montrer...je vais réussir...il faut, de toute manière, que je trouve le moyen de l'amener à...à l'animation (6)</p>	<p>B34 : ...et pourtant, ils ne vont pas se plaindre ! mais, c'était... ouais c'est c'est une vision des choses qui... fin ça me... ça m'a perturbé au départ. Je me... je ne me serai pas attendu à ça, et ce n'était pas la seule personne qui me disait ça. Et là encore plus déterminée à</p>
<p>je me suis dit : je vais m'intéresser. Je vais m'intéresser à eux (7)</p>	<p>Et donc, et c'est là que j'ai commencé à parler avec eux individuellement. Et j'ai fait des choses. Et ça c'est important !</p>

Commenté [AR68]: Vécu 4 rouge = fin

Commenté [AR67]: Vécu 4 rouge = ça rentrait pas dans les convictions : c'était pas possible/ verdict

Vécu 7 : Vécu de conviction

Moment 1 : Je dis à la résidente que ce serait bien qu'elle vienne à l'animation / J'entends « Pourquoi faire ? » (1)

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 » (2)

Moment 3 : J'interroge l'objet de l'attente / J'entends « la mort » (3)

Moment 4 : Je lui dis que c'est négatif (5) : « ça n'était pas possible » car ça ne rentrait pas dans mes convictions (4)

Moment 5 : Je me dis qu'il faut que je réussisse à l'amener à l'animation (6)

Moment 6 : Je vais m'intéresser à eux (7)

Description phénoménologique. L'exemple d'expérience

Exemple 4 : « Et ça c'est importants » : les petits détails évaluatifs

Description de niveau 1 : l'exemple (EdR1, B12)	Description de niveau 2 : verbatims	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 particulier : les observations
« Madame X par / un moment donné elle dit euh, et ça c'est des choses qu'il faut noter c'est important, ben le jaune est une couleur claire » Première occurrence de « l'important »	1) « On transmet quand il y a besoin de transmettre c'est important. [...] donc du coup si elle commence à perdre euh en fait euh... on va dire la netteté des choses : des couleurs... [...] donc ça c'est important de transmettre. » (B12) « Si on note : tient, il n'arrive plus à... ça c'est aussi important. » (B51) « c'est gardé précieusement, et c'est important, en fait, pour Bénédicte, pour ma tutrice, parce que je considérais qu'il y a des éléments à savoir » (B29) « l'autonomie et le comportement, lors de l'atelier » (B37) « cette fragilité » (B39) due à la fatigue Exemple de Madame X (B14) : « elle avait terminé son dessin » + « déjà elle est venue euh elle n'était pas	« Mais le plus important c'est vraiment laisser part... laisser la place à l'imaginaire et de... de... de s'éclater en fait dans ce sens. » (EdR2, B9) « ils étaient contents puisqu'ils étaient chacun euh... à côté de personnes qu'ils connaissaient, avec qui ils avaient créé du lien... Donc ça c'était, c'était déjà hyper important » (EdR2, B26) « C'est du vrai bonheur quoi ! C'est ça l'imp... l'important. C'est... c'est de voir à quel point euh... J'pensais faire, leur faire faire un bon, mais pas un bon aussi grand ! » (EdR2, B97)	B dispose de plusieurs modèles de jeux, orientant les participant (§2) B ne soulève pas l'échange sur l'esthétique du produit réalisé, mais plutôt sur les capacités de la personne ; B n'explicite pas pour autant son raisonnement, et de donner des feutres à la dame. (§2) Les personnes continuent d'arriver au fur et à mesure du déroulement de la séance. L'une d'entre eux se positionne d'abord sur une table ronde écartée de la grande table. Au bout d'une dizaine de minutes, B vient la déplacer et la positionner au bout de la table (rond noirci) « j'aime pas que vous soyez à part ». (§6) B ne participera jamais aux échanges

Commenté [AR70]: Exemple 1 bleu: les modèles

	<p>conviée, mais moi je prends tout le monde » + « elle avait tout fini ses petits ronds. Elle a retenu la consigne qu'il fallait faire tous les petits ronds. Et elle est repartie. » = « Donc ça aussi c'est des choses c'est des informations qui sont hyper importantes. » « je lui ai amené deux choix sans entrer dans les autres choix parce que je les connais un minimum déjà. Et ça c'est important. » (B59)</p> <p>« elle a compris, et elle a retenu une consigne. C'est ça, en fait, qui est important. » (B55)</p> <p>« ça c'est hyper important. Euh... c'est instinctif, c'est...la c'est la personne elle-même qui va faire les choses, et si elle a envie. » (B43)</p> <p>B17 : le lieu d'inscription des choses importantes : le carnet B note « Quand il y a des choses nouvelles, elles sont inscrites » (B23) « Tout le temps » (B22)</p>		<p>hors supports, elle mène la discussion seulement sur le dessin et l'activité. (§7)</p> <p>Je vois que le corps de B suit ses appréciations et jugements (§9)</p> <p>Verbatims de B avant la séance : « Parce que c'était important aussi d'évaluer. »</p> <p>« Degré d'évaluation » ces « degrés » se caractérisent par des indicateurs référencés par B : « la confiance qu'ils ont entre eux ; la prise d'initiative ; ce qu'ils vont choisir ; si la consigne a été respectée ou pas ; l'outil qui convient (à la production attendue). »</p>
--	---	--	---

	<p>B20 : illustration des « petits détails » : « pour des euh les petits détails, 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 »</p> <p>Exemple de Madame Hu et Monsieur An (B20) « parler de leur vie, ils vont dire au ben moi qu'est-ce que j'adore ça, et ça » (B29) « des fois ne serait-ce que pour regarder. Ça c'est important. » (B33) « fonction...de constat, de...ce que j'entends, de... de ce qui me disent, aussi » (B60)</p> <p>« savoir lui expliquer tout de suite les choses, faut pas en fait être brute avec lui, ni... dire trop de choses il faut savoir le prendre » (B20)</p> <p>« on y arrive pas toujours du jour au lendemain » (B20)</p> <p>« tout ce qui est cognitif. » (B25)</p>		
--	--	--	--

	<p>« de m'en rendre compte tiens je trouve qu'elle entend moins bien qu'avant. Ou si elle comprend moins bien, ou si tout d'un coup il y a une régression, ça aussi c'est important. » (B25)</p> <p>« L'évolution, la progression des choses, ils ne se rendront pas forcément compte, moi si. Et ça je le note, c'est important. » (B28)</p> <p>« s'il y a une évolution aussi » (B48)</p> <p>Pour pouvoir le dire au sujet : B58</p> <p>« Parce que petit à petit en fait on l'amène à l'animation. » (B33)</p> <p>« j'ai commencé à parler avec eux individuellement. Et j'ai fait des choses. Et ça c'est important ! » B34)</p> <p>« je remets et je fais, je ne choisis pas forcément telle ou telle telle personne... par hasard ! je sais pertinemment que ça fera plaisir à</p>		
--	--	--	--

	<p>d'autres. et ça c'est important. » (B35)</p> <p>« en fait c'est important de prendre en considération tout ce qui est dit. C'est pas toujours le cas, mais là, pour le coup [avec l'exemple de Madame Cl], c'est très important. » (B38)</p> <p>2) « c'est des informations en fait qui... dès qu'elles sont affirmées ou tout du moins on peut même les transmettre déjà et voir à ce que les personnes au niveau du service médical puissent être renseignées. [...]il y a forcément quelque chose qui s'installe donc quelque chose qui est en train d'arriver. [...]. Les petits détails sont importants. » (B12)</p> <p>« Je considère que ça devrait s'intégrer aux choses. Que des choses soient communiquées. Même si ce n'est pas forcément tous les établissements, mais il est important en fait de communiquer quand</p>		
--	--	--	--

	<p>il y a quelque chose que l'on constate. » (B13)</p> <p>« Mais je note que ce qui est extrêmement important. » (B19)</p> <p>« Ça va être des choses qui pour moi seront importantes. » (B51)</p> <p>« Parce que est cognitif, ça c'est important. » (B25)</p> <p>« j'ai besoin en fait d'avoir ces informations » (B25) = c'est ce qui en fait une évaluation (B36)</p> <p>« Parce que si on a envie de leur faire plaisir, faut pas être sourd. » (B29)</p> <p>B33 Exemple par le dialogue avec un résident : « Vous n'êtes pas seules. Vous êtes dans une chambre, soit ; vous n'êtes pas un numéro. Vous êtes une personne, vous existez, vous êtes encore vivant. Et vous avez le droit, justement...de continuer, et de faire des activités. De...on s'enrichit, tout le temps. Et ça c'est important. Parce que</p>		
--	---	--	--

	<p>justement...le senior, quand on...le résident, surtout en EHPAD, moi pour ce que j'ai vu, a tendance à beaucoup se dénigrer. »</p> <p>« C'est important ce qu'elle dit, très important. Mais aussi une analyse complète de soi parce qu'une personne ne va pas forcément se dévoiler totalement. » (B42)</p> <p>Le motif de professionnalité : « je pense que pour ce métier c'est important...d'avoir déjà cette réflexion euh d'analyser la moindre chose, de noter, c'est important. De façon justement à tout le temps pouvoir même se renouveler, parce que c'est face à quelque chose de nouveau, déjà, c'est important » (B62)</p> <p>3) « C'est ma façon de faire » (B12)</p> <p>« ça va être des petits détails » (B20) « qu'il faut savoir » (B20)</p>		
--	---	--	--

Commenté [AR69]: Exemple 4 jaune : les petits détails, ce qui est extrêmement important

	« Le moindre petit détail [...] Un petit détail, même minime. (B29)		
	« c'est des éléments. » (B20)		
	« des traces écrites » (B29)		

Description phénoménologique. Le langage de l'éprouvé

B6 : je vais pas... avoir évalué de la même manière / j'ai déjà eues / quelque chose d'un peu plus compliquée/ automatiquement

B7 : puisque je connaissais déjà et je savais déjà les outils qu'elles devaient utiliser.

B8 : d'autres personnes qui étaient pas **venues**, / peu importe. là j'aurais automatiquement / **si c'est très très pâle** / **si elle a peiné**, / **directement**

B9 : je note la **moindre** difficulté, la **moindre** chose. / **justement**

B10 : **forcément** je vais mettre euh la date, je vais remplir

B11 : appuyant pour une fois elle avait envie que la couleur soit bien plus présente / j'ai plus ou moins / pas suffisamment/qu'il doit y avoir autre chose derrière qu'il va falloir encore creuser

B12 : bah c'est **simple**. / **ça c'est des choses qu'il faut noter c'est important**, / c'est normal ça commence par ça / qu'elles sont affirmées /**c'est important**/ la netteté des choses, des couleurs... **il y a forcément** / ça c'est important / Les petits détails sont **importants**. alors ça après c'est ma façon de faire.

B13 : Du tout. / c'est normal. Je considère que ça devrait s'intégrer aux choses. Que des choses soient communiquées. / **forcément** / il **est important** en fait de communiquer quand il y a quelque chose que l'on constate.

B14 : il y en a qui sont tout à fait d'accord avec moi, / **forcément** il y a des personnes qui vont être d'accord. / totalement d'accord / si on travaille pas ces choses-là/ il y aura une régression qui sera plus... euh marquée. Alors que si on travaille, on va peut-être **maintenir**. / certaines / l'améliorer/minimum / les choses qui sont pas trop compliquées, là c'était un peu plus compliqué. / qu'est-ce / certaines petites choses. / Il est très important en fait de faire travailler les fonctions cognitives parce qu'elles se dégradent. / **justement** / des fois / **c'est censé**

maintenir et **améliorer**. / déjà elle est venue... / tout le monde : / **hop** / au contraire, c'était bien. / tout fini ses petits ronds. / qu'il fallait faire tous les petits ronds. / **hyper importantes**.

B15 : il faudra faire attention de / **tout de suite** / différentes

B16 : Oui. / première / au contraire, il faut continuer, c'est pas un souci.

B17 : je les noterai **toujours** / elles **sont importantes**. / il a fallu mettre en place des outils. / les choses à ma façon. / pas fait tout de suite.

B18 : j'aimerais bien mettre en place des ateliers qui leur plaisent / beaucoup / ateliers spécifiques. Et c'était pas tout le temps. // la première chose / qui / pertinemment / justement / justement / aussi / déjà / tellement vite, / ben / justement / voir / qu'on me dise fin septembre : il n'y aura plus personne. Ce qui était assez brutal.

B19 : à chaque fois / généralement / à chaque fois, sur chaque nouvelle page... / **toujours des p'tites** / **extrêmement important**.

B20 : **petits** / simples / c'était pas compliqué. En plus /soucis /aucun problème/ petits détails/ l'**atelier ?** / l'**atelier ?** / **surprendre**/ d'instinct / **Au départ / aujourd'hui / évolutions** / hyper intéressante. / **constat** / faire / voir / mouvements / **et alors on s'en fou** / beaucoup / détails / **fiche d'évaluation**

B21 : **tranquillement chez moi, tout retranscrire**

B23 : choses **nouvelles**

B24 : au début c'était difficile, parce qu'il fallait tout retenir / c'était pas évident / les 15 jours m'ont servi justement à pouvoir mémoriser et faire les choses.

B25 : un peu technique : tout ce qui est cognitif. / **c'est important**. La dextérité qui est aussi **important**. / c'est encore autre chose/ comportement. / des **petits détails**. Et automatiquement **c'est important**. Si une personne considère qu'il y a aussi un début de pathologie ou tout ça – c'est pas à moi d'affirmer la pathologie – mais **de m'en rendre** / il y a une régression, ça aussi **c'est important**. / **j'ai besoin en fait d'avoir ces informations** / **palier à ce genre de problématiques** / à l'essentiel. J'allais pas **représenter** les dessins... j'allais tout de suite à l'essentiel, et je savais pertinemment en mettant un plus difficile / je considère que la personne, **justement**, voilà elle va en avant.

Commenté [AR71]: à la lecture de la description, on dirait que cela correspond à la fiche d'évaluation. le « calepin » serait la fiche ? vécu de calepin/carnet et exemple de la fiche serait la même chose ? Là, j'élabore cela comme oui.

Commenté [AR72]: la notion de « constat » me rappelle à l'arrêté de la formation et aux contenus de méthodologie de projet délivrés dans le CF. au fond, n'est-ce pas ici l'expression d'une évaluation professionnelle, celle de l'identification des besoins et potentiels (Point 3.1., p. 5) ou encore l'OI 3.3.1. du référentiel de certification ou 4.3.3.

Par ailleurs, en relisant ledit référentiel, je me rends compte que le présent entretien comporte beaucoup d'énoncés pouvant être directement articulés à des OI d'UC assez simplement, c'est-à-dire par référentialisation (Figari). Jusqu'à quel point les langages sont-ils réifiables au référentiel ? jusqu'à quel point le référentiel est-il performant dans sa structure d'usage, c'est-à-dire pertinent par la plausibilité évaluative et formative de la profession ?

B26 : des personnes qui n'auraient / ne seraient jamais venues. / 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

B27 : Un résident...euh a besoin justement de ça. / c'est pas grand-chose faire une animation, il faut qu'il ait l'impression d'exister

B28 : ils sont encore plus émerveillés parce que c'est c'est leur... on va dire c'est une forme de récompense / je n'aime pas le terme récompense / il n'y a pas besoin de bien faire / Au contraire. L'évolution, la progression / ils ne se rendront pas forcément compte, moi Si. / important / choisir parce qu'on leur met des beaux dessins / je sais quel type de dessin puisque / Madame Ju adore les oiseaux / trop de choix, ça tue le choix / si elle va être réticente ou pas, ou si elle sera focalisée que sur...sur son idée. / essayer de les comprendre. Parce que pourquoi les oiseaux ? / pourquoi / un lien ? / tout ça je le fais en fonction

B29 : la simple et bonne raison c'est que... d'habitude on me demande... c'était ça, mais ça reste... il n'y a pas de traces. En ayant cet outil, il y a quoique ce soit, on peut toujours se référer. Si on ne se souvient plus on se réfère à des traces écrites : ce qui est important. Ça peut être communiqué... au service médical ; c'est gardé précieusement, et c'est important, en fait, pour Bénédicte, pour ma tutrice, parce que je considérais qu'il y a des éléments à savoir, mais il est vrai que moi au départ j'ai mis...j'ai mis mes notes sur... sur mon petit calepin, parce que j'avais aussi besoin de parler des choses, et de mettre, et de...parler des ateliers, et de parler de telle personne ; parce que quand je voyais des choses, je...je me suis dit il va falloir que je note les choses parce que c'est important. Mais tout est important hein. Le moindre petit détail est important. Même si...tout d'un coup, on se dirait non, mais non ! mais si. Si. Un petit détail, même minime...l'atelier suivant, on le vérifie. Ça se vérifie. (d'accord). Du coup je m'étais dit, ben j'avais proposé...de mettre en place une... fiche d'évaluation... donc en fonction des critères et des objectifs : si on a atteint plus ou moins des objectifs, si les critères, justement...fin voilà, en fonction des trois critères qu'on avait, si...voilà. C'est en mettant les critères on a automatiquement les objectifs par rapport à l'autonomie... ça c'est des choses que j'ai mis moi. J'ai...vu avec Bénédicte pour savoir si ça...si c'était bon ? si ça lui convenait ? et les commentaires, qui sont importants, parce que là les commentaires moi, c'est ce que je mets moi sur mon

Commenté [AR73]: Exemple 1 bleu = écho avec ce que j'en comprends

petit cahier. (*d'accord*). Et puis **je note certaines choses**, parce que...voilà les résidents, **ils aiment bien parler**, à un moment donné **ils aiment bien dire...***parler de leur vie, ils vont dire au ben moi qu'est-ce que j'adore ça, et ça...* et c'est des choses qui sont **aussi importantes**. Parce que si on a envie de leur faire plaisir, **ben faut pas être sourd hein**. Faut **vraiment** retenir ce genre de **détails**.

CH30 : Et donc si je reviens un petit peu au tout début, à la présentation que tu faisais de toi dans cette situation, tu dirais que ton...ton rôle ou ta fonction serait de leur faire plaisir ?

B30 : C'est **la première** des choses.

CH31 : Pourquoi ?

B31 : Parce qu'il **est important** justement pour /c'est le moral qui compte. Dans toute chose. On ne peut pas avoir de progression si la personne elle est pas bien. Si la personne n'a pas envie.

Commenté [AR74]: Résonance avec l'expérience de l'attente de la mort

CH32 : Et ça, c'est...c'est affiché dans l'endroit, dans l'équipement ? je veux dire, ou est-ce que c'est une conviction personnelle ?

B32 : Non c'est une **conviction** personnelle.

CH33 : D'accord. (hum) Ok. Et tu sais si elle est partagée, notamment par Bénédicte, ou par des collègues proches ?

B33 : Ah ben **elle est partagée par Bénédicte**, oui, certes. Elle le sait **très bien**. Même les...l'équipe médicale le sait **très bien**. Nous, ce qu'on fait...c'est un moment de...de vie qu'on passe avec eux. Mais en dehors de toute cette partie médicale, c'est **un souffle d'air pour eux**. Alors **forcément** il y en a qui vont...vont être dans leur chambre. **Ca va pas les aider, au contraire : ils vont régresser beaucoup plus vite**. si on essaye...c'est pour ça, c'est ce qu'on fait **hein ?** aller les **chercher**, essayer de les motiver, de les faire venir ; des fois ne serait-ce que pour **regarder**. **Ça c'est important**. Parce que **petit à petit** en fait on l'amène à l'animation. et...ce qu'on veut leur faire comprendre aussi c'est pas euh...on vous fait de l'animation pour faire 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. Vous n'êtes pas **seules**. Vous êtes dans une chambre, soit ; **vous n'êtes pas un numéro**. Vous êtes une personne, vous existez, vous êtes encore **vivant**. Et vous avez le droit, justement...de continuer, et de faire des activités. De...on s'enrichit, **tout le temps**. Et **ça c'est important**. Parce que **justement**...le senior,

quand on...le résident, surtout en EHPAD, moi pour ce que j'ai vu, a tendance à beaucoup se dénigrer. En foyer, c'est différent parce que comme j'avais fait mon stage, les personnes continuent de travailler la mémoire ; elles aiment faire les choses, elle ne se dénigrent pas autant. Ici... j'ai toujours, constamment, la même chose : ouah ben moi je ne vais pas y arriver ; au ben non, c'est...c'est trop dur pour moi ; de toute manière ça sert à rien. La première fois, je me rappellerai toujours, et ça c'est hyper marquant, c'est d'entendre...une personne me dire « oh... » ben si ce serait bien que vous veniez à l'animation. « oh oui, mais pourquoi faire ? » je lui dis ben écoutez, je fais de l'animation, euh... mais je ne fais pas l'animation que pour je ne fais des animations pour moi, je l'ai fait pour vous ! d'ailleurs ce qui est important c'est, quand je discute avec vous, c'est de savoir qu'est-ce qui vous plairait ? ... « oh ben vous savez...sur, c'est pas la peine parce que...de toute manière, on est ici, on attend...on attend qu'une chose, vous savez ? » et je fais ah vous attendez quoi ? « la mort ». ben ça m'avait choqué. Parce que du coup euh... ça rentrait pas dans mes convictions, ça : c'était pas possible. 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 ! et du coup, je lui dis, mais attendez... c'est un peu...fin c'est... c'est même beaucoup de négatif hein. C'est...

Commenté [AR75]: Un phrasé qu'on retrouve dans l'EDE presque mot pour mot.

Commenté [AR76]: Vécu 4 rouge = début ;; j'entends une personne me dire « oh »

Commenté [AR77]: Vécu 4 rouge = fin

Commenté [AR78]: Vécu 4 rouge = ça rentrait pas dans les convictions : c'était pas possible/ verdict

CH34 : Est-ce que ça veut dire que leur position est donc mauvaise ?

B34 : ...et pourtant, ils ne vont pas se plaindre ! mais, c'était... ouais c'est c'est une vision des choses qui... fin ça me... ça m'a perturbé au départ. Je me... je ne me serai pas attendu à ça, et ce n'était pas la seule personne qui me disait ça. Et là encore plus déterminée à me dire ben non, là, cette personne-là, je vais lui montrer...je vais réussir...il faut, de toute manière, que je trouve le moyen de l'amener à...à l'animation. Et donc, je me suis dit : je vais m'intéresser. Je vais m'intéresser à eux, et c'est là que j'ai commencé à parler avec eux individuellement. Et j'ai fait des choses. Et ça c'est important !

CH35 : Mais...je reviens sur ma précédente question : est-ce que...les personnes qui disent qu'elles attendent la mort, est-ce que tu estimes qu'elles se trompent ? dans leur position, dans leur attente, dans leur façon de...de comment elles vivent ici les choses ?

B35 : Alors **c'est pas qu'elles se trompent** : c'est la finalité des choses, ça c'est clair. **Soit**. C'est un fait. Mais le... alors moi ce que **j'ai répondu** ben attendez : si ça se trouve vous avez encore 10 ans à **vivre !** elle peut arriver demain, elle peut arriver...dans **10 ans !** mais est-ce que ça vous empêche de faire les choses, est-ce que ça vous empêche **d'exister ?** de prendre du plaisir à faire les choses, de communiquer avec les autres ? vous êtes **pas** toute seule. Vous êtes dans un lieu de vie : vous avez votre chambre, vous serez toute seule le soir ; mais **profitez** d'aller vers les autres, **profitez** de voir ! de venir à **l'atelier**, de constater. **Et moi ce que je veux dans mes ateliers, ben c'est qu'il y ait le sourire, c'est qu'il y ait de la communication** On peut...voilà. On est entre guillemets « **libres** »...de plaisanter, de de...d'être soi-même, de rigoler... et ça été la réflexion de Monsieur Jo à un moment donné, quand je suis revenue, qui me dit : « **oh !** ... on va refaire l'atelier et tout, on va rigoler ! on va rigoler ! », mais **bien sûr** qu'on va rigoler parce que ça faisait parti... des choses **essentiels**. Et **c'est** le but. Un atelier pour faire un atelier, ça reste un atelier. Mais...y mettre **justement** voilà. Créer ce lien...**c'est pas juste un lien simple** ; c'est quelque chose de **plus fort**. Créer le lien entre eux...leur permettre **justement** de de...de blaguer comme ils blaguent maintenant, **ça me fait plaisir** parce que **c'est ce que je voulais**. C'est pas venu du jour au lendemain, **c'est sûr**. Mais **petit à petit**. Mais **bon !** il y a une **belle progression** et **c'est ce qui compte**. **Moi je les voyais inertes au niveau du regard. Sans vie**. Et là **c'est plus la même chose**. Alors **forcément**, là je vois qu'ils savaient...quand ils faisaient un atelier alors c'était quand ils faisaient un atelier avec Bénédicte, la cuisine, les choses qui les touchent... mais après...c'est **le poker face**, c'était...il n'y avait plus rien. Et moi j'ai essayé de leur faire comprendre que ce n'était **pas juste** que dans l'animation, mais **aussi derrière**... Faites qu'ils...qu'ils se taquinaient entre eux, qu'ils fassent des choses... ben ça, c'est **exactement** ce que je voulais. C'est ce que j'amenais à faire. Et du coup, il y a cette **convivialité**, il y a ce...ces **ptites** choses. Et quand il y a une personne qui a été exclue il y a un moment de ça parce qu'elle a été malade, et dès qu'elle a possibilité de..., **je remets et je fais**, je ne choisis **pas forcément** telle ou telle telle personne... par **hasard !** je sais **pertinemment** que ça fera plaisir à d'autres. et **ça c'est important**.

CH36 : Je comprends. Et si je reviens donc à la deuxième partie de ma question : en quoi est-ce pour toi ceci une évaluation ?

B36 : Alors... là on a la partie évaluation de la séance, pour savoir si pour eux, voilà... comment ils ont trouvé des choses, même si je savais...euh que ce serait positif. Là les vaci...ça c'est une évaluation bah... Oui ! parce que...on évalue la participation, on évalue le résident. On a besoin de savoir...

CH37 : Le « on », c'est toi ?

B37 : Quand je dis « on » c'est moi et...euh Bénédicte. J'intègre toujours ma tutrice (*d'accord*) parce que je considère que ce sont des éléments aussi qui sont importants pour elle. (*d'accord*). Euh Moi je suis là que temporairement donc... voilà. (*J'ai compris.*) Il y a l'autonomie. Et ça c'est important. Est-ce qu'il y aurait une évolution ou pas, noter au fur et à mesure les choses. Euh... moi j'aime bien préciser quand il y a quelque chose en plus, au lieu de mettre juste « point fort » euh « point satisfaisant » ou « point à améliorer »... si il y a une amélioration, j'aime bien préciser quoi. du coup, ou je le mets juste en dessous quand c'est court, sinon je le mets en commentaire s'il y a quelque chose de bien particulier. Euh le comportement, lors de l'atelier : c'est très important ! si par exemple une personne va me venir, mais qu'elle est quand même fatiguée, ça se passera peut-être bien, peut-être non. Des fois...les personnes peuvent être un peu agressives si elles sont fatiguées. J'ai par exemple...Madame CI qui sait perti/se connaît très bien Madame CI ! elle sait que...elle s'est rendue compte que si elle était fatiguée, qu'il fallait certainement pas qu'elle aille à l'atelier. Parce qu'elle a tendance à être un peu agressive. Et du coup...

CH38 : Et cet exemple, tu le mettrais dans le point à améliorer ?

B38 : Ah non ! non, ça c'est particulier à la personne. C'est un point particulier à la personne (*d'accord*). Ça c'est un point particulier, dans un commentaire. Ça c'est quelque chose que j'ai su entre-temps ; parce que bon quand il y a quelque chose, on... je propose l'atelier, et le motif « ah non je suis fatiguée » moi de suite : s'il se sent fatigué, je préfère qu'il se repose, je ne vais leur dire tout le temps de venir. Comme il y a en plus les ergos¹ qui font leurs ateliers. Il y a eu justement un incident et du coup Madame CI m'a racontée. Elle m'a dit... « non, mais... je viens...je fais des choses, ça ne m'intéresse pas. Ils font faire les choses, mais...après ça m'énerve.

¹ Ergothérapeutes.

Après ça m'énerve, et si ça m'énerve, et ben: je suis pas contente. Donc... je suis pas en état de faire quoique ce soit et je suis agressive. » donc c'est des choses...c'est **important** de communiquer parce que c'est comme ça **justement** qu'on sait les choses. Je dis -ah d'accord, pas de soucis, et là vous vous sentez comment ? -« ben je me sens un peu fatiguée » je lui dis -ben alors vous savez quoi vous êtes un peu fatiguée ? reposez-vous. Si vous voyez que vous changez d'avis, on **revient** vous voir...et on vous demande. Tout à l'heure elle était **un peu fatiguée, un peu** ; et je lui dis -est-ce que vous voulez que je repasse pour vous demander -« oui repassez me demander ». en fait **c'est important** de prendre en considération **tout** ce qui est dit. C'est pas toujours... le cas, mais là, pour le coup, **c'est très important**.

CH39 : Pourquoi ?

B39 : Parce que ça ne sert à rien de faire un atelier avec une personne qui sera **fatiguée**. Elle va **automatiquement** s'endormir, à un moment donné ; à ne pas être attentive, **ça ne servira à rien**. Elle sera **bien mieux** à se reposer ; et quand on est fatigué, c'est comme toute chose, voilà. Ce n'est pas **juste** faite pour les séniors, même les adultes : à un moment donné quand on est fatigué, on est **plus sensibles** aux germes, on est **plus sensibles**...à **pas mal de choses** ; donc non, **au contraire**. Quand il y a besoin de se reposer, c'est comme quand on fait du sport, si on est fatigué on n'en fait pas. Donc il **vaut mieux**...parce que **même** en se déplaçant elle peut tomber. Elle est **fragilisée déjà** comme personne. Donc il faut **prendre en compte** cette fragilité : **ça c'est très important**. Quand on voit qu'ils **veulent** quand même venir, mais que ils bougent **moins qu'avant** ou qu'ils ont perdu en autonomie, on les emmène en fauteuil. On évite, **justement**, le fait est qu'ils...qu'ils se bougent. (*Et donc...voilà /*) **C'est de la bienveillance**.

CH40 : ...Qu'est-ce que c'est pour toi la bienveillance ?

B40 : **C'est prendre soin de l'autre**. ... en prenant en compte **justement** ses pathologies...euh... son bien-être. **Avant tout**.

CH41 : En se basant sur ce qu'elle dit ?

B41 : En me basant sur **tous les petits détails** qui peut y avoir.

Commenté [AR79]: Est-ce que c'est un autre vécu ? évaluer si les choses sont « prises en considération » ? Avec l'exemple de Madame Cl ci-dessus dans le même paragraphe ?

Commenté [AR80]: Motif de l'exemple jaune = la bienveillance en acte ?

CH42 : Donc ce n'est pas que sur ce qu'elle dit.

B42 : Non... (*Si je reviens /*) C'est **important** ce qu'elle dit, **très important**. Mais aussi une analyse **complète** de soi parce qu'une personne ne va pas **forcément** se dévoiler **totalemment**. Mais on apprend. On apprend d'eux **tous les jours**.

CH43 : Et si je reviens sur le critère « point à améliorer », est-ce que tu peux m'expliquer s'il te plaît le point fort, point satisfaisant, point à améliorer ? qu'est-ce que / fin en quoi à quoi ça correspond ? qu'est-ce que ça veut dire concrètement ?

B43 : Alors... euh le **point fort**, c'est quand la personne réussit du tac au tac à nous faire les choses. Voilà... si c'est, par exemple...euh...créativité, innovation, là elle va nous faire quelque chose de **totalemment** fin le **plus plus** quoi. et ça **c'est hyper important**. Euh... c'est **instinctif**, c'est...la c'est la personne elle-même qui va faire les choses, et si elle a envie. Madame X, un **exemple**...m'a fait...lors d'un dessin – et j'ai trouvé ça **vraiment extra** – elle **aurait pu** dessiner...colorier, pour **colorier**. Elle m'a fait en fait des **petits** traits pour représenter le **petit** gilet...le **petit** pull – parce que c'est un pull – et du coup elle voulait que ce soit un pull, donc la elle a imaginé que c'était un pull, elle a colorié et elle a fait des petites marques en travers, comme ça, pour vous donner cette impression de motifs, de de de pull. Et j'ai trouvé ça **vraiment incroyable**. Ça **c'est une imagination, une créativité voilà** : je ne m'y attendais pas du tout [B laisse tomber ses mains sur la table], pas du tout. Alors qu'elle se dénigre énormément. Mais...je lui rappelle à chaque fois. **Là, les personnes...elles étaient en train...de calculer : elle donnait les réponses !** alors qu'elle est **très** négative. Sur elle-même.

Commenté [AR81]: Lié au « point fort »

CH44 : Et donc si elle fait du tac au tac, comme tu dis, ça c'est un point fort. (ouais) et c'est quoi la différence avec un **point satisfaisant** alors ?

B44 : Ben **c'est quand la personne, elle a fait les choses, elle a com/respecté les...respecté les consignes**. Si par exemple dans le coloriage elle n'a pas débordé ; qu'elle a fait **les choses comme il faut** : oui, c'est **bon** !

CH45 : Mais si elle fait...au tac au tac ou justement c'est un point fort, ou

B45 : Oui, **rapidement** et euh...oui. On voit l'évolution, donc du coup...il y a quand même des points améliorés. Quand ils...prennent toute la séance et qu'ils ont pas terminé leur dessin, c'est **automatiquement** on va dire voilà c'est satisfaisant à partir du moment où **TOUTS** les critères sont...tout est en fonction des différents critères. (**d'accord**) évalués.

CH46 : donc les points à améliorer, qu'est-ce que c'est ?

B46 : Ben... pour moi, le... quand on dit point à améliorer...c'est...ça va être au niveau de la mémoire, des fois faire travailler par rapport à différents outils...à mettre en place en **fonction**, qui va **aider** à améliorer ce point. Au niveau de l'autonomie, si la personne elle avait du mal à attraper le crayon par exemple, bon. On va mettre s'il y a un point à am/si c'est un point qui est à améliorer on va faire en sorte...euh d'essayer avec un crayon qui sera **plus large**, puisqu'il y a **différents** diamètres. Peut-être **changer l'outil ?** et ça c'est **des points qui peuvent être améliorés**. S'dire est-ce qu'elle va pas aller **plus vite ?** est-ce qu'elle ne sera pas **plus à l'aise** avec tel ou tel autre outil et parfois **c'est très important** en fait.

CH47 : Ça veut dire que dans les cases blanches (oui ?), euh tu remplies avec des informations factuelles ? tu décris, c'est ça ?

B47 : Alors on est **pas** obligé en fait de de de décrire. Moi, pour moi j'aurai...le besoin de... euh... le... après... **tout dépend des personnes ?** y en a qui vont **simplement** cocher des cases, et elles savent **pertinemment**...moi je trouve qu'il est **plus intéressant** dans les commentaires euh le point... point sat... point à améliorer...il faut... pouvoir, **justement**, et dire pourquoi ça, et comment.

CH48 : Donc ça veut dire que si en majorité, si je comprends bien hein (hum hum), si en majorité l'autonomie il y a plusieurs choses qui font qu'on dit que c'est à améliorer on met une croix dans « point à améliorer autonomie » (hum hum), et dans commentaire on explique (oui) la croix, c'est ça ?

B48 : C'est ça. On va **surtout en fait** pour le point fort il n'y a pas besoin de les noter **en fait** en commentaire ; **satisfaisant**, du coup, s'il n'y a **que** des parties en satisfaisant, on va noter des **petites** choses, mais le plus important c'est les points à améliorer. (**pourquoi ?**) et **s'il** y a une **évolution** aussi. Et **ça c'est très important**.

CH49 : Alors pourquoi c'est il faut noter des points à améliorer en priorité ?

B49 : Parce que c'est les outils qu'on va adapter.

CH50 : Les outils, ce sont donc les...

B50 : **Pas juste** les crayons, ça va être aussi...euh ou des divers...des divers ateliers, ce qu'on va mettre en place, peut-être faire même **d'autres ateliers**, qui pourraient être en

corrélation, qui pourraient justement aider à..., qu'est-ce qu'on pourrait voir...ou mettre en place...fin de nouveaux ateliers, fin c'est tout plein de choses en fait. Qui pourraient travailler cette petite chose. (ok) ce détail. Parce que souvent ça peut être lié...voilà. À un détail. (OK) C'est comme quand on fait gym douce on sait...on les connaît maintenant, on a l'habitude, c'est pas tout le monde qui l'a fait, c'est spécifique, certains qui veulent et d'autres qui veulent pas et...ça après ça va être fonction de la fatigue, le fait est qu'il soit fatigué ou non. (hum hum) Et du coup, on sait pertinemment qu'est-ce qui a à améliorer.

CH51 : À partir donc des outils qui changent ?

B51 : Et comment les améliorer, voilà. Si on note : tient, il n'arrive plus à... ça c'est aussi important. Les choses qu'il faut mettre dans les commentaires. Là ça va être plus sélectif. Mais les...les autres notes donc que moi je vais prendre...ça va être des petits détails. Ça va être des choses qui pour moi seront importantes. (d'accord). Là ça va être voilà on va à l'essentiel, on voit tout de suite euh...penser à...voilà, les commentaires ils sont là. Même les points à améliorer on peut se permettre de mettre directement s'il y a voilà, très court, on peut hein, « moi j'aurai fait ça ».

[Silence 00 :50 :20 à 00 :50 :26]

CH52 : J'ai une question, changeant un peu de sujet. (oui) tout à l'heure, Madame X qui est partie un peu plus tôt, fin elle est partie avant la fin de la séance (oui) elle a laissé son dessin sur la table (hum hum) et au bout d'un moment tu l'as récupéré (oui) et tu as (noté) tu as noté des choses dessus, que ce soit devant et derrière j'ai vu recto-verso, euh j'aimerais bien savoir pourquoi ? pourquoi tu as noté des trucs dessus et /

B52 : Je l'ai noté juste derrière, c'est ce que je disais en fait. Euh je l'ai dit tout à l'heure. Euh... parce que Madame X c'est la première fois que je l'avais comme ça en atelier...et où je l'ai évaluée. Avec l'outil. Et du coup.

CH53 : L'outil c'est celui-ci ?

B53 : Non. Les outils, c'est l'outil par contre de l'animation. C'est celui qu'on a utilisé, les dessins... pour voir (les dessins chenilles) comprendre voilà, la la consigne, et du coup... j'ai constaté qu'elle avait terminé en fait...son escargot. Elle l'avait fait tout le long. C'est pour ça que je disais, à un moment donné, il y a une chose que j'ai constaté : si on lui dit... on lui dit...on lui donne une seule de consigne, elle s'arrête à cette consigne et pour elle

Commenté [AR82]: Exemple d'évaluation du respect des consignes ?

l'atelier est terminé. (*hum hum*) Elle vient si on lui dit qu'il y a ça à faire, elle fera ça ; si on ne lui dit pas qu'il y a ça **et** autre chose, elle n'attendra pas.

CH54 : Et ça tu as noté, c'est ça ? au verso ?

B54 : Oui. Je l'ai noté...j'ai regardé sa logique... j'ai remarqué qu'elle utilisait les **mêmes couleurs**. Et il y a un moment donné, je me rappelle du moment où je lui ai dit...je lui ai rappelé en fait...je lui ai dit vous regardez **bien** hein ? vous faites la suite. Et puis en fait elle a réessayé et **hop** elle est repartie **dans sa conviction**, elle a gardé **en fait** deux couleurs. (*d'accord*) donc ça c'est des choses encore à... à approfondir.

CH55 : Et tu as noté...d'autres trucs sur...sur ce document ?

B55 : Non euh... j'ai pas...noté d'autres choses euh après Madame X **on la connaît on sait**...qu'elle a besoin d'aller **souvent** uriner, euh... que...là que... ben que voilà si elle a envie de venir, elle vient, **c'est pas un problème**, elle est **juste à côté**... Donc il y a eu un moment où elle était très fatiguée, elle restait dans sa chambre. La plupart du temps on va les chercher en étant toutes les deux puisqu'on sait qu'elle suit, mais euh...là il y a eu un moment où elle n'a **pas** fait les choses, elle est **restée tranquille**. Parce qu'elle...ah non elle s'était fait opérer en fait. Un grain de beauté. Non non c'est vrai que Madame X justement là... elle parle pas, elle communique pas par contre **hein**. Mais elle comprend très bien. Euh... du coup euh... elle a compris, et elle a retenu **une** consigne. **C'est ça, en fait, qui est important.** Dans MA consigne, il y avait plusieurs choses : y a remplir, tous les ronds, de l'escargot ; **et** suivre les couleurs. La suite de couleurs. Et la suite de couleurs, c'est pas rentré.

CH56 : C'est pour ça que tu as fait une grimace, quand tu as regardé sa feuille ?

B56 : (Rire) euh...je...non ! à un moment donné (rire), je suis très expressive, à un moment donné **quand je regarde j'ai fait ah elle est repartie dans ses couleurs. Elle m'en a zappé une !** et euh... mais c'est pas grave parce que pour moi je me dis... euh fin ça... je ne le prends pas mal, **au contraire**. C'est que je me dis qu'elle doit avoir ses convictions **ou sa manière de faire**. Et je / ou alors je me suis dit **finalement** en réfléchissant puisque je vais continuer à y réfléchir et **généralement** ah tient si ça se trouve c'est parce qu'en fait elle a... elle... les choses passent, y a **une** consigne. Mais **en fait** il faut **tout d'suite**, si on veut qu'elle reste **alpaguée** pour autre chose, des fois elle va vouloir rentrer parce

qu'elle est fatiguée, **c'est tout**. En fait elle est **très** changeante Madame X, mais ce qui a c'est que... j'ai remarqué le coup des consignes et ça c'est...deuxième chose, c'est... donc là elle a terminé son... son... son travail. Et elle repart. Il y a une fois on est obligé de dire, mais attendez Madame X, il y a le goûter ! **restez** avec nous ! puis après du coup **hop**, mais **il faut tout de suite en fait**...voilà, quand elle est ancrée dans sa conviction de partir qu'elle est déjà debout « oui je m'en vais, je rentre dans ma chambre » : je n'insiste pas. Surtout quand c'est en plein milieu après de l'atelier, au contraire. Après, **elle a fait son travail**, **je vais pouvoir l'évaluer** : **c'est pas un souci**. Puis en même temps elle va se reposer. Donc aussi on apprend à les connaître à force de les côtoyer. Et comme c'est juste à la fin, et que derrière il y a le **goûter**, donc qu'elle soit avec nous et qu'elle goûte.

CH57 : J'ai deux dernières questions : c'est que fais -tu des créations des participants ?

B57 : Alors, euh dans les ateliers d'avant, parce que j'en ai fait j'ai fini par en mettre deux par jour. Deux par jours. J'en ai mis trois, trois dans la semaine... parce que c'est un groupe **très demandeur**, avec la musique en plus là ça été ça été **même** jusqu'à faire **deux heures** d'ateliers. (**d'accord**). Je les ai tous...**en fait**...on les a...j'ai fait une guirlande avec, je les ai exposés de cette manière. En face...c'était dans l'ancien bâtiment, juste en face de l'entrée. Et il y avait **justement** des...des **p'tits** paravents, comme ça. Ces **p'tits** fin je n'sais si ce sont des paravents euh...bref. Je les ai accrochés en fait tout le long. Avec de la **petite** ficelle, je les ai... et ils étaient, mais alors encore **plus plus heureux**. Je suis pas partie avant justement afficher / parce qu'après je parlais en...en structure, en structure en... (**au CRP**) au CRP en formation, et... je suis pas partie sans les avoir **justement** exposés. Et là ils étaient, mais **alors**...

CH58 : Et par exemple pour le dessin, où tu as noté des choses dessus ou derrière euh

B58 : Non là c'est de l'évaluation. **Le dessin de l'évaluation** et **ça** c'est...quelque chose que je **garde**, et que je mets **justement** de **côté**. (**d'accord**) parce que si j'ai besoin de revoir, par rapport à mes notes...le dessin... je vais regarder la **progression**. (**d'accord**) Parce que **des fois en fait** je peux dire...Monsieur He, vous avez **VU**...vous savez que vous avez progressé ? ... c'est...**hyper important**.

[Benedicte s'en va et prévient B.]

CH59 : Si je comprends bien tu gardes ces dessins-là pour toi ? (Ouais) D'accord. Ma dernière question, c'est comment fais -tu pour prendre des décisions ? je prends un exemple (Oui) :

Commenté [AR83]: Vécu 1 jaune : fin

tout à l'heure, dans la salle d'animation, tu as distribué...pour certaines personnes en tout cas tu as distribué des dessins...des modèles en tout cas que tu as choisis. Comment tu as fait pour prendre la décision que pour telle personne euh...

B59 : Ben je lui ai amené deux choix et sans entrer dans les autres choix parce que je les connais... un minimum déjà. Et ça c'est important. Donc je me suis dit je vais rester...dans...l'évolution qu'elle a atteinte ; ou je vais...et la deuxième, c'était la deuxième proposition c'était justement est-ce qu'elle va vouloir franchir justement euh...un petit cap de plus, ou il y a la fameuse difficulté supplémentaire. Est-ce qu'elle va avoir justement...euh l'envie de. (d'accord.) il faut savoir la susciter aussi.

CH60 : Et donc, en général, en dehors de cet exemple, comment tu fais pour prendre des décisions ? au travail j'entends.

B60 : Euh... ben généralement, c'est...fonction...de constat, de...ce que j'entends, de... de ce que me disent, aussi. Ça c'est important.

CH61 : Et merci. Je n'ai plus de questions. Est-ce que toi, par contre, tu as...tu as des réflexions ? des questions ? des envies de rajouter quelque chose, de compléter quelque chose ?

[Au revoir de Bénédicte. Discussion d'au revoir de 00 :59 :11 à 01 :00 :17]

B61 : Voilà. je ne sais plus où...

Ch62 : Oh ben on était en train de finir. et je disais voilà est-ce que toi tu as envie par contre de compléter, de réagir, euh de de de de...

B62 : Euh... ben de compléter, moi je pourrai compléter rapidement pour dire que...euh... je fonctionne à l'instinct. Je connaissais pas franchement le métier d'animateur social... animateur, oui, parce que dans les centres sociaux, pour les enfants, voilà. Il y a le péri scolaire et des choses comme ça. Je pourrai intégrer bénévolement. Mais comme j'avais mon fils qui y était rentré, c'est comme ça que j'ai pris conscience. Sinon, en fait...je fais souvent à l'instinct. Je suis quelqu'un qui analyse beaucoup. Alors après, je pense que pour ce métier c'est important...d'avoir déjà cette réflexion euh d'analyser la moindre chose, de noter, c'est important. De façon justement à tout le temps pouvoir même se renouveler, parce que c'est face à quelque chose de nouveau, déjà, c'est important ; mais...je me suis rendue compte aussi que c'est pas...à un moment donné on finit par rester, par stagner en fait. De rester dans les choses. Et euh...je m'en rends

compte, parce que par exemple ma tutrice, elle a ses habitudes, son fonctionnement ; mais...**elle est plus dans cette analyse**. Elle va **voir** certaine chose, elle va en parler avec le côté médical ; mais va pas y avoir en fait après de...tient, j'leur fait... je peux leur faire faire ça, parce que comme ça au moins ça fera ça / y a **plus** cette réflexion, elle...chez elle, c'est instinctif, elle est **plus en fait ancrée en fait dans le bien-être** du...du résident. À leur faire des **plaisirs simples** ; plus que...de rentrer en fait dans une analyse, et dans...en fait de travailler le reste. Euh...alors, **est-ce que c'est un tort ?** je sais **pas**. Parce qu'en fait elle s'est...elle s'est ancrée en fait dans dans les choses, et du coup elle est...elle est...restée, sur un détail. Et c'est le bien-être, du résident, avant tout. Ça c'est **important**. Pour elle, c'est **essentiel**. 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... plus 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 qu'on apprend. Il faut continuer jusqu'à...**garder ses connections, faire des choses, c'est important**. Et du coup ça s'applique à tout le monde. De manière différente. Et euh...c'est là l'avantage de l'animation, c'est que tout en s'amusant on permet de travailler ces choses. Et c'est ça qui m'intéresse. **Leur bien-être**. À partir du moment où l'atelier euh...il est fait dans **la convivialité, dans le partage** et dans...**justement l'échange**, il sera là. Donc ils seront dans **la bonne humeur**. Et puis dans **ce côté taquin** puisque c'est ce que j'ai instauré. Après euh...moi mon but c'est de faire en sorte qu'ils maintiennent leur autonomie, de faire en sorte même qu'ils puissent l'améliorer et j'ai fait...**heureusement j'ai réussi à faire certaines choses**. Alors **c'était pas garanti, je ne m'attendais pas à des progrès aussi aussi importants**, parce que pour moi c'est **important** ; euh j'ai moi-même eu l'exclusion d'un membre, et je me rends qu'il faut être satisfait et toujours positif du **moindre petit progrès**, même si c'est **minime**. Et ça c'est **important**. Donc le moral il joue beaucoup. Donc faut...faut **pas** hésiter en fait, des fois, à se prendre en exemple. Euh... pour dire attendez, hier j'avais pas de bras regardez. C'est **important**, parce qu'ils ont besoin aussi de trouver une référence. Nous on est des personnes en situation d'handicap, et euh on est un bel exemple euh et donc ça veut dire **peu importe...peu importe**, que ce soit jeune, moins jeune ; ben on a beaucoup à apporter aux autres. et on

est aussi un exemple. J'ai des personnes qui sont des...des personnes qui ont des...j'ai une personne Madame Lab qui a...est partie...une attaque cérébrale...oui c'est ça, AVC ; et du coup elle a son bras droit...qui est complètement recroquevillé. Je lui fais travailler cette partie-**là hein**. Je lui fais travailler en disant le mien. C'était...je pouvais plus du tout bouger, exclue totalement et aujourd'hui : il bouge. Et elle s'est acharnée après. Elle a compris parce qu'au départ c'était « non, je peux pas l'utiliser » ; **si. On peut. si**. Et euh... **ils le voient peut-être pas, mais moi je suis là pour le voir**, je suis là **même** pour leur...leur faire constater. Du coup maintenant elle l'utilise. Il faut pas **exclure** soi-même les choses. Faut les travailler. Et tout se travaille. C'est **important**. Je leur dis même de travailler la gym douce en chambre, quand ils regardent la télévision, de faire certains exercices, avec les jambes, avec les montées des genoux, mais **tout est important** ! mais qu'ils le fassent avec le plaisir, c'est **ça**, le plus important. Qu'ils prennent pas ça comme une contrainte. (**ok**) et s'ils peuvent se motiver entre eux, **encore** mieux ! ça c'est ce que j'essaie de fédérer avec...ici, dans l'établissement. D'ailleurs je vais **tout** révolutionner hein... je commence surtout...c'est des résidents avant tout. **Je leur fais prendre conscience qu'ils existent**. Et qu'il y a encore des choses qu'ils peuvent partager ensemble. Pas juste un gouter. Ou pas juste un repas dans la salle à manger.

Entretien 2 d'explicitation

B - EdR 2 - 17 février 2020
Enregistrement 35,20 minutes

Ch1 : Donc le... l'entretien du jour fait suite à... au premier entretien qu'on a eu sur...

B1 : oui

Ch2 : ... ta structure d'alternance...

B2 : Oui.

Ch3 : Et respecte exactement les mêmes règles du jeu, c'est-à-dire euh... tout ce que tu me dis est euh... anonymisé...

B3 : Oui.

Ch4 : Donc tu peux te sentir tout à fait libre de dire ce que tu as envie de dire, et de ne pas dire, bien sûr.

B4 : Ouais.

Ch5 : Euh... Voilà. C'est toujours dans le cadre de la même... de la même recherche sur l'évaluation. Et euh... voilà. Et aujourd'hui donc on va procéder à une nouvelle méthode de... d'entretien.

B5 : D'accord.

Ch6 : Voilà qui va consister à principalement ce pour ça que je vous ai installés comme ça, c'est que si tu veux bien euh... parler sans me regarder car ça... ça t'aideras normalement à pouvoir me raconter une situation d'évaluation que tu vas choisir. Comme je vous l'ai marqué un p'tit peu dans mon email.

B6 : D'accord.

Ch7 : 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 souvenir, 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 ! Et donc voilà le...

B7 : J'en ai une qui regroupe tout donc ça va, on peut parler, on peut démarrer si tu veux !

Ch8 : Eh ben super, et ben j't'en prie, tu peux y aller B.

B8 : Alors voilà, euh... Par rapport justement euh...au fait que je les amène petit à petit à être dans... dans les ateliers créatifs, et **ils ont plus trop l'habitude.**

Ch9 : Mmm Mmm.

B9 : **Ils ont perdu cette habitude.** Du coup euh... euh... Comme j'avais avoir ce genre de choses à faire lors de... de ma **certif'**, du coup j'les amène petit à petit. **J'ai fait** justement un atelier, dans ce sens, par rapport à, euh... euh... enfin c'est... comment que ça s'appelle ? Euh... le scrapbooking. J'leur ai pas précisé qu'c'était du scrapbooking. J'voulais pas les déstabiliser. Et j'avais dans l'idée, en amont déjà de... de faire ça avant Noël, les cartes de vœux, mais du coup donc ça a pas pu c'faire parce que j'étais ici au CRP. Et euh... j'ai décidé en fait de... de... de ram'ner tout c'que j'avais acheté, exprès, pour les euh... les aider à laisser place à l'imaginaire. J'leur ai expliqué certaines choses, au départ c'était, ils étaient sceptiques : oui on va pas y arriver ! J'fais : **oui, mais écoutez c'est simple !** J'leur montre quelques p'tits exemples, juste comme ça, vit' fait, pour pas qu'ils focalisent sur c'que j'leur montre, mais pour dire : **on fait place à l'imaginaire.** **J'avais en amont demandé quelles étaient leurs envies, c'qu'ils voulaient justement, en décoration ou autre.** Donc **j'ai recensé leurs envies, j'ai imprimé** c'que j'avais à imprimer, que ce soit une photo d'artiste, ou plusieurs. Comme ça ils faisaient un p'tit pêle-mêle sur le milieu, parce que c'que voulais c'est qu'ils mettent une image sur le milieu. Et qu'ils respectent les consignes. Et euh... ou bien de... de mettre **une photo d'eux.** Peu importe. Comme ça ils faisaient un fond de cadre, et le but c'était ça, de faire un fond de cadre et de le customiser. De façon à pouvoir le mettre ou sur les portes, s'ils mettaient leurs photos, ou bien la photo de l'artiste, **puisqu'ils adorent justement euh... exposer c'qu'ils aiment.** Donc euh... Euh... du coup ça a été un mélange de fleurs, d'oiseaux euh... d'artiste pour certains. **Que j'ai préparé en amont.** Et c'était en fait du découpage customisation en fait de **cette fameuse... de ce fameux fond d'cadre.** Qu'ils pouvaient après encadrer s'ils avaient en... envie. Alors ça c'était à leur guise. Je leur ai fait les choses **ils étaient négatifs, mais négatifs.** J'me suis dit : **oulala,** j'me suis interrogée sur le moment et j'me suis dit : **non j'vais pas lâcher l'affaire.** J'ai réitéré les choses en disant : **laissez** place à l'imaginaire, **faites**-vous plaisir ! Le but c'est **pas** d'attendre, d'avoir quelque chose de...de... de **super beau,** de... **d'idéaliser**

Commenté [AR84]: Vécu 1 : Ils ont perdu cette habitude.
= jaune

quelque chose. C'est de laisser parler l'imaginaire, et de... de se lancer. Et à un moment donné en fait euh... petit à petit, certains se sont lancés, ils ont fait des choses... Toujours certains qui étaient un peu réfractaires, j'les ai aidé justement à... J'leur ai dit : regardez : **Voyez !**

Y'a madame untel, elle fait comme ça... Vous, vous pouvez faire **comme** vous avez envie ! Mais le plus important c'est vraiment laisser part... laisser la place à l'imaginaire et de... de... de s'éclater en fait dans ce sens. D'aller vraiment euh... chercher au plus profond de soi c'qu'on aurait envie d'y mettre. Vous avez **tout** c'qui vous faut pour faire. Et en fait ça a été... extraordinaire. Dans le sens où, même les personnes qui finalement se retrouvaient, c'que j'avais réussi à faire ça, qu'elles se retrouvent après les animations, et même les week-end, à faire des choses ensemble, et c'était l'enjeu. Aujourd'hui, j'ai dû laisser mes outils, qu'elles puissent continuer à faire du scrapbooking. Même une personne qui était en SSR, qui partait le lend'main, m'a... 'fin elle est passée pour dire qu'elle aimait. Bon ça a fait un bruit pas possible, parce que quand euh... quand c'est comme ça ça en parle. Ça en parle tellement que tout l'monde est v'nu m'voir : mais tu leur a fait faire ça, ça ? Et y'avait les familles qui étaient présentes euh quand j'faisais les choses, ils étaient étonnés d'me voir euh... d'me voir faire faire des choses qui pour eux semblaient un peu complexes : euh... et ils y arrivent ? -Ben écoutez, hop ! J'ai montré justement l'avancée de certains. Et euh... ils étaient impressionnés. Et ça a fait beaucoup d'bruit. En fait ça a été ultra positif ! J'le savais j'risquais d'avoir justement cette problématique de... de... de... euh... d'a [00h05'51] confiance euh... d'la part des... des résidents. De... de cette, de ce positionnement à se dire : je suis pas capable de. Ça j'le savais pertinemment. Le but était d'l'amener justement à c'qu'ils le fassent. Et euh... arrivée là j'étais même très très surprise. P'c'que j'avais des personnes qui n'savaient pas trop faire, qu'il fallait tout l'temps guider. Et là ça a été, waouh ! Aha : Ils m'ont épatée ! J'ai rien à dire de plus qu'ils m'ont épatée... Ils ont fini euh... pour certains qui étaient même très long, ont fini leur travail. Au point même qu'on a légèrement

euh... débordé euh... sachant qu'on fait des gouters juste derrière maintenant. Et ça **ça a été euh... impressionnant**. Parce qu'ils auraient pas... ils auraient continué. Donc y'en a une qui a pas... qui a pas fini, qui m'a demandé à pouvoir terminer, donc j'avais laissé euh... certaines choses. Elle avait pris la colle, puisqu'il lui restait juste à **coller**. Et **c'était magnifique ! C'était magnifique**. Et du coup, par la suite, j leur ai dit qu'c'était du scrapbooking. **Et là ils étaient impressionnés !** Donc ça leur a fait **justement** ben euh... **chaud au cœur**. Ça leur a montré qu'ils étaient **capables**, et j leur ai **justement démontré** en fait que, ben ils **sont** capables de faire les choses. **Ça a pas été simple**, mais finalement ben, **ça a été dans un sens positif**.

Ch10 : Euh... j'aimerais qu nous revenions au moment où la situation où tu as dit qu'ils ont été négatifs, mais négatifs. C'est-à-dire si je... si j'ai bien compris au début de la situation. Peux-tu me décrire s'il te plait la... la scène ? Qu'est-ce qu'il était en train de se passer, à ce moment-là ?

B10 : Ah ben ils étaient en train d se dire : **ah, mais non**, moi c'est pas possible, j'y arriverais **pas** ! C'est impossible ! C'est... c'est trop dur ! C'est **trop dur** !

Ch11 : C'est ce qu'ils disaient ?

B11 : Oui. C'est trop dur !

Ch12 : Et qu'est-ce qu'ils faisaient ? Dans l'espace ?

B12 : Ben ils **restaient statiques**, à r'garder, autour d'eux. Mais à se dire : non, moi j'pou... j'pourrais pas faire.

Ch13 : Et ils étaient assis où ? Comment ?

B13 : J'les avais mis... Alors **j'les avais répartis en deux groupes**. Euh... dans... sur des tables rondes. Et j'avais mis un groupe d'un côté, un groupe de l'autre. Donc j'essaye de les r'grouper par connaissances. Comme ça **ils continuent euh... justement de créer ce lien**. Les autres se connaissaient, mais bon voilà y'a des affinités qui se sont créées... J'fais en sorte que ce soit convivial, et qu'ça continue justement de perdurer dans **ce sens**. Et euh... et puis comme ça quand ils terminent, par la suite, je sais qu'y'a un groupe de personnes

qui aime bien jouer. Donc ils sont sur la même table, pas besoin d'les bouger, si ils veulent rester.

Ch14 : Donc c'était dans la... J'pourrais r'garder toujours...

B14 : Oui.

Ch15 : C'était dans la grand salle où...

B15 : Oui !

Ch16 : Où s'est passée la... la séance que j'étais venu voir ?

B16 : Oui. Tout à fait.

Ch17 : C'est ça d'accord.

B17 : Oui, pas du même côté.

Ch18 : De l'autre côté ?

B18 : En plus les choses ont changé donc du coup oui c'était d'l'autre côté.

Ch19 : Et toi tu étais où dans l'espace ? Si les deux... les groupes étaient autour de deux tables rondes qui étaient finalement euh... écartées, c'est ça ?

B19 : Oui, mais...

Ch20 : Et toi étais-tu dans l'espace ?

B20 : Elles étaient quand même assez proches. Mais euh... du coup moi j'étais entre les deux.

Ch21 : Avec du matériel ?

B21 : Oui !

Ch22 : Qu'est-ce que tu faisais toi pendant que eux, ils étaient, euh... assis, qu'ils ne bougeaient pas, qu'ils regardaient autour d'eux ?

B22 : Ben j'étais justement euh... à montrer déjà c'que certains avançaient, à démontrer qu'y avait pas, 'fin... à montrer par A plus B qu'on pouvait faire, euh... des superpositions, qu'on pouvait faire de... de belles choses. Et euh...

Ch23 : Qu'est-ce que ça veut dire à démontrer ? Qu'est-ce que tu faisais ?

B23 : Et ben **j'ai simplement mis** euh... bon les... y'avait différentes pages déjà décorées, que j'mettais les unes sur les autres. Et j'disais : ça, **ça fait déjà un fond.**

Euh... à dire : là sur l'pourtour en fait, **vous avez justement** euh... parce qu'y'a des, j'avais des... *Ttt...* euh... J'sais plus comment ça s'appelle. Des sortes de **tampons**, mais qui... qui percent.

Ch24 : Qui percent, avec une forme...

B24 : Avec des formes différentes. Et du coup qu'y pouvaient le faire sur le **pourtour**...

Euh... qu'y pouvaient **aussi** faire ces p'tites formes directement en fait sur les... les feuilles que j'ai ramenées, qui étaient décorées et qui étaient en fait euh... brillantes, euh... 'fin... Voilà, elles étaient déjà euh... avec une certaine couleur. Donc y'avait **un mariage de couleurs** qui était quand même important, qui était **intéressant**. Et de leur dire : vous pouvez **aussi** faire justement **les p'tits cœurs** les r'sortir, et **puis les coller aussi**. Y'avait plusieurs... **petites astuces**, et euh... et **finalement c'qu'y a de bien, c'est que... ben ils se sont lancés**. *Fé...* Au **fur et à mesure**, petit à petit, les uns, les autres, ils y sont allés, chacun leur tour. Et euh... à r'montrer encore c'qu'on pouvait faire, euh... **la dernière personne qui était la plus réfractaire**... c'est même celle qui s'est r'trouvée à devoir coller **au dernier moment** euh... les choses, et qui a ramené la colle euh... dans sa chambre. Pour terminer. Euh... **franchement, elle s'est r'trouvée complètement happée**. Happée par le... par l'idée. Et du coup elle est r'partie avec justement du matériel, pour... 'fin quand j'parle c'est **des supports justement brillants**, pour pouvoir continuer, faire les choses de son côté. J'ai expliqué à **la famille** euh... si y'avait des choses qu'ils pouvaient acheter à côté, en supplément, pour qu'elle puisse continuer ce genre de choses. **Ils étaient impressionnés**, du coup ils sont passés prendre des supports. Euh... ça a été... **ça a été génial**, quoi. 'Fin je... **que dire de plus ?**

Ch25 : J'aimerais que nous revenions au début... au début de la scène, avant que tu commences à démontrer.

B25 : Mmm mmm.

Ch26 : Euh... tu disais que tu plaçais des personnes par... par affinités dans... dans les ronds. Et donc comment la séance a-t-elle démarrée ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ?

B26 : Ah ben ils étaient contents puisqu'ils étaient chacun euh... à côté de personnes qu'ils connaissaient, avec qui ils avaient créé du lien... Donc ça c'était, c'était déjà hyper important.

Ch27 : Qu'est-ce qu'ils faisaient ?

B27 : Ben ils discutaient entre eux.

Ch28 : Mmm.

B28 : Parce qu'il faut les ramener au fur et à mesure, comme j'étais toute seule, je les ai amenés au fur et à mesure de façon à ce qu'ils soient pas seuls, qu'ils se retrouvent, qu'ils puissent se demander comment ça va, et ainsi de suite. Ou parler de... de c'qu'il vont faire euh... le lend'main, ou de quels jeux ils vont... auxquels ils vont jouer. Donc y'avait déjà des affinités, des choses dans ce sens. Et pis j'prenais après les derniers résidents qui s'trouvaient justement en bas, et comme ça ça faisait beaucoup plus vite. ?? [00h12'02]

Ch29 : Ça tu l'entendais ? Tu les entendais discuter entre eux ? Quand tu as amené petit à petit tes nouvelles ?? [00h12'08]

B29 : Oui c'est, c'est habituel. Et j'leur mets aussi un fond de musique. On a pris cette habitude pour euh... mettre un p'tit fond d'musique, de façon à... à voilà, à c'que ça soit convivial.

Ch30 : D'accord, donc tu emmènes les résidents petit à petit, eux ils discutent entre eux et entre elles au fur et à mesure qu'ils commencent à devenir de plus en plus nombreux autour de la... de la table. Donc y'a les deux tables qui commencent à être... concentrées.

B30 : Mmm mmm. [Acquiescement 00h12'33]

Ch31 : Tout le monde est arrivé. Et là qu'est-ce qu'il se passe ?

B31 : Je commence à leur expliquer c'qu'on va faire.

Ch32 : Tu commences par expliquer. Alors comment ça se passe ? Qu'est-ce que tu fais ? Où es-tu dans l'espace ?

B32 : Je suis entre les deux tables.

Ch33 : Tu es entre les deux tables.

B33 : Et je leur montre les différents outils... [Tu as posé/] qu'ils vont devoir utiliser.

Ch34 : Tu as posé... tu as posé les outils sur une table à toi ? Elle est devant toi ?

B34 : Alors... j'avais des outils juste derrière et je leur montrais directement tout ce qu'il y avait. Alors je commençais déjà par une table, après pour montrer chaque petite chose. Euh... les fameux tampons euh...

Ch35 : Comment tu faisais ? Tu allais sur la table en question ?

B35 : J leur mettais sur le milieu de la table,

Ch36 : D'accord.

B36 : Voilà. Et puis du coup euh... Alors, y'avait au départ un choix : le fond. J leur ai mis d'un côté, j leur ai mis de l'autre, de façon à c'qu'ils choisissent le fond qu'ils voulaient. Du coup dès que une table avait euh... fini d'choisir, je démon... je montrais les différents outils qui allaient être utilisés. Et puis après j passe à l'autre table. Et vice versa.

Ch37 : Que se passait-il ? Tu montrais à la table, et que faisaient les gens ? Comment réagissaient-ils ?

B37 : Ben ils regardaient euh... Y'avait une table où c'est un p'tit peu plus long pour choisir, une autre où c'était plus... rapide.

Ch38 : Peux-tu me décrire c'qu'ils faisaient s'il te plaît ?

B38 : Ben ils regardaient les... les feuilles que j'avais posées, euh... les fameux fonds. Euh... sur la table en fonction de... la couleur, ils hésitaient, ils regardaient...

Ch39 : Ils regardaient. Ils ne discutaient pas entre eux ? Ils ne te parlaient pas à toi ? Ils regardaient en silence ?

B39 : Non non. Ils regardaient plutôt en silence. À part quand j'ai présenté directement euh... à une table y'avait certains qui disaient : ah ben moi j'aime bien... ça. Donc y'avait un p'tit échange. De l'autre côté ça a été assez rapide. Ils

ont pris directement, j'leur ai mis, parce que j'les connais bien. Donc aussi je sais pertinemment qu'y'en a certains qui vont avoir... qui aiment bien échanger. D'autres qui vont être plus dans le : je choisis seul, j'ai pas besoin de... Donc c'est aussi une manière plus simple pour moi quand j'ai réparti. Y'avait ce côté connaissance, et en même temps y'avait aussi euh... des personnes qui s'connaissaient qui étaient sur l'autre table, mais euh... j'ai fait exprès de pas les mettre ensemble dans le sens où ça peut dynamiser. Il faut aussi mettre des personnes qui dynamisent, dans chaque table. Des personnes qui vont automatiquement dire : tiens, mais... t'as juste à choisir en fonction d'la couleur ou de c'que t'aime. Donc du coup y'a, y'a plus besoin que j'sois positionnée à... à être, à me diviser en deux et à perdre du temps. En fait y'avait c'côté euh... justement, déjà d'entraide.

Ch40 : Et donc à quel moment c'est... ils sont, ils ont été négatifs, mais négatifs ?

B40 : Euh... Ben quand les choses ont été exposées...

Ch41 : Tu as fini d'expliquer à la seconde table, et là qu'est-ce que tu as fait ?

B41 : Ah ben y'en a une qui commençait à dire : ben non, ça c'est trop dur. Alors y'avait une personne qui était... qui avait une tendance à être comme ça, elle ne l'était plus. Elle s'est dit : bon. Elle, elle s'est lancée directement, ça m'a étonné, puisqu'à chaque fois elle me disait toujours la même chose, et allez là pour une fois elle l'a pas fait. Et elle s'est lancée directement. Parce qu'elle sait qu'elle est un p'tit peu... Elle prend plus de temps. Et du coup... du coup là pour le coup, elle a su anticiper, à force que je l'ai eu en atelier. Y'en a d'autre que j'avais pas en atelier, qui est au service SSR, et justement cette personne-là euh... ben elle était complètement déstabilisée euh... à se dire : je n'pourrais pas faire. Et donc ça a amené d'autres personnes à dire : ben non moi aussi, c'est trop dur, et tout. Et pour

qu'à la fin finalement ce soit l'inverse. où on me demande carrément de faire. J'dis : écoutez, j'veais ramener mes outils, vous allez pouvoir le faire. Si y'a besoin de l'faire dans votre chambre ou même de l'faire ensemble, n'hésitez pas. Faites la demande.

Ch42 : Et donc là c'est pas cette personne, mais une autre qui a dit : mais non c'est trop dur.

B42 : Ouais. Et ça a amené certaines autres personnes à aller dans le même sens.

Ch43 : Alors elle dit : oh non c'est trop dur. Et là qu'est-ce qu'il se passe ? Que font les autres personnes ?

B43 : Ah ben y'a d'autres personnes qui... qui vont dire la même chose. Qui vont être...

Ch44 : Qu'est-ce qu'elles disent ?

B44 : Ah ben oui oui oui, moi, c'est vrai que c'est dur, moi aussi c'est pareil, j'veais pas y arriver euh... c'est trop compliqué ! C'est trop compliqué. Donc ça a été ça.

Ch45 : Toi qu'est-ce que tu fais ? Tu entends : c'est trop compliqué, c'est trop compliqué.

B46 : Je reviens euh... sur ça en disant : c'est pas si compliqué que ça. Ne cherchez pas à comprendre, le but de l'exercice c'était vraiment... Et là l'leur ai dit c'est, le but de l'exercice c'est que vous laissiez parler l'imaginaire. Inventez ce que vous avez envie d'inventer. Vous avez un fond, vous devez faire un fond de cadre, et vous avez tout sous la main pour faire tout c'que vous voulez. Laissez parler l'imaginaire. Découpez c'que vous avez envie de mettre sur votre feuille, prenez tout c'que vous avez à disposition, et allez-y.

Ch47 : Où es-tu quand tu leur dis ça ?

B47 : Juste à côté.

Ch48 : Vers quelle table ?

B48 : C'était la première.

Ch49 : La première table. Et c'est à la première table qu'il y a une personne qui a dit : c'est trop compliqué ?

B49 : Ouais.

Ch50 : Où es-tu ? Tu es au même niveau qu'eux ? Tu t'assoies avec eux ? Tu restes debout ? Où es-tu ?

B50 : Je me mets face à eux, je... Dès fois j'me mets à côté. Et je montre quelques exemples.

Ch51 : Mais là quand tu leur dis ça ?

N51 : Mais le but c'est pas d'leur montrer les choses, totalement. C'est carrément / j'leur ai même pas / j'avais même pas de modèle, c'est pour dire que ça a été fait un peu de but en blanc, j'avais pas de modèle. J'ai juste préparé en amont en fait, par rapport à c'qu'ils voulaient pouvoir mettre dessus. J'voulais vraiment partir sur quelque chose où ils avaient pas d'exemple. J'leur montrais simplement c'qu'on pouvait faire.

Ch52 : Et là tu leur dis : ne cherchez pas à comprendre. Et tu es où ?

B52 : En face d'eux.

Ch53 : En face d'eux. Comment ils... Qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qu'ils font les gens, quand tu viens...

B53 : Et ben ils...ils se questionnent, ils sont euh...

Ch54 : Qu'est-ce qu'ils font ?

B54 : Ils sont dubitatifs.

Ch55 : Que... avec quoi ? Ils ont des visages euh...

B55 : Ah ben oui, complètement, euh... on va dire presque fermés. Euh... et à réfléchir, surtout. À se poser des questions.

Ch56 : Quel... quelles questions ils posent ?

B56 : Ben euh... c'était... c'était toujours la même hein ! C'est d'se dire : non, j'vais pas y'arriver ! Mais j'leur ai dit : lancez-vous ! C'est le fait de se lancer qui va faire que. Vous avez vot' base, vous avez c'que vous voulez mettre au-dessus 'fin, en plein milieu pour... marquer le cadre. Et du coup, amusez-vous ! J'ai regardé la personne qui était totalement res... euh... réfractaire, et j'ai dit : euh... vous aimez les

Commenté [AR85]: Vécu 2 : J'ai regardé la personne réfractaire : début

fleurs ? Regardez, découpez des fleurs ! Vous allez pouvoir les coller, les placer comme vous avez envie, dedans, dessus, 'fin sur le pourtour euh... ou sur le milieu. C'est vous qui allez créer votre propre fond de... de... de tableau ! Donc euh... allez-y ! C'est juste ça qui vous manque !

Ch57 : Qu'est-ce qu'elle fait la personne quand tu leur dis ça ?

B57 : Et là tout d'un coup, elle regarde les images, les différentes images où y'a tout un tas de fleurs, et comme elle aime les fleurs justement, c'est pour ça que j'ai parlé des fleurs, du coup elle s'est mise à découper des fleurs.

Commenté [AR86]: Vécu 2 : Et là tout d'un coup = vert

Ch58 : Elle découpe les fleurs, mais qu'est-ce qu'elle fait ? Est-ce qu'elle dit quelque chose, est-ce qu'elle fait autre chose ?

B58 : Non. Elle était à... à réfléchir. Et là quand j'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon !

Commenté [AR87]: Fin du vécu 2 vert : approbation

Ch59 : Tu as dit c'est bon. Tu lui as dit ?

B59 : Dans ma tête. J'me suis dit : c'est bon.

Ch60 : Tu t'es dit à toi-même c'est bon.

B60 : Oui.

Ch61 : Qu'est-ce que tu fais ? C'est bon

Exemple 1 : B61 : Parce que c'est l'démarrage qui... à chaque fois quand il se pète une barrière, c'est ce fameux démarrage. A partir du moment où ils décident de s'lancer, c'est gagné.

Ch62 : Tu te dis c'est bon. Qu'est-ce que tu fais ? Où es-tu dans l'espace quand tu te dis : c'est bon ?

B62 : Je suis face à... à ces deux personnes.

Ch63 : Tu n'as pas bougé.

B63 : Ouais.

Ch64 : Tu étais à l'endroit où tu as expliqué : ne cherchez pas à comprendre.

B64 : Oui. Oui.

Ch65 : Tu te dis c'est bon. Et qu'est-ce que tu fais ?

B65 : Ben euh... J'comp... J'vais voir les autres personnes, chaque personne, l'avancée euh... où ça en est, si y'a besoin d'aide... **Y'a des personnes qui a du mal à découper** donc j'venais lui découper certaines choses. **Elle a quand même** euh... découpé certaines choses elle-même. Donc c'est bien parce que le but c'est que, ils le fassent d'eux-mêmes. Qu'ils essayent de trouver une solution. Après pour certaines aut' choses, je sais qu'elle peut pas euh... elle peut pas s'amuser à coller, il faut tenir, et de l'aut' main elle peut pas utiliser les choses comme il faut. Donc j'venais voir cette personne, savoir, j'fais... Voilà.

Ch66 : Et la toute première action ? Excuse-moi, j'te coupe. Mais la toute première action ? Tu te dis : c'est bon. Et là qu'est-ce que tu fais ? La toute première action ? Cette...

B66 : Ah ben j'vais... j'continue...

Ch67 : Tu t'en vas ? Tu pars de...

B67 : Oui oui.

Ch68 : Tu pars de l'endroit où tu étais.

B68 : Tout à fait.

Ch69 : D'accord. Tu pars comment ? Tu fais quoi ?

B69 : Non j'vais juste à l'autre table, et j'vais vérifier si madame Lab [00h21'00] 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.

Ch70 : Et que font les gens, quand tu leur dis ça ? Qu'est-ce qu'ils font ?

B70 : Ah ben j'aurais p't'être besoin de... Donc du coup **hop**, je partais directement euh... pour coller...

Ch71 : Ça c'est qui ? C'est juste... juste après quelqu'un t'as dit : ah j'aurais peut-être besoin de ?

B71 : Ouais non, mais comme j'posais la question, et je savais pertinemment qu'y'avait Madame La, **déjà j'l'incluais dans les choses**. Euh... je sortais à

Commenté [AR88]: Vécu 1 jaune : fin

certaines personnes : euh... si y'a des difficultés, ou si y'a des petites choses qui empêchent que, **n'hésitez pas !**

Ch72 : Tu as parlé à Madame La, directement ?

B72 : Ouais.

Ch73 : D'accord.

B73 : Oui parce **qu'elle va assez vite**, et que du coup je savais qu'elle aurait à un moment besoin de. **Mais, comme toutes** choses, si j'dois coller, c'est c'que j'expliquais, **il faut qu'les choses soient positionnées comme ils ont envie**. Que j'les colle en fonction d'eux envies. Là pour le coup j'dis ben Carine* il faudra... il faudra me... me positionner les choses, avant, en amont. Pour que je puisse coller selon **VOS** envies, et **pas** les miennes.

Ch74 : Que fais la personne qui as dit au tout début : oh non c'est trop difficile pour moi ?

B74 : Ah ben quand elle s'est lancée, on l'a plus entendue !

Ch75 : On ne l'a plus entendue.

B75 : Non.

Ch76 : Donc elle n'a rien dit ?

B76 : Non. Ah elle s'est **lancée à cœur**... Elle s'est lancée **à fond** dans le pro... dans le... dans l'atelier. Par rapport à c'qu'elle devait faire. Et euh... voilà ! Elle devait rattraper aussi **un peu** le temps qu'elle avait perdu euh... en amont.

Ch77 : J'aimerais bien que nous revenions sur euh... l'étape de...

B77 : Mmm ?

Ch78 : Où elle a dit cette personne : c'est trop dur pour moi. Juste après qu'elle a dit ça, d'autres personnes elles aussi ont dit des mots qui ressemblaient à ça ?

B78 : Ouais.

Ch79 : Et c'est là où toi tu t'es dirigée, tu t'es mis devant eux ?

B79 : Mmm. [acquiesce : 00h22'57]

Ch80 : Juste si on fait... une petite euh... un petit arrêt sur cette situation, peux-tu me décrire s'il te plaît comment, comment elles étaient ces personnes ? C'est-à-dire, dans *quelle posture*, dans quelle...

B80 : Ben plutôt fermées. Euh...

Ch81 : Elles ressemblaient à quoi ? Ça ressemblait à quoi fermé, pour ces personnes ?

B81 : Ben on le voit à l'expression du visage. Donc tout d'suite euh... plus embêtées qu'autre chose... à se dire : **non ! Elle va nous faire faire quelque chose de compliqué... Ah non, finalement ça m'intéresse pas !** Et euh... du coup c'est là où j'me suis dit : **ouille ! J'ai pas paré à cette éventualité. Pas à l'extrême.** Et du coup j'ai essayé de minimiser. **Tout en disant que ça paraissait bien plus simple que c'qu'ils pensaient.** Et c'est... **c'était justement plus simple que c'qu'ils pensaient.**

Commenté [AR89]: Vécu 3 (bleu) = début : du coup c'est là où jme suis dit

Commenté [AR90]: Vécu 3 (bleu) = fin

Ch82 : Comment était... Comment se comportaient-ils quand ils ont dit : c'est trop difficile, ah oui oui, je suis d'accord, c'est trop difficile ?

B82 : Ben...un peu en retrait. Euh... par rapport aux choses, à se regarder et à dire : mais non, c'est compliqué, ah ben non moi j'vais pas y arriver, euh... c'est trop difficile...

Ch83 : Certains se sont écartés de la table ?

B83 : Non c'est pas écarté en fait, c'est... Ils sont plus positionnés sur la chaise et... un p'tit peu on va dire euh... au lieu d'se rapprocher, comme quand on va faire quelque chose, et d'se pencher sur les choses, plus à se caler dans la chaise, et à **montrer justement euh... une forme de mécontentement**, euh... voilà. Ben justement euh... le... les mimiques.

Ch84 : Certains ont pris un matériel ?

B84 : Oui, oui oui. Parce qu'ils regardaient, et qu'ils s'posaient des questions, donc **c'était ça**. C'était... **J leur ai expliqué quelque part que la... la seule barrière qu'y avait c'était celle qu'ils se mettaient.** Que finalement c'était bien plus simple que... que c'qu'ils pensaient et qu'il suffisait de se... de

se lancer. Alors quitte à se lancer, et découper déjà des choses qu'on aimerait trouver en fait, sur ce fond d'cadre. Et j'leur ai dit : commencez par ça. Allez-y ! Avancez, découpez déjà les choses que vous voulez. J'vous ai donné... J'vous ai mis en... euh... mis devant tout c'que vous... vous aviez désiré euh... sur euh... c'que vous vouliez, et c'que vous aimiez le plus. Au contraire vous avez tout c'qu'y faut. Prenez, faites, commencez à découper. Les choses viendront au fur et à mesure ! Lancez-vous ! C'est ça qui manque. A partir du moment où vous vous lancez vous verrez que vous serez happés par les choses et vous serez dans l'activité. Et là on n'les a plus entendu. Et c'est ça ! Et le but était justement de démarrer l'activité. Et quand ils ont démarré, j'le savais, que... que ça irait. Après, à savoir euh... l'engouement qui s'est passé derrière, je n'savais pas que ça aurait été à ce point. Euh... ils... J'crois qu'ils se sont, ils se sont fait happer, totalement, par le scrapbooking.

Ch85 : Peux-tu me réexpliquer s'il te plait où est-ce que tu étais quand la première personne a dit : c'est trop difficile pour moi – dans l'espace ?

B85 : Ah ben j'étais... j'étais à côté. J'étais pas très loin en fait et j'me suis après tournée vers cette personne pour dire : faut s'lancer.

Ch86 : Tu étais dans... sur l'autre table ou la tienne de table, ou... Où est-ce que tu étais ?

B86 : Non. J'étais justement entre les deux tables, et du coup j'me suis décalée pour lui dire : ce n'est pas aussi difficile que vous l' pensez. Et j'leur ai expliqué qu'c'était cette fameuse barrière qu'ils s'mettaient, qui empêchait de voir les choses. Qu'il fallait s'lancer.

Ch87 : Tu leur as expliqué qu'ils avaient une barrière.

B87 : Oui. Qu'ils s'mettaient une barrière, mais que si ils l'enlevaient, s'ils débutaient les choses, ils comprendraient tout d'suite que c'est bien plus simple que ce que... que c'qu'ils s'imaginent.

Ch88 : Tu te rappelles de comment... les gens réagissaient, quand tu leur as expliqué la barrière ?

Commenté [AR91]: Vécu 3 (bleu) = place du début

B88 : Ben ils me r'gardaient avec des gros yeux ! Y'a eu une réflexion, enfin on voyait qu'ils étaient en train de réfléchir. Et puis quand ils se sont lancés, ils se sont lancés. Puisque j'en ai profité en même temps pour... pour dire euh... pour dire : regardez c'que fait euh... madame Fa [00h27'10]. Elle a un problème elle de... de parkinson. C'qui est quand même plus difficile. Une personne que j'ai pris en exemple parce qu'automatiquement elle a des difficultés qui sont quand même plus accentuées euh... que la personne qui était réfractaire, même que les deux hein. Euh... du coup euh... Regardez Elisabeth*, elle cherche pas, elle commence déjà à faire toutes les p'tites choses qu'elle a envie, de trouver sur son fond de page. Ben sur son fond de... de... de cadre. Elle cherche pas. Après par contre, elle va positionner des choses, elle va chercher. Elle va commencer à... à imaginer c'qu'elle va vouloir mettre. Mais commencez déjà par découper. C'est pour ça que je revenais sur le fait de... de se lancer déjà. C'est ça qui... qui était euh... aujourd'hui le plus difficile. C'est de dire : ben débutez déjà les choses et vous verrez que finalement c'est pas si compliqué que ça. Et ça a été simple. Ça a été un déclic. Ni plus ni moins un déclic. Et c'est vrai qu'sur l'moment bah ça... ça a écarquillé les yeux, et puis du coup ça a r'gardait, ça r'gardait les feuilles avec les... euh... avec justement les... les photos de, de fleurs. Donc c'est... c'est des imprimés 'fin des... des... que j'ai 'fin, que j'ai imprimé des fleurs, différents motifs euh... Et du coup j'ai... j'leur ai dit : le but c'est d'commencer ! Et je... je disais à la personne, je fais : regardez, vous avez tout c'qu'y vous faut. Y'a juste à débiter. Commencez déjà à découper, et au fur et à mesure les choses vont venir. Il faut... Il faut déjà débiter pour pouvoir après imaginer. Et c'est c'qu'y s'est passé.

Ch89 : Tu te rappelles de c'que faisait Elisabeth quand tu as parlé d'elle ?

B89 : Ah ben elle était concentrée hein ! Ouf ! Quand ils sont comme ça ils sont... à fond dedans, concentrés euh... Donc euh... ouais ! Quand ils sont comme ça après on, on les retient plus ! On pourrait passer au moins 2h30 d'atelier hein ! Ils lâchent plus l'affaire ! En fait quand ils aiment quelque chose, la problématique elle est là, c'est qu'ils veulent plus s'arrêter. Et ça c'est... C'est quelque chose qui, à un moment donné, on est obligés de dire : ah ouais, mais là, par contre on va pas pouvoir euh... laisser les choses s'étaler plus que ça. Il faut euh... il faut y aller. Et ils m'ont même aidée à ranger ! Alors que d'habitude on n'leur demande pas, mais là

euh... j'leur ai, j'les ai sollicité dans ce sens et ils ont été, (*bruit de bouche*) réactifs ! Ça a été vraiment super.

Ch90 : D'accord. Et bien merci. Nous pouvons arrêter là si tu le veux.

B90 : Oui.

Ch91 : Ou si tu veux continuer ?

B91 : Non non c'est bon ! [rire : 00h29'55]

Ch92 : D'accord.

B92 : J'pense pas avoir euh...

Ch93 : Et bien merci pour cet entretien.

B93 : De rien.

Ch94 : Comme pour euh... le tout premier, tu peux me demander quand tu le veux la... la retranscription. C'est un... droit automatique, puisque c'est grâce à toi que l'entretien existe. Euh... la méthode s'appelle l'entretien d'explicitation. Et donc elle consiste à... à faire euh... revivre, en quelque sortes, un petit peu la situation que la personne va raconter. Et c'est la raison pour laquelle parfois on peut sortir de l'entretien avec un sentiment de... un peu d'fatigue, ou comme si on avait revécu la scène et fffouh ! Y'a un p'tit côté parfois un peu... euh... c'est comme si c'était encore un peu là, quoi. Voilà c'est normal, c'est...

B94 : Mmm.

Ch95 : Ça fait partie de... de la méthode. Je reviens mercredi matin, si tu voudras qu'on... qu'on en discute un peu plus de tout ça, y'a pas de souci, avec plaisir euh... Voilà.

B95 : Ah oui je... Après j'ai rien d'autre à rajouter euh... C'est vrai que c'était juste ce... ce petit moment de... de doute où d'un coup voilà les choses se sont débloquées, et il a fallu que je persiste en étant... voilà j'étais sûre de moi de toutes manières hein ! Et... et quelque part après ils ont fini par... J'fais : allez-y, commencez à découper ! Et c'est c'qui a, c'est c'qui a lancé les choses. Et euh... du coup euh... c'est... Par contre ce que m'a super étonnée, c'est quand euh... j'suis revenue, et que là, tout l'monde en parlait. Parce que j'ai maintenant une coupure entre les deux euh... le mercredi. Donc j'ai appris ça euh... l'atelier était le mardi, et je passe au jeudi, où tout d'un coup tout l'monde m'alpague, en me disant qu'c'était

génial, il faut qu'on en refasse... Ok ! Bon, j'suis bonne pour racheter du matériel ! Mais **c'est génial !** J'm'attendais pas que... pas à c'point. Pas à... **Je savais qu'ça avait plu**, mais j'pensais pas que... ce serait euh... aussi euh... aussi important.

Ch96 : Merci !

B96 : Voilà. Mais c'était quand même plus compliqué que ce que j'vais leur faire faire justement euh... le jour de...

Ch97 : Pour la séance d'animation ?

B97 : Mais **c'était exprès aussi hein**. J'avais besoin d'voir euh... où s'trouvaient justement les limites, euh... et vraiment de... de leur faire comprendre, de faire un truc un petit peu plus dur pour que... pour qu'ils... pour qu'ils soient en confiance.

Pour qu'ils aient justement euh... ce regain de confiance en eux, et de se dire : ben **non, j'ai réussi à faire ça !** J'ai fait du scrapbooking ! Et là j'leur ai dit hein : c'est du scrapbooking, **vous savez ?** Ils ont entendu parlé, et là ils se sont dit ben : **ah bon ?** Et voilà, ça a été ça, et... en s'disant : ben j'suis capable.

Oui vous êtes capables ! Vous avez été capables - de faire - du scrapbooking. Donc

imaginez, tout c'que vous pouvez encore faire ! Et c'est là où j'aime justement les surprendre, c'est de leur rappeler à quel point en fait euh... voilà... ils... ils s'amoindrissent, dans les choses. Pensant qu'ils sont pas capables, et que tout d'un coup euh... on leur montre qu'ils ont franchi une montagne ! **Pour eux c'est une montagne**. Pour nous **non**, mais pour eux, **si**. Et là tout d'un coup c'est : ah ! **Ah bon ?** Et là ils sont surpris. Et euh... justement cette personne qui était en SSR, qui partait justement le jeudi euh... dans l'après-midi, quand j'l'ai croisée, que j'passais la voir euh... au, au... juste au passage, elle a voulu me montrer à tout prix quelque chose qu'elle avait... fini. Euh... parce qu'elle était **fière d'elle !** Et j'étais **fière d'eux !**

De tout' manière quand ils me montrent les choses je suis **fière**. Et **c'était génial !** J'ai... j'ai... j'aurais jamais cru qu'ils m'auraient fait **des choses aussi belles**, quoi ! J'ai... J'm'attendais à c'qu'ils collent, et qu'ils fassent **un peu n'importe comment**.

Mais **c'était tellement structuré, c'était tellement euh...**

Commenté [AR92]: Motif articulé avec la propre certification de B à venir

impressionnant. J'crois que j'aurais pas mieux fait. C'était impressionnant. C'est euh... Ben c'est toujours du plus quoi, c'est... C'est du vrai bonheur quoi ! C'est ça l'imp... l'important. C'est... c'est de voir à quel point euh... J'pensais faire, leur faire faire un bon, mais pas un bon aussi grand ! Et c'est ça qui est... qui est incroyable ! Ils m'épatent ! Ils m'épatent à chaque fois. Et là du coup euh... j'faisais ça pour qu'ils soient en confiance. Et comme on est acteurs, 'fin j'veux les rendre acteurs du projet, du coup... pour moi il faut qu'ils... voilà, qu'ils hésitent pas une seule seconde à s'impliquer. Qu'ils prennent confiance en eux. Et j'ai fait ça exprès pour qu'ils puissent prendre confiance en eux. Et c'était un peu risqué, mais euh... je me suis dit : je suis là, je vais pouvoir les accompagner. Il faut faire les choses. Et pourtant dieu sait qu'j'en avais dix hein. Pas facile de... où même un p'tit peu plus, ah non 11, ils étaient 11. Euh... et du coup euh... se répartir, c'est mieux d'en avoir juste 6, 8, que plus. Parce qu'y'en a certains qui ont besoin justement euh... d'être un p'tit peu plus euh... accompagnés. Et là pour le coup même eux. Ah, y'en a, j'me suis rendu compte que l'découpage ils adorent ça ! C'est incroyable ! Ça s'est mis à découper, ça s'est lancé ! Ah lala j'ai dit : mais... alors j'avais des inquiétudes pour certains, et pour d'autres non, et là du coup ça a été : *pouah* ! Impressionnant !

Ch98 : Merci, pour ce joli partage.

B98 : Ah ouais, mais ça c'était... Pour moi c'était le plus beau, le plus bel échange que j'ai pu avoir avec eux hein. Voilà.

[Fin de l'enregistrement : 00h35'12]

Description phénoménologique. Les déroulements temporels

Vécu 1 Jaune : évaluer qu'ils jouent le jeu

B9 : Ils ont perdu cette habitude. Du coup euh... euh... Comme j'vais avoir ce genre de choses à faire lors de... de ma certif', du coup j'les amène petit à petit. J'ai fait justement un atelier, dans ce sens, par rapport à, euh... euh... enfin c'est... comment que ça s'appelle ? Euh... le scrapbooking. J'leur ai pas précisé qu'c'était du scrapbooking. J'voulais pas les déstabiliser. Et j'avais dans l'idée, en amont déjà de... de faire ça avant Noël, les cartes de vœux, mais du coup

donc ça a pas pu c'faire parce que j'étais ici au CRP. Et euh... j'ai décidé en fait de... de... de ram'ner tout c'que j'avais acheté, exprès, pour les euh... les aider à laisser place à l'imaginaire. J'leur ai expliqué certaines choses, au départ c'était, ils étaient sceptiques : oui on va pas y arriver ! J'fais : oui, mais écoutez c'est simple ! J'leur montre quelques p'tits exemples, juste comme ça, vit' fait, pour pas qu'ils focalisent sur c'que j'leur montre, mais pour dire : on fait place à l'imaginaire. J'avais en amont demandé quelles étaient leurs envies, c'qu'ils voulaient justement, en décoration ou autre. Donc j'ai recensé leurs envies, j'ai imprimé c'que j'avais à imprimer, que ce soit une photo d'artiste, ou plusieurs. Comme ça ils faisaient un p'tit pêle-mêle sur le milieu, parce que c'que voulais c'est qu'ils mettent une image sur le milieu. Et qu'ils respectent les consignes. Et euh... ou bien de... de mettre une photo d'eux. Peu importe. Comme ça ils faisaient un fond de cadre, et le but c'était ça, de faire un fond de cadre et de le *customiser*. De façon à pouvoir le mettre ou sur les portes, s'ils mettaient leurs photos, ou bien la photo de l'artiste, puisqu'ils adorent justement euh... exposer c'qu'ils aiment. Donc euh... Euh... du coup ça a été un mélange de fleurs, d'oiseaux euh... d'artiste pour certains. Que j'ai préparé en amont. Et c'était en fait du découpage customisation en fait de cette fameuse... de ce fameux fond d'cadre. Qu'ils pouvaient après encadrer s'ils avaient en... envie. Alors ça c'était à leur guise. Je leur ai fait les choses ils étaient négatifs, mais négatifs ! J'me suis dit : *oulala*, j'me suis interrogée sur le moment et j'me suis dit : non j'vais pas lâcher l'affaire. J'ai réitéré les choses en disant : laissez place à l'imaginaire, faites-vous plaisir ! Le but c'est pas d'attendre, d'avoir quelque chose de...de... de super beau, de... d'idéaliser quelque chose. C'est de laisser parler l'imaginaire, et de... de se lancer. Et à un moment donné en fait euh... petit à petit, certains se sont lancés, ils ont fait des choses... Toujours certains qui étaient un peu réfractaires, j'les ai aidé justement à... J'leur ai dit : regardez ! Voyez ! Y'a madame untel, elle fait comme ça... Vous, vous pouvez faire comme vous avez envie ! Mais le plus important c'est vraiment laisser part... laisser la place à l'imaginaire et de... de... de s'éclater en fait dans ce sens. D'aller vraiment euh... chercher au plus profond de soi c'qu'on aurait envie d'y mettre. Vous avez tout c'qui vous faut pour faire. Et en fait ça a été... extraordinaire. Dans le sens où, même les personnes qui finalement se retrouvaient, c'que j'avais réussi à faire ça, qu'elles se retrouvent après les animations, et même les week-end, à faire des choses ensemble, et c'était l'enjeu. Aujourd'hui, j'ai dû laisser mes outils, qu'elles puissent continuer à faire du scrapbooking. Même une personne qui était en SSR, qui partait le lend'main, m'a... 'fin elle est passée pour dire qu'elle aimait. Bon ça a fait un bruit pas possible, parce que quand euh... quand c'est comme ça ça en parle. Ça en parle tellement que tout l'monde est v'nu m'voir : mais tu leur a fait faire ça, ça ? Et y'avait les familles qui étaient présentes euh quand j'faisais les choses, ils étaient étonnés d'me voir euh... d'me voir faire faire des choses qui pour eux semblaient un peu complexes : euh... et ils y arrivent ? -Ben écoutez, hop ! J'ai montré justement l'avancée de certains. Et euh... ils étaient impressionnés. Et ça a fait beaucoup d'bruit. En fait ça a été ultra positif ! J'le savais j'risquais d'avoir justement cette problématique de... de... de... euh... d'a [00h05'51] confiance euh... d'la part des... des résidents. De... de cette, de ce positionnement à se dire : je suis pas capable de. Ça j'le savais pertinemment. Le but était d'amener justement à c'qu'il le fasse. Et euh... arrivée

Commenté [AR93]: Vécu dans le vécu : exclu

là j'étais même très très surprise. P'c'que j'avais des personnes qui n'savaient pas trop faire, qu'il fallait tout l'temps guider. Et là ça a été, *waouh ! Aha !* Ils m'ont épatée ! J'ai rien à dire de plus qu'ils m'ont épatée... Ils ont fini euh... pour certains qui étaient même très long, ont fini leur travail. Au point même qu'on a légèrement euh... débordé euh... sachant qu'on fait des gouters juste derrière maintenant. Et ça ça a été euh... impressionnant. Parce qu'ils auraient pas... ils auraient continué. Donc y'en a une qui a pas... qui a pas fini, qui m'a demandé à pouvoir terminer, donc j'avais laissé euh... certaines choses. Elle avait pris la colle, puisqu'il lui restait juste à coller. Et c'était magnifique ! C'était magnifique. Et du coup, par la suite, j'leur ai dit qu'c'était du scrapbooking. Et là ils étaient impressionnés ! Donc ça leur a fait justement ben euh... chaud au cœur. Ça leur a montré qu'ils étaient capables, et j'leur ai justement démontré en fait que, ben ils sont capables de faire les choses. Ça a pas été simple, mais finalement ben, ça a été dans un sens positif.

B46 : Je reviens euh... sur ça en disant : **c'est pas si compliqué que ça. Ne cherchez pas à comprendre**, le but de l'exercice c'était vraiment... Et là j'leur ai dit c'est, le but de l'exercice c'est que vous laissiez parler l'imaginaire. Inventez ce que vous avez envie d'inventer. Vous avez un fond, vous devez faire un fond de cadre, et vous avez tout sous la main pour faire tout c'que vous voulez. Laissez parler l'imaginaire. Découpez c'que vous avez envie de mettre sur votre feuille, prenez tout c'que vous avez à disposition, et allez-y.

B56 : Ben euh... c'était... **c'était toujours la même hein !** C'est d'se dire : non, j'vais pas y'arriver ! Mais j'leur ai dit : lancez-vous ! C'est le fait de se lancer qui va faire que. Vous avez vot' base, vous avez c'que vous voulez mettre au-dessus 'fin, en plein milieu pour... marquer le cadre. Et du coup, amusez-vous ! J'ai regardé la personne qui était totalement res... euh... réfractaire, et j'lui ai dit : euh... vous aimez les fleurs ? Regardez, découpez des fleurs ! Vous allez pouvoir les coller, les placer comme vous avez envie, dedans, dessus, 'fin sur le pourtour euh... ou sur le milieu. C'est vous qui allez créer votre propre fond de... de... de tableau ! Donc euh... allez-y ! **C'est juste ça qui vous manque !**

B58 : Non. Elle était à... à réfléchir. Et là quand j'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, **j'ai dit : c'est bon !**

Ch59 : Tu as dit c'est bon. Tu lui as dit ?

B59 : Dans ma tête. J'me suis dit : c'est bon.

Ch60 : Tu t'es dit à toi-même c'est bon.

B60 : Oui.

Ch61 : Qu'est-ce que tu fais ? C'est bon [00h19'45]

B61 : Parce que c'est l'démarrage qui... à chaque fois quand il se pète une barrière, c'est ce fameux démarrage. A partir du moment où ils décident de s'lancer, c'est gagné.

B69 : Non j'vais juste à l'autre table, et j'vais vérifier si madame Lab [00h21'00] 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.

Commenté [AR94]: Vécu 1 jaune : fin

Discrimination

<p>J'leur ai expliqué certaines choses, au départ c'était, ils étaient sceptiques : oui on va pas y arriver ! J'fais : oui, mais écoutez c'est simple ! J'leur montre quelques p'tits exemples, juste comme ça, vit' fait, pour pas qu'ils focalisent sur c'que j'leur montre, mais pour dire : on fait place à l'imaginaire. (1)</p>	<p>Ils ont perdu cette habitude. Du coup euh... euh... Comme j'vais avoir ce genre de choses à faire lors de... de ma certif', du coup j'les amène petit à petit. J'ai fait justement un atelier, dans ce sens, par rapport à, euh... euh... enfin c'est... comment que ça s'appelle ? Euh... le scrapbooking. J'voulais pas les déstabiliser. Et j'avais dans l'idée, en amont déjà de... de faire ça avant Noël, les cartes de vœux, mais du coup donc ça a pas pu c'faire parce que j'étais ici au CRP. Et euh... j'ai décidé en fait de... de... de ram'ner tout c'que j'avais acheté, exprès, pour les euh... les aider à laisser place à l'imaginaire.</p> <p>J'avais en amont demandé quelles étaient leurs envies, c'qu'ils voulaient justement, en décoration ou autre. Donc j'ai recensé leurs envies, j'ai imprimé c'que j'avais à imprimer, que ce soit une photo d'artiste, ou plusieurs. Comme ça ils faisaient un p'tit pêle-mêle sur le milieu, parce que c'que voulais c'est qu'ils mettent une image sur le milieu. Et qu'ils respectent les consignes. Et euh... ou bien de... de mettre une photo d'eux. Peu importe. Comme ça ils faisaient un fond de cadre, et le but c'était ça, de faire un fond de cadre et de le customiser. De façon à pouvoir</p>
---	--

Commenté [AR96]: Vécu 1 : Ils ont perdu cette habitude. = jaune

<p>J'me suis dit : <i>oulala</i>, j'me suis interrogée sur le moment et j'me suis dit : non j'vais pas lâcher l'affaire. J'ai réitéré les choses en disant : laissez place à l'imaginaire, faites-vous plaisir ! Le but c'est pas d'attendre, d'avoir quelque chose de...de... de super beau, de... d'idéaliser quelque chose. C'est de laisser parler l'imaginaire, et de... de se lancer. Et à un moment donné en fait euh... petit à petit, certains se sont lancés, ils ont fait des choses... (2)</p> <p>J'leur ai dit : regardez ! Voyez ! Y'a madame untel, elle fait comme ça... Vous, vous pouvez faire comme vous avez envie ! Mais le plus important c'est vraiment laisser part... laisser la place à l'imaginaire et de... de... de s'éclater en fait dans ce sens. D'aller vraiment euh... chercher au plus profond de soi c'qu'on aurait envie d'y mettre. Vous avez tout c'qui vous faut pour faire. (3)</p>	<p>le mettre ou sur les portes, s'ils mettaient leurs photos, ou bien la photo de l'artiste, puisqu'ils adorent justement euh... exposer c'qu'ils aiment. Donc euh... Euh... du coup ça a été un mélange de fleurs, d'oiseaux euh... d'artiste pour certains. Que j'ai préparé en amont. Et c'était en fait du découpage customisation en fait de cette fameuse... de ce fameux fond d'cadre. Qu'ils pouvaient après encadrer s'ils avaient en... envie. Alors ça c'était à leur guise. Je leur ai fait les choses ils étaient négatifs, mais négatifs !</p> <p>Toujours certains qui étaient un peu réfractaires, j'les ai aidé justement à...</p> <p>Et en fait ça a été... extraordinaire. [...]En fait ça a été ultra positif ! J'le savais j'risquais d'avoir justement cette problématique de... de... de... euh... d'a [00h05'51] confiance</p>
--	--

<p>Donc y'en a une qui a pas... qui a pas fini, qui m'a demandé à pouvoir terminer, donc j'avais laissé euh... certaines choses. Elle avait pris la colle, puisqu'il lui restait juste à coller. (4)</p> <p>Et du coup, par la suite, j'leur ai dit qu'c'était du scrapbooking. (5)</p>	<p>euh... d'la part des... des résidents. De... de cette, de ce positionnement à se dire : je suis pas capable de. Ça j'le savais pertinemment. Le but était d'l'amener justement à c'qu'il le fasse. Et euh... arrivée là j'étais même très très surprise. P'c'que j'avais des personnes qui n'savaient pas trop faire, qu'il fallait tout l'temps guider. Et là ça a été, <i>waouh ! Aha !</i> Ils m'ont épatée ! J'ai rien à dire de plus qu'ils m'ont épatée... Ils ont fini euh... pour certains qui étaient même très long, ont fini leur travail. Au point même qu'on a légèrement euh... débordé euh... sachant qu'on fait des gouters juste derrière maintenant. Et ça ça a été euh... impressionnant. Parce qu'ils auraient pas... ils auraient continué.</p> <p>Et c'était magnifique ! C'était magnifique.</p> <p>Et là ils étaient impressionnés ! Donc ça leur a fait justement ben euh... chaud au cœur. Ça leur a montré qu'ils étaient capables, et j'leur ai justement démontré en fait que, ben ils sont capables de faire les choses. Ça a pas été simple, mais finalement ben, ça a été dans un sens positif.</p>
---	--

<p>B46 : Je reviens euh... sur ça en disant : c'est pas si compliqué que ça. Ne cherchez pas à comprendre, le but de l'exercice c'était vraiment... Et là j'leur ai dit c'est, le but de l'exercice c'est que vous laissez parler l'imaginaire. Inventez ce que vous avez envie d'inventer. Vous avez un fond, vous devez faire un fond de cadre, et vous avez tout sous la main pour faire tout c'que vous voulez. Laissez parler l'imaginaire. Découpez c'que vous avez envie de mettre sur votre feuille, prenez tout c'que vous avez à disposition, et allez-y. (6)</p> <p>C'est d'se dire : non, j'vais pas y'arriver ! Mais j'leur ai dit : lancez-vous ! C'est le fait de se lancer qui va faire que. Vous avez vot' base, vous avez c'que vous voulez mettre au-dessus 'fin, en plein milieu pour... marquer le cadre. Et du coup, amusez-vous ! J'ai regardé la personne</p> <p>j'lui ai dit : euh... vous aimez les fleurs ? Regardez, découpez des fleurs ! Vous allez pouvoir les coller, les placer comme vous avez envie, dedans, dessus, 'fin sur le pourtour euh... ou sur le milieu. C'est vous qui allez créer votre propre fond de... de... de tableau ! Donc euh... allez-y ! C'est juste ça qui vous manque ! (7)</p>	<p>B56 : Ben euh... c'était... c'était toujours la même hein !</p> <p>qui était totalement res... euh... réfractaire, et</p> <p>B58 : Non. Elle était à... à réfléchir.</p>
--	---

<p>Et là quand j'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon !</p>	
<p>B59 : Dans ma tête. J'me suis dit : c'est bon. (8)</p>	
<p>B61 : Parce que c'est l'démarrage qui... à chaque fois quand il se pète une barrière, c'est ce fameux démarrage. A partir du moment où ils décident de s'lancer, c'est gagné. (9)</p>	
<p>B69 : Non j'vais juste à l'autre table, et j'vais vérifier si madame Lab [00h21'00] 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. (10)</p>	

Commenté [AR95]: Vécu 1 jaune : fin

Vécu 1 (jaune) : Imaginaire et scrapbooking

Moment 1 : Je commence face à un scepticisme exprimé sur la difficulté de l'atelier (1)

Moment 2 : Je dis : Ne cherchez pas à comprendre : laissez place à l'imaginaire (2 et 6)

Moment 3 : J'oriente leur imaginaire sur leur gout (7)

Moment 4 : Je vois que le public « pète une barrière » : il passe à l'action (9)

Moment 5 : Je valide. (8)

Moment 6 : Je circule sur une autre table et je relance l'imaginaire (10).

Moment 7 : Je prends telle participante comme exemple pour revenir au moment 2 et pour orienter leur imaginaire (3)

Moment 8 : Le temps arrive à sa fin, j'entends des expressions de volonté de poursuivre (4)

Moment 9 : Je nomme l'activité (5).

Vécu 2 Vert : évaluer que l'affaire est lancée

B9 : Ils ont perdu cette habitude. Du coup euh... euh... Comme j'vais avoir ce genre de choses à faire lors de... de ma certif', du coup j'les amène petit à petit. J'ai fait justement un atelier, dans ce sens, par rapport à, euh... euh... enfin c'est... comment que ça s'appelle ? Euh... le

Commenté [AR97]: Vécu 1 : Ils ont perdu cette habitude. = jaune

scrapbooking. J'leur ai pas précisé qu'c'était du scrapbooking. J'voulais pas les déstabiliser. Et j'avais dans l'idée, en amont déjà de... de faire ça avant Noël, les cartes de vœux, mais du coup donc ça a pas pu c'faire parce que j'étais ici au CRP. Et euh... j'ai décidé en fait de... de... de ram'ner tout c'que j'avais acheté, exprès, pour les euh... les aider à laisser place à l'imaginaire. J'leur ai expliqué certaines choses, au départ c'était, ils étaient sceptiques : oui on va pas y arriver ! J'fais : oui, mais écoutez c'est simple ! J'leur montre quelques p'tits exemples, juste comme ça, vit' fait, pour pas qu'ils focalisent sur c'que j'leur montre, mais pour dire : on fait place à l'imaginaire. **J'avais en amont demandé quelles étaient leurs envies, c'qu'ils voulaient justement, en décoration ou autre.** Donc **j'ai recensé leurs envies, j'ai imprimé** c'que j'avais à imprimer, que ce soit une photo d'artiste, ou plusieurs. Comme ça ils faisaient un p'tit pêle-mêle sur le milieu, parce que c'que voulais c'est qu'ils mettent une image sur le milieu. Et qu'ils respectent les consignes. Et euh... ou bien de... de mettre une photo d'eux. Peu importe. Comme ça ils faisaient un fond de cadre, et le but c'était ça, de faire un fond de cadre et de le *customiser*. De façon à pouvoir le mettre ou sur les portes, s'ils mettaient leurs photos, ou bien la photo de l'artiste, puisqu'ils adorent justement euh... exposer c'qu'ils aiment. Donc euh... Euh... du coup ça a été un mélange de fleurs, d'oiseaux euh... d'artiste pour certains. **Que j'ai préparé en amont.** Et c'était en fait du découpage customisation en fait de cette fameuse... de ce fameux fond d'cadre. Qu'ils pouvaient après encadrer s'ils avaient en... envie. Alors ça c'était à leur guise. Je leur ai fait les choses ils étaient négatifs, mais négatifs ! J'me suis dit : *oulala*, j'me suis interrogée sur le moment et j'me suis dit : non j'vais pas lâcher l'affaire. J'ai réitéré les choses en disant : laissez place à l'imaginaire, faites-vous plaisir ! Le but c'est pas d'attendre, d'avoir quelque chose de...de... de super beau, de... d'idéaliser quelque chose. C'est de laisser parler l'imaginaire, et de... de se lancer. Et à un moment donné en fait euh... petit à petit, certains se sont lancés, ils ont fait des choses... Toujours certains qui étaient un peu réfractaires, **j'les ai aidé justement à...** J'leur ai dit : **regardez ! Voyez !** Y'a madame untel, elle fait comme ça... Vous, vous pouvez faire comme vous avez envie ! Mais le plus important c'est vraiment laisser part... laisser la place à l'imaginaire et de... de... de s'éclater en fait dans ce sens. D'aller vraiment euh... chercher au plus profond de soi c'qu'on aurait envie d'y mettre. Vous avez tout c'qui vous faut pour faire. Et en fait ça a été... extraordinaire. Dans le sens où, même les personnes qui finalement se retrouvaient, c'que j'avais réussi à faire ça, qu'elles se retrouvent après les animations, et même les week-end, à faire des choses ensemble, et c'était l'enjeu. Aujourd'hui, j'ai dû laisser mes outils, qu'elles puissent continuer à faire du scrapbooking. Même une personne qui était en SSR, qui partait le lend'main, m'a... 'fin elle est passée pour dire qu'elle aimait. Bon ça a fait un bruit pas possible, parce que quand euh... quand c'est comme ça ça en parle. Ça en parle tellement que tout l'monde est v'nu m'voir : mais tu leur a fait faire ça, ça ? Et y'avait les familles qui étaient présentes euh quand j'faisais les choses, ils étaient étonnés d'me voir euh... d'me voir faire faire des choses qui pour eux semblaient un peu complexes : euh... et ils y arrivent ? -Ben écoutez, hop ! J'ai montré justement l'avancée de certains. Et euh... ils étaient impressionnés. Et ça a fait beaucoup d'bruit. En fait ça a été ultra positif ! J'le savais j'risquais d'avoir justement cette problématique de... de... de... euh... d'**a** [00h05'51] confiance euh... d'la part

des... des résidents. De... de cette, de ce positionnement à se dire : je suis pas capable de. Ça j'le savais pertinemment. Le but était d'l'amener justement à c'qu'il le fasse. Et euh... arrivée là j'étais même très très surprise. P'c'que j'avais des personnes qui n'savaient pas trop faire, qu'il fallait tout l'temps guider. Et là ça a été, *waouh ! Aha !* Ils m'ont épatée ! J'ai rien à dire de plus qu'ils m'ont épatée... Ils ont fini euh... pour certains qui étaient même très long, ont fini leur travail. Au point même qu'on a légèrement euh... débordé euh... sachant qu'on fait des gouters juste derrière maintenant. Et ça ça a été euh... impressionnant. Parce qu'ils auraient pas... ils auraient continué. Donc y'en a une qui a pas... qui a pas fini, qui m'a demandé à pouvoir terminer, donc j'avais laissé euh... certaines choses. Elle avait pris la colle, puisqu'il lui restait juste à coller. Et c'était magnifique ! C'était magnifique. Et du coup, par la suite, j'leur ai dit qu'c'était du scrapbooking. Et là ils étaient impressionnés ! Donc ça leur a fait justement ben euh... chaud au cœur. Ça leur a montré qu'ils étaient capables, et j'leur ai justement démontré en fait que, ben ils sont capables de faire les choses. Ça a pas été simple, mais finalement ben, ça a été dans un sens positif.

B13 : J'les avais mis... Alors j'les avais répartis en deux groupes. Euh... dans... sur des tables rondes. Et j'avais mis un groupe d'un côté, un groupe de l'autre. Donc j'essaye de les r'grouper par connaissances. Comme ça ils continuent euh... justement de créer ce lien. Les autres se connaissaient, mais bon voilà y'a des affinités qui se sont créées... J'fais en sorte que ce soit convivial, et qu'ça continue justement de perdurer dans ce sens. Et euh... et puis comme ça quand ils terminent, par la suite, je sais qu'y'a un groupe de personnes qui aime bien jouer. Donc ils sont sur la même table, pas besoin d'les bouger, si ils veulent rester.

B31 : Je commence à leur expliquer c'qu'on va faire.

B32 : Je suis entre les deux tables.

B33 : Et je leur montre les différents outils qu'ils vont devoir utiliser.

B35 : J'leur mettais sur le milieu de la table.

B46 : Je reviens euh... sur ça en disant : c'est pas si compliqué que ça. Ne cherchez pas à comprendre, le but de l'exercice c'était vraiment... Et là j'leur ai dit c'est, le but de l'exercice c'est que vous laissiez parler l'imaginaire. Inventez ce que vous avez envie d'inventer. Vous avez un fond, vous devez faire un fond de cadre, et vous avez tout sous la main pour faire tout c'que vous voulez. Laissez parler l'imaginaire. Découpez c'que vous avez envie de mettre sur votre feuille, prenez tout c'que vous avez à disposition, et allez-y.

Ch47 : Où es-tu quand tu leur dis ça ?

B47 : Juste à côté.

Ch48 : Vers quelle table ?

B48 : C'était la première.

B50 : Je me mets face à eux, je... Dès fois j'me mets à côté. Et je montre quelques exemples.

B56 : Ben euh... c'était... c'était toujours la même hein ! C'est d'se dire : non, j'vais pas y'arriver ! Mais j'leur ai dit : lancez-vous ! C'est le fait de se lancer qui va faire que. Vous avez vot' base, vous avez c'que vous voulez mettre au-dessus 'fin, en plein milieu pour... marquer le cadre. Et du coup, amusez-vous ! J'ai regardé la personne qui était totalement res... euh... réfractaire, et j'lui ai dit : euh... vous aimez les fleurs ? Regardez, découpez des fleurs ! Vous allez pouvoir les coller, les placer comme vous avez envie, dedans, dessus, 'fin sur le pourtour euh... ou sur le milieu. C'est vous qui allez créer votre propre fond de... de... de tableau ! Donc euh... allez-y ! C'est juste ça qui vous manque !

Commenté [AR98]: Vécu 2 : J'ai regardé la personne réfractaire : début

B57 : Et là tout d'un coup, elle r'garde les images, les différentes images où y'a tout un tas de fleurs, et comme elle aime les fleurs justement, c'est pour ça que j'ai parlé des fleurs, du coup elle s'est mise à découper des fleurs.

Commenté [AR99]: Vécu 2 : Et là tout d'un coup = vert

B58 : Non. Elle était à... à réfléchir. Et là quand j'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon !

B59 : Dans ma tête. J'me suis dit : c'est bon.

B62 : Je suis face à... à ces deux personnes.

Discrimination

	<p>B9 : Ils ont perdu cette habitude. Du coup euh... euh... Comme j'vais avoir ce genre de choses à faire lors de... de ma certif', du coup j'les amène petit à petit. J'ai fait justement un atelier, dans ce sens, par rapport à, euh... euh... enfin c'est... comment que ça s'appelle ? Euh... le scrapbooking. J'leur ai pas précisé qu'c'était du scrapbooking. J'voulais pas les déstabiliser. Et j'avais dans l'idée, en amont déjà de... de faire ça avant Noël, les cartes de vœux, mais du coup donc ça a pas pu c'faire parce que j'étais ici au CRP. Et euh... j'ai décidé en fait de... de... de ram'ner tout c'que j'avais acheté, exprès, pour les euh... les aider à laisser place à l'imaginaire. J'leur ai expliqué certaines choses, au départ c'était, ils étaient sceptiques : oui on va pas y arriver ! J'fais : oui, mais écoutez c'est simple ! J'leur montre quelques p'tits exemples, juste comme ça,</p>
--	--

Commenté [AR102]: Vécu 1 : Ils ont perdu cette habitude. = jaune

<p>J'avais en amont demandé quelles étaient leurs envies, c'qu'ils voulaient justement, en décoration ou autre. Donc j'ai recensé leurs envies, j'ai imprimé c'que j'avais à imprimer, (1)</p>	<p>vit' fait, pour pas qu'ils focalisent sur c'que j'leur montre, mais pour dire : on fait place à l'imaginaire.</p> <p>que ce soit une photo d'artiste, ou plusieurs. Comme ça ils faisaient un p'tit pêle-mêle sur le milieu, parce que c'que voulais c'est qu'ils mettent une image sur le milieu. Et qu'ils respectent les consignes. Et euh... ou bien de... de mettre une photo d'eux. Peu importe. Comme ça ils faisaient un fond de cadre, et le but c'était ça, de faire un fond de cadre et de le <i>customiser</i>. De façon à pouvoir le mettre ou sur les portes, s'ils mettaient leurs photos, ou bien la photo de l'artiste, puisqu'ils adorent justement euh... exposer c'qu'ils aiment. Donc euh... Euh... du coup ça a été un mélange de fleurs, d'oiseaux euh... d'artiste pour certains.</p>
<p>Que j'ai préparé en amont. (2)</p>	<p>Et c'était en fait du découpage customisation en fait de cette fameuse... de ce fameux fond d'cadre. Qu'ils pouvaient après encadrer s'ils avaient en... envie. Alors ça c'était à leur guise.</p>
<p>Je leur ai fait les choses (3)</p>	<p>ils étaient négatifs, mais négatifs !</p>
<p>J'me suis dit : <i>oulala</i>, j'me suis interrogée sur le moment et j'me suis dit : non j'vais pas lâcher l'affaire. J'ai réitéré les choses en disant : laissez place à l'imaginaire, faites-vous plaisir ! (4)</p>	<p>Le but c'est pas d'attendre, d'avoir quelque chose de...de... de super beau, de... d'idéaliser quelque chose. C'est de laisser parler l'imaginaire, et de... de se lancer. Et à un moment donné en fait euh... petit à petit,</p>

<p>j'les ai aidé justement à... J'leur ai dit : regardez ! Voyez ! (5)</p>	<p>certains se sont lancés, ils ont fait des choses... Toujours certains qui étaient un peu réfractaires,</p> <p>Y'a madame untel, elle fait comme ça... Vous, vous pouvez faire comme vous avez envie ! Mais le plus important c'est vraiment laisser part... laisser la place à l'imaginaire et de... de... de s'éclater en fait dans ce sens. D'aller vraiment euh... chercher au plus profond de soi c'qu'on aurait envie d'y mettre. Vous avez tout c'qui vous faut pour faire. Et en fait ça a été... extraordinaire. Dans le sens où, même les personnes qui finalement se retrouvaient, c'que j'avais réussi à faire ça, qu'elles se retrouvent après les animations, et même les week-end, à faire des choses ensemble, et c'était l'enjeu. Aujourd'hui, j'ai dû laisser mes outils, qu'elles puissent continuer à faire du scrapbooking. Même une personne qui était en SSR, qui partait le lend'main, m'a... 'fin elle est passée pour dire qu'elle aimait. Bon ça a fait un bruit pas possible, parce que quand euh... quand c'est comme ça ça en parle. Ça en parle tellement que tout l'monde est v'nu m'voir : mais tu leur a fait faire ça, ça ? Et y'avait les familles qui étaient présentes euh quand j'faisais les choses, ils étaient étonnés d'me voir euh... d'me voir faire faire des choses qui pour eux semblaient un peu complexes : euh... et ils y arrivent ? -Ben écoutez, hop ! J'ai montré justement l'avancée de certains. Et euh... ils étaient impressionnés. Et ça a fait beaucoup d'bruit. En fait ça a été ultra positif ! J'le savais j'risquais d'avoir justement cette problématique de... de... de... euh... d'a [00h05'51] confiance euh... d'la part des... des résidents. De... de cette, de ce</p>
--	--

	<p>positionnement à se dire : je suis pas capable de. Ça j'le savais pertinemment. Le but était d'amener justement à c'qu'il le fasse. Et euh... arrivée là j'étais même très très surprise. P'c'que j'avais des personnes qui n'savaient pas trop faire, qu'il fallait tout l'temps guider. Et là ça a été, <i>waouh ! Aha !</i> Ils m'ont épatée ! J'ai rien à dire de plus qu'ils m'ont épatée... Ils ont fini euh... pour certains qui étaient même très long, ont fini leur travail. Au point même qu'on a légèrement euh... débordé euh... sachant qu'on fait des gouters juste derrière maintenant. Et ça ça a été euh... impressionnant. Parce qu'ils auraient pas... ils auraient continué. Donc y'en a une qui a pas... qui a pas fini, qui m'a demandé à pouvoir terminer, donc j'avais laissé euh... certaines choses. Elle avait pris la colle, puisqu'il lui restait juste à coller. Et c'était magnifique ! C'était magnifique. Et du coup, par la suite, j'leur ai dit qu'c'était du scrapbooking. Et là ils étaient impressionnés ! Donc ça leur a fait justement ben euh... chaud au cœur. Ça leur a montré qu'ils étaient capables, et j'leur ai justement démontré en fait que, ben ils sont capables de faire les choses. Ça a pas été simple, mais finalement ben, ça a été dans un sens positif.</p>
<p>B13 : J'les avais mis... Alors j'les avais répartis en deux groupes. Euh... dans... sur des tables rondes. Et j'avais mis un groupe d'un côté, un groupe de l'autre. (6)</p>	<p>Donc j'essaye de les r'grouper par connaissances. Comme ça ils continuent euh... justement de créer ce lien. Les autres se connaissaient, mais bon voilà y'a des affinités qui se sont créées... J'fais en sorte que ce soit convivial, et qu'ça continue</p>

Commenté [AR100]: Vécu 2 vert= Début de l'expérience

<p>B31 : Je commence à leur expliquer c'qu'on va faire. (7)</p> <p>B32 : Je suis entre les deux tables. (8)</p> <p>B33 : Et je leur montre les différents outils (9)</p> <p>B35 : J'leur mettais sur le milieu de la table. (10)</p> <p>B46 : Je reviens euh... sur ça en disant : c'est pas si compliqué que ça. Ne cherchez pas à comprendre, le but de l'exercice c'était vraiment... Et là j'leur ai dit c'est, le but de l'exercice c'est que vous laissiez parler l'imaginaire. Inventez ce que vous avez envie d'inventer. Vous avez un fond, vous devez faire un fond de cadre, et vous avez tout sous la main pour faire tout c'que vous voulez. Laissez parler l'imaginaire. Découpez c'que vous avez envie de mettre sur votre feuille, prenez tout c'que vous avez à disposition, et allez-y. (11)</p> <p>B47 : [je suis] Juste à côté. (12)</p>	<p>justement de perdurer dans ce sens. Et euh... et puis comme ça quand ils terminent, par la suite, je sais qu'y'a un groupe de personnes qui aime bien jouer. Donc ils sont sur la même table, pas besoin d'les bouger, si ils veulent rester.</p> <p>qu'ils vont devoir utiliser.</p> <p>B48 : C'était la première [table]</p>
--	---

<p>B50 : Je me mets face à eux, je... Dès fois j'me mets à côté. Et je montre quelques exemples. (13)</p>	<p>B56 : Ben euh... c'était... c'était toujours la même hein ! C'est d'se dire : non, j'vais pas y'arriver ! Mais</p>
<p>J'leur ai dit : lancez-vous ! C'est le fait de se lancer qui va faire que. Vous avez vot' base, vous avez c'que vous voulez mettre au-dessus 'fin, en plein milieu pour... marquer le cadre. Et du coup, amusez-vous ! J'ai regardé la personne qui était totalement res... euh... réfractaire, et j'lui ai dit : euh... vous aimez les fleurs ? Regardez, découpez des fleurs ! Vous allez pouvoir les coller, les placer comme vous avez envie, dedans, dessus, 'fin sur le pourtour euh... ou sur le milieu. C'est vous qui allez créer votre propre fond de... de... de tableau ! Donc euh... allez-y ! C'est juste ça qui vous manque ! (14)</p>	<p>B57 : Et là tout d'un coup, elle r'garde les images, les différentes images où y'a tout un tas de fleurs, et comme elle aime les fleurs justement, c'est pour ça que j'ai parlé des fleurs, du coup elle s'est mise à découper des fleurs.</p>
<p>J'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon ! (15)</p>	<p>B58 : Non. Elle était à... à réfléchir. Et là quand</p>
<p>B59 : Dans ma tête. J'me suis dit : c'est bon. (16)</p>	
<p>B62 : Je suis face à... à ces deux personnes. (17)</p>	

Commenté [AR101]: Vécu 2 vert : fin de l'expérience

Vécu 2 (vert) : L'affaire est lancée

Moment 1 : Je recense leurs envies (1)

Moment 2 : Je leur prépare les choses en me basant sur leurs envies (2 et 3)

Moment 3 : Je les répartis en deux groupes (6)

Moment 4 : Je me place entre les deux groupes (8) pour expliquer ce qu'on va faire (7)

Moment 5 : Je leur montre les outils (9) une table après l'autre en les mettant au milieu (10)

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 (4)

Moment 7 : J'aide les réfractaires en montrant ce qui font : Voyez ! (5) en restant à côté d'eux (12)

Moment 8 : Je dis aux réfractaires le but de l'exercice (11)

Moment 9 : Je me mets en face des deux derniers réfractaires (13 et 17) de la première table

Moment 10 : Je leur ai dit Lancez-vous ! (14)

Moment 11 : Je montre les fleurs à la personne réfractaire et lui dit de découper (14)

Moment 12 : Je vois la personne réfractaire découper des fleurs (15)

Moment 13 : Je me dis C'est bon (16) / je dis C'est bon (15)

Vécu 3 Bleu : évaluer ce qu'il ne va pas

B22 : Ben j'étais justement euh... à montrer déjà c'que certains avançaient, à démontrer qu'y avait pas, 'fin... à montrer par A plus B qu'on pouvait faire, euh... des superpositions, qu'on pouvait faire de... de belles choses. Et euh...

B23 : Et ben j'ai simplement mis euh... bon les... y'avait différentes pages déjà décorées, que j'mettais les unes sur les autres. Et j'disais : ça, ça fait déjà un fond. Euh... à dire : là sur l'pourtour en fait, vous avez justement euh... parce qu'y'a des, j'avais des... Ttt... euh... J'sais plus comment ça s'appelle. Des sortes de tampons, mais qui... qui percent.

B36 : Voilà. Et puis du coup euh... Alors, y'avait au départ un choix : le fond. J'leur ai mis d'un côté, j'leur ai mis de l'autre, de façon à c'qu'ils choisissent le fond qu'ils voulaient. Du coup dès que une table avait euh... fini d'choisir, je démon... je montrais les différents outils qui allaient être utilisés. Et puis après j'passe à l'autre table. Et vice versa.

B81 : Ben on le voit à l'expression du visage. Donc tout d'suite euh... plus embêtées qu'autre chose... à se dire : non ! Elle va nous faire faire quelque chose de compliqué... Ah non, finalement ça m'intéresse pas ! Et euh... du coup c'est là où j'me suis dit : ouille ! J'ai pas parlé à cette éventualité. Pas à l'extrême. Et du coup j'ai essayé de minimiser. Tout en disant que ça paraissait bien plus simple que c'qu'ils pensaient. Et c'est... c'était justement plus simple que c'qu'ils pensaient.

B84 : Oui, oui oui. Parce qu'ils regardaient, et qu'ils s'posaient des questions, donc c'était ça. C'était... J'leur ai expliqué quelque part que la... la seule barrière qu'y avait c'était celle qu'ils se mettaient. Que finalement c'était bien plus simple que... que c'qu'ils pensaient et qu'il

Commenté [AR103]: Vécu 3 (bleu) = début : du coup c'est là où jme suis dit

Commenté [AR104]: Vécu 3 (bleu) = fin

suffisait de se... de se lancer. Alors quitte à se lancer, et découper déjà des choses qu'on aimerait trouver en fait, sur ce fond d'cadre. Et j'leur ai dit : commencez par ça. Allez-y ! Avancez, découpez déjà les choses que vous voulez. J'vous ai donné... J'vous ai mis en... euh... mis devant tout c'que vous... vous aviez désiré euh... sur euh... c'que vous vouliez, et c'que vous aimiez le plus. Au contraire vous avez tout c'qu'y faut. Prenez, faites, commencez à découper. Les choses viendront au fur et à mesure ! Lancez-vous ! C'est ça qui manque. A partir du moment où vous vous lancez vous verrez que vous serez happés par les choses et vous serez dans l'activité. Et là on n'les a plus entendu. Et c'est ça ! Et le but était justement de démarrer l'activité. Et quand ils ont démarré, j'le savais, que... que ça irait. Après, à savoir euh... l'engouement qui s'est passé derrière, je n'savais pas que ça aurait été à ce point. Euh... ils... J'crois qu'ils se sont, ils se sont fait happer, totalement, par le scrapbooking.

B85 : Ah ben j'étais... j'étais à côté. J'étais pas très loin en fait et j'me suis après tournée vers cette personne pour dire : faut s'lancer.

B86 : Non. J'étais justement entre les deux tables, et du coup j'me suis décalée pour lui dire : ce n'est pas aussi difficile que vous l'pensez. Et j'leur ai expliqué qu'c'était cette fameuse barrière qu'ils s'mettaient, qui empêchait de voir les choses. Qu'il fallait s'lancer.

B87 : Oui. Qu'ils s'mettaient une barrière, mais que si ils l'enlevaient, s'ils débutaient les choses, ils comprendraient tout d'suite que c'est bien plus simple que ce que... que c'qu'ils s'imaginent.

B88 : Ben ils me r'gardaient avec des gros yeux ! Y'a eu une réflexion, enfin on voyait qu'ils étaient en train de réfléchir. Et puis quand ils se sont lancés, ils se sont lancés. Puisque j'en ai profité en même temps pour... pour dire euh... pour dire : regardez c'que fait euh... madame Fa [00h27'10]. Elle a un problème elle de... de parkinson. C'qui est quand même plus difficile. Une personne que j'ai pris en exemple parce qu'automatiquement elle a des difficultés qui sont quand même plus accentuées euh... que la personne qui était réfractaire, même que les deux hein. Euh... du coup euh... Regardez Elisath, elle cherche pas, elle commence déjà à faire toutes les p'tites choses qu'elle a envie, de trouver sur son fond de page. Ben sur son fond de... de... de cadre. Elle cherche pas. Après par contre, elle va positionner des choses, elle va chercher. Elle va commencer à... à imaginer c'qu'elle va vouloir mettre. Mais commencez déjà par découper. C'est pour ça que je revenais sur le fait de... de se lancer déjà. C'est ça qui... qui était euh... aujourd'hui le plus difficile. C'est de dire : ben débutez déjà les choses et vous verrez que finalement c'est pas si compliqué que ça. Et ça a été simple. Ça a été un déclic. Ni plus ni moins un déclic. Et c'est vrai qu'sur l'moment bah ça... ça a écarquillé les yeux, et puis du coup ça a r'gardait, ça r'gardait les feuilles avec les... euh... avec justement les... les photos de, de fleurs. Donc c'est... c'est des imprimés 'fin des... des... que j'ai 'fin, que j'ai imprimé des fleurs, différents motifs euh... Et du coup j'ai... j'leur ai dit : le but c'est d'commencer ! Et je... je disais à la personne, je fais : regardez, vous avez tout c'qu'y vous faut. Y'a juste à débiter. Commencez déjà à découper, et au fur et à mesure les choses vont venir. Il faut... Il faut déjà débiter pour pouvoir après imaginer. Et c'est c'qu'y s'est passé.

Commenté [AR105]: Vécu 3 (bleu) = place du début

Discrimination

<p>B22 : Ben j'étais justement euh... à montrer déjà c'que certains avançaient, à démontrer qu'y avait pas, 'fin... à montrer par A plus B qu'on pouvait faire, euh... des superpositions, qu'on pouvait faire de... de belles choses. (1)</p>	
<p>B23 : Et ben j'ai simplement mis euh... bon les... y'avait différentes pages déjà décorées, que j'mettais les unes sur les autres. Et j'disais : ça, ça fait déjà un fond. Euh... à dire : là sur l'pourtour en fait, vous avez justement (2)</p>	<p>euh... parce qu'y'a des, j'avais des... Ttt... euh... J'sais plus comment ça s'appelle. Des sortes de tampons, mais qui... qui percent.</p> <p>B36 : Voilà. Et puis du coup euh... Alors, y'avait au départ un choix : le fond.</p>
<p>J leur ai mis d'un côté, j leur ai mis de l'autre, de façon à c'qu'ils choisissent le fond qu'ils voulaient. Du coup dès que une table avait euh... fini d'choisir, je démon... je montrais les différents outils qui allaient être utilisés. Et puis après j passe à l'autre table. (3)</p>	<p>Et vice versa.</p> <p>B81 : Ben on le voit à l'expression du visage. Donc tout d'suite euh... plus embêtées qu'autre chose... à se dire : non ! Elle va nous faire faire quelque chose de compliqué... Ah non, finalement ça m'intéresse pas ! Et euh...</p>
<p>du coup c'est là où j me suis dit : ouille ! J'ai pas paré à cette éventualité. Pas à l'extrême. Et du coup j'ai essayé de minimiser. Tout en disant que ça paraissait bien plus simple que c'qu'ils pensaient. (4)</p>	<p>Et c'est... c'était justement plus simple que c'qu'ils pensaient.</p>

Commenté [AR106]: Vécu 3 (bleu) = début : du coup c'est là où jme suis dit

Commenté [AR108]: Vécu 3 (bleu) = fin

<p>J'leur ai expliqué quelque part que la... la seule barrière qu'y avait c'était celle qu'ils se mettaient. Que finalement c'était bien plus simple que... que c'qu'ils pensaient et qu'il suffisait de se... de se lancer. Alors quitte à se lancer, et découper déjà des choses qu'on aimerait trouver en fait, sur ce fond d'cadre. Et j'leur ai dit : commencez par ça. Allez-y ! Avancez, découpez déjà les choses que vous voulez. J'vous ai donné... J'vous ai mis en... euh... mis devant tout c'que vous... vous aviez désiré euh... sur euh... c'que vous vouliez, et c'que vous aimiez le plus. Au contraire vous avez tout c'qu'y faut. Prenez, faites, commencez à découper. Les choses viendront au fur et à mesure ! Lancez-vous ! C'est ça qui manque. A partir du moment où vous vous lancez vous verrez que vous serez happés par les choses et vous serez dans l'activité. (5)</p>	<p>B84 : Oui, oui oui. Parce qu'ils regardaient, et qu'ils s'posaient des questions, donc c'était ça. C'était...</p>
<p>B85 : Ah ben j'étais... j'étais à côté. J'étais pas très loin en fait et j'me suis après tournée vers cette personne pour dire : faut s'lancer. (6)</p>	<p>Et là on n'les a plus entendu. Et c'est ça ! Et le but était justement de démarrer l'activité. Et quand ils ont démarré, j'le savais, que... que ça irait. Après, à savoir euh... l'engouement qui s'est passé derrière, je n'savais pas que ça aurait été à ce point. Euh... ils... J'crois qu'ils se sont, ils se sont fait happer, totalement, par le scrapbooking.</p>
<p>B86 : Non. J'étais justement entre les deux tables, et du coup j'me suis décalée pour lui dire : ce n'est pas aussi difficile que vous l'pensez. Et j'leur ai expliqué qu'c'était cette fameuse barrière qu'ils s'mettaient, qui</p>	

Commenté [AR107]: Vécu 3 (bleu) = place du début

<p>empêchait de voir les choses. Qu'il fallait s'lancer. (7)</p>	
<p>B87 : Qu'ils s'mettaient une barrière, mais que si ils l'enlevaient, s'ils débutaient les choses, ils comprendraient tout d'suite que c'est bien plus simple que ce que... que c'qu'ils s'imaginent. (8)</p>	
<p>B88 : Ben ils me r'gardaient avec des gros yeux ! (9)</p>	
<p>dire : regardez c'que fait euh... madame Fa [00h27'10]. Elle a un problème elle de... de parkinson. C'qui est quand même plus difficile. (10)</p>	<p>Y'a eu une réflexion, enfin on voyait qu'ils étaient en train de réfléchir. Et puis quand ils se sont lancés, ils se sont lancés. Puisque j'en ai profité en même temps pour... pour dire euh... pour</p>
<p>Regardez Elisabeth, elle cherche pas, elle commence déjà à faire toutes les p'tites choses qu'elle a envie, de trouver sur son fond de page. Ben sur son fond de... de... de cadre. Elle cherche pas. Après par contre, elle va positionner des choses, elle va chercher. Elle va commencer à... à imaginer c'qu'elle va vouloir mettre. Mais commencez déjà par découper. C'est pour ça que je revenais sur le fait de... de se lancer déjà. C'est ça qui... qui était euh... aujourd'hui le plus difficile. C'est de dire : ben débutez déjà les choses et vous verrez que finalement c'est pas si compliqué que ça. (11)</p>	<p>Une personne que j'ai pris en exemple parce qu'automatiquement elle a des difficultés qui sont quand même plus accentuées euh... que la personne qui était réfractaire, même que les deux hein. Euh... du coup euh...</p>

<p>j'leur ai dit : le but c'est d'commencer ! Et je... je disais à la personne, je fais : regardez, vous avez tout c'qu'y vous faut. Y'a juste à débiter. Commencez déjà à découper, et au fur et à mesure les choses vont venir. Il faut... Il faut déjà débiter pour pouvoir après imaginer. (12)</p>	<p>Et ça a été simple. Ça a été un déclic. Ni plus ni moins un déclic. Et c'est vrai qu'sur l'moment bah ça... ça a écarquillé les yeux, et puis du coup ça a r'gardait, ça r'gardait les feuilles avec les... euh... avec justement les... les photos de, de fleurs. Donc c'est... c'est des imprimés 'fin des... des... que j'ai 'fin, que j'ai imprimé des fleurs, différents motifs euh... Et du coup j'ai...</p> <p>Et c'est c'qu'y s'est passé.</p>
---	---

Vécu 3 (bleu) : Vous vous mettez une barrière : lancez-vous

Moment 1 : A coté d'eux (6), je n'ai pas parlé à l'éventualité (4) que ça n'intéresserait pas

Moment 2 : J'explique que c'est dû à une barrière qu'ils se mettent (5) : elle les empêche de voir (7)

Moment 3 : Je démontre ce qu'il y a à voir (1) : des superpositions (2) avec l'usage d'outil (3)

Moment 4 : Je leur dis qu'enlever la barrière, c'est commencer (8 et 12) : je leur dis Lancez-vous (5)

Moment 5 : Je vois leurs gros yeux qui me regardent (9)

Moment 6 : Je dis de regarder ce que fait Madame Fa (10)

Moment 7 : Je dis qu'elle ne cherche pas, elle commence à faire (11)

Moment 8 : Je leur ai dit le but et montrer qu'ils avaient tout ce qu'il faut (12)

Moment 9 : Ca a été un déclic : c'était plus simple que ce qu'ils pensaient

Exemple 1 : Le fameux démarrage

Description de niveau 1 : l'exemple (EdR2, B)	Description de niveau 2 : verbatims	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 : observations
« J'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon ! » (B58)	<p>1) « ils étaient en train d'se dire : ah, mais non, moi c'est pas possible, j'y arriverais pas ! C'est impossible ! C'est... c'est trop dur ! C'est trop dur ! » (B10)</p> <p>« C'est d'se dire : non, j'vais pas y'arriver ! » (B56)</p> <p>« Ben ils restaient statiques, à r'garder, autour d'eux. » (B12)</p> <p>« j'avais mis un groupe d'un côté, un groupe de l'autre. Donc j'essaye de les r'grouper par connaissances. [...] J'fais en sorte que ce soit convivial » (B13)</p> <p>Ils ont le visage « on va dire presque fermés. Euh... et à réfléchir, surtout. À se poser des questions. » (B55)</p> <p>« j'lui ai dit : euh... vous aimez les fleurs ? Regardez, découpez des fleurs !</p>	<p>« Elle s'est dit : bon. Elle, elle s'est lancée directement, ça m'a étonné, puisqu'à chaque fois elle me disait toujours la même chose, et allez là pour une fois elle l'a pas fait. Et elle s'est lancée directement. » (EdR2, B41)</p> <p>« à un moment donné en fait euh... petit à petit, certains se sont lancés, ils ont fait des choses... Toujours certains qui étaient un peu réfractaires, j'les ai aidé justement à... » (EdR2, B9)</p> <p>« cette fameuse barrière » (EdR2, B86)</p> <p>« ... j'ai toujours, constamment, la même chose : ouah ben moi je ne vais pas y arriver ; au ben</p>	<p>Récit d'obs : §9 : Je vois que le corps de B suit ses appréciations et jugements : « c'est bien », hochement de tête de haut en bas. « Génial Madame Ju ! C'est bien. C'est bien. »</p>

	<p>Vous allez pouvoir les coller, les placer comme vous avez envie, dedans, dessus, 'fin sur le pourtour euh... ou sur le milieu. C'est vous qui allez créer votre propre fond de... de... de tableau ! Donc euh... allez-y ! C'est juste ça qui vous manque ! » (B56)</p> <p>« là tout d'un coup, elle r'garde les images [...]elle s'est mise à découper des fleurs » (B57)</p> <p>« J'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon ! » (B58)</p> <p>« les choses se sont débloquentées » (B95)</p> <p>« Ah ben quand elle s'est lancée, on l'a plus entendue ! » (B74)</p> <p>2) « finalement c'qu'y a de bien, c'est que... ben ils se sont lancés » (B24)</p>	<p>non, c'est...c'est trop dur pour moi ; de toute manière ça sert à rien. » (EdR1, B33)</p> <p>« je les voyais inertes au niveau du regard. » (EdR1, B35)</p> <p>« le comportement, lors de l'atelier : c'est très important ! » (EdR1, B37)</p> <p>« le point fort, c'est quand la personne réussit du tac au tac à nous faire les choses. [...] c'est la personne elle-même qui va faire les choses, et si elle a envie » (EdR1, B43)</p> <p>« qu'elle a fait les choses comme il faut : oui, c'est bon ! » (EdR1, B44)</p>	
--	--	--	--

	<p>« Ils sont dubitatifs. » (B54)</p> <p>« non ! Elle va nous faire faire quelque chose de compliqué... Ah non, finalement ça m'intéresse pas ! » (B81)</p> <p>« A partir du moment où ils décident de s'lancer, c'est gagné. » (B61)</p> <p>« à chaque fois quand il se pète une barrière » (B61)</p> <p>« ce petit moment de... de doute où d'un coup voilà les choses se sont débloquentées [...]j'étais sûre de moi de toutes manières » (B95)</p> <p>3) « Ce fameux démarrage » (B61)</p>		
--	--	--	--

Description phénoménologique. Le langage de l'éprouvé

B8 : ils ont plus trop l'habitude.

B9 : **Ils ont perdu cette** habitude. / ma certif' / J'ai fait justement un atelier, dans ce sens, / oui, mais écoutez c'est simple ! / on fait place à l'imaginaire. **J'avais en amont demandé quelles étaient leurs envies, c'qu'ils voulaient justement, en décoration ou autre.** Donc **j'ai recensé leurs envies, j'ai** / une photo d'eux. / puisqu'ils adorent justement euh... exposer c'qu'ils aiment. /cette fameuse... de ce fameux fond d'cadre/ ils étaient négatifs, mais négatifs / non j'vais pas lâcher l'affaire/ laissez place à l'imaginaire, faites-vous plaisir ! Le but c'est pas

Commenté [AR109]: Vécu 1 : Ils ont perdu cette habitude. = jaune

d'attendre, d'avoir quelque chose de...de... de super beau, de... d'idéaliser quelque chose. / **Toujours certains qui étaient un peu réfractaires/Voyez !** / le plus important c'est vraiment laisser part... laisser la place à l'imaginaire et de... de... de s'éclater / tout c'qui vous / ça a été... extraordinaire. /j'avais réussi à faire ça / et même les week-end, / Aujourd'hui, j'ai dû laisser mes outils, /partait le lend'main, / ça a fait un bruit pas possible, / tellement / a fait faire ça, ça / ils y arrivent ? -/ ils étaient impressionnés/ d'bruit. En fait ça a été ultra positif ! J'le savais j'risquais d'avoir justement cette problématique de... de... de... euh... d'â [00h05'51] confiance euh... d'la part des... des résidents. / j'le savais pertinemment. Le but était d'l'amener justement à c'qu'ils le fassent. Et euh... arrivée là j'étais même très très surprise. P'c'que j'avais des personnes qui n'savaient pas trop faire, qu'il fallait tout l'temps guider. Et là ça a été, waouh ! Aha : Ils m'ont épatée ! J'ai rien à dire de plus qu'ils m'ont épatée... Ils ont fini euh... pour certains qui étaient même très long, ont fini leur travail. Au point même qu'on a légèrement euh... débordé euh... sachant qu'on fait des gouters juste derrière maintenant. Et ça ça a été euh... impressionnant. Parce qu'ils auraient pas... ils auraient continué. Donc y'en a une qui a pas... qui a pas fini, qui m'a demandé à pouvoir terminer, donc j'avais laissé euh... certaines choses. Elle avait pris la colle, puisqu'il lui restait juste à coller. Et c'était magnifique ! C'était magnifique. Et du coup, par la suite, j'leur ai dit qu'c'était du scrapbooking. Et là ils étaient impressionnés ! Donc ça leur a fait justement ben euh... chaud au cœur. Ça leur a montré qu'ils étaient capables, et j'leur ai justement démontré en fait que, ben ils sont capables de faire les choses. Ça a pas été simple, mais finalement ben, ça a été dans un sens positif.

B12 : Ben ils restaient statiques,

B13 : ils continuent euh... justement de créer ce lien. / perdurer dans ce sens. /qui aime bien jouer. Donc ils sont sur la même table, pas besoin d'les bouger, si ils veulent rester.

B22 : Ben j'étais justement euh... à montrer déjà c'que certains avançaient, à **démontrer qu'y avait pas, 'fin... à montrer par A plus B qu'on pouvait faire, euh... des superpositions, qu'on pouvait faire de... de belles choses.** Et euh...

B23 : Et ben **j'ai simplement mis / ça fait déjà un fond.** /vous avez justement

B24 : Avec un mariage de couleurs qui était quand même important, qui était intéressant. / faire justement les p'tits cœurs les r'sortir, et puis les coller aussi. / petites astuces, / **finalement c'qu'y a de bien, c'est que... ben ils se sont lancés.** / la dernière personne qui était la plus réfractaire... / à devoir coller au dernier moment / franchement, elle s'est r'trouvée complètement happée / Ils étaient impressionnés, / ça a été génial / que dire de plus ?

B33 : Et **je leur montre les différents outils**

B34 : les fameux tampons

B37 : Ben ils regardaient euh... Y'avait une table où c'est un p'tit peu plus long pour choisir, une autre où c'était plus... rapide.

B38 : les fameux fonds. / ils hésitaient,

B39 : je sais pertinemment qu'y'en a certains qui vont avoir... qui aiment bien échanger. /une manière plus simple pour moi /j'ai fait exprès de pas les mettre ensemble dans le sens où ça peut dynamiser. Il faut aussi mettre des personnes qui dynamisent, dans chaque table. / y'a plus besoin que j'sois positionnée à... à être, à me diviser en deux

B41 : ben non, ça c'est trop dur. / y'avait une personne qui était... qui avait une tendance à être comme ça, elle ne l'était plus. / **bon. Elle, elle s'est lancée directement**, ça m'a étonné / elle me disait toujours la même chose, et allez là pour une fois / **elle s'est lancée directement**. / Elle prend plus de temps. / là pour le coup, elle a su anticiper, à force que je l'ai eu en atelier. / elle était complètement déstabilisée / ça a amené d'autres personnes à dire / dur / pour qu'à la fin finalement ce soit l'inverse. / on me demande carrément de faire /n'hésitez pas. Faites la demande.

B42 : Et ça a amené certaines autres personnes à aller dans le même sens.

B46 : **c'est pas si compliqué que ça. Ne cherchez pas à comprendre** / le but de l'exercice c'était vraiment... Et là **j'leur ai dit** c'est, le but de l'exercice c'est que vous laissiez parler l'imaginaire. Inventez ce que vous avez envie d'inventer. / vous avez tout sous la main pour faire tout c'que vous voulez. Laissez parler l'imaginaire.

N51 : Mais le but c'est pas d'leur montrer les choses, /ça a été fait un peu de but en blanc / J'leur montrais simplement c'qu'on pouvait faire.

B54 : Ils sont dubitatifs.

Ch55 : Que... avec quoi ? **Ils ont des visages** euh...

B55 : Ah ben oui, complètement / presque fermés. / à réfléchir, surtout.

B56 : **c'était toujours la même hein** /amusez-vous ! **J'ai regardé la personne qui était totalement res... euh... réfractaire** / allez-y ! **C'est juste ça qui vous manque !**

B57 : **Et là tout d'un coup, elle l'garde** les différentes images

B58 : Non. /. Et là / **j'ai dit** : c'est bon !

B59 : **c'est bon.**

Exemple 1 : B61 : Parce que c'est l'démarrage qui/ **ce fameux démarrage**. À / décident de s'lancer, c'est gagné.

B65 : Y'a des personnes qui a du mal à découper /Elle a quand même

Commenté [AR110]: Vécu 2 : J'ai regardé la personne réfractaire : début

Commenté [AR111]: Fin du vécu 2 vert : approbation

B69 : Non j'vais juste à l'autre table, et j'vais vérifier / elle se trouvait ben justement à... à avoir besoin d'aide. Et je réitérais ma

Commenté [AR112]: Vécu 1 jaune : fin

B71 : je savais pertinemment / déjà j'l'inclus dans les choses. / n'hésitez pas !

B73 : elle va assez vite /, Mais, comme toutes / il faut qu'les choses soient positionnées comme ils ont envie. /vos envies, et pas les miennes.

B76 : elle s'est lancée à cœur... Elle s'est lancée à fond /Elle devait rattraper aussi un peu le temps qu'elle avait perdu euh... en amont.

B80 : Ben plutôt fermées. Euh...

B81 : plus embêtées qu'autre chose... / non ! / à l'extrême. / du coup j'ai essayé de minimiser. / bien plus simple que c'qu'ils pensaient. Et c'est... c'était justement plus simple que c'qu'ils pensaient.

Commenté [AR113]: Vécu 3 (bleu) = début : du coup c'est là où jme suis dit

Commenté [AR114]: Vécu 3 (bleu) = fin

B83 : Non c'est pas écarté / à montrer justement euh... une forme de mécontentement

B84 : c'était ça. / la... la seule barrière qu'y avait c'était celle qu'ils se mettaient / finalement c'était bien plus simple que... que c'qu'ils pensaient et qu'il suffisait de se... de se lancer. / commencez par ça. Allez-y ! / tout c'que vous... vous aviez désiré euh... sur euh... c'que vous vouliez, et c'que vous aimiez le plus. Au contraire vous avez tout c'qu'y faut. Prenez, faites/fur et à mesure ! Lancez-vous ! C'est ça qui manque. À partir du moment où vous vous lancez vous verrez / vous serez dans l'activité. / Et c'est ça ! Et le but était justement de démarrer l'activité. Et quand ils ont démarré, j'le savais, que... que ça irait / J'crois qu'ils se sont, ils se sont fait happer, totalement, par le scrapbooking.

B85 : J'étais pas très loin

B86 : Non. / justement entre les deux tables, / ce n'est pas aussi difficile que vous l'pensez/ cette fameuse barrière / qui empêçait

B87 : une barrière/ si ils l'enlevaient, s'ils débutaient les choses, ils comprendraient tout d'suite que c'est bien plus simple que ce que... que c'qu'ils s'imaginent.

B88 : des gros yeux ! Y'a eu une réflexion, enfin on voyait qu'ils étaient en train de réfléchir. / ils se sont lancés. /C'qui est quand même plus difficile. / elle a des difficultés qui sont quand même plus accentuées euh... que la personne qui était réfractaire, /elle cherche pas, elle commence déjà à faire toutes les p'tites choses qu'elle a envie, de trouver sur son fond de page. / Après par contre, elle va positionner des choses, elle va chercher. /le fait de... de se lancer déjà. C'est ça qui... qui était euh... aujourd'hui le plus difficile. / finalement c'est pas si compliqué que ça. Et ça a été simple. Ça a été un déclic. Ni plus ni moins un déclic. Et c'est vrai qu'sur l'moment bah ça... ça a écarquillé les yeux, / j'leur ai dit : le but c'est d'commencer ! Et je... je disais à la personne, je fais : regardez, vous avez tout c'qu'y vous faut. Y'a juste à

débuter. Commencez déjà à découper, et au fur et à mesure les choses vont venir. Il faut... Il faut déjà débiter pour pouvoir après imaginer.

B89 : Ah ben elle était concentrée hein ! Ouf ! / ils sont... à fond dedans, concentrés / ouais ! / on les retient plus ! / 2h30 d'atelier hein ! Ils lâchent plus l'affaire ! / la problématique elle est là / on va pas pouvoir euh... laisser les choses s'étaler plus que ça. / Et ils m'ont même aidée à ranger ! / ils ont été, (*bruit de bouche*) réactifs ! Ça a été vraiment super.

B95 : C'est vrai que c'était juste ce... *ce petit moment de... de doute* / j'étais sûre de moi de toutes manières hein ! / allez-y, commencez à découper ! / c'est c'qui a lancé les choses. / ce que m'a super étonnée, / tout l'monde en parlait. / qu'c'était génial, il faut qu'on en refasse / c'est génial ! / Je savais qu'ça avait plu,

B96 : c'était quand même plus compliqué que ce que j'vais leur faire faire justement

B97 : c'était exprès aussi hein. / justement les limites, / truc un petit peu plus dur / aient justement euh... ce regain de confiance en eux, / non, j'ai réussi à faire ça ! / scrapbooking ! Et là j'leur ai dit hein / vous savez ? / ah bon ? / Oui vous êtes capables ! / j'aime justement les surprendre, c'est de leur rappeler à quel point en fait euh... voilà... ils... ils s'amoindrissent, dans les choses. / Pour eux c'est une montagne. Pour nous non, mais pour eux, si. / Ah bon ? / ils sont surpris. / elle était fière d'elle ! Et j'étais fière d'eux ! / je suis fière. / c'était génial ! / des choses aussi belles / un peu n'importe comment. / c'était tellement structuré, c'était tellement euh... impressionnant. J'crois que j'aurais pas mieux fait. C'était impressionnant. / Ben c'est toujours du plus quoi, c'est... C'est du vrai bonheur / C'est ça l'imp... l'important / pas un bon aussi grand ! / incroyable ! Ils m'épatent ! Ils m'épatent à chaque fois. / c'était un peu risqué, mais / Et pourtant dieu sait qu'j'en avais dix hein. Pas facile / ah non 11/c'est mieux d'en avoir juste 6, 8, que plus. / même eux. / ils adorent ça ! C'est incroyable ! Ça s'est mis à découper, ça s'est lancé ! / *pouah* ! Impressionnant !

B98 : c'était le plus beau, le plus bel échange que j'ai pu avoir avec eux hein.

Quelques chiffres :

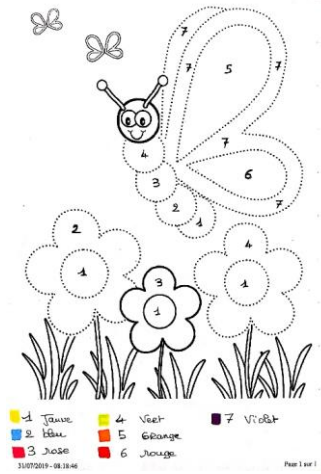
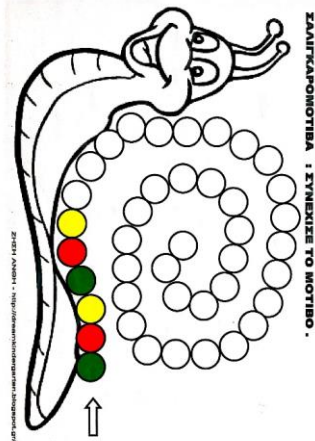
41 prises de parole contenant des modalités (d'énonciation et/ou d'énoncé) sur 98 en tout.

paradigme grammatical du « simple » : présences de 10 occurrences avec simplement, simple.

paradigme grammatical du « juste » : présences de 52 occurrences avec justement, juste.

Pièces supplémentaires

1. Les documents cités dans l'EdR1 et le récit d'observation






Pièce 2 - Exemples de "dessin de l'évaluation" posés face aux résidents

Vendredi 8 novembre 15-17- Beaujeu

- Séance 1 -

J'évalue la séance d'animation

ÉVALUATION DES CRITÈRES DE CES OBJECTIFS

- ATELIER : Détente et créativité autour du dessin *à l'usage de la séance qui change*

CRITÈRES	POINT FORT	POINT SATISFAISANT	POINT À AMELIORER
AUTONOMIE			
COMPORTEMENT LORS DE L'ATELIER			
CAPACITÉ À PRENDRE DES INITIATIVES			
CRÉATIVITÉ /INNOVATION			
COMMENTAIRES			

Pièce 3 - Fiche ou Outil d'évaluation cité

Chapitre 3 : H

Informations retranscrites

Récit d'observation de H

Note sur le récit d'observation de H : il manque le schéma des déplacements de la séance observée de H. Je n'avais pas eu l'idée de retracer les déplacements de l'évaluateur. Par contre, c'est grâce à cette séance que l'idée s'est conçue.

Récapitulatif signalétique

- La date et l'heure : le 09 octobre 2019, pour un démarrage de la séance à 14h00
- La durée : 1h30
- Le lieu et sa description sommaire : le lieu d'exercice se situe dans l'association C. de Foucauld, institution médico-sociale au service des personnes en situation de handicap et nécessitant hébergements (courtes moyennes et longues durées). Le site est équipé pour le suivi médical et thérapeutique, comme l'accompagnement à la (ré)insertion socio-professionnelle.

Nous sommes dans la « salle d'activité » de « l'accueil de jour ». Cet endroit est une zone réservée à l'accueil et l'animation en direction du public de H, stagiaire de la formation professionnelle en animation sociale. La salle est configurée en un « E » inversé ; les recoins de la lettre servent principalement de sas de rangements, d'un espace détente ou des sanitaires (au milieu). H a installé deux espaces de travail pédagogique limités à 5 personnes maximum, composés de tables et de chaises, avec un espace dans chacun « vide » pour les personnes en fauteuil roulant. Dans les espaces pédagogiques les matériaux sont installés par H en amont de la venue des publics ; il se fait aider par V et C, deux collègues et responsables du site et participantes (au départ) à la recherche.

Le public de la séance est un public de personnes en situations de handicaps psychiques et moteurs, hébergées au sein de l'institution pour 4 d'entre elles.

- Le matériel de notes : journal de bord, calepin n°7
- Mon positionnement : je suis installé sur une chaise, en biais, au bout du « E » qui configure la salle, au fond. Je suis dans le prolongement de l'atelier d'H, face à une table individuelle faisant elle-même face au mur. H avait anticipé ma venue et prévu que cet espace soit celui de l'observateur.
- Accessoirement des informations venant préciser des éléments.

Récit d'observation

La séance démarre par les arrivées crescendo des publics. H a prévu que 6 personnes viennent aujourd'hui, bien que « ce genre de choses ne sont pas systématiques » (H1) pour le citer. H déambule et déambulera finalement tout au long de la séance : il se déplace sur les deux

espaces pédagogiques, et 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.

H a prévu une animation de type manuelle, consistant à construire des arbres de Noël avec du bois industriel (planchettes). Sa façon de procéder et d'organiser l'atelier me fait penser à Freinet et ses groupes de responsabilités coopératifs. En effet chaque atelier correspond à 1 ou 2 tâches, complémentaires des autres ; aussi je vois trois tâches : poncer, découper, peindre. Je déduis que l'assemblage des planchettes se fera dans un autre moment. C'est H qui répartit les personnes ; elles sont finalement 4. H les positionne 2 par ateliers. H présente alors le but de la séance « on va préparer Noël » et explique ma présence dans la salle « voilà monsieur Alban, il est là pour m'observer pour son travail » (H2). V sollicite un « bonjour » collectif « on peut lui dire bonjour » (V1), qui s'effectue, et auquel je réponds.

Sur les 4 participants 2 seront restés au même atelier durant l'heure ; les 2 autres auront changé, dont l'un d'entre eux qui sera passé sur les 3 : Dimitri*. Les participants n'échangent pas entre eux ; ils ne parlent pas beaucoup, sinon pour solliciter H principalement. Deux participants m'ont interpellé : « vous êtes bien là ? » (participants 1), « vous savez peindre le bois monsieur ? » (participants 2). J'ai tenté de répondre habilement, ne souhaitant pas perturber la séance de H tout en ne négligeant pas la personne qui me parle. Les questions étaient pour la plupart fermées, sauf une « qu'est-ce que vous faites là déjà ? » (participants 3) ; pour ces premières je réponds à la question, avec une justification courte en regardant la personne. Je souhaite lui montrer qu'elle m'importe et que je lui réponds, tout en véhiculant un message du type « pour le moment je ne préfère pas que nous discutions ». Pour mon interpellation sur « ce que je fais là déjà », je renvoie au propos introductif de H.

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 qu'il se passe manifestement. Pour la tâche « découper », H sollicite V pour rester aux côtés du participant. En regardant d'un peu plus près les participants, je reviens sur mes premières pensées et me dis que cela ressemble finalement plus à un certain comportement, où la tâche conditionne l'apprentissage et les modalités d'action. Ces questionnements pédagogiques viennent me faire annoter des questions de curiosité évaluatives, en me demandant finalement quelle sera la focale ou l'intention évaluative de H, schématiquement : la réussite de la tâche (performance/efficacité) plutôt d'inscription behavioriste, ou l'autonomisation et le sentiment de contribution ou d'utilité plutôt inspirée de pédagogie Freinet ?

À ce compte-là, **sur la focale « tâche »**, c'est un mélange entre décision de H et décision du participant, sans dialogue. La participante positionnée sur la tâche « poncer » n'aura pas changé d'atelier, ne sera pas déplacée de tout le long. C'est elle qui dépose sa production sur la table concernée, pour passer à une nouvelle planchette. H n'aura pas formulé de jugement,

ni les autres participants d'ailleurs. Le participant positionné sur « peindre » est dans la même situation, avec cependant des déplacements circonscris autour des tables de l'atelier, sans s'en écarter. H aura deux fois déclaré au participant des espaces non-remplis de couleur, tout en accompagnant la parole avec le geste de monstration. Les deux autres participants sollicitent les animateurs H V et C. Les interpellations viennent porter sur la production « est-ce que ça va comme ça ? » (participant 4) dira-t-il pour la découpe, ou sur leur place ici « moi je fais un bon travail là hein ? » (participant 5) / « c'est important ce que je fais. » (participant 6).

Les mises à fin des deux ateliers se font de façon progressives : il n'y a pas de marque de fin : elle se détermine par la finitude des matériaux travaillés – les planchettes – étant passées sur les trois étapes de la séance. Ainsi un participant est venu à 15 minutes de la fin environ à l'atelier « peindre » tandis qu'il revenait de « découper ». Dans ce quart d'heure, H est resté sur ce même atelier pour peindre lui aussi des planchettes « vides ».

Des parents ou des référents viennent progressivement chercher les participants, tandis que d'autres commencent à arriver pour la prochaine séance d'animation, pilotée par V cette fois-ci. Pendant ce temps, nous serons en entretien de recherche, H et moi.

À chaque départ, H interpelle la personne par « ça vous/t' as plu ? » (H2), 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.

Contexte resitué

- 9 octobre 2019
- 54 min et 58 secondes
- Sur le lieu de travail. Dans une salle de réunion, à l'écart des espaces d'animation : nous sommes dans un bâtiment adjacent.
- Nous sommes assis en face l'un de l'autre. Le matériel d'enregistrement est posé entre nous.
- V a pris le relai de H.

H1 : J'vais pas dire quand il y a un cadre. Là, aujourd'hui, je me suis senti... on en a parlé pendant une semaine avec les résidents tout ça, c'est comme si on avait installé un cadre. y a quelqu'un qui vient, donc, tout était cadré, alors que c'est pas comme ça que je préfère. Moi je préfère que, par exemple, y a quelqu'un qui va me dire : ça, j'aime pas, je vais pas le faire. Aujourd'hui, il l'a quand même fait. Il l'a fait, mais il aurait aimé poncer, ou faire un truc autre. Il aurait aimé me dire, là, par exemple, dans l'activité d'aujourd'hui, Pierrick* il aurait aimé dire, je pense, il va couper, il va faire la peinture, la peinture, au départ, lui, tout ce qui est sale il va pas toucher, et dès qu'il touche, dès que tu lui mets la main dans la peinture, là, il va adorer. Faut vraiment... mais ça, 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. C'est pas que j'aime pas, c'est que quand... je suis dans une activité, y a, si le résident veut faire un truc ou il veut pas faire un truc, il aime pas, il a une façon de... un exemple simple, avec Dimitri*, il a un problème, lui, il peut perdre conscience à tous les moments. Mais il en a marre de vivre dans son truc, moi ça je, j'en parle et je le sais, je le dis, mais, la directive c'est qu'il doit pas bouger de son fauteuil, mais il en a marre et des fois, de temps en temps, il a envie de faire ça [il montre le geste de se lever]. Je veux montrer que je suis valide. Ça, je... moi, je, j'ose le faire, j'essaie de... par exemple... 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 parce que... quand il fait ses absences, ça y est, il est parti, on dirait qu'il est... sa vie est comme ça, mais lui les moments les plus heureux... 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, donc je vois toujours, est ce que je peux aller ouvrir la porte ? Moi, avec moi, il peut, parce qu'il sait qu'il peut se mettre debout, ouvrir la porte et je peux l'oublier un peu, je vais pas lui dire tout de suite : non. Et moi, dans... avec des personnes comme ça, c'est... quand je peux comprendre, quand je sais qu'ils ont un besoin, par exemple, celui-là, des fois, dans le règlement, c'est non, il doit être sur le fauteuil, pas autrement, moi je regarde... et quand je vois qu'il est heureux, moi, je suis deux fois plus heureux.

Ch1: Comment tu juges que tu peux te permettre de lui permettre de se lever ?

H2 : 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.

Ch2 : Donc, sur quoi tu te bases pour prendre la décision à chaque fois, si je comprends bien, c'est toujours, à chaque fois que tu prends une nouvelle décision, c'est pas tout le temps ? Quand tu prends la décision de l'autoriser à ce qu'il se lève, sur quoi tu te bases pour prendre cette décision ? Pour l'encourager ou ne pas l'empêcher de se lever ?

H3 : Déjà là... par exemple, là, on était en peinture, est-ce que c'est ça la question ? Là est-ce que je pouvais l'autoriser à se lever ou pas : Aujourd'hui, oui, je me suis permis parce qu'on était dans une position fixe, de... y'avait pas un très grand danger, mais j'aurai pas pu le faire si on était dehors ou je sais pas... si on faisait une marche ou si on était dans un magasin, j'aurai pas pu... même s'il le voulait, je dirai non, mais là, dans des situations comme ça, je peux.

Ch3 : D'accord.

H4 : Quand je vois que le risque est minime et là, aujourd'hui, parce que tu étais là hein, c'est pour ça qu'il voulait se mettre debout, parce que t'étais là et il voulait, y'a une personne, il veut parler, il veut... voilà je... c'est pour ça, je sentais qu'il avait ce besoin-là de montrer que c'est pas un handicapé qui bouge pas, il est... t'aurais pas été là, il serait assis dans le fauteuil, normal, il a l'habitude, mais aujourd'hui, t'étais là, il fallait qu'il se mette un peu debout, qu'il te parle, que tu le regardes et là ce... je peux pas... je sais pas comment t'expliquer ça, mais y a des choses qui font que il a ces besoins. Et là, moi, par exemple aujourd'hui, il a pas l'habitude de se lever et de rester longtemps, je sais que pour lui c'est très fatigant. C'est pour ça que je l'oblige à s'asseoir, mais aujourd'hui, il avait ce besoin-là, parce que t'étais là, parce qu'il fallait que tu voies, qu'il se mettait sur ses pieds, qu'il pouvait parler, bouger... C'est pas parce qu'il l'a voulu comme ça, non, il l'a voulu aujourd'hui parce qu'il savait que t'étais là, il fallait que...

Ch4 : Il fallait que je le voie faire ?

H5 : Il fallait que tu le voies faire, qu'il peut ouvrir une porte, qu'il peut... faire bien... il peut... y a des événements comme ça, sans besoin de montrer qu'il peut... enfin... pour montrer qu'il est comme tout le monde : ne vous trompez pas, je suis pas sur un fauteuil roulant, je suis pas

un légume, c'est bon... c'est juste... des absences... il pourra pas expliquer ça, mais il veut montrer ça. Je sais pas si... ?

Ch5 : Tu es très clair, enfin, vraiment, je trouve ça très clair.

H6 : Il va me montrer ces besoins-là, il va pas te le dire, il va pas dire: non, il faut... mais vite fait, si Dimitri veut se mettre debout, c'est qu'il y a un truc, y a un étranger, quitte à se mettre debout deux minutes, trois minutes et juste, qu'on le voit et après ça passe, et s'il le fait et que tu lui dis : non. Ça, il aime pas. 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...

Ch6 : Tu as l'air d'avoir une connaissance fine des publics avec qui tu travailles ?

H7 : J'espère, j'essaie.

Ch7 : Tu as l'air de connaître Dimitri, euh... d'avoir vécu beaucoup d'expériences avec lui qui te font le comprendre, j'ai l'impression, j'ai le sentiment que la façon dont tu me l'expliques, c'est quelque chose que tu as compris avec le temps, en partageant des choses avec lui, en l'écoutant, en discutant et en observant aussi ce qu'il disait, ce qu'il faisait, j'ai l'impression que tu es proche en général des participants et des participantes des ateliers.

H8 : Oui, de toute façon, c'est pour ça que des fois, c'est par rapport à mes observations, à est ce que je suis dans les règles ou est-ce que je suis à côté des fois, je... c'est à moi de... si je demande : qu'est-ce qu'il a Dimitri, qu'est-ce qu'il a... ben il est trisomique, mais Dimitri... il aime bien aussi de... qu'il rigole des autres. Ici, il est toujours minimisé, c'est le p'tit qui répète tout, avec les résidents. Ils sont très méchants entre eux hein. Donc lui, 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 et s'il fait un truc qu'on lui dit que toi tu sais rien faire, mais entre eux c'est comme ça : touche pas à ça, la visseuse, tu sais pas faire. Quand il arrive à mettre une visse, tu lui dis devant tout le monde : tiens, vous dites qu'il arrive / il arrive, il arrive. Un par un il les regarde : il l'a dit, donc... Moi, des moments comme ça, ça...ça me procure énormément de plaisir pour moi avant que ça soit pour eux, je suis heureux quand je vois qu'il se sent vraiment... et des fois je... des fois, je me dis : est-ce que je suis dans le vrai ou dans le faux, est ce que jouer avec lui comme ça, c'est l'infantiliser ou... ? Il est enfant, des fois, c'est des jeux d'enfants, et, quand il a trop de rigueur, tu fais comme ça, tu fais pas comme ça, eux, ils sont pas dans ça donc ça les énerve... quand tu lui donnes une règle et un stylo pour faire, s'il fait ça, je lui dit : non, c'est... je sais pas si je m'explique... euh... moi c'est comme ça que je ressens les choses. 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...

Ch8 : Dans ce que j'entends, j'ai l'impression que tu fais confiance à ton... tu fais confiance à ton... tu dis beaucoup que tu sens les choses. J'ai l'impression que tu fais beaucoup confiance à comment tu sens les choses pour après prendre des décisions...

H9 : 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.

Ch9 : Comment tu le vis ça, ce côté : tu fais confiance à comment tu le sens et à tes observations, mais si je comprends bien, tu te dis qu'il y a peut-être d'autres façons de faire, comment tu le vis toi ça, ce côté : je fais avec mes observations et mon sentiment, mais je me dis qu'il y a peut-être d'autres façons de faire. Comment tu le vis ?

H10 : C'est pas simple de... d'avancer... je veux pas dire plus vite, mais connaître le maximum de choses pour pouvoir être dans... parce que des fois c'est fatiguant de... c'est fatiguant de se poser des questions, 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...

Ch10 : T'as un exemple ?

H11 : Oui.

Ch11 : Je t'écoute.

H12 : Ici, par exemple, c'est pas quelqu'un de... c'est pas quelqu'un de l'accueil de jour, c'est de la résidence.

Ch12 : Donc, le bâtiment qui faisait en face ?

H13 : Voilà.

Ch13 : D'accord.

H14 : Un monsieur d'un certain... d'un certain âge. Et un jour, il vient : "oui bonjour H. Bon, on m'a volé, il a un petit jardin de loisir, ils m'ont défoncé le grillage, ils m'ont volé toutes les pommes de terre... Et voilà, c'est un jardin de loisir, y a des petites tomates, des petites, on m'a tout volé, je veux acheter le grillage" et il me montre, un devis de 300 et quelques euros, et je lui dis : "c'est cher". Il dit "oui : c'est cher, mais j'ai le motoculteur et tout", il commençait à me parler. Je lui dis : "écoute, le grillage tu mesures, y a quelqu'un, et c'est vrai, ici, y a un magasin de... Michel démolition", c'est deux frères, y en a un qui a une entreprise de

démolition, il démolit tous les bâtiments par exemple, il démolit ici l'hébergement, il va récupérer les fenêtres, les portes et son frère, il a un dépôt, il vend ses trucs comme ça. Je lui dis : "je vais essayer de te ramener sa carte et son numéro, tu l'appelles, mesure combien tu as de grillage et tout et tu t'en fous que ça soit de l'ancien ou du vieux, tu vas payer 30 euros, c'est vrai, c'est des petits prix de fenêtres à 10 euros, 15 euros". Sauf que, après, on a dit "attention avec Albert*. Albert c'est un dépensier, c'est quelqu'un, c'est un très grand menteur, il ment beaucoup, tu risques d'avoir des problèmes avec lui, surtout si t'aimes pas l'argent..." et c'est vrai que le monsieur, à chaque fois que je venais, il m'attendait hein, tous les matins, à 8h30, il était là. Je lui dis : "écoute le numéro, je vais voir, je reviens à 13h... Alors ?" Après, on m'a dit qu'il fallait le voir avec son éducateur, il faut qu'il le dise à son... c'est à dire qu'il fallait qu'il parle à son éducateur pour ça... si y a un problème, donc après pour lui dire, on m'a dit : "il faut que tu lui dises... il va fermer..." j'avais du mal à lui dire : "le gars il va fermer alors tu peux pas..." [00h18'26], mais je vais voir avec lui ça, et je lui ai dit : "dis-lui que H il m'a parlé et que je m'en charge." Donc c'est comme ça que ça s'est fini, mais moi cette histoire ça a duré sur trois, quatre jours et j'étais vraiment... là, j'ai pensé que... ils ont des sous c'est vrai et y en a qui vont profiter de leur fragilité... j'avais pas pensé à ça et après, je me dis : dans quoi je me suis embarqué. Ils m'auraient donné 20 euros pour lui ramener, j'aurai pu le faire hein j'aurai pu lui dire : écoute, ça coute 20 euros, je vais te le ramener, je le dépose au garage, je lui donne sa facture et son ticket et il me donne 20 euros, 200 euros, 400 euros, et ça m'aurait créé des problèmes. C'est pourquoi des fois, je me dis : est-ce qu'on est dans le vrai ou dans le faux. Elle m'aurait pas dit, Z : attention, voilà comment il est, j'aurai peut-être fait ce que... j'aurai peut-être dit : attends, il va payer 3 ou 400 euros, ça va lui coûter 20 euros, je le fais et je l'aurai fait volontiers, mais peut-être ça aurait tourné autrement... donc des fois... bon...

Ch14 : Je comprends

[Silence, De 00h19'49 à 00h19'55]

Je te propose qu'on aille dans des questions un peu plus précises par rapport à la séance qui vient de se dérouler. Aujourd'hui. Euh... donc grâce à l'observation, je me suis posé des questions de curiosité que j'aimerais te partager euh... et comme on a commencé à le faire, je t'invite à me répondre avec les mots qui te viennent... La première question c'est que : tu as vu de temps en temps que les personnes t'interpellaient sur, 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. Et toi, quand ils t'interpellent, qu'est-ce qu'il se passe, comment tu décides, tu décides, peut-être pas, comment tu te positionnes par rapport à leurs interpellations ?

H15 : Moi je... dans ces cas-là, 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.... Je sais que Claire*, elle adore faire ça. 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... je sais pas si... Là, Pierrick il était heureux, même si c'était fatiguant, il aime, il a jamais fait, mais quand même, il était heureux, parce que ça, c'est Michel*, c'est un grand monsieur qui est frisé et costaud, qui le fait, c'est lui qui a pris sa place, il était heureux de faire ça, donc, à chaque fois, ça coince, c'est normal...

Ch15 : Il était en découpage avec la scie, c'est ça ? Ouais d'accord.

H16 : Il était fatigué, il aurait pas tenu plus, il aurait pas tenu cinq minutes tout seul... Là, aujourd'hui il a tenu parce que Michel était pas là, parce que... parce qu'il voulait vraiment le faire... même s'il voulait il en avait marre, il aime pas faire ça, il voulait vraiment le faire...

Ch16 : Pourquoi il voulait vraiment le faire ?

H17 : Déjà, il était pas dérangé parce que... aujourd'hui, il était pas dérangé, y avait pas Michel, y avait pas un monsieur qui... vraiment... Pierrick*, l'autre ça l'a traumatisé, quand il parle, même quand il dit bonjour : bonjour [imite avec une voix grave], hé ! je te cause ! C'est sa façon de parler et Pierrick c'est quelqu'un qui a très peur, même-moi si je rentre et que je dis : bonjour tout le monde. Je le dis avec une voix... il a peur... donc c'est quelqu'un qui... il faut que ça soit toujours calme... un stylo, des clés qui tombent, il faut vraiment que ça soit le même rythme, les mêmes personnes, le même entourage, dès que ça sort de ça, ça le déséquilibre un peu, aujourd'hui, il était zen et sa maman est venue le chercher plus tôt aujourd'hui, donc il était heureux... Il était bien. Il attendait sa mère qui venait le chercher plus tôt, il faisait un truc qu'il se permettait pas de le faire ou qu'on qu'on lui aurait pas donné dans des temps normaux. Aujourd'hui il l'a fait, et...

Ch17 : D'accord, et si je reviens à ma question, finalement, quand ils t'interpellent, tu te positionnes, si je comprends bien, tu vas pas regarder, enfin, tu vas... tu vas toujours... féliciter si j'ai bien compris le...le travail sauf si tu l'estimes vraiment mal fait, c'est ça pour te citer ? Et là, tu vas montrer les endroits où ils peuvent améliorer ? ... Parce que vraiment là, ce que j'ai entendu de ton explication, tu as l'air de mettre vraiment en avant la notion de plaisir et de contentement.

H18 : C'est vraiment le premier truc, avec les personnes qui avaient là. Parce qu'il y en a d'autres qui veulent vraiment autre chose, mais eux, c'est vraiment le...

Ch18 : Avec ces quatre personnes là, c'est le plaisir ?

H19 : Le plaisir.

Ch19 : Comment tu l' observes le plaisir ? Comment tu sais qu'ils prennent du plaisir ?

H20 : 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. Moi, c'est sur ces... je me dis : chaque résident à sa façon d'exprimer son bonheur et y a des choses qui le rendent heureuses. Pierrick* quand il fait rigoler les autres, il est heureux. 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... Des fois aussi c'est une autre question. On était dans un musée l'autre jour, sculpture, j'arrive, y a deux femmes nues. Il était très chaud, il allait directement dans les fesses [rires] et je lui ai expliqué ça... comment je lui parlais, jusqu'à ce que la dame arrive. Elle me dit : le jeune homme il est chaud. Je lui dis : il est en plein... il cherche une copine et là, on commence à faire... on est parti sur des rigolades comme ça... on a parlé des problèmes que son mari a eu avec ses sculptures là parce que même en allant à Paris, il a exposé à Paris, on l'a obligé à couvrir des statues... on a discuté un peu de tout ça... avec Dimitri, parler de sexe, parler de filles, parler... ça arrive... Avec moi, il aborde ces sujets là... Il peut des fois dire : elle est belle... il se lâche.

Ch20 : Pourquoi ?

H21 : Parce que moi... j'ai pas les cadres, est ce que c'est bien ou c'est pas bien, je sais pas, moi, je n'ai pas ces cadres-là, je peux pas lui dire : on parle pas de ça. Mais je sais que... moi par exemple, là, moi il m'appelle : mon pote. Salut mon pote. Tout le monde, il va dire : bonjour, à tout le monde, normal, mais avec moi : bonjour H, ça va mon pote ? Je vois pas pourquoi... et lui, quand il le fait, je sais qu'il le fait pas... il se sent plus proche, il peut me dire des choses et il peut me dire des choses : elle je veux plus lui parler... elle est pas belle... j'ai envie de coucher avec l'autre... il se créer des films... il peut me raconter des trucs... je suis la discussion... mais est ce que je dois le faire ? ...

Ch21 : Je reviens sur un autre plan qui est un peu lié avec ce qu'on vient de discuter c'est que, comment tu attestes de la qualité des productions, des créations ou de ce que font les participants ? Comment tu fais cette part des choses entre ce que tu vas leur dire, les encouragements, les félicitations si j'ai bien compris et ce que tu penses de la qualité de... par exemple de la production ? 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. Et donc finalement, c'est un petit peu, une question je crois de la qualité de la peinture et des objectifs qui étaient fixés, comment toi tu te dis, là, la qualité est bonne ou alors, on peut arrêter ici, ou alors, non, on continue, elle est pas encore suffisamment...

H22 : Pour moi, le départ de chaque activité, il faut qu'il aime. S'il aime pas... c'est... pour moi, c'est de la torture, et pour moi et pour lui. Si quelqu'un me dit : moi, je fais pas, je vais pas dire non, tu le fais, c'est dans le programme aujourd'hui cette peinture, tu feras peinture, je peux pas faire ça, on est obligés, mais moi je peux pas. Je suis dans une période de reconversion professionnelle et les impositions, j'aime pas trop, c'est pour ça j'ai un problème, c'est pas avec les... c'est... je vais pas dire que j'aime pas qu'on m'impose quand le cadre est clair et que ça pose pas de problème, y a des trucs que je vais pas poser à qui... à n'importe quel résident qui me dit : écoute, moi la peinture j'en ai marre, j'aime pas, je vais pas le faire et parce que c'est marqué dans le planning : peinture. Et ça risque de me poser problème avec mon tuteur ou mon supérieur. Je sais que ça... avec Z elle est cool et ?? [00h33'17] 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 plaît, moi, si quelqu'un me dit : écoute, la peinture j'en ai marre... on va lui dire : non, on a ça à finir, il faut finir. Par principe, je lui dis : qu'est-ce que tu aimerais faire ? Si tu veux faire autre chose, on va faire autre chose, ou va te reposer un peu ou est-ce que tu te sens pas bien ? Mais je vais pas lui dire... de... c'est pourquoi... pour revenir à la question, le plaisir c'est vraiment le... le... numéro 1 pour moi. Il faut qu'il soit, il faut qu'il le fasse avec, c'est pas une contrainte, c'est pas une obligation, je parle de l'activité en elle-même, y a des trucs où on est là pour, je sais pas moi, pour entamer une discussion ou pour parler... je les fais une fois ici, je sais pas si j'avais le droit de le faire, ils étaient tous là, ?? [00h34'43] donc personne ne coupe la parole à personne, et, c'est à tour de rôle de dire : lui qui va parler, après c'est l'autre, après c'est l'autre, après c'est l'autre, mais personne ne coupera la parole. Quand je dirai : top, c'est fini, là, vous pourrez parler et là, je permettrai pas à quelqu'un de, fin, c'est pas que je permettrai pas, mais si quelqu'un parle à la place, si Albert parle, je vais dire non, non, tu parles pas, tu fais pas ça, dans ces cas-là, je peux aller à l'encontre de, s'il veut sortir ou je peux remettre les... Mais dans l'activité en elle-même, je peux pas imposer à quelqu'un une heure ou deux heures d'un truc qui... va pas... vouloir faire. Ça c'est... la question c'était ça...

Ch22 : Oui et comment tu, comment tu attestes de la qualité de ce qu'ils font ou de la production est ok ?

H23 : Je sais que / on est pas dans la perfection, mais si la consigne est passée, qu'il le fait qu'il essaye, si y a des trucs que moi je peux rattraper ou que lui il va me dire : non, fais pas comme ça, on va faire comme ça, des fois, moi je vais pas voir, et contraire à ça, ils aiment encore plus quand, ça arrive, moi, 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...

Ch23 : Je comprends.

H24 : C'est ça, c'est pas...

[silence de 00h36'40 à 00h36'47]

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 peint / 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... il va pas y arriver à 100%... mais je sais que, même celui qui va acheter le sapin ici, il sait que c'est fait par... donc il va pas chercher la perfection.

Commenté [AR115]: exemple 1

Ch24 : Hum. Ouais, je comprends. J'ai [tousse] Pardon, la gorge qui [tousse] la gorge qui rappe un petit peu. [Tu as froid ?] J'ai pris froid la semaine dernière. Ouais. Ouf ! Pardon. Mon autre question c'est, j'ai remarqué que là, tous les participants avaient euh avaient un rôle à chaque fois, y avait Claire qui était au ponçage, avec Sylvie au début et un petit peu Pierrick, après, Pierrick était la personne qui a fait le découpage et Dimitri il restait à la peinture [tousse] tout au long et après Sylvie et Pierrick sont allés un peu à la peinture. Comment tu estimes qui doit être où ? Comment tu estimes que c'est Dimitri qui va aller à la peinture, Claire qui va aller au ponçage, Pierrick qui va aller au découpage, comment tu fais pour dire qui va où ?

H25 : Je sais que... par exemple, Claire, 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... et en plus, ils voulaient faire du ponçage, c'est elle qui... moi au départ je savais pas qui c'est qui voulait faire du ponçage, mais franchement, je savais pas qui c'est qui... je savais qu'à midi, y a le sapin, on avait préparé les planches, pour les mesures et tout, je savais que c'était Sylvie, ça, je le savais, mais par contre, la peinture, ponçage et qui sait qui va couper, ça, je le savais pas, j'allais, au départ, moi j'allais, j'allais les mettre sur la peinture et Z me dit : vous allez mettre Claire sur la peinture et essayer de donner à Dimitri la scie. C'est lui qui est venu pour faire la peinture et c'est lui, il est... l'autre, Claire elle est passée pour le ponçage et je savais qu'elle voulait faire le ponçage, c'est eux qui choisissent un peu, j'y suis au départ, si je vois que ça va pas ou donc je peux changer, je peux dire à Pierrick, il avait plus de bois, donc, il aurait pu demander, il aurait aimé faire du ponçage aussi Pierrick. Il choisit le plus simple, il aime pas la saleté. Il aime pas se salir les mains. Je lui ai dit de faire de la peinture juste pour qu'il se salisse un peu les mains, mais... il a commencé à prendre le journal comme ça et il a vu sa mère et il... aimait pas.

Ch25 : Oui c'est vrai, sa maman est arrivée...

H26 : Mais il aimait pas, il allait pas le faire, il allait le faire, essayer de le faire, prendre le journal comme ça, de... il allait essayer de faire ça...

Ch26 : C'est pour ça qu'il est resté longtemps à prendre le journal, à discuter du visage qui était sur le journal ? Une petite stratégie pour détourner ?

H27 : Voilà, s'il peut se mettre un peu debout ou aller aux toilettes des fois, quand il aime pas un truc, il va aller aux toilettes, il va aller aux toilettes, il sort et là-haut, des fois c'est lui qui oublie qu'il devait faire ça et qu'il aime pas faire. Et quand tu reviens à la charge, il aime pas, il va revenir aux toilettes, il va dire : je vais aller aux toilettes. Mais tu viens d'aller aux toilettes ? Non, mais j'ai pas fait. Il montre ce qu'ils veulent faire et des fois ils montrent ce qu'ils veulent pas faire. Moi, je suis obligé de suivre dans la limite du possible. Si Claire* ou... y a d'autres résidents, Michel*, nous dit : si, enfin Michel.

Ch27 : Pierrick.

H28 : Euh... Hélène*, Dominique* et Sandra*, s'ils me disent : on veut couper le bois, je vais dire : non. Non, parce que je sais qu'elle est capable de mettre son doigt. Pas le mettre, mais elle va te parler, elle va couper et elle peut oublier son doigt, je sais qu'elle peut se couper, mais je sais que Pierrick il a très peur, il a peur de tout, donc la scie elle est là, au lieu de mettre son doigt là, il va le mettre là, donc je sais qu'il y a pas de risque d'accident, je peux m'éloigner de lui, je sais qu'il fait très attention, il a très peur de la scie donc il va le faire en faisant attention, y a des trucs comme ça, que tu peux dire à l'un de faire ça, mais pas à l'autre. Et bien sûr, s'il aime, ça, c'est pour moi le plus important, il faut qu'il...

Ch28 : J'ai deux dernières questions. La première c'est comment te sens tu dans ce rôle d'animateur, mais aussi de la personne qui sait, comme tu le dis : moi je sais que Pierrick a peur donc je peux le mettre là, je sais que Claire viendra pour une activité où elle peut être toute seule, en autonomie, sans que personne ne vienne la déranger. Comment te sens tu toi dans ce rôle, de pouvoir aussi ?

[Silence de 00h43'26 à 00h43'34]

H29 : Moi je vais pas voir un rôle de pouvoir... de de... superviseur peut être. Superviseur...

Ch29 : Vas-y expliques.

H30 : Hum hum [tousse]

[Silence de 00h43'48 à 00h43'52]

Je je j'ai / Pourquoi je dis pas de pouvoir parce que j'ai aucun pouvoir, je me permets aucun pouvoir sur eux. si il me dit : non, non, c'est... j'ai pas le pouvoir pour lui dire... Ca moi je m'excuse, mais... Si quelqu'un me dit : non, non. Non je veux pas faire ça. Non je veux aller. Non je... Je peux pas lui dire non, sauf si vraiment, je sais pas moi, on est dans un musée et il me dit : je veux rentrer chez moi, là, quand il s'agit du / vraiment d'un truc très grave, quand il s'agit de sécurité, surtout quand il s'agit de sécurité, là, je vais pas dire non j'ai pas de pouvoir, là, j'ai un pouvoir sur lui. Je peux pas lui dire, non, je peux pas lui dire tu vas monter dans le camion et tu rentres à pieds, tu rentres. Je sais que... là... je vais... je sais pas si c'est un pouvoir d'autorité, mais ici, dans l'atelier, dans les activités, j'ai pas de pouvoir sur eux... je supervise, je peux les conseiller, je peux essayer de... d'aller des fois dans leur sens ou même quand c'est pas dans le vrai, j'essaye de... de les ramener vers le vrai...

Ch30 : Pourquoi ?

[silence de 00h45'05 à 00h45'12]

H31 : ici, par rapport, aux résidents ici, les brusquer c'est... je... moi, quand je ris avec eux par exemple quand ils se chamaillent, si... on va dire... si Michel il va insulter Dominique : toi tu parles toujours, tu commandes les autres, tais-toi [il l'imité]. Elle va se mettre dans tout un état et lui, je sais que si je l'arrête pas sec, si, il faut que je l'arrête sec et... je sais pas ce que je voulais...

Ch31 : Parce qu'on parlait de comment tu te sentais dans ce rôle, tu me disais que toi tu sentais pas que tu avais pas de pouvoir sur eux sauf quand c'était la sécurité.

H32 : Voilà, si, quand il fallait stopper une méchanceté ou quand je sens une dérive... quand ils se chamaillent, des fois, ils peuvent lever le poing et là tu dis : attends, quand tu en arrives à faire ça, là, vraiment, il faut que t'arrête, tu parles vraiment... Là, Michel, il faut que tu arrêtes, là, tu commences à un peu trop dépasser les bornes, 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 vers le vrai...

Ch32 : Voilà, voilà c'est ça, et là je t'avais dit : pourquoi ? Pourquoi tu veux les ramener dans le vrai ?

H33 : Parce que s'il est dans le faux et que tu le laisse, tu le laisse dans le faux, c'est... il va y aller hein... là, par exemple, s'il commence à lever la voix, il commence à faire des gestes, là je suis obligé de l'arrêter, de le ramener dans l'état normal, de lui dire de se calmer, mais des fois quand ils se chamaillent, pourquoi il me regarde ? T'essaie d'expliquer, il te regarde parce que t'es beau, parce que t'es belle, tu peux me regarder, je peux te regarder, ce que j'essaie de dire des fois, c'est... Claire tu lui dit, elle rentre elle va dire, elle va pas dire bonjour à personne, tu lui dis bonjour, non, dis bonjour, faut dire bonjour, si tu continues de lui dire: dis

bonjour, dis bonjour, ils risquent de péter un plomb donc là on va dans ce sens, on dit: aujourd'hui c'est pas grave même si... il le faut, tu vas dire: aujourd'hui c'est pas grave, ça coute un peu cher les bonjour, t'es mal réveillée, c'est pas grave, je vous dit bonjour à la place de Claire, je m'excuse... on va dans son sens, je vais pas lui dire: dis bonjour. Si je continue : ah non, il faut que tu dises bonjour. Je sais que ça va mal se passer voilà. Y aura une crise, c'est dans ce sens-là que des fois, je suis obligée d'aller dans son sens...

Ch33 : Je comprends. Alors, j'ai une toute dernière question [rires]. C'est pas une question philo ou piège ou quoi que ce soit, tu vas voir, elle peut te paraître un peu bizarre par rapport aux autres c'est : tu as beaucoup parlé de la notion de plaisir, tu as même dit que c'était le numéro 1 et donc en fait, la dernière question, j'aimerais bien que tu me donnes ta définition du plaisir, s'il te plait. Qu'est-ce que c'est pour toi le plaisir ?

H34 : Euh... bon, dans ce cas, avec mes résidents... quand ils sont épanouis, quand ils sont vraiment... 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... des fois, quand ils en ont marre... ils regardent l'heure, 16h, pour faire le break et des fois ils peuvent pas le dire : j'en ai marre. Parce qu'eux aussi des fois, ils ont ce sentiment-là, si je fais pas, ils vont me juger, il va pas me dire bonjour demain. Ils veulent te faire plaisir comme moi je veux leur faire plaisir, eux aussi des fois ils veulent... Sylvie aussi aujourd'hui, l'aspirateur et tout ça, ils veulent faire plaisir parce qu'il y a le prof qui vient et je vais écouter... donc il veut... il veut, il le fait pas parce qu'il aime faire ça, il veut faire plaisir, mais il sait que... qu'avec moi, pour lui faire ce plaisir-là par exemple, pour la rendre heureuse, quand je vais lui donner un truc à faire où il va mesurer ou poncer, elle va être heureuse... Leur plaisir c'est quand ils sont dans ce qu'ils veulent faire, et à chacun sa façon de... 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... y en a ... ils sont plus épanouis que... ils peuvent pas faire plus simple... toute leur vie ici...

Ch35 : Pourquoi ?

H36 : On va prendre le cas de Claire, 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, ça, je sais pas comment t'expliquer, mais 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.

Ch36 : Ok H, c'est parfait pour moi.

H37 : Je ne sais pas si j'ai répondu à tes questions ?

Ch37 : Merci, merci, oui, oui, tu as répondu à mes questions. Souhaites-tu rajouter quelque chose dans le cadre de cet entretien de recherches ?

H38 : Non, j'attendrai... ce que j'ai dit... si y a des trucs à ne pas faire, faire... toi, ton ressentis... bon, le cadre avec des personnes comme ça, je sais que c'est très cadré... des fois, voilà, est ce qu'il faut vraiment être à la lettre ? ou pas...Quand je dis ça c'est que... déjà ma façon de faire, quand y a un planning et que y en a un qui veut pas faire de la peinture parce que... 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 ? Tu me diras, moi, je pose les questions, je réponds pas aux questions.

Ch38 : Si, si, je trouve que tu réponds bien aux questions, je t'en remercie, et bien merci, je vais arrêter l'enregistrement.

H39 : Oh, c'était enregistré ?

[Fin de l'enregistrement : 00h54'58]

Contexte resitué

- 17 février 2020
- 34 min et 8 secondes
- Sur le CRP. Dans la même salle que B. La salle est grande : je souhaitais que l'entretien se déroule dans un espace où le sujet puisse orienter son regard dans le vague de l'espace, afin qu'il ne se focalise pas tant sur un objet particulier ou éprouve un sentiment d'oppression.
- H s'installe sur la même chaise que B. La position ne diffère pas de l'entretien précédant.

Ch1 : Comme d'habitude, c'est donc un entretien enregistré dans le cadre de ma recherche qui porte sur l'évaluation comme on avait fait déjà sur ta structure d'alternance. et comme d'habitude les informations qui sont qui sont données seront anonymisées. Donc autorise toi à dire ce que tu as envie de dire et pas envie de dire : tu es un homme libre (rires), comme depuis le début. l'entretien d'aujourd'hui, il est un peu particulier, parce que 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 tu as marqué. 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. est-ce que tu serais donc d'accord pour procéder à un entretien de cette nature ?

H1 : oui bien sûr.

Ch2 : D'accord. Merci. Donc là, à quelle situation d'évaluation tu aurais envie de causer ?

H2 : en général, moi quand... la reconversion professionnelle c'est c'est parti de là. qui m'a poussé à faire vraiment, c'est une évaluation de... Une situation que j'ai vécue c'était une évaluation de de tout ce qui m'entourait, donc... je comprenais pas des choses. et après, avec ma maladie, je me suis dit tiens je vais faire un truc au moins qui aura un sens. Et pour moi, fin là, on parle de d'évaluation...c'est vraiment c'est ça qui a déclenché le truc. c'est quand après une évaluation, j'ai... Il y a eu des trucs qui sont très important. Pour moi, en tout cas. Et c'est si si si j'ai choisi ce... cette branche, l'animation, c'était vraiment influencé par cette évaluation sur le... sur mon parcours, sur ma vie tout ça.

à partir d'un... je sais pas si c'est personnel, mais je vais dire que c'est un événement personnel, moi j'ai toujours été dans le commerce à mon compte. Un matin...pas comme tous les matins, j'arrive dans mon commerce : commerce cramé. un acte criminel raciste. J'étais pas le seul, c'était à Au* donc les années 2005 et il y avait une série d'incendie, tous les

commerces...musulman ou Maghrébins...étaient cramés ; donc des kebabs, des...petites superettes et ma boucherie, dans ma boucherie. et ça a changé vraiment le sens du Mal. des problèmes de santé et 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. et avant que j'émigre ici en France, le... c'était très important pour moi, le... je sais pas, il y a des valeurs de la liberté, le... il y avait des trucs chez moi que je trouvais pas. fin chez moi que je disais on...Quand tu vas en Europe ça c'est des trucs qu'on y pense même pas. par exemple : Ici, fin les problèmes de religion c'est dépassé, tu fais ce que tu veux, tu penses que tu veux... alors que moi étant jeune il y avait des trucs qui collaient pas. Quand je posais les questions je sais pas moi... la religion c'est moi qui la vie, 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...tout ça pour moi, ça c'était très important. et c'est c'est c'est c'est des... c'est c'est des choses que j'ai toujours crues ; je vis comme ça au jour d'aujourd'hui. malgré que je suis musulman, le musulman, il fait des choses comme tous les musulmans alors que c'est... 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. c'est pas le barbu avec

[INTERUPTION : ON TOQUE : 00 :05 :49]

Ch3 : Non, s'il vous plaît, ne rentrez pas. Merci.

H4 : et... étant dans une petite ville, je côtoie un commerce qui était boucherie halal ; donc je côtoyais beaucoup de gens de ma communauté, des jeunes, et j'étais dans le foot donc tout ce qui était culturel, le festival aux arts, donc je côtoyais beaucoup de jeunes et beaucoup de... Et ces idées là, pour les expliquer autour de moi, c'était très difficile : ça passait pas de dire que, voilà, tu es pas obligé de, je ne sais pas, tu vas aller avec ta femme au restaurant et aller à la mosquée c'est des choses qui étaient compatibles : c'est pas interdit. aller au théâtre et, je ne sais pas moi, aller à la piscine, aller...et faire ta prière,... mais **faire ça**, et s'interdire d'autres choses, c'est juste pas... je vais pas aller dans les détails, mais il y avait des idées et... pour les expliquer pour les... 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. c'était pas celui qui va au théâtre ou qui va au cinéma et même s'il va à la mosquée ce n'est pas... il faut vraiment qu'il soit barbu avec la djellaba. ça, c'est juste un petit... une petite parenthèse, mais il y avait beaucoup de comportements. Et ces comportements-là, je sais que j'étais victime, parce qu'on a...On n'a pas montré, la communauté n'a pas montré la bonne image. Et depuis, dans l'éducation de mes enfants, autour de moi dans ma famille et tout, j'essaye vraiment de... je pense que l'intégration comme ça a été dicté avant et comme ça a pas marché. Parce que il s'est basé sur des... ça a été pas très bien expliqué, je sais pas si j'ai si vous comprenez ce que je suis en train de dire, mais... c'est un truc qui a pas marché. Parce qu'on n'a pas... on n'a pas trop expliqué, ou on a mal expliqué. on a on a placé des gens, qui sont mal placé pour expliquer. donc une bonne intégration des jeunes. tous les jeunes ! il faut expliquer / par exemple le il y a des

choses de base qu'il faut qu'il faut mettre le doigt sur **ÇA** et ça n'a rien à voir, ni avec la religion ni l'appartenance, de la couleur, le respect les valeurs de... les vraies valeurs, c'est-à-dire le sais pas moi, ne pas voler, ne pas violer. Non, ça n'a rien à voir avec le musulman ou le juif ou le chrétien, c'est... 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 elle-même c'est il y a pas plus important que l'éducation et les comportements, je dirai, horizontaux entre les personnes. et après viendra... viendront les couleurs, le modèle, l'habits, viendra Dieu : tout ça viendra après. Et ça ça ça m'est très important. et je sais pas comment l'expliquer ; fin comment l'expliquer moi j'essaye ; mais je dis par l'animation, pour moi faire l'animation, au contact des personnes, expliquer ça... par tous les moyens. chacun avec le langage qui... c'est très important, respecter la personne, les habitudes, les...j'ai trop parlé. peut-être je me perds un peu, mais l'essentiel, c'est, si je reviens, après une évaluation... pourquoi moi par exemple ça ça m'est arrivé parce qu'il y avait autour de moi des idées qui passaient pas. et ça avait une influence sur des jeunes qui sont passés à l'acte... Moi, je sais pas ce que tu t'attendais de moi à l'évaluation, mais moi je sais pas si...

Ch5 : Peux-tu me raconter une une expérience d'une de ces évaluations que tu viens de me raconter s'il te plaît ? une en particulier qui t'a marquée.

H5 : si je parle que dans mon entourage. Dans... mon proche, mon très proche entourage (**oui ?**), dans ma famille... Quand je vois par exemple les... je vais pas dire les grands-parents, mais les parents. quand ils sont arrivés là, ils sont arrivés avec des...une éducation des valeurs des principes. très peu de religion. Avec ma génération à moi, on a pris un peu d'éducation, un peu de... valeur et, un peu de... pas beaucoup, mais un peu quand même de religion. Mais la génération de mes enfants, vous allez, je vais dire... Ils ont pas pris l'éducation. ils ont pas pris parce que il était entre deux...éducations différentes. il comprenait pas... Quand je parle d'éducation, je... / moi j'étais pas trop théâtre. mes parents non plus, j'étais pas trop copain, et j'étais pas trop...musée, c'était la maison, l'école et / alors que les gamins, ici, 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. donc on se voyait pas beaucoup. 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. et il y a eu des événements...que que les jeunes - je parle de en général, c'est une influence : les jeunes c'est entre eux - donc je sais pas si c'est une recherche d'identité, ils étaient plus pendant un moment, il y a une vague que les jeunes c'était plus sont partis tous faire la religion. il y avait que la religion il parlait que de religion tout est halal. On parlait pas si c'est... si c'est bien de voler ou ne pas voler ; ou c'est c'était juste : est-ce que ça c'est halal ou / alors qu'avant avec mes parents le halal pas halal, c'était pas très important, mais

avec les jeunes après les années 2000 et tout c'est... est-ce que le jambon fin le jambon / les tranches de poulet qui sont halal ou pas halal ? Alors qu'il y a... qui pouvait je sais pas moi, faire un casse, voler des baskets... Ca c'est ils se posaient même pas la question, mais pour une tranche de jambon est-ce que c'était halal ou pas halal. c'est un exemple comme tout. Et...Les les vraies valeurs on les a perdues. La plupart des jeunes, fin des jeunes sont focalisé sur l'apparence. Et ça a été plus orienté vers vers vers la religion. tous / l'identité passait par la religion. tout passait par la religion et parce que je pense que ça a été influencé aussi par les médias, par tout ce qu'ils disaient, ... Je pense qu'on en est sorti un peu là, mais il y a des années où c'était vraiment trop. après les attentats. Après ça a été trop trop violent. et...

Ch6 : Pardonne-moi de te couper, tu as une situation où tu te rappelles avoir discuté par exemple ou avoir vu des jeunes dire ce que tu dis, c'est-à-dire mettre en avant la l'importance du halal, face à des actes de vandalisme ou à des actes de vol : tu te rappelles en discuter de ça avec avec des jeunes ?

H6 : Oui, j'ai toujours / Moi c'était mon discours. c'est pourquoi je dis toujours c'est... j'arrivais pas à l'expliquer ou ça passait pas trop. c'est toujours dans

Ch7 : Tu peux me raconter un épisode une fois où tu l'as fait, où tu l'as vécu ?

Début de la situation explicitée

H7 : Oui. C'est... ben toujours, dans...c'était... une fête religieuse, je pense... ou je sais pas quoi et

Ch8 : Elle se passe où ?

H8 : Nous on était... Nous fin les fêtes, les fêtes : c'était chez les beaux-parents. Il y avait tout le monde donc les sœur à ma femme, les les gendres fin (**Oui** ?) il y avait, on était...on était plusieurs ; quand je "plusieurs" on était tous les gamins et les gendres et tout donc on était une trentaine un peu près. Chez le beau-père et est arrivé...le moment de la prière. Le moment de la prière et...grand-père - fin grand-père c'est mon père - il se lève et "bon c'est l'heure la prière. On y va."

Ch9 : Que se passe-t-il ?

H9 : Ben on y va : on y va où ? On y va à la mosquée. Moi je dis "oui" c'est...oui. "je vous attends ? Ah tu viens pas. non non, je viens pas."

Ch10 : Que font les gens ? que font les autres ?

H10 : Le problème c'est ça. Moi je sais que par exemple je sais que mon fils il fait pas la prière. gêné. gêné que tout le monde parte, et lui il part pas. et moi pour lui, je passais pour c'est

comme une honte. mon père, il part pas et moi je pars pas : moi je pars. Je lui dis "Non. tu restes. Tu vas où ? Je vais à la mosquée. Non non." Le beau-père l'a mal pris et...

Ch11 : Qu'est-ce qui s'est passé ? qu'est-ce qu'il a fait le beau-père ?

H11 : Mais il attendait que que moi mon fils il vient. C'est-à-dire toi si... si tu viens pas, moi... Non non non, tu vas pas, tu restes.

Ch12 : Et donc il est où dans l'espace ? qu'est-ce qu'il fait ?

H12 : on est dans le salon. (**On est dans le salon ?**) et tout le monde regardait la... Vraiment tout le monde était là comment... (**Tout le monde regardait la scène.**) la scène.

Ch13 : Vous étiez tous les 3 : le beau-père, toi et ton fils.

H13 : Non non. Pas moi et... Il y avait le gendre, il y avait les belle-sœur, son fils et leurs gamins. donc... (**Tout le monde regardait.**) Tout le monde regardait. Pourquoi... il a pas à dire... je sais pas prier ou... pourquoi il prend cette attitude-là ? et pourquoi il veut pas laisser Ralph* partir ? au moins lui, peut-être que... pourquoi il veut pas laisser son fils ? pourquoi... alors que la mosquée est à 5 minutes et... on y va, on revient... Moi, il savait que je ne priais pas. Sachant que je prie ; je fais la prière, mais jamais avec l'ensemble parce que je veux pas être dans cet... le beau-père il prie : tout le monde doit prier, et je... Non c'est... Et donc je savais que mon fils il faisait pas la prière. Il veut aller faire la prière pour faire comme tout le monde. Je lui ai dit "Non. Tu... Non." bon. il est resté, le beau-père est parti, on est revenu et la belle-mère a parlé avec ma femme pour lui dire "je pense que ce qu'il a fait, ça se fait pas. Ton père a dit il fallait que..." Ecoute, je savais comment, vous lui parlez...

Ch14 : Ca tu l'as observé ?

H14 : Oui je l'ai observé.

Ch15 : Elles étaient où ? Quand elles ont discuté toutes les deux ?

H15 : Dans la cuisine enfin, ma femme elle m'a dit qu'"ils ont pas aimé ton geste" (**Elle t'a raconté.**) Oui elle m'a raconté que c'est... "si tu fais ça ben les autres aussi vont... les gamins... au moins ils y vont une fois dans le... quand vous êtes là, le grand-père il les emmène à... si ils vont pas, même s'ils viennent pas ben ça va pas le faire. J'ai dit "écoute, s'ils y vont, soit ils vont tout le temps, avec leur volonté ; soit ils vont pas." Un point, c'est tout.

Ch16 : Alors j'aimerais justement que nous revenions juste un petit peu en arrière dans le salon. Le beau-père dit que vous allez y aller ; toi non. (Oui.) Alors qu'est-ce qu'il se passe dans cette discussion, qu'est-ce qu'il qu'est-ce qu'il fait, le beau-père. Où est-il ? il est debout ?

H16 : il est debout, dans la porte du salon.

Ch17 : Il est debout à la porte. Il est prêt à partir.

H17 : il est prêt à partir, mais... il voit que...

Ch18 : il voit que vous vous ne partez pas ; que toi tu restes assis.

H18 : Non, c'est pas ça. Il s'attendait, mais il voit que je dis à mon fils "non toi tu restes". c'est là où il s'arrête il...

Ch19 : Il s'arrête, il se retourne et il vous regarde.

H19 : Il regarde pourquoi lui il part pas. Il a rien dit il est parti, mais... ça se voyait de son regard que...

Ch20 : Comment il était son regard : décrit le moi s'il te plaît.

H20 : Ben... c'est un regard... quelqu'un qui... c'est comme si je lui avais manqué de respect, c'est comme si je l'avais agressé chez lui ; comment je me permettrais de... dire à **MON** fils ne pas aller à la mosquée devant tout le monde. Alors que c'est lui qui l'a demandé. c'est lui qui a demandé à tout le monde qu'on aille... pour lui c'était vraiment...

Ch21 : Toi qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?

H21 : Oh je suis assis, tranquille, parce que moi j'avais en temps... C'est des discussions que j'ai tout le temps. je dis par exemple... Je veux dire un exemple : par exemple ma fille. ma fille, je lui dis "écoute, le plus important, le plus important pour toi ; Tu es la seule fille, j'ai une seule fille avec 2 garçons ; le plus important, c'est que tu fasses des études. tu auras pas d'étude si tu fais pas d'études... il y aura...comme elle les appelle, elle, il y aura 3 blédards, ou 10 blédards qui... C'est eux qui vont choisir. Alors que si tu fais des études c'est toi qui va choisir ton mari. Tu choisiras le mode de vie. Tu fais des études : c'est la clé de ta vie. Tu choisiras ta vie. Tu fais pas d'études : On choisira pour toi. On choisira comment tu as mangé comment... tu sortiras quand, donc...

ce discours, il ne le / fin ils ne le comprenaient pas. Dans ma famille, c'était c'était pas trop ça. Les filles, ma femme par exemple, elle est arrivée au Bac, ben... il était hors de question qu'il aille à Paris ou à Dijon faire des études. Fallait qui reste dans la famille. et moi je disais toujours que les études c'est plus important que...que la religion. et ça ça passait pas. "comment tu peux dire ça, il y a rien de plus sacré que la religion." Non. C'est...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. mais tu fais... Tu pratiques, être au bas de l'échelle, ça, ça passe pas. donc...moi c'est...

Moi toujours pour les choquer / fin c'est pas pour les choquer. des fois quand ça m'énerve des comportements qui m'énerve, je fais toujours une comparaison : je dis "ça c'est plus important que la religion." Je sais pas moi quand... je me rappelle, je me suis fâché avec ma femme, fin qu'on se fachait et c'était souvent par rapport à mes parents. Par exemple quand je suis arrivé, il fallait envoyer de l'argent. J'envoyais de l'argent et Non, il fallait qu'on achète la machine à laver. Je dis "attends, ma mère est malade, je lui envoie de l'argent" Elle me dit "attends, et nous ?" "écoute. ma mère c'est sacré. C'est après...ma mère, d'abord. Et tu viendras toi, les enfants, viendra Dieu..." Elle me dit "Dis pas ça Staferla, c'est Dieu" Je lui dis "Non c'est ma mère c'est avant Dieu, avant avant tout le monde." Un exemple : Moi quand je trouve, 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." Je sais pas moi, c'est...faire de... Avoir des idées fachos, racistes, ou rejeter le Juif parce qu'il est Juif ou rejeter l'autre parce qu'il est chez pas quoi, Moi, il est / Je disais ça c'est "Tu peux prier toute ta vie, mais penser comme ça c'est... avoir un comportement comme ça c'est... avoir le bon comportement, tu t'en fous de Dieu ou de ça y est ! Si t'as le bon comportement qu'est-ce qui peut faire Dieu pour toi. Dieu t'a dit de faire ça, tu le fais, et après..."

donc... c'est des scènes, comme ça... ça c'est par exemple dans ma famille. Moi ça été un combat de... ça fait 30 ans, c'est un combat qui dure, mais... bon.

Ch22 : Et donc dans cette scène du salon, tu étais en colère ?

H22 : moi non. moi non parce que ils vont dire que... Moi, j'ai toujours été calme. ils vont dire bon lui, il est il est comme ça, mais c'est les enfants qu'on doit sauver. C'est-à-dire il faut qu'il influence les enfants. Sauf que 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.

Ch23 : et là, il l'influençait ? le beau-père. À ce moment-là. Dans le salon. Pour aller à prier.

H23 : Non non. Il essayait fin il est / mon fils n'est pas parti. J'étais... pas parti. ce jour-là, il n'est pas parti. après ça... il y a eu des discussions entre sa femme, ma femme. et puis on est venu me dire "ce que tu as fait c'est c'est pas acceptable. C'est c'est un peu malpoli. Tu as été un peu plus dans le... c'est comme si c'était le défier", ou... c'était pas ça, c'était

Ch24 : peux-tu me décrire comment toi ton corps était dans cette scène ? le beau-père a commencé à partir, il s'est arrêté à la porte du salon, il s'est retourné parce qu'il a vu que ton fils ne bougeait pas ; peux-tu me décrire comment toi tu te comportais ? quelle attitude avais-tu ?

H24 : Au moment où... j'étais dans le salon, normal. Assis... Mais au moment où il a... il a un peu insisté que... quand j'ai vu qu'il s'est arrêté pour regarder derrière si le gamin allait le suivre ou pas, ben... là, j'étais vraiment dans la position. "Non, tu bouges pas".

Ch25 : comment c'était la position ?

H25 (il bouge en même temps) : c'était un peu avant comme ça... je m'étais mis un peu en avant pour dire "Non, tu bouges pas." alors qu'avant j'étais.

Ch26 : Ton corps a bloqué.

H26 : voilà. c'est ça. J'avais vraiment fait le blocage. "Tu restes ; Tu bouges pas. J'ai à te parler." Et lui il l'a regardé, il a vu que j'étais vraiment... J'insistais fin que ça... qu'il dira pas il avait bien compris. Donc... il est parti, après ils sont partis.

Ch27 : Il est parti. Il a rien dit. (Il a rien dit.) Il est parti (Il est parti.) Il a fait le regard noir que tu as dit (Voilà) et il est parti. Quand il est parti qu'est-ce que tu as fait ?

H27 : je suis resté un peu. le climat n'était pas trop... Fin, ça y est ! les discussions ont été coupées nettes...

Ch28 : vous vous êtes retrouvés que tous les deux ?

H29 : Nette. elle est partie dans la cuisine avec sa mère, bon... 20 minutes ou avant que les autres reviennent il est revenu et il m'a dit ce que voilà, il l'a mal pris, t'as poussé un peu trop le bouchon..." "Ecoute, on parle pas de ça là, on verra après." Ils sont revenus, je suis resté 5 minutes après. C'était... la discussion, ça se voyait que c'était... C'était des mots... Bon, je veux pas dire que c'était de l'agression, mais c'était c'était trop calme. faire... voilà : je te parle sans te parler.

Je suis resté 10 minutes après pour ne pas dire qu'il est fâché après, je suis reparti. Je suis parti tout seul et après... C'était un jour où tout le monde était réuni, donc moi je me suis cassé, j'ai laissé...

Après, on a continué la discussion avec ma femme. elle me dit "oui, ça ne se fait pas. Non, il fallait au moins faire : tu vois tout le monde fait". Pour moi, ça c'est c'est des trucs indiscutable. C'est net, c'est clair et voilà. Je lui dois rien, il ne me doit rien : chacun sa vie. ça c'est... c'est un exemple. Mais...

Ch30 : Et c'est... un bon exemple euh pour moi, pour ma recherche : donc je te remercie. Si tu le veux, nous pouvons pour nous pouvons arrêter là l'entretien si tu le veux.

H30 : Oui ! Très... Ce qu'on pourrait très bien. Moi je pense que je n'aurai pas plus à...

[Silence : de 00 :31 :25 à 00 :31 :29]

H31 : mais sinon, je... C'est ça. Moi mes... tout ce qui m'a poussé à l'animation, c'est vraiment pour euh pour euh...pour parler, et... donner un peu de sens à...surtout au contact humain. 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 donc euh c'est...c'est le mieux à faire et... (sifflement prolongé) C'est tout. C'est... Tout le reste c'est

[Silence : 00 : 32 : 24 à 00 : 32 : 28]

H32 : Ch'ais pas. Mais pour moi c'est ça le...le sens de **Ma** vie c'est ça ce c'est vraiment aimer l'autre le respecter et...et ça s'arrête là.

[Silence : 00 : 32 : 40 à 00 : 32 : 47]

Ch31 : eh bien, merci pour cet entretien.

H33 : voilà ! Alban merci. Ben Je je je

Ch32 : comme pour le / ça va ?

H34 : oui. Oui. Je...

Ch33 : C'est normal que tu sois un peu... (Oui) secoué. c'est une méthode qui s'appelle l'entretien d'explicitation, et le but de faire expliciter, une situation qu'on a vécu (reniflement) qui est importante pour soi. Et qui fait revivre un petit peu la situation. donc on a parfois / quand on sort de ce genre d'entretien, on peut, on peut avoir parfois l'impression d'avoir un peu revécu /

H35 : C'est.../

Ch34 : Et on est un petit peu fatigué euh... mélangé ou... un peu sensible.

H36 : C'est ça. moi je... j'ai bataillé pour ne pas pleurer, mais c'est... C'est vrai que c'est...c'est émouvant, c'est...

Ch35 : Eh bien merci beaucoup de m'avoir euh de m'avoir donné. (Voilà) Comme la première fois, l'entretien, tu peux si tu veux si tu veux avoir la retranscription, tu peux y avoir accès en me le demandant je te l'envoie sans problème. (OK) C'est grâce à toi que ça existe donc c'est normal de pouvoir te le donner / si tu en as envie. et quand tu veux, il n'y a pas de limite de... de temps.

H37 : Ben j'espère que j'ai répondu un peu à... Voilà.

Ch36 : Merci beaucoup H. vraiment. L'entretien était très très très utile pour moi. Merci.

H38 : Très bien. Merci Alban. (Il s'en va).

[Fin de l'enregistrement : 00h34'08]

Retranscription de l'entretien du « retour d'expérience »

Contexte resitué

- 15 juillet 2021
- 27 min et 28 secondes
- Au téléphone, après avoir appelé H une semaine plus tôt pour lui demander sa participation au troisième entretien.
- Enregistrement avec l'ordinateur

H1 : Ouais ouais.

Ch1 : Bon super, ben écoute merci beaucoup, merci beaucoup de me rappeler euh pour procéder donc à, ben à ce dernier entretien de recherche. Donc si tu veux je te recontextualise peut-être l'objet de de l'entretien ?

H2 : Ouais, ce serait bien.

Ch2 : D'accord. Bon ben donc pour rappel... l'objet d'aujourd'hui c'est de finalement de revenir sur ben ton expérience en tant que participant de la recherche - et auquel j'en profite pour te remercier de nouveau ben de m'avoir donné de ton temps euh... voilà, sur sur les entretiens, mais aussi sur la visite sur ton lieu de stage - ; l'objet d'aujourd'hui c'est voilà de de faire un p'tit peu le point à la fois euh bon ben ton... encore une fois ton vécu, c'est-à-dire par rapport à ce que tu as vécu de cette recherche, est-ce que tu souhaites ben voilà m'exprimer euh des choses ? C'est aussi un moment pour moi ben finalement d'évaluation quand on y pense d'entendre comment ça s'est passé pour toi. Mais aussi de venir aussi sur ben, ben, ben le le temps est passé depuis notre dernière rencontre, donc est-ce qu'y a des choses qui se sont passées ? Est-ce qu'y a voilà des des des, voilà des modifications ? Des choses qui pour toi ont changé dans l'évaluation ? Euh... voilà.

H3 : Bon ok, tout ça par rapport à la formation, bien sûr ?

Ch3 : Par exemple oui, bien sûr. Oui. [Ok.] Voilà ben donc peut-être qu'on peut commencer... peut-être qu'on peut commencer euh... finalement sur ben : comment, comment les choses se passent-elles depuis, peut-être depuis euh, depuis la fin de ta formation ?

H4 : Oui. Euh... depuis euh, enfin, juste après la formation y avait une très grande motivation. Qui... qui s'est, je vais pas dire qui s'est éteinte, mais qui est, qui passe en mode dégradation de plus en plus. Enfin je pense vu mon âge. L'objectif, le premier objectif moi quand j'ai fait la formation c'était vraiment sortir de, de, d'un mode de vie que... l'isolation j'étais. Très... très isolé chez moi. Avant j'étais même très actif et d'un seul coup avec la maladie tout donc, j'suis passé d'un mode à l'autre. Isolation complète. Donc la formation m'a aidé énormément à sortir de de cette isolation. Donc je suis passé à un autre stade. À la fin de la formation, très

grande motivation, recherche d'emploi. Euh... plusieurs euh... CV euh... deux, deux, deux entretiens. Négatifs bien sûr.

Ch4 : Oui.

H5 : Et... et après ça a, j'ai commencé à me poser des questions. Est-ce que ça va l'faire ? Ou ça va pas le faire ? Est-ce que c'est vraiment... l'âge idéal pour aller dans ce domaine-là ? Est-ce que, est-ce que y a eu ..., donc un p'tit doute qui s'est installé. Et pour ne pas retomber dans dans dans le, dans, dans... l'isolation - ou j'vais dire ?? [00h03'25] isolation, mais je sais pas c'que c'est, l'inactivité -, et comme j'ai toujours été entrepreneur ben j'ai dit : bon j'vais pas rester à... les bras croisés, je vais entreprendre ; donc bon ... j'suis parti sur un projet qui est différent de la... de la formation, autre chose, je suis parti dans la rénovation, j'avais un p'tit ?? [00h03'50] que j'suis en train de rénover justement pour rester un peu actif. En même temps, je consulte toujours les annonces et je continue à postuler, mais c'est très très difficile.

Ch5 : D'accord. Donc si j'comprends bien pour l'instant en tous cas tu ne travailles pas dans... bon ben dans l'animation ou dans l'éducation ?

H6 : Non.

Ch6 : D'accord.

H7 : Et c'est, c'était le but et le le plus grand souhait. Mais... Au* c'est une petite ville et c'est, je sais pas. Y a pas beaucoup d'opportunités.

Ch7 : D'accord. Donc ça veut dire qu'à la fin de ton stage il n'y a pas eu de contrat qui t'a été proposé par ta structure d'alternance ?

H8 : Euh... non je savais parce que moi dès le départ on me l'avait dit. On m'avait que y a pas... parce qu'ils venaient d'embaucher une animatrice de la promotion d'avant. Je sais pas si...

Ch8 : Oui oui de V ?

H9 : De V voilà, donc on me l'avait dit, on m'avait dit : on vient de... de faire un poste, on vient d'embaucher, que ça va être très difficile de reprendre quelqu'un d'autre. Je l'savais d'avance, donc je m'étais dit que je trouverai ailleurs. Mais c'est pas évident.

Ch9 : D'accord, je comprends. Je comprends.

H10 : Là j'me ?? [00h05'10] parce que quand quand je vois sur Indeed tout ça, je, je vois que, vraiment le... y a beaucoup d'annonces dans le 91, dans la région parisienne. Et moi j'ai... enfin j'sais pas si, j'ai... j'ai pris un appartement pour ma fille qui est en université là-bas.

Ch10 : Oui.

H11 : Donc j'ai j'ai pris un appartement un peu plus grand peut-être pour euh, pour... j'envisage de de de m'déplacer sur Paris, si je trouve à Paris, j'habiterais sur Paris. Donc ?? [00h05'45], ou aux environs.

Ch11 : D'accord je comprends. Ok. Donc finalement aujourd'hui si je comprends bien tu es, donc à la fois tu as, tu as commencé une mission autour de la rénovation ; et à la fois tu es en quête, en enquête d'un travail dans l'animation ?

H12 : C'est, c'est, le but, le premier but c'est vraiment d'entrer dans... l'animation et le social. C'est c'est ça le but, le premier but. Mais en attendant, comme je t'ai dit, pour ne pas rester inactif je..., je fais de la rénovation chez moi.

Ch12 : D'accord, ok. Bon ben vu qu'on parle de la... de la formation... j'avais une question justement euh là-dessus et sur ton expérience dans la structure d'alternance. C'est : est-ce que la formation ou la structure d'alternance ont joué sur tes façons d'évaluer ?

H13 : 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.

Ch13 : Comment tu expliques toi cette différence ?

H14 : Euh... par exemple moi dans dans la formation on m'avait dit que, enfin on m'avait, on... on parlait plus de questionnaires, il faut poser des questions, il faut euh... les imprimer et les donner aux usagers pour qu'il y ait des réponses ou qu'il y ait des des, avec des..., des, des, comment on appelle ça, ouf les mots m'échappent. Quant aux moyens..., ça, ça dans la structure avec les usagers qui... qu'elle, y avait ?? [00h08'40]. C'était des... des usagers avec des déficiences soit mentales soit psychiques, c'était très difficile de, d'avoir une réponse claire directe et instantanée. Il fallait vraiment, pour savoir si le, l'utilisateur est content ou pas content, ça peut prendre du temps. Tu peux, tu peux te dire par exemple : ça t'as plu ? Il va te dire : oui oui oui c'était très bien. Mais après, tu vas voir que il était pas du tout content, il a pas aimé, il a dit : oui c'est très bien, pour ne pas... mais... mais c'était pas ça. Ou il va dire : non ça m'plait pas ; mais la prochaine fois il va dire : j'y vais c'est très bien. [L'animateur répondant] Ah bon t'avais dit que c'était pas bon. [L'utilisateur répondant] Ben si si j'ai bien aimé, on a rigolé avec untel, on a fait ça, on a... Donc c'est plus avec des échanges et dans le temps. Quand on observe, par exemple leurs réactions, leurs... ou j'sais pas si tu m'comprends Alban c'que j'veux dire ?

Ch14 : Si bien sûr, je me tais pour vraiment t'écouter et me concentrer hein.

H15 : Voilà. Donc une évaluation instantanée sur ces, ces, parler avec des usagers quand ils disent [00h09'50], que la structure accueillait, c'est, c'est, 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 et, et, et... C'est que là qu'on pourra dire : oui il a aimé, ou il a pas aimé. On peut pas s'fier à une première réponse ou une première réaction.

Ch15 : Et donc, et donc sur ça, toi tu as, tu as déjà vécu des expériences hein qui te montrent ça ?

H16 : Oui. Oui. Oui, combien de fois je, je, quand quand je demande au groupe : alors ça a été ? Vous avez aimé ? Y a quelque chose à améliorer ? Ou..., ou : vous pouvez me proposer quelque chose ? Non non, c'est très bien, c'est.... Tu vois tout le monde va dire la même réponse. Et... après tu vas trouver dans dans le groupe deux ou un qui va dire : non, moi j'ai pas aimé parce que j'étais avec une telle personne. Ou parce que tel bruit m'a vraiment énervé. Ou euh... ou... tu vois c'que j'veux dire ? Y aura toujours un..., une, une excuse, enfin pas une excuse, mais y aura quelque chose qui va... qui, qui, qui va apparaître que, que, que j'aurais pas fait attention moi au départ. C'était pas visible.

Ch16 : Hum. Hum. Et comment cela jour justement, ou jouait sur tes façons de... bon ben après de, de, de par exemple d'animer ou alors de concevoir les projets ou... enfin, comment cela jouait-il finalement sur ton, sur ton boulot ?

H17 : Ben... par exemple moi moi j'ai vécu ça avec une personne qui, qui... c'est, c'est quelqu'un qui aimait pas le bruit du tout. Pas de bruit ! Et comme moi je, je dans, dans, dans les activités que je faisais, je je je faisais des tableaux, donc y avait un peu de, de, de je leur donnais des petits marteaux pour poncer ou pour clouer des trucs. Et lui le bruit, ça le..., ça le perturbait énormément. Mais il le montrait pas, parce qu'il aimait être dans le groupe. C'est un gamin qui était tout le temps tout seul chez lui. Le seul moment où il était bien c'est quand il était à l'accueil de jour. Mais en même temps, le, le bruit dans les activités c'était une torture pour lui. Il le supportait pas. Et à chaque fois, dès qu'il y avait un p'tit bruit, il... il trouvait un prétexte pour s'isoler. Au départ c'était, pour moi c'était pas de l'isolation, il s'isolait pas, bon il veut aller boire, il, il veut marcher un peu. Mais lui, il s'éloignait du bruit, il s'éloignait du groupe. Et c'est... après trois quatre séances, à chaque fois, quand il restait longtemps, parce que le ponçage pouvait durer un quart d'heure, je voyais que pendant un quart d'heure il était loin ; une fois que c'est fini j'lui dit : t'aimes pas poncer ? Non, il m'dit : j'aime pas l'bruit. [Hum.] Et c'est après quand j'ai demandé à... à Z et... Z oui, la coordinatrice, elle m'a dit : lui le bruit l'effraie, il aime pas du tout ça. Et quand j'ai, j'ai, une fois j'voulais vraiment voir..., j'étais à côté de lui, j'ai tapé avec le marteau un peu, un peu sec ; ben il m'a mis les doigts sur... sur ses oreilles, il s'est éloigné, et c'est là que j'savais, j'ai su que.... Donc après, après à chaque activité, quand je savais qu'y aurait du bruit, soit j'évitais, je n'faisais pas, pour le garder dans le groupe. Et, et ça allait très bien.

Ch17 : D'accord.

H18 : On en a parlé. On en a parlé, il m'a dit voilà que : moi je supportes pas le bruit et... ça m'fait peur, ça m'fait mal, ça.... Donc à partir de là j'ai, j'ai compris que, qu'il fallait pas de bruit avec lui.

Ch18 : Hum. Oui je comprends oui. D'accord. Donc euh... [Trois secondes de silence]. **Merci. Euh... par rapport à, je change un p'tit peu de sujet, par rapport à la recherche cette fois-ci à laquelle tu as participé donc avec moi. Euh... ben, quel retour souhaiterais-tu me faire là-dessus ? Ça peut être des retours sur mes façons de conduire, ben par exemple les entretiens, ou de m'être comporté sur la structure d'alternance ? Ça peut être sur ce que ça t'a apporté à toi, ou ce que ça ne t'a pas apporté. Voilà, c'est un p'tit peu l'occasion, si tu veux bien bien sûr, me dire ben ton, voilà ton, tes retours là-dessus, sur cette expérience vécue ?**

H19 : Euh déjà euh... pour moi [léger rire], personnellement pour moi euh... être sollicité pour ta recherche c'est... c'est un peu une implication, ça peut ramener que du plus et ça donne un peu de valeur à... à ce que j'ai fait, et c'que je compte faire. Et... et comme je sais que, que toi c'est plus..., t'es plus axé sur l'évaluation, c'est ça ? J'me trompe pas ?

Ch19 : Oui, oui.

H20 : Et je sais c'est, c'est un truc qui est très important. Pour le plus que j'peux avoir ça... et que j'ai eu d'ailleurs. Parce que c'est vrai que l'évaluation pour moi au départ c'est... évaluer c'était juste un acte que on peut faire comme ça. Alors qu'avec toi tu m'avais expliqué la dernière fois que c'était primordial et c'est.... Donc tout ça pour moi c'est..., c'est que du plus. Je, j'peux rien rajouter de plus, mais c'est ça hein. C'est...

Ch20 : [Très léger rire]. D'accord, pas de, pas de problème. Des... euh... tu as des avis ou des éléments à me... à me partager, peut-être là c'est plus interpersonnel, euh... voilà, est-ce que tu as apprécié ? Ou est-ce que justement y a des moments où tu t'es senti gêné, bloqué, voire euh... oui ben mal euh du fait de, ben peut-être de certaines attitudes ou certaines questions que j'ai pu avoir ou que j'ai pu poser ?

H21 : Non. Franchement non. Non, non c'est... c'est passé très bien et.... Voilà j'ai j'ai rien à....

Ch21 : D'accord.

H22 : Ouais. C'est que du positif. [Léger rire].

Ch22 : [Léger rire]. Ok. Ben, tant mieux j'en suis, je suis content de, je suis content de de l'entendre. Si ça peut, en plus de ça, t'être utile et agréable ça, ça compte pour moi aussi.

H23 : Non c'est... franchement pour moi c'est, c'est, c'est très important de, de, de mettre le point sur l'importance de de de l'évaluation. C'est... dans la formation je dirais c'est un chapitre qui est très très important.

Ch23 : Hum. Hum. Hum. Et ça se traduirait, pardon ça me fait poser une question un peu spontanée, mais ça, ça se traduirait comment pour toi aujourd'hui cette importance dont tu parles ?

H24 : Euh j'ai pas trop bien compris le sens de la question, mais ça se traduirait comment ? C'est-à-dire... ?

Ch24 : Oui pardon, je peux la reformuler. Tu dis, tu dis, tu dis que voilà tu tu tu tu tu dis que c'est très important, c'est un chapitre très important dans la formation. Quand je dis : ça se traduirait comment ? C'est aujourd'hui, actuellement, donc ta vie - dans ta vie professionnelle, et peut-être personnelle je n'sais pas -, c'est : comment, si jamais en tous cas si tu en fais quelque chose, ça se... comment tu le vois toi dans ta vie à toi cette, cette importance que tu, que tu viens d'exprimer ?

H25 : Ben... l'important, je dirais que c'est, c'est, l'évaluation c'est pas que dans le boulot ; dans dans dans la vie du quotidien c'est vraiment primordial parce que sans évaluation on avance dans dans dans le noir, si on n'est pas.... À chaque action on met un point d'arrêt pour voir c'qui a marché, c'qui a pas marché dans dans tout, dans tout hein, c'est.... Ça... ça peut pas aller, on peut accumuler les erreurs et si on se braque [00h19'35] on peut accumuler des erreurs sans s'en apercevoir. Ou oublier... des erreurs qu'on peut corriger.

Ch25 : D'accord donc l'évaluation elle a un lien pour toi avec les erreurs ?

H26 : Oui. Euh... oui, oui, c'est, c'est. Moi je pense qu'elle est là, l'évaluation c'est surtout pour ça, pour corriger tout c'qui va pas. Ou... ou, ou, ou barrer [00h20'10] c'qui, c'qui, pas forcément les erreurs. Mais plus important quand quand c'est bon et que ça marche, ben tant mieux, mais quand ça va pas, c'est là que c'est très important de... de, de remédier à ça. Oui je dirais oui plus, plus important quand... je dirais plus en lien avec les erreurs que... plus important quand y a des erreurs je dirais.

Ch26 : D'accord, je comprends.

H27 : Tu vois c'que j'veux dire ? C'est, c'est... [trois secondes de silence].

Ch27 : J'ten prie, pardon.

H28 : Non, mais c'est ça je je j'voulais dire que bon si... si si ça marche, ben l'évaluation elle est là pour pour pour marquer que ça a marché, c'est très bien. Tant mieux. Mais si ça marche pas et... qu'y a pas d'évaluation ou qu'elle est mal faite, ben là c'est un peu plus grave. J'veux dire elle est plus plus plus importante quand y a des des des erreurs que quand y a des... quand ça marche. C'est pour ça que j'dis elle est plus liée avec des erreurs que avec le....

Ch28 : Hum. Je comprends. Merci, merci, merci pour c'partage euh... merci beaucoup. Est-ce que tu souhaites rajouter d'autres choses par rapport aux retours sur la recherche ?

H29 : Euh... non, non. C'est... je je trouve que c'est... j'trouve que c'est bien d'impliquer les les les [rire] les les formés pour euh... et mettre le point sur l'importance d'évaluation ; c'est... c'est tout c'que j'peux dire. C'est vraiment très important.

Ch29 : Ben merci, merci pour euh, merci pour ton propos. Je... écoute j'ai une toute dernière question qui est alors un peu plus de curiosité euh... c'est : est-ce que tu as, est-ce que tu as gardé un lien avec les collègues de la formation ?

H30 : Ah oui. Oui oui. On est toujours en contact. Des Zooms de temps en temps. Tout le groupe et... ça va, la plupart ont trouvé du boulot, mais on est, combien on est ? On est une, deux, on est je pense trois, trois. On est trois à ne pas avoir encore... travaillé. Mais tous, tous les collègues, enfin tous les copains ont trouvé du boulot. La plupart sont sur la région parisienne. [Oui.] Et... pas que ça. Pas que ça. [Hum.] Ils étaient peut-être un peu plus motivés ou... mais on, comme moi j'peux pas, j'peux pas dire que c'est une excuse parce qu'on était pas mal dans le même âge. [Oui.] Mais... y en a quand même qui ont trouvé. T a trouvé euh... Caroline* a trouvé. On n'était pas trop loin, on est tous dans la cinquantaine, ils ont trouvé donc c'est pas une excuse. Mais eux ils, ils sont sur Paris. Mais par contre J [00h23'26] par exemple qui est dans... la Charente elle a, elle a, elle galère, elle a du mal, pourtant c'est quelqu'un de très qualifiée, de très compétent et elle a... un grand niveau. Une licence, une maîtrise et... une licence, elle a un grand diplôme. [Hum.] Et... malgré ça il, il arrive pas à trouver.

Ch30 : D'accord. Ok.

H31 : Ouais moi j'suis sûr c'est..., pour moi ça me tente de [00h23'57] monter sur Paris, je suis sur le coup [léger rire]... Je vois beaucoup d'agence donc je sais pas, c'est un espoir que j'ai donc...

Ch31 : Oui tu serais prêt à te déplacer.

H32 : Monter sur Paris je vais tenter.

Ch32 : Hum. Tu serais prêt à te déplacer sur Paris pour...

H33 : Oui oui oui. De toute façon j'ai tout fait pour que l'année prochain j'monte sur Paris pour trouver du boulot. Et là je... j'ai un espoir de plus de 90% pour trouver, même un mi-temps ouais.

Ch33 : D'accord. Bon et bien merci beaucoup à nouveau de m'avoir donné de ton temps aujourd'hui. Surtout après ben finalement tous ces mois euh... ben d'écart depuis notre dernière rencontre. Est-ce que tu souhaiteras que je t'envoie les retranscriptions des trois entretiens, celui-là et les deux précédents ?

H34 : Ça serait gentil si ça t'dérange pas trop oui.

Ch34 : Ah non, non non c'est même euh... ça me semble normal même si tu le souhaites de te les envoyer.

H35 : Ça serait très bien.

Ch35 : Ah ben, ben parfait. Ben si tu veux bien je vais prendre ton e-mail parce que j'avais ton e-mail du moment où tu étais stagiaire et je pense que cette adresse elle est peut-être aujourd'hui périmée. Donc si tu veux me donner ton adresse e-mail que tu utilises s'il-te-plaît ?

H36 : C'est bpjeps. [Oui.] C'est... non. Euh... c'est la même adresse mail, c'est ?? [00h25'32].

Ch36 : Ah bon tu l'as, tu l'as, tu l'as gardé l'adresse mail de quand tu étais stagiaire ?

H37 : Oui je l'ai gardé.

Ch37 : D'accord, ok. Et bien pas de problème c'est noté. Je vais t'envoyer euh je pense dans l'après-midi ben déjà les deux premières retranscriptions, qui sont faites. Et pour celui d'aujourd'hui bon ben le temps de, le temps de la faire, mais dès que, dès qu'elle sera terminée je te l'enverrai. Et donc, pour pour rappel tu verras hein normalement, enfin je fais en sorte de rendre anonymes ben tous les prénoms, tous les noms euh... les endroits aussi qui sont qui sont cités et mentionnés. Donc si jamais tu trouves un moment les lire et que tu souhaites me faire un retour aussi sur sur les documents et bien n'hésite pas, j'en serai en vérité ravi. Je suis sûr que tu aurais un regard qui pourrait m'aider à m'améliorer ou si jamais j'ai loupé des choses ; et si jamais tu estimes que c'est bien bien, ben pareil n'hésite pas parce que ça peut toujours bien sûr me conforter, m'être utile aussi dans, ben voilà dans mon propre travail.

H38 : Ok, très bien.

Ch38 : Super. Bon et bien merci beaucoup H.

H39 : Merci Alban.

Ch39 : Je te tiendrai, je te tiendrai au courant de la... bon ben de de de la date de soutenance, le jour où elle, le jour où elle sera là hein ; parce que ben si tu voudras venir et pourras venir, je serai, ben je serai heureux que toi et les autres collègues qui aient participé soient là ce jour-là ; ce serait, ben voilà ce serait assez formidable [très léger rire] !

H40 : C'est pour bientôt ?

Ch40 : Ça sera avant la fin de l'année.

H41 : Ok. Très bien.

Ch41 : Si tout se passe bien.

H42 : J'te souhaite du courage et d'la réussite.

Ch42 : Merci beaucoup H, merci.

H43 : Bonne continuation merci à toi.

Ch43 : Merci, à toi aussi.

H44 : Bonne journée.

Ch44 : À toi aussi. Au revoir.

H45 : Au revoir, au revoir.

Entretien H - EdR 1 - 9 octobre 19
Enregistrement de 54,97 minutes

H1 : J'vais pas dire quand il y a un cadre. Là, aujourd'hui, je me sens / je me suis senti... on en a parlé pendant une semaine avec les résidents tout ça, c'est comme si on avait installé un cadre. y a quelqu'un qui vient, donc, tout était cadré, alors que c'est pas comme ça que je préfère. Moi je préfère que, par exemple, y a quelqu'un qui va me dire : ça, j'aime pas, je vais pas le faire. Mais aujourd'hui, il l'a quand même fait. Il l'a fait, mais il aurait aimé pincer, ou faire un truc autre. Il aurait aimé me dire, là, par exemple, dans l'activité d'aujourd'hui, Pierrick* il aurait aimé dire, je pense, il va couper, il va faire la peinture. La peinture, au départ, lui, tout ce qui est sale il va pas toucher, et dès qu'il touche, [il marque du point] dès que tu lui mets la main dans la peinture [il marque du point], là, il va adorer. Faut vraiment... mais ça, 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 ça. C'est pas que j'aime pas, c'est que quand... je suis dans une activité, y a, si si le résident veut faire un truc ou il veut pas faire un truc, il aime pas, il a une façon de... un exemple simple, avec euh Dimitri*, il a un problème, lui, il peut perdre conscience à tous les moments. Mais il en a marre de vivre dans son truc, moi ça je, il en parle et je le sais, je le dis, mais, la directive c'est qu'il doit pas bouger de son fauteuil, mais il en a marre. Et des fois, il voit des filles. Et de temps en temps, il a envie de faire ça [il montre le geste de se lever]. Je veux montrer que je suis valide [il se rassoit]. Et Ça, je... moi, je, j'ose le faire, j'essaie de... par exemple... j'essaie de 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 parce que... quand il fait ses absences, ça y est, il est parti, on dirait qu'il est... sa vie est comme ça, mais lui les moments les plus heureux... Bon c'est exagéré, mais 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, donc je vois toujours, est ce que je peux aller ouvrir la porte ? Moi, avec moi, il peut, parce qu'il sait qu'il peut se mettre debout, ouvrir la porte et je peux l'oublier un peu, je vais pas lui dire tout de suite : non. Et moi, dans... avec des personnes comme ça, c'est ces contacts-là... C'est... quand je peux comprendre, quand je sais qu'ils ont un besoin, par exemple, celui-là, des fois, dans le règlement, c'est non, il doit être sur le fauteuil, pas autrement, quand on peut se le permettre, moi je me le permets. moi je regarde... et quand je vois qu'il est heureux, moi, je suis deux fois plus heureux.

Ch1: Comment tu juges euh que tu peux te permettre de lui permettre de se lever ?

H2 : 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, je 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 **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 sur la voies... 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.**

Ch2 : Donc, sur quoi tu te bases pour prendre la décision à chaque fois, si je comprends bien, c'est toujours, à chaque fois que tu prends une nouvelle décision, c'est pas tout le temps ? [Non non. C'est... Comment ça ?] **Quand tu prends la décision de l'autoriser à ce qu'il se lève, sur quoi tu te bases pour prendre cette décision ? Pour l'encourager ou ne pas l'empêcher de se lever ?**

H3 : Déjà là... par exemple, là, on était en peinture. **est-ce que c'est ça la question ?** Là est-ce que je pouvais l'autoriser ou pas : Aujourd'hui, oui, je me suis permis **parce qu'on était dans une position fixe, de... y'avait pas un très grand danger**. Mais j'aurai pas pu le faire si on était dehors ou... je sais pas... si on fait une marche ou si on est dans un magasin, j'aurai pas pu... même s'il le voulait, je dirai non, mais là, dans des situations comme ça, je... je peux.

Ch3 : D'accord.

H4 : **Quand j'vois que le risque est minime** et... là, aujourd'hui, parce que tu étais là hein, c'est pour ça qu'il voulait se mettre debout, parce que t'étais là et il voulait, y'a une personne qui est... il veut parler, il veut... voilà je... c'est pour ça, **je sentais qu'il avait ce besoin-là de montrer** que c'est pas un handicapé qui bouge pas, il est... t'aurais pas été là, il serait assis dans le fauteuil, normal, il a l'habitude, mais **aujourd'hui**, t'étais là, il fallait qu'il se mette un peu debout, qu'il te parle, que tu le regardes et là ce... **je peux pas... je sais pas comment t'expliquer ça, mais y a des choses qui font que** il a ce besoin-là. Et là, moi, par exemple aujourd'hui, **il a pas l'habitude** de se lever et de rester longtemps, **je sais** que pour lui c'est très fatigant. C'est pour ça que je l'oblige à s'asseoir pour... mais aujourd'hui, il avait ce besoin-là, parce que t'étais là, parce qu'il fallait que tu voies, qu'il se mettait sur ses pieds, qu'il pouvait parler, bouger... C'est pas parce qu'il l'a voulu comme ça, non, il l'a voulu aujourd'hui parce que t'étais là, il fallait que...

Ch4 : Il fallait que je le voie faire ?

H5 : Il fallait que tu le voies faire, qu'il peut ouvrir une porte, qu'il peut... il peut faire **bien**... il peut... y a des événements comme ça qui, sans besoin de montrer qu'il peut... enfin... j'veux pas dire... pour montrer qu'il est comme tout le monde : ne vous trompez pas, je suis pas sur un fauteuil roulant, je suis pas un légume, non c'est bon... c'est juste... c'est juste des absences... il pourra pas expliquer ça, mais il veut montrer ça. **Je sais pas si... ?**

Ch5 : Tu es très clair, enfin, vraiment, je trouve ça très clair.

H6 : C'est ça. Il va me montrer ces besoins-là, il va pas te le dire. il va pas dire : non, il faut... mais vite fait, si Dimitri veut se mettre debout, c'est qu'il y a un truc. Ya une fille, y a un étranger, quitte à se mettre debout deux minutes, trois minutes et juste, qu'on le voit et après... Après ça passe, et s'il le fait et que tu lui dis : non. Ça, il aime pas. Il aime pas, ça ça 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, non c'est dangereux. **Il le prend très mal**, je crois qu'il passe l'après-midi crispé... il est pas content, il le montre pas, il va pas le montrer... il va pas mettre des mots, **mais tu le vois**, dans des gestes, il va te regarder comme ça ou...

Ch6 : Tu as l'air d'avoir une connaissance fine des publics avec lesquels tu travailles ?

H7 : J'espère, j'essaie.

Ch7 : Tu as l'air en tout cas, vu que tu as l'air de connaître Dimitri, euh... d'avoir vécu beaucoup d'expériences avec lui qui te font... le comprendre, j'ai l'impression. J'ai le sentiment que la façon dont tu me l'expliques, c'est quelque chose que tu as compris... avec le temps, en partageant des choses avec lui, en l'écoutant, en discutant et en observant aussi ce qu'il disait, ce qu'il faisait. [Oui.] j'ai l'impression que tu es proche en général des participants et des participantes des ateliers.

H8 : Oui, d' façon, c'est pour ça que des fois, c'est par rapport à **MES observations**, à **est ce que je suis dans les règles ou est-ce que je suis à côté des fois, je...** c'est à moi de de de... et si je demande : **qu'est-ce qu'il a Dimitri, qu'est-ce qu'il a Pierrick...** ben il est trisomique, mais Dimitri... Fin Pierrick. il aime bien aussi de... qu'il rigole des autres. Ici, il est toujours minimisé, c'est le p'tit qui répète tout, avec les résidents / **Ils sont très méchants entre eux hein**. Donc lui, il passe toujours pour le... le p'tit con, le... et tout le monde lui gueule... enfin, je parle des résidents. Donc, **quand il peut rigoler. d'un autre.. ça lui procure un plaisir énorme**, alors, il va rigoler, il va répéter toute la journée... parce que... c'est... on rigole pas de lui, s'il dit un truc et que les autres rigolent, pour lui c'est un exploit et s'il fait un truc que... qu'on lui dit que toi tu sais rien faire... entre eux c'est comme ça : touche pas à ça, la visseuse, tu sais pas faire, la visseuse c'est pas pour toi. Quand il arrive à mettre une visse, tu lui dis devant tout le monde : tiens, vous dites qu'il arrive / il arrive, il arrive [Il tape du poing]. Un par un il les regarde [il tape du poing] : il l'a dit [il tape du poing], donc... Moi, des moments comme ça, **ça... ça me procure énormément de plaisir pour moi avant que ça soit pour eux, je suis heureux** quand je vois qu'il se sent vraiment... et des fois je... des fois, je me dis : **est-ce que je suis dans le vrai ou dans le faux, est ce que jouer avec lui comme ça, c'est l'infantiliser ou... ?** Il est enfant, des fois, c'est des jeux d'enfants, et, quand il a trop de rigueur, tu viens à l'heure ; non tu fais comme ça, tu fais pas comme ça, eux, ils sont pas dans ça donc ça les énerve... quand tu lui donnes une règle et un stylo pour faire, s'il fait ça, je lui dis : non, c'est... je sais pas si je m'explique... moi c'est comme ça que je ressens les choses. Ici, c'est... c'est pas un ESAT, c'est pas une école, c'est vraiment / c'est pas un passe-temps aussi, on a... **ils arrivent à apprendre les choses, mais avec un plaisir**, c'est pas...

Commenté [AR116]: comme B, le discours est ancré dans ou chez le sujet : lien avec la fo ?
On retrouve l'importance de l'observation chez M (stagiaire) qui ramène cela à un principe professionnel

Ch8 : Dans ce que j'entends, j'ai l'impression que tu fais que tu fais confiance à ton... tu fais confiance à ton... tu dis beaucoup que tu sens les choses. J'ai l'impression que tu fais beaucoup confiance à comment tu sens les choses pour après prendre des décisions...

H9 : 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 ptetre des choses à corriger, des choses à faire et à ne pas faire.

Commenté [AR117]: ouvrir avec J et T par exemple ?

Ch9 : Comment tu le vis ça, ce côté : tu fais confiance à comment tu le sens et à tes observations, mais si je comprends bien, tu te dis qu'il y a peut-être d'autres façons de faire, comment tu le vis toi ça, ce côté : je fais avec mes observations et mon sentiment, mais je me dis qu'il y a peut-être d'autres façons de faire. Comment tu le vis ?

H10 : Je suis impatient de... d'avancer... je veux pas dire plus vite, mais connaitre le maximum de choses pour pouvoir être dans... parce que des fois c'est fatigant de... c'est fatigant de se poser des questions, 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...

Ch10 : T'as un exemple ?

H11 : Oui.

Ch11 : Je t'écoute.

H12 : Ici, par exemple, c'est pas quelqu'un de... c'est pas quelqu'un de l'accueil de jour, c'est de la de la résidence.

Ch12 : Donc, le bâtiment qui faisait en face ?

H13 : Voilà.

Ch13 : D'accord.

H14 : Un monsieur d'un certain... d'un certain âge. Et un jour, il vient : "oui bonjour H. Bon, on m'a volé, il a un petit jardin. Un ptit jardin de loisir, ils m'ont défoncé le grillage, ils m'ont volé toutes les pommes de terre... Et voilà, c'est un jardin de loisir, y a des petites tomates, des petites, on m'a tout volé, je veux acheter le grillage" et il me montre une un devis de 300 et quelques euros, et je lui dis : "c'est cher." Il dit "oui : c'est cher, mais j'ai le motoculteur et tout", il commençait à me parler. Je lui dis : "écoute. le grillage tu mesures, y a quelqu'un, et c'est vrai, ici, y a un magasin de... Michel démolition", c'est... c'est deux frères, y en a un qui a une entreprise de démolition, il démolit tous les bâtiments par exemple, il démolit ici l'hébergement, il va récupérer les fenêtres, les portes et son frère, il a un dépôt, il vend ses trucs comme ça. Je lui dis : "je vais essayer de te ramener le... je je... sa carte ou le numéro, tu l'appelles, mesure combien tu as de grillage et tout et tu t'en fous que ça soit de l'ancien

ou du vieux, tu vas payer 30 euros, c'est vrai, c'est des ptits prix de fenêtres à 10 euros, 15 euros"... Sauf que, après, on a dit "attention avec euh... Albert*. Oui Albert. **Albert c'est un dépensier**, c'est quelqu'un, c'est un très grand menteur, il ment beaucoup, tu risques d'avoir des problèmes avec lui, surtout si t'as pas l'argent..." Oh dans quoi j'me suis mis. et c'est vrai que le monsieur, à chaque fois que je venais, il m'attendait hein, tous les matins, à 8h30, il était là. Je lui dis : "écoute le numéro, je vais voir. Le midi on...je reviens à 13h... Alors ?" Après, on m'a dit qu'il fallait le voir avec son éducateur, il faut qu'il le dise à son... c'est à dire qu'il fallait qu'il parle à son éducateur pour ça et tu te mêles pas d'ça. ... si y a un problème, donc après pour lui dire, on m'a dit : "il faut que tu lui dises... il va fermer..." j'avais du mal à lui dire que... J'avais du mal à lui dire « écoute, le gars a changé de numéro ou le gars il va fermer alors tu peux pas..." [00h18'26], mais je vais voir avec lui ça, et je lui ai dit : "dis-lui que H m'en a parlé et que je m'en charge." Donc c'est comme ça que ça s'est fini, mais moi cette histoire ça a duré sur trois, quatre jours et j'étais vraiment... là, j'ai pensé que c'est des gens c'est vrai... ils ont des sous **C'est vrai** et y en a qui vont profiter de leur fragilité... j'avais pas pensé à ça et après, je me dis : dans quoi je me suis embarqué. Ils m'auraient donné 20 euros pour lui ramener, j'aurai pu le faire hein j'aurai pu lui dire : écoute, ça coute 20 euros, je vais te le ramener, je le dépose au garage, je lui donne sa facture et son ticket et il me donne 20 euros, et après il va dire... Il m'aurait donné 200 euros, 400 euros, et ça m'aurait créé des problèmes. C'est pourquoi des fois, je me dis : **est-ce qu'on est dans le vrai ou dans le faux.** Elle m'aurait pas dit Z : attention, voilà comment il est, voilà comment il est : j'aurai peut-être fait ce que... j'aurai peut-être dit : attends, il va payer 3 ou 400 euros, ça va lui couter 20 euros, je le fais et je l'aurai fait volontiers. mais peut-être ça aurait tourné autrement... donc des fois c'est....

Ch14 : Je comprends.

[Silence, de 00h19'49 à 00h19'55]

Je te propose qu'on aille dans des questions un peu plus précises par rapport à la séance qui vient de se dérouler. Aujourd'hui. Euh... donc grâce à l'observation, j'ai... je me suis posé des questions de curiosité que j'aimerais te partager euh... et comme on a commencé à le faire, je t'invite à me répondre avec les mots qui te viennent et avec ce que tu as envie de faire... Ma première question c'est que : tu as vu de temps en temps que les personnes t'interpellaient sur / notamment lorsqu'ils veulent vérifier ce qu'ils viennent de faire, euh ils t'appellent et ils te montrent parfois la planche ou alors le ponçage ou alors que la cisaille s'est faite. Et toi, quand ils t'interpellent, qu'est-ce qu'il se passe, comment tu décides, ou tu décides peut-être pas, comment tu te positionnes par rapport à leurs interpellations ?

exemple 3 : évaluer la production : H15 : Moi je... dans ces cas-là, 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...c'est très bien. Quand c'est vraiment très mal fait... on pourrait peut-être faire.... Oui faire ça, ou... Par exemple je sais que Claire*, elle adore faire ça. 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, c'est tout... 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... je sais pas si... Pierrick pour euh... Là, Pierrick il était heureux, même si c'était fatiguant, il aime, il a jamais fait, mais quand même, il était heureux, parce que ça, c'est Michel*,

c'est un grand monsieur qui est frisé et costaud, qui le fait, c'est lui qui a pris sa place, il était heureux de faire ça, donc, à chaque fois, c'est vrai que... ça coince, c'est normal...

Ch15 : Il était en découpage avec la scie, c'est ça ? Ouais d'accord.

H16 : Il était fatigué, lui il aurait pas tenu plus, il aurait pas tenu cinq minutes tout seul dans les temps normaux... Là, aujourd'hui il a tenu parce que Michel était pas là, parce que... parce qu'il voulait **vraiment** le faire... même s'il voulait il en avait marre, il aime pas faire ça, il voulait vraiment le faire...

Ch16 : Pourquoi il voulait vraiment le faire ?

H17 : Déjà, il était pas dérangé, parce que... aujourd'hui, il était pas dérangé, y avait pas Michel, y avait pas un monsieur qui... vraiment je... C'est souris et chat [*Ah oui ?*] l'autre ça l'a traumatisé, quand il parle, même quand il dit bonjour : bonjour [imite avec une voix grave], **hé !** j te cause ! C'est sa façon de parler et Pierrick c'est quelqu'un qui a très peur, même-moi si je rentre et que je dis : bonjour tout le monde. Je le dis avec une voix... il a peur... donc c'est quelqu'un qui... il faut que ça soit toujours calme... Même... C'est... un stylo, des clés qui tombent, il faut vraiment que ça soit le même rythme, les mêmes personnes, le même entourage, dès que ça sort de ça, ça le déséquilibre un peu. aujourd'hui, il était zen et il savait que sa maman est venue le chercher plus tôt aujourd'hui, donc il était heureux... Il était bien. Il attendait sa mère qui venait le chercher plus **tôt**, il faisait un truc qu'il se permettait pas de le faire ou qu'on qu'on...lui aurait pas donné dans des temps normaux. Aujourd'hui il l'a fait, et...

Ch17 : D'accord, et donc si je reviens à ma question, finalement, quand ils t'interpellent, tu te positionnes, si je comprends bien, tu vas pas regarder euh... enfin, tu vas... tu vas toujours... féliciter ? si j'ai bien compris le...le travail sauf si tu l'estimes vraiment mal fait, c'est ça pour te citer ? Et là, tu vas montrer les endroits où... ils peuvent améliorer ? [Oui.] ... Parce que vraiment là, ce que j'ai entendu de ton explication, tu as l'air de mettre vraiment en avant la notion de plaisir et de contentement.

H18 : C'est vraiment le premier truc, avec avec... avec les personnes qui avaient là. Parce qu'il y en a d'autres qui veulent vraiment autre chose. mais eux, c'est vraiment le...

Ch18 : Avec ces quatre personnes là, c'est le plaisir ?

H19 : **Le plaisir.**

Commenté [AR118]: exemple 2

Ch19 : Comment tu l'observes le plaisir ? Comment tu sais qu'ils prennent plaisir ?

EXEMPLE 2 : le plaisir, par des exemples : H20 : Sylvie*, 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 / et 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, par exemple si la planche elle fait 80 ou 60, on a des planches à couper de 20 et de 40 et de 30, regarde si tu peux / 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 durer... 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... **Mais quand elle y arrive, elle est super contente. Moi, c'est sur ces... ces... je me dis : chaque résident à sa façon d'exprimer son bonheur et y a des choses qui le rendent heureuses.**

C'est pas tous les mêmes. Pierrick quand il **fait** rigoler les autres, il est heureux. 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 des filles aussi il est heureux. Parler des filles... **Des fois aussi c'est une autre question.** On était dans un musée l'autre jour, sculpture, j'arrive, y a deux femmes nues. Il était très chaud [il rit] il allait directement dans les fesses [rires] et comment je lui ai expliqué ça... comment je lui parlais, jusqu'à ce que la dame arrive. Elle me dit : le jeune homme il est chaud. Je lui dis : écoutez il est en plein... il cherche une copine et là, on commence à faire... on est parti sur des rigolades comme ça... on a parlé des problèmes que son mari a eu avec ces sculptures là parce que même en allant à Paris, il a exposé à Paris, y'avait des... on l'a obligé à couvrir des statues... on a discuté un peu de tout ça... avec Dimitri, des fois... parler de sexe, parler de filles, parler... ça arrive. Avec moi, il aborde ces sujets là. Il n'abordera avec Z ou V. Il peut des fois dire : elle est belle... il se lâche.

Ch20 : Pourquoi ?

H21 : Parce... Je... moi j'ai pas les cadres, **est-ce que c'est bien ou c'est pas bien, je sais pas, moi, je n'ai pas ces cadres-là, je peux pas lui dire : on parle pas de ça.** Mais je sais que... moi par exemple, là, moi il m'appelle : mon pote. Salut mon pote. **[Oui j'ai entendu tout à l'heure]** Tout le monde, il va dire : bonjour, à tout le monde, normal, mais avec moi : bonjour H, ça va mon pote ? Je vois pas pourquoi... et lui, quand il le fait, je sais qu'il le fait pas... il se sent plus proche, il peut me dire des choses et il me dit des choses : elle je veux plus lui parler... lui il pue de la bouche ou... elle est pas belle... j'ai envie de coucher avec l'autre... il se créer des films... il peut me raconter des trucs... je suis la discussion... **mais est ce que je dois le faire ou pas le faire je sais pas. Moi dans la formation on n'en parle pas de ça.**

*Ch21 : Je reviens sur un autre plan qui est un peu lié avec ce qu'on vient de discuter c'est que, comment tu **attestes de la qualité des productions, des créations ou de ce que font les participants ? Comment comment tu... tu fais cette part des choses entre ce que tu vas leur dire, les encouragements, les félicitations si j'ai bien compris et ce que tu penses de la qualité de... par exemple de la production ? Tout à l'heure par exemple, il y a eu des planches [hum] 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 il a retourné et tu as montré un endroit qui n'était pas fini. Et donc finalement, c'est un petit peu, une question je crois de la qualité de la peinture et aussi des objectifs qui étaient fixés de peindre ces branches de l'arbre [oui.] comment toi tu te dis, là, la qualité est bonne ou alors, on peut arrêter ici, ou alors, non, on continue, elle est pas encore suffisamment... Comment tu prends cette décision ?***

Commenté [AR119]: récit d'observation

H22 : Pour moi, **le départ de chaque activité, il faut qu'il aime.** S'il aime pas... c'est... pour moi, c'est de la torture, et **pour moi et pour lui.** Si quelqu'un me dit : moi, je fais pas, je vais pas dire non, tu le fais, c'est dans le programme aujourd'hui cette peinture, tu feras peinture [il tape sur la table], **je peux pas faire ça, on est obligés, mais moi je peux pas.** Je suis dans une période de reconversion **professionnelle** et... les impositions, j'aime pas trop. c'est pour ça j'ai un

problème, c'est pas avec les... c'est... je vais pas dire que j'aime pas qu'on m'impose ; quand le cadre est clair et que ça pose pas de problème, y a des trucs que je vais pas poser à qui... à n'importe quel résident qui me dit : écoute, moi la peinture j'en ai marre, j'aime pas, je vais pas le faire et parce que c'est marqué dans le planning : peinture. Et ça risque de me poser problème avec mon tuteur ou mon supérieur. Je sais que ça... avec Z elle est cool. Elle a je sais qu'elle est dans cette optique là aussi, il 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 il faut pouvoir s'adapter et moi ça, ça me plait. moi, si quelqu'un me dit : écoute, la peinture j'en ai marre... on va lui dire : non, on a ça à finir, il faut finir. Par principe, je lui dis : qu'est-ce que tu... qu'est-ce que tu aimerais faire ? Si tu veux faire autre chose, on va faire autre chose, ou va te reposer un peu ou est-ce que tu te sens pas bien ? Mais j'vais pas lui dire... de... c'est pourquoi... pour revenir à la question, le plaisir c'est vraiment le... le... le numéro 1 pour moi. Il faut qu'il soit, il faut qu'il le fasse avec / c'est pas une contrainte, c'est pas une obligation. Moi je parle de l'activité en elle-même, y a des trucs où on est là pour, je sais pas moi, pour entamer une discussion ou pour parler... je les fais une fois ici, je sais pas si j'avais le droit de le faire ou, ils étaient tous là, en attendant donc moi je vais dire au directeur. donc personne ne coupe la parole à personne, et, c'est à tour de rôle de dire : lui qui va parler, après c'est l'autre, après c'est l'autre, après c'est l'autre, mais personne ne coupera la parole. Quand je dirai : top, c'est fini, là, vous pourrez parler et là, je permettrai pas à quelqu'un de / fin, c'est pas que je permettrai pas, mais si quelqu'un parle à la place, si Albert parle, je vais dire non, non, tu parles pas, tu fais pas ça, dans ces cas-là, je peux être contre... Fin aller à l'encontre de, s'il veut sortir ou je peux remettre les... Mais dans l'activité en elle-même, je peux pas imposer à quelqu'un une heure ou deux heures un truc qui... va pas... vouloir faire. Ça c'est... la question c'était Ça...et comment... ?

Ch22 : Oui et comment tu, comment tu attestes de la qualité de ce qu'ils font ou de la production [ouais] est ok ?

H23 : Je sais que / on est pas dans la perfection, mais si la consigne est passée, qu'il le fait qu'il essaye, si y a des trucs que moi j'peux rattraper ou que lui il va m'dire : non, fais pas comme ça, on va faire comme ça, des fois, moi je vais pas voir, et au contraire à ça, ils aiment encore plus quand, ça arrive, moi, 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...

Ch23 : Je comprends.

H24 : C'est ça, c'est pas...

[silence de 00h36'40 à 00h36'47]

La qualité pour moi, s'il a compris que c'est, c'est... c'est...vraiment un sapin qu'on doit faire, qu'il doit être peint / 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... il va pas y arriver à 100%... mais je sais que, même celui qui va acheter le sapin ici, il sait que c'est fait par... il va pas chercher la perfection.

Ch24 : Hum. Ouais, je comprends. J'ai [tousse] Pardon, la gorge qui [tousse] la gorge qui rappe un petit peu. [Tu as froid ?] J'ai pris froid la semaine dernière. Ouais. Ouf ! Pardon.

Commenté [AR120]: A un pan de la question, qui était celui que « j'exclus », pour l'orienter sur ce que j'ai appelé alors la qualité des produits. H « revient » au plaisir, du côté donc des sujets.

Il y a une position de H sur :

- le côté objet, dans l'action : voir mon récit d'obs et cette question puis le développement de H. Au final, l'objet est peu abordé dans le discours. Il vient seconder ou comme substrat du côté sujet, pour donner des exemples de ce qui est visé chez les sujets-participants : le plaisir
- le côté sujet, dans la visée : le plaisir.

Commenté [AR121R120]: Thème de l'intentionnalité, qui permet de resituer la corrélation NN d'une autre façon, par le vécu : 1) dans l'action, il y a les noèmes de productions, qui sont la facette complémentaire de ce qui est recherché et visé par H, pour les sujets comme pour lui-meme, comme il l'exprime.

Commenté [AR122]: exemple 1

Mon autre question c'est, j'ai remarqué que là, tous les participants avaient euh un rôle à chaque fois. y avait Claire qui était au ponçage, avec Sylvie au début et un petit peu Pierrick, après, Pierrick était la personne qui a fait le découpage et Dimitri il restait à la peinture [tousse] tout au long et après Sylvie et Pierrick sont allés un peu à la peinture. Comment tu...comment tu estimes qui doit être où ? Comment tu estimes que c'est Dimitri qui va aller à la peinture, Claire qui va aller au ponçage, Pierrick qui va aller au découpage, comment tu fais pour dire qui va où ?

H25 : Je sais que... par exemple, Claire, 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 elle le fait toute seule. Et je sais qu'il y ait personne qui la dérange, je sais qu'il y a que le ponçage qui peut... et en plus, ils voulaient faire du ponçage, c'est elle qui... moi au départ je savais pas qui c'est qui voulait faire du ponçage, mais franchement, je savais pas qui c'est qui... [D'accord. Ce n'est pas toi au début qui /] Non non. je savais qu'à midi, y a le sapin, on avait préparé les planches, pour le... les mesures et tout, je savais que c'était Sylvie, ça, je le savais. mais par contre, la peinture, ponçage et qui sait qui va couper, ça, je le savais pas. j'allais... au départ, moi j'allais, j'allais les mettre sur la peinture et... Sylvie fait le... J'allais mettre Claire sur la peinture et essayer de donner à Dimitri la scie. La mettre sur la ptite table. C'est lui qui est venu pour faire la peinture et c'est lui, il est... / l'autre, Claire elle est passée pour le ponçage et quand elle s'est mis sur le.. je savais qu'elle voulait faire le ponçage. c'est eux qui choisissent un peu, j'y suis au départ, si je vois que ça va pas ou donc je peux changer, je peux dire à Pierrick... il avait plus de bois, donc, il aurait pu demander, il aurait aimé faire du ponçage aussi Pierrick. Il choisit le plus simple, il aime pas la saleté. Il aime pas se salir les mains. Je lui ai dit de faire de la peinture juste pour qu'il se salisse un peu les mains. mais... il a commencé à prendre le journal comme ça et il a vu sa mère et il...

Ch25 : Oui c'est vrai, sa maman est arrivée...

H26 : Mais il aimait pas. il allait pas le faire, il allait le faire, essayer de le faire, prendre le journal comme ça, de... il allait essayer de faire ça...

Ch26 : C'est pour ça qu'il est resté longtemps à montrer le journal, à discuter du visage qui était sur le journal ? Une petite stratégie pour détourner ?

H27 : Voilà, s'il peut se mettre un peu debout ou aller aux toilettes des fois, quand il aime pas un truc, il a des... il va aller aux toilettes, il va aller aux toilettes, il sort et là-haut, des fois c'est lui qui oublie qu'il devait faire ça et qu'il aime pas faire. Et quand tu lui... tu reviens à la charge, il aime pas, il va revenir aux toilettes, il va dire : je vais aller aux toilettes. Mais tu viens d'aller aux toilettes ? Non, mais j'ai pas fait. Il montre ce qu'ils veulent faire et des fois ils montrent ce qu'ils veulent pas faire c'est... Et t'es obligé / fin moi, je suis obligé de suivre dans la limite du possible. Si Claire ou... Hélène*...y a d'autres résidents, Michel, nous dit : si / enfin Michel.

Ch27 : Pierrick.

H28 : Euh... Hélène*, Dominique* et Sandra*, s'ils me disent : on veut couper le bois, je vais dire : non. Non, parce que je sais qu'elle est capable de mettre son doigt. Pas le mettre, mais elle va te parler, elle va couper et elle peut oublier son doigt, ils sont un peu dans les vapes, donc je sais qu'elle peut se couper, mais je sais que Pierrick il a très peur, il a peur de tout, donc la scie elle est là, au lieu de mettre son doigt là, il va le mettre là, donc je sais qu'il y a pas de

risque d'accident, je peux m'éloigner de lui, je sais qu'il fait très attention, il a très peur. de la scie. donc il va le faire en faisant attention, y a des trucs comme ça, que tu peux dire à l'un de faire ça, mais pas à l'autre. Et bien sûr, s'il aime. ça, c'est pour moi le plus important, il faut qu'il...

Ch28 : J'ai deux dernières questions. La première c'est comment te sens tu dans ce rôle d'animateur, mais aussi de la personne qui sait, comme tu le dis : moi je sais que Pierrick a peur donc je peux le mettre là, je sais que Claire viendra pour une activité où elle peut être toute seule, en autonomie, sans que personne ne vienne la déranger. Comment te sens tu toi dans ce rôle, de pouvoir aussi ?

[Silence de 00h43'26 à 00h43'36]

H29 : Moi je vais pas voir un rôle de pouvoir... de de... superviseur peut être. Superviseur...

Ch29 : Vas-y expliques.

H30 : Hum hum [tousse]

[Silence de 00h43'48 à 00h43'52]

Je je j'ai / Pourquoi je dis pas de pouvoir parce que j'ai aucun pouvoir, je me permets **AUCUN pouvoir sur eux**. si il me dit : non, non, c'est... j'ai pas le pouvoir pour lui dire... Ca moi je m'excuse, mais... Si quelqu'un me dit : **NON, NON. NON** je veux pas faire ça. **NON** je veux aller. **NON** je... Je peux pas lui dire non, sauf si vraiment, je sais pas moi, on est dans un musée et il me dit : je veux rentrer chez moi, là, quand il s'agit du / vraiment d'un truc **très grave**, quand il s'agit de sécurité, surtout quand il s'agit de sécurité, là, je vais pas dire non j'ai pas de pouvoir, là, j'ai un pouvoir sur lui. Je peux pas lui dire, non, je peux pas lui dire tu vas monter dans le camion et tu rentres à pieds, ben tu rentres. Je sais que... là... je vais... je sais pas si c'est un pouvoir d'autorité, mais **ici, dans l'atelier, dans les activités, je... j'ai pas de pouvoir sur eux... je supervise, je peux les conseiller, je peux essayer de... d'aller des fois dans leur sens ou même quand c'est pas dans le vrai, je j'essaye de... de les ramener vers le vrai, dans...**

Ch30 : Pourquoi ?

[silence de 00h45'05 à 00h45'12]

H31 : **ICI**, par rapport, aux résidents ici, les brusquer c'est... je... moi, quand je ris avec eux par exemple quand ils se chamaillent, si... on va dire... si Michel il va insulter Dominique : toi tu parles toujours, tu commandes les autres, tais-toi [il l'imite]. Elle va se mettre dans tout un état et lui, je sais que si je l'arrête pas **SEC**, si... il faut que je l'arrête sec et... je sais pas ce que je voulais... pourquoi je voulais aller là. Moi aussi je commence à... [rire]

Ch31 : Parce qu'on parlait de comment tu te sentais dans ce rôle, tu me disais que toi tu sentais pas que tu avais pas de pouvoir sur eux sauf quand c'était la sécurité.

H32 : Voilà, si, quand il fallait stopper une méchanceté ou quand je sens une dérive... quand ils se chamaillent, des fois, ils peuvent lever le poing et là tu dis: attends, quand tu en arrives à

faire ça, là t'es / Là vraiment, il faut que t'arrête, tu parles vraiment... Là, Michel, il faut que tu arrêtes, là, tu commences à un peu trop dépasser les bornes. Donc tu sens... 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...

Ch32 : Voilà, voilà c'est ça, et là je t'avais dit : pourquoi ? 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, de lui dire de se calmer, mais des fois quand ils se chamaillent, pourquoi il me regarde ? T'essaie d'expliquer, il te regarde parce que t'es beau, parce que t'es belle, tu peux me regarder, je peux te regarder, ce que j'essaie de dire des fois, c'est... Claire tu lui dis, elle rentre elle va dire, elle va pas dire bonjour à personne. tu lui dis bonjour. non, dis bonjour, faut dire bonjour, si tu continues de lui dire : dis bonjour, dis bonjour, ils risquent de péter un plomb... donc là on va dans ce sens, on dit: aujourd'hui c'est pas grave même si... il le faut, tu vas dire: aujourd'hui c'est pas grave, ça coute un peu cher les bonjour, t'es mal réveillée, c'est pas grave, je vous dis bonjour à la place de Claire, je m'excuse... on va dans son sens, je vais pas lui dire: dis bonjour. Si je continue : ah non, il faut que tu dises bonjour. Je sais que ça va mal se passer voilà. Y aura une crise, c'est dans ce sens-là qu'je dis que des fois, je suis obligée d'aller dans son sens...

Ch33 : Je comprends. Alors, j'ai une toute dernière question [rires]. C'est pas une question philo ou piège ou quoi que ce soit, non parce que tu vas voir, elle peut te paraître un peu bizarre par rapport aux autres c'est : tu as beaucoup parlé de la notion de plaisir, tu as même dit que c'était le numéro 1 et donc en fait, la dernière question, j'aimerais bien que tu me donnes ta définition du plaisir, s'il te plaît. Qu'est-ce que c'est pour toi le plaisir ?

Commenté [AR123]: exemple 2

[Silence 00h49'21 à 00h49'27]

H34 : Euh... bon, dans ce cas, avec mes résidents... quand ils sont épanouis, quand ils sont vraiment... 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... des fois, quand ils en ont marre... ils regardent l'heure, 16h, pour faire le break et des fois ils peuvent pas le dire : j'en ai marre. Parce qu'eux aussi des fois, ils ont ce sentiment-là, si je fais pas, ils vont me juger, il va pas me dire bonjour demain. Ils veulent te faire plaisir comme moi je veux leur faire plaisir, eux aussi des fois ils veulent... Sylvie aussi aujourd'hui, l'aspirateur et tout ça, ils veulent faire plaisir parce qu'il y a le prof qui vient et je vais écouter... donc il veut... il veut, il le fait pas parce qu'il aime faire ça, il veut faire plaisir, mais il sait que... qu'avec moi, pour lui faire ce plaisir-là par exemple, pour la rendre heureuse, quand je vais lui donner un truc à faire où il va mesurer ou il va... elle va être heureuse... Le Leur plaisir c'est quand ils sont dans ce qu'ils veulent faire. et à chacun sa façon de... 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 pourquoi, 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... y en a ... ils sont plus épanouis que... ils peuvent pas faire plus simple... toute leur vie ici...

Ch35 : Pourquoi ?

[silence : 00h51'52 à 00h51'57]

H36 : On va prendre le cas de Claire. 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 [il tapote sur la table] 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. ça, je sais pas comment t'expliquer, mais 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.

Ch36 : Ok H, eh bien c'est fini pour moi.

H37 : Je ne sais pas si j'ai répondu à tes questions ?

Ch37 : Merci, merci, oui, oui, tu as répondu à mes questions. Souhaites-tu rajouter quelque chose dans le cadre de cet entretien de recherches ?

H38 : Non, j'attendrai tes... ce que j'ai dit moi j'attendrais que... si y a des trucs à ne pas faire, faire... toi, ton ressenti de tout ce que je t'ai dit... Parce que je sais que... bon, dans le cadre avec des personnes comme ça il faut vraiment, je sais que c'est très cadré... des fois, voilà... est ce qu'il faut vraiment être à la lettre ? ou pas... Quand je dis ça c'est que... déjà ma façon de faire, quand y a un planning, quand je sais que ... La peinture et que y en a un qui veut pas faire de la peinture parce que... 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 l'obliger le gars ou pas ; est ce qu'il faut faire ça ou pas ? Tu me diras, moi, je pose des questions, je réponds pas aux questions.

Ch38 : Si, si, je trouve que tu as répondu aux questions, je t'en remercie, et bien merci, je vais arrêter l'enregistrement.

H39 : Oh, c'était enregistré ?

[Fin de l'enregistrement : 00h54'58]

Commenté [AR124]: « Le cas de Claire » est une illustration de la visée soulignée tout à l'heure : H élabore ou mémorise des comportements venant progressivement se faire significatifs sur le plaisir, le plaisir particulariste c'est-à-dire celui de Claire. Les actes ou les éléments de « qualité » sont secondaires, au service de la lecture que fait H sur : y-a-t-il le plaisir en présence ici ou non.

Exemple 2 : évaluer « le plaisir »

Description de niveau 1 : évaluer le plaisir (EdR1, H)	Description de niveau 2 : verbatims	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 : observations
<p>« 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 » (H22)</p>	<p>1) procédural Ici, par exemple d'exemple : H décrit ce qu'est l'évaluation particulière du plaisir : H20 : « 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</p>	<p>EdR2 : Aucune mention du mot « plaisir » Cependant, les valeurs de H peuvent apporter un éclairage au plaisir, vu alors comme une finalité : « H31 : Mais sinon, je... C'est ça. Moi mes... tout ce qui m'a poussé à l'animation, c'est vraiment pour euh pour euh...pour parler, et... donner un peu de sens à...surtout au contact humain. 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 a et...qui sont permis donc euh c'est...c'est le mieux à faire et... (sifflement prolongé) C'est</p>	<p>Extrait du §1 : « 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. » Ceci montre à voir comment H interpelle et communique avec chacun.e. L'approche individuelle fait écho avec les descriptions évaluatives des plaisirs de Claire, Pierrick, Dimitri, Sylvie, en procédural (niv 2.1). Dans le §4, je décris 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 qu'il se passe manifestement. »</p>

	<p>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)</p> <p>« Pierrick quand il fait rigoler les autres, il est heureux. » (H20)</p> <p>« 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)</p> <p>- autre exemple 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 »</p> <p>« 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)</p> <p>« 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</p>	<p>tout. C'est... Tout le reste c'est</p> <p>H32 : Ch'ais pas. Mais pour moi c'est ça le...le sens de ma vie c'est ça ce c'est vraiment aimer l'autre le respecter et...et ça s'arrête là. »</p> <p>-</p> <p>Enquête sur les récits de V et Z : comment le plaisir, le cas échéant, s'y présente-t-il ?</p> <p>Chez Z, tutrice de H, on retrouve l'importance de partir du sujet : Z14-Z17 et le plaisir est dedans, mais comme une composante, pas comme une dominante.</p> <p>Chez V, on retrouve Sylvie* et un rapport au plaisir : « Donc euh... Sylvie*, elle c'est perle 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...</p>	<p>- C'est à partir d'ici et en l'approchant du discours que je peux aborder mon hypothèse sur l'intentionnalité évaluative de H. Dans cette dernière approche, évaluer le plaisir est bien un exemple d'expérience.</p> <p>Au dernier §, H questionne le ou la participant-e sortant-e d'une question sur le plaisir : « A chaque départ, H interpelle la personne par « ça vous/t' as plu ? » (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. »</p> <p>Le fait que par 2 fois quelqu'un d'autre, de ma perception, ait répondu montre (j'en fais l'hypothèse) que c'est une question courante, les participants étant habitués à ce genre de sollicitation, notamment cours d'atelier. Le plaisir semble être un souci contextuel, comme H</p>
--	---	---	---

	<p>peu, pour qu'elle essaie, pour qu'elle aime, pour qu'elle prenne ce... plaisir de changer... autre chose que... (H34) - « Le cas de Claire » (H36)</p> <p>« dans ce cas, avec mes résidents... quand ils sont épanouis, quand ils sont vraiment... 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)</p> <p>2) significations Verdict : « 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)</p> <p>« H18 : C'est vraiment le premier truc, avec les personnes qui avaient là. Parce qu'il y en a d'autres qui veulent vraiment autre chose, mais eux, c'est vraiment le... » « Le plaisir » (H19) - Pour moi, le départ de chaque activité, il faut qu'il aime. S'il aime pas... c'est... pour moi, c'est de la torture,</p>	<p>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'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, nous apprenons qu'il y a une planning communiqué en amont (V19) qui aident les animatrices à identifier les goûts et plaisirs des résidents. Par ailleurs, le plaisir prend une tournure praxéologique importante, puisque nous apprenons dans le</p>	<p>le mentionne dans son discours. C'est quelque chose qu'on peut fouiller avec V et Z.</p>
--	--	---	--

	<p>et pour moi et pour lui. (H22)</p> <p>« je me dis : chaque résident à sa façon d'exprimer son bonheur et y a des choses qui le rendent heureuses. » (H20)</p> <p>« Des fois aussi c'est une autre question. » (H20)</p> <p>- « il faut qu'il le fasse avec, c'est pas une contrainte, c'est pas une obligation, je parle de l'activité en elle-même » (H22) : évaluer par le contraire ?</p> <p>- « Ils veulent te faire plaisir comme moi je veux leur faire plaisir, eux aussi des fois ils veulent... » (H34)</p> <p>« quand je vois qu'il est heureux, moi, je suis deux fois plus heureux. » (H1)</p> <p>- la signification montre aussi le « pour moi » de la première assertion (niv 1) : H y trouve aussi quelque chose : « ça me procure énormément de plaisir pour moi avant que ça soit pour eux, je suis heureux quand je vois qu'il se sent vraiment... » (H8)</p>	<p>dialogue Ch22-V27 que le plaisir « soit là rapidement » (V27) afin d'évaluer la tenue et le maintien d'une nouvelle activité.</p> <p>La dimension contextuelle du plaisir et son évaluation chez H prennent un rayonnement différent que limité à la perception de H. L'intentionnalité peut être par conséquent contextualisée à son tour.</p>	
--	--	--	--

	<p>Une signification contextuelle aussi : « 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... » (H8)</p> <p>3) nominations « s'il aime, ça, c'est pour moi le plus important, » (H28)</p>		
--	---	--	--

Exemple 3 : évaluer-superviser la qualité

Description de niveau 1 : (H, Edr1)	Description de niveau 2 : verbatims	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 : observations
Evaluer-superviser la production	<p>1) H15 : Moi je... dans ces cas-là [cf. Ch14 : « <i>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.</i> »)] 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.... Exemple de l'exemple : Je sais que Claire*, elle adore</p>	<p>« 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)</p> <p>« même celui qui va acheter le sapin ici, il sait que c'est fait par... donc il va pas chercher la perfection. » (H24)</p> <p>- donc les attendus vers le public vont dans</p>	<p>Ch21 : « <i>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</i> »</p> <p>- « . H aura deux fois déclaré au participant des espaces non-remplis de couleur, tout en accompagnant la parole avec le geste de monstration » (§5)</p> <p>Dans le §4, je m'interrogeais sur un</p>

	<p>faire ça. Elle le fait, je peux pas lui dire que c'est pas poncé, je lui dis : c'est bien. » (H15)</p> <p>« 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)</p> <p>« 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... » (H30)</p> <p>2) « on est pas dans la perfection » (H23)</p> <p>« je vais pas voir un rôle de pouvoir » (H29)</p> <p>« si la consigne est passée, qu'il le fait qu'il essaye, si y a des trucs que moi je peux rattraper ou que lui il va me dire : non, fais pas comme ça, on va faire comme ça » (H23)</p> <p>« La qualité pour moi, s'il a compris que c'est, c'est... c'est...vraiment un sapin qu'on doit</p>	<p>ce sens aussi. On ne vise pas la perfection.</p> <p>-</p> <p>Dans l'EDE, H mentionne en fin d'entretien ses « valeurs », dont la notion d'aide de l'autre : « 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)</p> <p>- Il y a une forme de corrélation entre ce que H décrit dans l'EdR1 par rapport à la production « peinture », et cette aide.</p>	<p>questionnement pédagogique : « me demandant finalement quelle sera la focale ou l'intention évaluative de H, schématiquement : la réussite de la tâche (performance/efficacité) plutôt d'inscription behavioriste, ou l'autonomisation et le sentiment de contribution ou d'utilité plutôt inspirée de pédagogie freinet ? »</p> <p>Et dans ce que j'observais alors, je déduisais et observais :</p> <p>- « À ce compte-là, sur la focale « tâche », c'est un mélange entre décision de H et décision du participant, sans dialogue. » (§5)</p> <p>- « H n'aura pas formulé de jugement, ni les autres participants d'ailleurs. » (§5)</p> <p>« Les mises à fin des deux ateliers se font de façon progressive : il n'y a pas de marque de fin : elle se détermine par la finitude des matériaux travaillés – les planchettes – étant passées sur les trois étapes de la séance. » (§6)</p> <p>« Dans ce quart d'heure, H est resté sur ce même atelier pour peindre lui aussi des planchettes « vides ». » (§6)</p> <p>« À chaque départ, H interpelle la personne</p>
--	---	---	---

Commenté [AR126]: lien avec la qualité / ex 3

Commenté [AR125]: exemple 1

	faire, qu'elle doit être peint /> (H24)		par « ça vous/t' as plu ? » (H3), »(§8)
	3) « la qualité » (H24) (biais de nomination : « qualité » est posée dans la question en amont)		

Descriptions phénoménologiques. Le langage de l'éprouvé

H1 : / comme si on avait installé un cadre. y a quelqu'un qui vient, donc, tout était cadré, alors que c'est pas comme ça que je préfère. Moi je préfère que, par exemple, y a quelqu'un qui va me dire : ça, j'aime pas, je vais pas le faire. Mais aujourd'hui, il l'a quand même fait. Il l'a fait, mais il aurait aimé poncer, ou faire un truc autre. Il aurait aimé me dire, là, par exemple, dans l'activité d'aujourd'hui, Pierrick* il aurait aimé dire, je ponce, il va couper, il va faire la peinture. / 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 ça. / Et Ça, je... moi, je, j'ose le faire, / je suis deux fois plus heureux.

H2 : Tout le problème est là. / 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, / je peux me permettre de faire ça, / est ce qu'il faut le faire ou est ce qu'il faut pas le faire? Moi, je le fais.

H4 : Quand j'vois que le risque est minime / je sentais qu'il avait ce besoin-là de montrer que c'est pas un handicapé / aujourd'hui, / je peux pas... je sais pas comment t'expliquer ça, mais y a des choses qui font que il a ce besoin-là

H6 : / Il aime pas, ça ça Ça le rend vraiment malheureux. s'il veut se mettre debout, surtout quand il y a une raison. il / Il le prend très mal, /, mais tu le vois, dans des gestes, il va te regarder comme ça ou...

H8 : / c'est par rapport à mes observations, à est ce que je suis dans les règles ou est ce que je suis à côté des fois, je... c'est à moi de de de... et si je demande : qu'est-ce qu'il a Dimitri, qu'est-ce qu'il a Pierrick... / Ils sont très méchants entre eux hein. / ça me procure énormément de plaisir pour moi avant que ça soit pour eux, je suis heureux quand je vois qu'il se sent vraiment... / : est-ce que je suis dans le vrai ou dans le faux, est ce que jouer avec lui comme ça, c'est l'infantiliser ou... ? / moi c'est comme ça que je ressens les choses.

Commenté [AR127]: comme B, le discours est ancré dans ou chez le sujet : lien avec la fo ?
On retrouve l'importance de l'observation chez M (stagiaire) qui ramène cela à un principe professionnel

H9 : 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 ptre des choses à corriger, des choses à faire et à ne pas faire.

Commenté [AR128]: ouvrir avec J et T par exemple ?

H10 : / des fois c'est fatiguant de... c'est fatiguant de se poser des questions, 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...

H14 : / est-ce qu'on est dans le vrai ou dans le faux.

exemple 3 : évaluer la production : H15 : /je dis toujours que c'est...c'est très bien. Quand c'est vraiment très mal fait... on pourrait peut-être faire.... Oui faire ça, ou... Par exemple je sais que Claire*, elle adore faire ça. Elle le fait, je peux pas lui dire que c'est pas poncé, je lui dis : c'est bien.

H16 : / dans les temps normaux...

H17 : / des temps normaux. Aujourd'hui il l'a fait, et...

H18 : C'est vraiment le premier truc, avec avec... avec les personnes qui avaient là. Parce qu'il y en a d'autres qui veulent vraiment autre chose. mais eux, c'est vraiment le...

H19 : Le plaisir.

Commenté [AR129]: exemple 2

EXEMPLE 2 : le plaisir, par des exemples : H20 : Sylvie* /elle est heureuse de faire ce boulot là. /, Mais quand elle y arrive, elle est super contente. Moi, c'est sur ces... ces... je me dis : chaque résident à sa façon d'exprimer son bonheur et y a des choses qui le rendent heureuses. C'est pas tous les mêmes. Pierrick quand il fait rigoler les autres, il est heureux. 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. / Avec moi, il aborde ces sujets là. Il n'abordera avec Z ou V. Il peut des fois dire : elle est belle... il se lâche.

H21 : / est-ce que c'est bien ou c'est pas bien, je sais pas, moi, je n'ai pas ces cadres-là, je peux pas lui dire : on parle pas de ça. Mais je sais que... moi par exemple, là, moi il m'appelle : mon pote. /, mais est ce que je dois le faire ou pas le faire je sais pas. Moi dans la formation on n'en parle pas de ça.

H22 : Pour moi, le départ de chaque activité, il faut qu'il aime. S'il aime pas... c'est... pour moi, c'est de la torture, et pour moi et pour lui. Si quelqu'un me dit : moi, je fais pas, je vais pas dire non, tu le fais, c'est dans le programme aujourd'hui cette peinture, tu feras peinture [il tape sur la table], je peux pas faire ça, on est obligés, mais moi je peux pas.

Je suis dans une période de reconversion professionnelle et... les impositions, j'aime pas trop. c'est pour ça j'ai un problème, c'est pas avec les... c'est... je vais pas dire que j'aime pas qu'on m'impose ; quand le cadre est clair et que ça pose pas de problème, y a des trucs que je

vais pas poser à qui... à n'importe quel résident qui me dit : écoute, moi la peinture j'en ai marre, j'aime pas, je vais pas le faire et parce que c'est marqué dans le planning : peinture. Et ça risque de me poser problème avec mon tuteur ou mon supérieur.

Je sais que ça... avec Z elle est cool. Elle a je sais qu'elle est dans cette optique là aussi, il 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 il faut pouvoir s'adapter et moi ça, ça me plaît. / le plaisir c'est vraiment le... le... le numéro 1 pour moi. Il faut qu'il soit, il faut qu'il le fasse avec / c'est pas une contrainte, c'est pas une obligation. Moi je parle de l'activité en elle-même,

H23 : Je sais que / on est pas dans la perfection, mais si la consigne est passée, qu'il le fait qu'il essaye, si y a des trucs que moi j'peux rattraper ou que lui il va m'dire : non, fais pas comme ça, on va faire comme ça, / s'il a vu c'est très bien, tant qu'il le fasse...

H24 : La qualité pour moi, s'il a compris que c'est, c'est... c'est... vraiment un sapin qu'on doit faire, qu'il doit être peint

Commenté [AR130]: exemple 1

H27 : / Et t'es obligé / fin moi, je suis obligé de suivre dans la limite du possible.

H28 : Euh... Hélène*, Dominique* et Sandra* / ils sont un peu dans les vapes, donc je sais qu'elle peut se couper, mais je sais que Pierrick il a très peur / je sais qu'il y a pas de risque d'accident, je peux m'éloigner de lui, je sais qu'il fait très attention, il a très peur. de la scie. donc il va le faire en faisant attention, y a des trucs comme ça, que tu peux dire à l'un de faire ça, mais pas à l'autre. Et bien sûr, s'il aime. ça, c'est pour moi le plus important, il faut qu'il...

H30 : / j'ai aucun pouvoir, je me permets aucun pouvoir sur eux. / Si quelqu'un me dit : non, non. Non je veux pas faire ça. Non je veux aller. Non je... Je peux pas lui dire non, sauf si vraiment/ vraiment d'un truc très grave, quand il s'agit de sécurité, surtout quand il s'agit de sécurité, là, je vais pas dire non j'ai pas de pouvoir, là, j'ai un pouvoir sur lui. / dans les activités, je... j'ai pas de pouvoir sur eux... je supervise, je peux les conseiller, je peux essayer de... d'aller des fois dans leur sens ou même quand c'est pas dans le vrai, je j'essaye de... de les ramener vers le vrai, dans...

H31 : ici / je sais que si je l'arrête pas SEC, si... il faut que je l'arrête

H32 : / quand il fallait stopper une méchanceté ou quand je sens une dérive... / 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...

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... / Je sais que ça va mal se passer voilà. Y aura une crise, c'est dans ce sens-là qujte dis que des fois, je suis obligée d'aller dans son sens...

H34 : / quand ils sont épanouis, quand ils sont vraiment... 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... des fois, quand ils en ont marre... ils regardent l'heure, 16h, pour faire le break et des fois ils peuvent pas le dire : j'en ai marre. Parce qu'eux aussi des fois, ils ont ce sentiment-là,

si je fais pas, ils vont me juger, il va pas me dire bonjour demain. / elle peut pas faire le coloriage toute sa vie, elle est obligée de faire d'autres activités. C'est pourquoi, 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... y en a ... ils sont plus épanouis que... ils peuvent pas faire plus simple... toute leur vie ici...

H36 : On va prendre le cas de Claire. / tu le vois, tu le **SENS**. / je sais pas comment t'expliquer, mais **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.**

H38 : / si y a des trucs à ne pas faire, faire... toi, ton ressenti de tout ce que je t'ai dit... Parce que je sais que... bon, dans le cadre avec des personnes comme ça il faut vraiment, je sais que c'est très cadré... **des fois, voilà... est ce qu'il faut vraiment être à la lettre ? 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 l'obliger le gars ou pas ; est ce qu'il faut faire ça ou pas ?

Commenté [AR131]: « Le cas de Claire » est une illustration de la visée soulignée tout à l'heure : H élabore ou mémorise des comportements venant progressivement se faire significations sur le plaisir, le plaisir particulariste c'est-à-dire celui de Claire. Les actes ou les éléments de « qualité » sont secondaires, au service de la lecture que fait H sur : y-a-t-il le plaisir en présence ici ou non.

Entretien H - EdR 2 – 17 février 2020
Enregistrement de 34,08 minutes

Ch1 : Comme d'habitude, c'est donc un entretien enregistré dans le cadre de ma recherche qui porte sur l'évaluation comme on avait fait déjà sur ta structure d'alternance. [Ouais ?] Et comme d'habitude les informations qui sont qui sont données seront anonymisées. Donc autorise toi à dire ce que tu as envie de dire et pas envie de dire : tu es un homme libre (rires), comme depuis le début. L'entretien d'aujourd'hui, il est un peu particulier, parce que 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 tu as marqué. 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. Est-ce que tu serais donc d'accord pour procéder à un entretien de cette nature ?

H1 : oui bien sûr.

Ch2 : D'accord. Merci. Donc là, à quelle situation d'évaluation tu aurais envie de causer ?

exemple 1 H2 : En général, moi quand... la reconversion professionnelle c'est c'est parti de là. Qui m'a poussé à faire vraiment, c'est une évaluation de... Une situation que j'ai vécue c'était une évaluation de de tout ce qui m'entourait, donc... je comprenais pas des choses. Et après, avec ma maladie, je me suis dit tiens je vais faire un truc au moins qui aura un sens. Et pour moi, fin là, on parle de d'évaluation...c'est vraiment c'est ça qui a déclenché le truc. C'est quand après une évaluation, j'ai... Il y a eu des trucs qui sont très importants. Pour moi, en tout cas. Et c'est si si j'ai choisi ce... cette branche, l'animation, c'était vraiment influencé par cette évaluation sur le... sur mon parcours, sur ma vie tout ça. A partir d'un... je sais pas si c'est personnel, mais je vais dire que c'est un événement personnel, moi j'ai toujours été dans le commerce à mon compte. Un matin...pas comme tous les matins, j'arrive dans mon commerce : commerce cramé. Un acte criminel raciste. J'étais pas le seul, c'était à Au* donc les années 2005 et une série d'incendiaires, tous les commerces...musulman ou Maghrébins...donc étaient cramés ; donc des kebabs, des...petites superettes et ma boucherie, dans ma boucherie. [raclement de gorges] Et ça a changé vraiment le sens de ma vie. Des problèmes de santé et 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. Et avant que j'émigre ici en France, le... c'était très important pour moi, le... je sais pas, il y a des valeurs de la liberté, le... il y avait des trucs chez moi que je trouvais pas. Fin chez moi que je disais on... Quand tu vas en Europe ça c'est des trucs qu'on y pense même pas. Par exemple : Ici, fin les problèmes de religion c'est dépassé, tu fais ce que tu veux, tu penses ce que tu veux... alors que moi étant jeune il y avait des trucs qui collaient pas. Quand je posais les questions je sais pas moi... la religion c'est moi qui la vis, de la façon que je veux et des trucs... quand les gens mettent le point [il tape du doigt deux fois] 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... Tout ça pour moi, ça c'était très important. Et c'est c'est c'est c'est des... c'est c'est des choses que j'ai toujours crues ; je vis comme ça au jour d'aujourd'hui. Malgré que je suis

Commenté [AR132]: ca c'est l'explication qu'en donne H
Comme il le dit lui-même plus loin : c'est ça qui a déclenché le truc.

Commenté [AR133R132]: Le vécu de référence ici est une vécu réflexif, quasi-introspectif.

musulman, le musulman, il fait des choses comme tous les musulmans alors que c'est... 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. C'est pas le barbu avec /

[INTERUPTION : ON TOQUE : 00 :05 :49]

Ch3 : Non, s'il vous plaît, ne rentrez pas. Merci.

H4 : Et... étant dans une petite ville, je côtoie un commerce qui était boucherie halal ; donc je côtoyais beaucoup de gens de ma communauté, des jeunes, et j'étais dans le foot donc tout ce qui était culturel, le festival aux arts, donc je côtoyais beaucoup de jeunes et beaucoup de... Et ces idées-là, pour les expliquer autour de moi, c'était très difficile : ça passait pas de dire que, voilà, tu es pas obligé de, je ne sais pas, tu vas aller avec ta femme au restaurant et aller à la mosquée c'est des choses qui étaient compatibles : c'est pas interdit. Aller au théâtre et, je ne sais pas moi, aller à la piscine, aller...et faire ta prière,... mais faire ça, et s'interdire d'autres choses, c'est juste pas... je vais pas aller dans les détails, mais il y avait des idées et... pour les expliquer pour les... 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. C'était pas celui qui va au théâtre ou qui va au cinéma et même s'il va à la mosquée ce n'est pas... il faut vraiment qu'il soit barbu avec la djellaba. Ça, c'est juste un petit... une petite parenthèse, mais il y avait beaucoup de comportements. Et ces comportements-là, je sais que j'étais victime, parce qu'on a... On n'a pas montré, la communauté n'a pas montré la bonne image. Et depuis, dans l'éducation de mes enfants, autour de moi dans ma famille et tout, j'essaye vraiment de... je pense que l'intégration comme ça a été dictée avant et comme ça a pas marché. Parce que il s'est basé sur des... ça a été pas très bien expliqué, je sais pas si j'ai si vous comprenez ce que je suis en train de dire, mais... c'est un truc qui a pas marché. Parce qu'on n'a pas... on n'a pas trop expliqué, ou on a mal expliqué. On a on a placé des gens, qui sont mal placés pour expliquer. Donc une bonne intégration des jeunes / tous les jeunes ! il faut expliquer / par exemple le / il y a des choses de base qu'il faut qu'il faut mettre le doigt sur Ça et ça n'a rien à voir, ni avec la religion ni l'appartenance, de la couleur, le respect les valeurs de... les vraies valeurs, c'est-à-dire le sais pas moi, ne pas voler, ne pas violer. Non, ça n'a rien à voir avec le musulman ou le juif ou le chrétien, c'est... 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. Et après viendra... viendront les couleurs, le modèle, l'habits, viendra Dieu : tout ça viendra après. Et ça ça ça m'est très important. Et je sais pas comment l'expliquer ; fin comment l'expliquer moi j'essaye : mais je dis par l'animation / pour moi faire l'animation, au contact des personnes, expliquer ça... par tous les moyens. Chacun avec le langage qui... c'est très important, respecter la personne, les habitudes, les... [raclement de gorge] J'ai trop parlé. Peut-être je me perds un peu, mais l'essentiel, c'est, si je reviens, c'est... Après une évaluation. Pourquoi moi par exemple 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.

[silence : de 00 :11 :02 à 00 :11 :10]

Moi, je sais pas ce que tu t'attendais de moi à l'évaluation, mais moi je sais pas si...

Commenté [AR134]: Vécu 1 : L'intégration comme ça a pas marché.

Commenté [AR135]: Honneth

Commenté [AR136]: De « L'éducation c'est le plus important » jusqu'ici, on peut lire l'approche rebouliste de hiérarchie de valeurs. Ici, c'est inversé en quelque sorte : les valeurs sacrées, ou attenantes au Sacré plutôt, se retrouvent après des valeurs comportementales.

Ch5 : Peux-tu me raconter une expérience d'une de ces évaluations que tu viens de me raconter s'il te plaît ? Une en particulier qui t'a marquée.

H5 : Si je parle que dans mon entourage. Dans... mon proche, mon très proche entourage (*oui ?*), dans ma famille... Quand je vois par exemple les... Je vais pas dire les grands-parents, mais les parents. Quand ils sont arrivés là, ils sont arrivés avec des...une éducation des valeurs des principes. Très peu de religion. Avec ma génération à moi, on a pris un peu d'éducation, un peu de... valeur et, un peu de... pas beaucoup, mais un peu quand même de religion. Mais la génération de mes enfants, vous allez, je vais dire... Ils ont pas pris l'éducation. Ils ont pas pris parce que ils étaient entre deux...éducations différentes. Ils comprenaient pas... Quand je parle d'éducation, je... / moi j'étais pas trop théâtre. Mes parents non plus, j'étais pas trop copain, et j'étais pas trop...musée, c'était la maison, l'école et / alors que les gamins, ici, 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. Donc on se voyait pas beaucoup. 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. Et il y a eu des événements...que que les jeunes - je parle de en général, c'est une influence : les jeunes c'est entre eux - donc je sais pas si c'est une recherche d'identité, ils étaient plus pendant un moment, il y a une vague que que les jeunes c'était plus sont partis tous faire la religion. Il y avait que la religion il parlait que de religion tout est halal. On parlait pas si c'est... si c'est bien de voler ou ne pas voler ; ou c'est c'était juste : est-ce que ça c'est halal ou / alors qu'avant avec mes parents le halal pas halal, c'était pas très important, mais avec les jeunes après les années 2000 et tout c'est... est-ce que le jambon fin le jambon / les tranches de poulet qui sont halal ou pas halal ? Alors qu'il y a... qui pouvait je sais pas moi, faire un casse, voler des baskets... Ça c'est ils se posaient même pas la question, mais pour une tranche de jambon est-ce que c'était halal ou pas halal. C'est un exemple comme tout. Et... Les les vraies valeurs on les a perdues. La plupart des jeunes, fin des jeunes sont focalisé sur l'apparence. Et ça a été plus orienté vers vers vers la religion. Tous / l'identité passait par la religion. Tout passait par la religion et parce que je pense que ça a été influencé aussi par les médias, par tout ce qu'ils disaient ... Je pense qu'on en est sorti un peu là, mais il y a des années où c'était vraiment trop. Après les attentats. Après ça a été trop trop violent. et...

Ch6 : Pardonne-moi de te couper, tu as une situation où tu te rappelles avoir discuté par exemple ou avoir vu des jeunes dire ce que tu dis, c'est-à-dire mettre en avant la l'importance du halal, face à des actes de vandalisme ou à des actes de vol : tu te rappelles en discuter de ça avec avec des jeunes ?

H6 : Oui, j'ai tou toujours / Moi c'était mon discours. C'est pourquoi je dis toujours c'est... j'arrivais pas à l'expliquer ou ça passait pas trop. C'est toujours dans /

Ch7 : Tu peux me raconter un épisode une fois où tu l'as fait, où tu l'as vécu ?

H7 : Oui. C'est... ben toujours, dans...c'était... une fête religieuse, je pense... ou je sais pas quoi et

Ch8 : Elle se passe où ?

H8 : Nous on était... Nous / fin les fêtes, les fêtes : c'était chez les beaux-parents. Il y avait tout le monde donc les sœurs à ma femme, les les gendres fin (*Oui ?*) il y avait, on était...on était

Commenté [AR137]: Vécu 1 : H procède à une évaluation en direct. Une évaluation qui consiste en la démonstration de cette assertion : « Les les vraies valeurs, on les a perdues. »

Qui est ce « on » ? Les musulmans ? les jeunes ? l'humanité occidentale ?
Il y a quelque chose de Nietzsche là dedans.

plusieurs ; quand je dis "plusieurs" on était tous les gamins et les gendres et tout donc on était une trentaine à peu près. Chez le beau-père et est arrivé...le moment de la prière. Le moment de la prière et...grand-père - fin grand-père c'est mon père - il se lève et [imitant le grand-père] "bon c'est l'heure la prière. On y va."

Ch9 : Que se passe-t-il ?

H9 : Ben on y va : on y va où ? On y va à la mosquée. Moi je dis "oui" c'est...oui. "- Je vous attends ? Ah tu viens pas." "- Non non, je viens pas." [intonations qui diffèrent entre H du récit et H faisant le grand-père]

Ch10 : Que font les gens ? que font les autres ?

H10 : Le problème c'est ça. Moi je sais que par exemple je sais que mon fils il fait pas la prière. Gêné. gêné que tout le monde parte, et lui il part pas. Et moi pour lui, je passais pour / c'est comme une honte. Mon père, il part pas et moi je pars pas : moi je pars. Je lui dis "- Non. tu restes. Tu vas où ?" "- Je vais à la mosquée." "- Non non." Le beau-père l'a mal pris et...

Ch11 : Qu'est-ce qui s'est passé ? qu'est-ce qu'il a fait le beau-père ?

H11 : Mais il attendait que que moi mon fils il vient. C'est-à-dire toi si... si tu viens pas, moi... Non non non, tu vas pas, tu restes.

Ch12 : Et donc il est où dans l'espace ? qu'est-ce qu'il fait ?

H12 : On est dans le salon. (On est dans le salon ?) et tout le monde regardait la... Vraiment tout le monde était là comment... (Tout le monde regardait la scène.) la scène.

Commenté [AR138]: Vécu 2 : début

Ch13 : Vous étiez tous les 3 : le beau-père, toi et ton fils.

H13 : Non non. Pas moi et... Il y avait le gendre, il y avait les belles-sœurs, son fils et leurs gamins. donc... (Tout le monde regardait.) Tout le monde regardait. Pourquoi... il a pas à dire... je sais pas prier ou... "Pourquoi il prend cette attitude-là ? et pourquoi il veut pas laisser Ralph* partir ? Au moins lui, peut-être que... pourquoi il veut pas laisser son fils ? pourquoi... alors que la mosquée est à 5 minutes et... on y va, on revient..." "Moi, il savait que je ne priais pas. Sachant que je prie ; je fais la prière, mais jamais avec l'ensemble parce que je veux pas être dans cet... le beau-père il prie : tout le monde doit prier, et je... Non c'est... Et donc je savais que mon fils il faisait pas la prière. Il veut aller faire la prière pour faire comme tout le monde. Je lui ai dit "Non. Tu... Non." Bon. Il est resté, le beau-père est parti, on est revenu et la belle-mère a parlé avec ma femme pour lui dire "Je pense que ce qu'il a fait, ça se fait pas. Ton père a dit il fallait que..." Ecoute, je savais comment, vous lui parlez...

Commenté [AR139]: « Tout le monde » commente. H entend les voix dire des choses sur la scène.

Ch14 : Ca tu l'as observé ?

H14 : Oui je l'ai observé.

Ch15 : Elles étaient où ? Quand elles ont discuté toutes les deux ?

H15 : Dans la cuisine enfin, ma femme elle m'a dit qu' "ils ont pas aimé ton geste" (Elle t'a raconté.) Oui elle m'a raconté que c'est... "si tu fais ça ben les autres aussi vont... les gamins..."

au moins ils y vont une fois dans le... quand vous êtes là, le grand-père il les emmène à... si ils vont pas, même s'ils viennent pas ben ça va pas le faire. J'ai dit "écoute, s'ils y vont, soit ils vont tout le temps, avec leur volonté ; soit ils vont pas." **Un point, c'est tout.**

Commenté [AR140]: Vécu 2 : fin

Ch16 : Alors j'aimerais justement que nous revenions juste un petit peu en arrière dans le salon. Le beau-père dit que vous allez y aller ; toi non. (Oui.) Alors qu'est-ce qu'il se passe dans cette discussion, qu'est-ce qu'il qu'est-ce qu'il fait, le beau-père. Où est-il ? Il est debout ?

H16 : **Il est debout, dans la porte du salon.**

Ch17 : Il est debout à la porte. Il est prêt à partir.

H17 : Il est prêt à partir, mais... il voit que...

Ch18 : Il voit que vous vous ne partez pas ; que toi tu restes assis.

H18 : Non, c'est pas ça. Il s'attendait, mais **il voit que je dis à mon fils** "Non toi tu restes". C'est là où **il s'arrête** il...

Ch19 : Il s'arrête, il se retourne et il vous regarde.

H19 : **Il regarde** pourquoi lui il part pas. **Il a rien dit il est parti** mais... ça se voyait de son regard que...

Ch20 : Comment il était son regard : décrit-le moi s'il te plaît.

H20 : Ben... **c'est un regard**... quelqu'un qui... c'est comme si je lui avais manqué de respect, c'est comme si je l'avais agressé chez lui ; comment je me permettrais de... dire à **MON** fils ne pas aller à la mosquée devant tout le monde. Alors que c'est lui qui l'a demandé. C'est lui qui a demandé à tout le monde qu'on aille... Pour lui c'était vraiment...

Ch21 : Toi qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

H21 : Oh **je suis assis**, tranquille, parce que moi j'avais en temps... C'est des discussions que j'ai tout le temps. Je dis par exemple... Je veux dire un exemple : par exemple ma fille. Ma fille, je lui dis "écoute, le plus important, le plus important pour toi ; Tu es la seule fille, j'ai une seule fille avec 2 garçons ; **le plus important, c'est que tu fasses des études**. Tu auras pas d'étude si tu fais pas d'études... il y aura... / comme elle les appelle, elle / il y aura 3 blédards, ou 10 blédards qui... C'est eux qui vont choisir. Alors que **si tu fais des études c'est toi qui va choisir ton mari. Tu choisiras le mode de vie. Tu fais des études : c'est la clé de ta vie. Tu choisiras ta vie.** Tu fais pas d'études : On choisira pour toi. On choisira comment tu as mangé comment... tu sortiras quand, donc... Ce discours, il ne le / fin ils ne le comprenaient pas. Dans ma famille, c'était c'était pas trop ça. Les filles, ma femme par exemple, elle est arrivée au Bac, ben... il était hors de question qu'il aille à Paris ou à Dijon faire des études. Fallait qu'elle reste dans la famille. Et moi je disais toujours que **les études c'est plus important que...que la religion**. Et ça ça passait pas. "Comment tu peux dire ça, il y a rien de plus sacré que la religion." Non. C'est...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.** mais tu fais... Tu pratiques, être au bas de l'échelle, ça, ça passe pas. donc...moi c'est... Moi toujours pour les choquer / fin c'est pas pour les choquer. Des fois quand

Commenté [AR141]: idem que le commentaire rebouliste

ça m'énerve des comportements qui m'énerve, je fais toujours une comparaison : je dis "ça c'est plus important que la religion." Je sais pas moi quand... je me rappelle, je me suis fâché avec ma femme, fin qu'on se fâchait et c'était souvent par rapport à mes parents. Par exemple quand je suis arrivé, il fallait envoyer de l'argent. J'envoyais de l'argent et non, il fallait qu'on achète la machine à laver. Je dis "- attends, ma mère est malade, je lui envoie de l'argent" Elle me dit "- attends, et nous ?" "- écoute. Ma mère c'est sacré. C'est après...ma mère, d'abord. Et tu viendras toi, les enfants, viendra Dieu..." Elle me dit "- Dis pas ça Starfoula, c'est Dieu" Je lui dis "- Non c'est ma mère c'est avant Dieu, avant avant tout le monde." Un exemple : **Moi quand je trouve, 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." Je sais pas moi, c'est...faire de... Avoir des idées fachos, racistes, ou rejeter le Juif parce qu'il est Juif ou rejeter l'autre parce qu'il est chez pas quoi, moi, il est / Je disais ça c'est "Tu peux prier toute ta vie, mais penser comme ça c'est... avoir un comportement comme ça c'est... avoir le bon comportement, tu t'en fous de Dieu ou de ça y est ! Si t'as le bon comportement qu'est-ce qui peut faire Dieu pour toi. Dieu t'a dit de faire ça, tu le fais, et après..." Donc... c'est des scènes, comme ça... ça c'est par exemple dans ma famille. Moi ça été un combat de... **ça fait 30 ans, c'est un combat qui dure**, mais... bon.

Commenté [AR142]: Et d'un autre côté, H le dit lui-même : cette phrase est une phrase de « choc » ou de mise à choc des autres.

Ch22 : Et donc dans cette scène du salon, tu étais en colère ?

H22 : Moi non. Moi non parce que ils vont dire que... Moi, j'ai toujours été calme. Ils vont dire bon lui, il est... il est comme ça, mais c'est les enfants qu'on doit sauver. C'est-à-dire il faut qu'il influence les enfants. Sauf que **les enfants... je voulais les éduquer à ma façon. Et c'est ce que je fais ici par Dieu merci, [rire] c'est ce que j'ai réussi à faire. Les enfants ils vivent comme moi.**

Ch23 : Et là, il l'influçait ? le beau-père. À ce moment-là. Dans le salon. Pour aller à prier.

H23 : Non non. Il essayait / fin il est / mon fils n'est pas parti. J'étais... pas parti. Ce jour-là, il n'est pas parti. Après ça... il y a eu des discussions entre sa femme, ma femme. **Et puis on est venu me dire** "Ce que tu as fait c'est c'est pas acceptable. C'est c'est un peu malpoli. Tu as été un peu plus dans le... c'est comme si c'était le défier", ou... c'était pas ça, c'était /

Ch24 : Peux-tu me décrire comment toi ton corps était dans cette scène ? Le beau-père a commencé à partir, il s'est arrêté à la porte du salon, il s'est retourné parce qu'il a vu que ton fils ne bougeait pas ; peux-tu me décrire comment toi tu te comportais ? quelle attitude avais-tu ?

H24 : Au moment où... **j'étais dans le salon, normal. [Fais le mouvement de s'asseoir] Assis...** Mais **au moment où il a... il a un peu insisté** que... quand j'ai vu qu'il s'est arrêté pour regarder derrière si le gamin allait le suivre ou pas, ben... là, **j'étais vraiment dans la position. "Non, tu bouges pas"**

Ch25 : Comment c'était la position ?

H25 (il bouge en même temps) : c'était un peu avant comme ça... je m'étais mis **un peu en avant pour dire** "Non, tu bouges pas." Alors qu'avant j'étais /

Ch26 : Ton corps a bloqué.

H26 : Voilà. C'est ça. **J'avais vraiment fait le blocage.** "Tu restes ; Tu bouges pas. J'ai à te parler." Et lui il l'a regardé, il a vu que j'étais vraiment... J'insistais fin que ça... qu'il dira pas il avait bien compris. Donc... il est parti, **après ils sont partis.**

Ch27 : Il est parti. Il a rien dit. (Il a rien dit.) **Il est parti** (Il est parti.) **Il a fait le regard noir que tu as dit** (Voilà) **et il est parti. Quand il est parti qu'est-ce que tu as fait ?**

H27 : Je suis resté un peu. Le climat n'était pas trop... Fin, ça y est ! les discussions ont été coupées nettes...

Ch28 : vous vous êtes retrouvés que tous les deux ?

H28 : Moi et mon fils justement et ma femme. (**Tous les 3. Dans le salon.**) Ma belle-mère est partie ; avec des tout-petits enfants dans le salon... **Ma femme**... "Ah, mais ce que tu as fait, tu te rends compte de ce que t'as fait ?" **Je lui ai dit** "écoute, on en parlera après. On ne parle pas de ça. C'est fini, clos..."

Ch29 : Tu as coupé la conversation. On n'en parle pas de ça.

H29 : Nette. **Elle est partie dans la cuisine avec sa mère**, bon... 20 minutes ou avant que les autres reviennent **il est revenu et il m'a dit** ce que voilà, il l'a mal pris, t'as poussé un peu trop le bouchon..." **"Ecoute, on parle pas de ça là**, on verra après." Ils sont revenus, je suis resté 5 minutes après. C'était... la discussion, ça se voyait que c'était... C'était des mots... Bon, je veux pas dire que c'était de l'agression, mais c'était c'était trop calme. Faire... voilà : je te parle sans te parler. **Je suis resté 10 minutes après pour ne pas dire qu'il est fâché après, je suis reparti. Je suis parti tout seul** et après... C'était un jour où tout le monde était réuni, donc moi je me suis cassé, j'ai laissé... [voix diminuant ; raclement de gorge] **Après, on a continué la discussion avec ma femme**. Elle me dit "oui, ça ne se fait pas. Non, il fallait au moins faire : tu vois tout le monde fait". Pour moi, **ça c'est c'est des trucs indiscutables**. C'est net, c'est clair et voilà. **Je lui dois rien, il ne me doit rien : chacun sa vie**. Ça c'est... c'est un exemple. Mais...

Ch30 : Et c'est... un bon exemple euh pour moi, pour ma recherche : donc je te remercie. Si tu le veux, nous pouvons pour nous pouvons arrêter là l'entretien si tu le veux.

H30 : Oui ! Très... Ce qu'on pourrait très bien. Moi je pense que je n'aurai pas plus à...

[Silence : de 00 :31 :25 à 00 :31 :29]

H31 : Mais sinon, je... C'est ça. Moi mes... **tout ce qui m'a poussé à l'animation, c'est vraiment pour euh pour euh... pour parler**, et... **donner un peu de sens à... surtout au contact humain. 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** donc euh c'est... c'est le mieux à faire et... (sifflement prolongé) C'est tout. C'est... Tout le reste c'est

[Silence : 00 : 32 : 24 à 00 : 32 : 28]

H32 : Ch'ais pas. Mais pour moi c'est ça le... **le sens de ma vie** c'est ça ce c'est vraiment aimer l'autre le respecter et... et ça s'arrête là.

[Silence : 00 : 32 : 40 à 00 : 32 : 47]

Ch31 : eh bien, merci pour cet entretien.

H33 : voilà ! Alban merci. Ben Je je je

Ch32 : comme pour le / ça va ?

H34 : oui. Oui. Je...

Ch33 : C'est normal que tu sois un peu... (Oui) secoué. c'est une méthode qui s'appelle l'entretien d'explicitation, et le but de faire expliciter, une situation qu'on a vécu (reniflement) qui qui est importante pour soi. Et qui fait revivre un petit peu la situation. Donc on a parfois / quand on sort de ce genre d'entretien, on peut, on peut avoir parfois l'impression d'avoir un peu revécu /

H35 : C'est.../

Ch34 : Et on est un petit peu fatigué euh... mélangé ou... un peu sensible.

H36 : C'est ça. moi je... j'ai bataillé pour ne pas pleurer, mais c'est... C'est vrai que c'est...c'est émouvant, c'est...

Ch35 : Eh bien merci beaucoup de m'avoir euh de m'avoir donné. (Voilà) Comme la première fois, l'entretien, tu peux si tu veux si tu veux avoir la retranscription, tu peux y avoir accès en me le demandant je te l'envoie sans problème. (OK) C'est grâce à toi que ça existe donc c'est normal de pouvoir te le donner / si tu en as envie. Et quand tu veux, il n'y a pas de limite de... de temps.

H37 : Ben j'espère que j'ai répondu un peu à... Voilà.

Ch36 : Merci beaucoup H. vraiment. L'entretien était très très très utile pour moi. Merci.

H38 : Très bien. Merci Alban. (Il s'en va).

[Fin de l'enregistrement : 00h34'08]

Description phénoménologique. Le déroulement temporel.

Vécu 1 Vert

H8 : Nous on était... Nous / fin les fêtes, les fêtes : c'était chez les beaux-parents. **Il y avait tout le monde** donc les sœurs à ma femme, les les gendres fin (*Oui* ?) il y avait, on était...on était plusieurs ; quand je "plusieurs" on était tous les gamins et les gendres et tout donc on était une trentaine à peu près. **Chez le beau-père et est arrivé...le moment de la prière.** Le moment de la prière et...**grand-père** - fin grand-père c'est mon père - il **se lève et** [imitant le grand-père] "bon c'est l'heure la prière. On y va."

H9 : Ben on y va : on y va où ? On y va à la mosquée. **Moi je dis** "oui" c'est...oui. "- Je vous attends ? Ah tu viens pas." "- Non non, je viens pas." [intonations qui diffèrent entre H du récit et H faisant le grand-père]

H10 : Le problème c'est ça. Moi je sais que par exemple je sais que mon fils il fait pas la prière. Gêné. gêné que tout le monde parte, et lui il part pas. Et moi pour lui, je passais pour / c'est comme une honte. Mon père, il part pas et moi je pars pas : moi je pars. Je lui dis "- Non. tu restes. Tu vas où ?" "- Je vais à la mosquée." "- Non non." **Le beau-père l'a mal pris** et...

H11 : Mais il **attendait** que que moi mon fils il vient. C'est-à-dire toi si... si tu viens pas, moi... Non non non, tu vas pas, tu restes.

H12 : **On est dans le salon.** (*On est dans le salon ?*) et **tout le monde regardait la...** Vraiment tout le monde était là comment... (*Tout le monde regardait la scène.*) **la scène.**

Commenté [AR143]: Vécu 2 : début

H13 : Non non. Pas moi et... Il y avait le gendre, il y avait les belles-sœurs, son fils et leurs gamins. donc... (*Tout le monde regardait.*) Tout le monde regardait. Pourquoi... il a pas à dire... je sais pas prier ou... "Pourquoi il prend cette attitude-là ? et pourquoi il veut pas laisser Ralph* partir ? Au moins lui, peut-être que... pourquoi il veut pas laisser son fils ? pourquoi... alors que la mosquée est à 5 minutes et... on y va, on revient..." "Moi, il savait que je ne priais pas. Sachant que je prie ; je fais la prière, mais jamais avec l'ensemble parce que je veux pas être dans cet... le beau-père il prie : tout le monde doit prier, et je... Non c'est... Et donc je savais que mon fils il faisait pas la prière. Il veut aller faire la prière pour faire comme tout le monde. Je lui ai dit "Non. Tu... Non." Bon. Il est resté, **le beau-père est parti**, on est revenu et **la belle-mère a parlé avec ma femme** pour lui dire "Je pense que ce qu'il a fait, ça se fait pas. Ton père a dit il fallait que..." Ecoute, je savais comment, vous lui parlez...

Commenté [AR144]: « Tout le monde » commente. H entend les voix dire des choses sur la scène.

H15 : **Dans la cuisine** enfin, **ma femme elle m'a dit** qu' "ils ont pas aimé ton geste" (*Elle t'a raconté.*) Oui elle m'a raconté que c'est... "si tu fais ça ben les autres aussi vont... les gamins... au moins ils y vont une fois dans le... quand vous êtes là, le grand-père il les emmène à... si ils vont pas, même s'ils viennent pas ben ça va pas le faire. J'ai dit "écoute, s'ils y vont, soit ils vont tout le temps, avec leur volonté ; soit ils vont pas." **Un point, c'est tout.**

Commenté [AR145]: Vécu 2 : fin

H16 : **Il est debout, dans la porte du salon.**

H18 : Non, c'est pas ça. Il s'attendait, mais **il voit que je dis à mon fils** "Non toi tu restes". C'est là où **il s'arrête** il...

H19 : **Il regarde** pourquoi lui il part pas. **Il a rien dit il est parti** mais... ça se voyait de son regard que...

H20 : Ben... **c'est un regard**... quelqu'un qui... c'est comme si je lui avais manqué de respect, c'est comme si je l'avais agressé chez lui ; comment je me permettrais de... dire à **MON** fils ne pas aller à la mosquée devant tout le monde. Alors que c'est lui qui l'a demandé. C'est lui qui a demandé à tout le monde qu'on aille... Pour lui c'était vraiment...

H21 : Oh **je suis assis**, tranquille

H23 : Non non. Il essayait / fin il est / mon fils n'est pas parti. J'étais... pas parti. Ce jour-là, il n'est pas parti. Après ça... il y a eu des discussions entre sa femme, ma femme. **Et puis on est venu me dire** "Ce que tu as fait c'est c'est pas acceptable. C'est c'est un peu malpoli. Tu as été un peu plus dans le... c'est comme si c'était le défier", ou... c'était pas ça, c'était /

H24 : Au moment où... **j'étais dans le salon, normal. Assis...** Mais **au moment où il a... il a un peu insisté** que... quand j'ai vu qu'il s'est arrêté pour regarder derrière si le gamin allait le suivre ou pas, ben... là, **j'étais vraiment dans la position. "Non, tu bouges pas".**

H25 (il bouge en même temps) : c'était un peu avant comme ça... je m'étais mis **un peu en avant pour dire** "Non, tu bouges pas." Alors qu'avant j'étais.

H26 : Voilà. c'est ça. **J'avais vraiment fait le blocage.** "Tu restes ; Tu bouges pas. J'ai à te parler." Et lui il l'a regardé, il a vu que j'étais vraiment... J'insistais fin que ça... qu'il dira pas il avait bien compris. Donc... il est parti, **après ils sont partis.**

H28 : Moi et mon fils justement et ma femme. (*Tous les 3. Dans le salon.*) Ma belle-mère est partie ; avec des tout-petits enfants dans le salon... **Ma femme...** "Ah, mais ce que tu as fait, tu te rends compte de ce que t'as fait ?" **Je lui ai dit** "écoute, on en parlera après. On ne parle pas de ça. C'est fini, clos..."

H29 : Nette. **Elle est partie dans la cuisine avec sa mère,** bon... 20 minutes ou avant que les autres reviennent **il est revenu et il m'a dit** ce que voilà, il l'a mal pris, t'as poussé un peu trop le bouchon..." **"Ecoute, on parle pas de ça là,** on verra après." Ils sont revenus, je suis resté 5 minutes après. C'était... la discussion, ça se voyait que c'était... C'était des mots... Bon, je veux pas dire que c'était de l'agression, mais c'était c'était trop calme. Faire... voilà : je te parle sans te parler. **Je suis resté 10 minutes après pour ne pas dire qu'il est fâché après, je suis reparti. Je suis parti tout seul** et après... C'était un jour où tout le monde était réuni, donc moi je me suis cassé, j'ai laissé... **Après, on a continué la discussion avec ma femme.** Elle me dit "oui, ça ne se fait pas. Non, il fallait au moins faire : tu vois tout le monde fait". Pour moi, ça c'est c'est des trucs indiscutables. C'est net, c'est clair et voilà. Je lui dois rien, il ne me doit rien : chacun sa vie. Ça c'est... c'est un exemple. Mais...

Discrimination

Procédural	Reste
<p>H8 Il y avait tout le monde</p> <p>Chez le beau-père (1) et est arrivé...le moment de la prière.</p> <p>grand-père se lève et [imitant le grand-père] "bon c'est l'heure la prière. On y va." (2)</p>	<p>H8 : Nous on était... Nous / fin les fêtes, les fêtes : c'était chez les beaux-parents. donc les sœurs à ma femme, les les gendres fin (<i>Oui ?</i>) il y avait, on était...on était plusieurs ; quand je "plusieurs" on était tous les gamins et les gendres et tout donc on était une trentaine à peu près.</p> <p>Le moment de la prière et... - fin grand-père c'est mon père – il</p>

<p>H9 : Moi je dis (3)</p> <p>H11 : Mais il attendait (4)</p>	<p>H9 : Ben on y va : on y va où ? On y va à la mosquée.</p> <p>"oui" c'est...oui. "- Je vous attends ? Ah tu viens pas." "- Non non, je viens pas." [intonations qui diffèrent entre H du récit et H faisant le grand-père]</p> <p>H10 : Le problème c'est ça. Moi je sais que par exemple je sais que mon fils il fait pas la prière. Gêné. gêné que tout le monde parte, et lui il part pas. Et moi pour lui, je passais pour / c'est comme une honte. Mon père, il part pas et moi je pars pas : moi je pars. Je lui dis "- Non. tu restes. Tu vas où ?" "- Je vais à la mosquée." "- Non non." Le beau-père l'a mal pris et...</p> <p>H11 : que que moi mon fils il vient. C'est-à-dire toi si... si tu viens pas, moi... Non non non, tu vas pas, tu restes.</p>
<p>H12 : On est dans le salon. (5) (On est dans le salon ?) et tout le monde regardait la... Vraiment tout le monde était là comment... (Tout le monde regardait la scène.) la scène. (6)</p> <p>Tout le monde commente la scène (H13) (7)</p> <p>H13 : Je lui [à Ralph] ai dit "Non. Tu... Non." (8)</p> <p>Il est resté, le beau-père est parti (9)</p>	<p>H13 : Non non. Pas moi et... Il y avait le gendre, il y avait les belles-sœurs, son fils et leurs gamins. donc... (Tout le monde regardait.) Tout le monde regardait. Pourquoi... il a pas à dire... je sais pas prier ou... "Pourquoi il prend cette attitude-là ? et pourquoi il veut pas laisser Ralph* partir ? Au moins lui, peut-être que... pourquoi il veut pas laisser son fils ? pourquoi... alors que la mosquée est à 5 minutes et... on y va, on revient..."</p> <p>Moi, il savait que je ne priais pas. Sachant que je prie ; je fais la prière, mais jamais avec l'ensemble parce que je veux pas être dans cet... le beau-père il prie : tout le monde doit prier, et je... Non c'est... Et donc je savais que mon fils il faisait pas la prière. Il veut aller faire la prière pour faire comme tout le monde.</p>

Commenté [AR146]: Vécu 2 : début

<p>on est revenu (10)</p> <p>et la belle-mère a parlé avec ma femme pour lui dire "Je pense que ce qu'il a fait, ça se fait pas. Ton père a dit il fallait que..." (11)</p> <p>H15 : Dans la cuisine (11)</p> <p>enfin, ma femme elle m'a dit qu' "ils ont pas aimé ton geste" (<i>Elle t'a raconté.</i>) Oui elle m'a raconté que c'est... "si tu fais ça ben les autres aussi vont... les gamins... au moins ils y vont une fois dans le... quand vous êtes là, le grand-père il les emmène à... si ils vont pas, même s'ils viennent pas ben ça va pas le faire. (12)</p> <p>J'ai dit "écoute, s'ils y vont, soit ils vont tout le temps, avec leur volonté ; soit ils vont pas." Un point, c'est tout. (13)</p>	<p>Ecoute, je savais comment, vous lui parlez...</p>
<p>H16 : Il [le beau-père] est debout, dans la porte du salon. (14)</p> <p>H18 : il voit que je dis à mon fils "Non toi tu restes". C'est là où il s'arrête (15)</p> <p>H19 : Il regarde (16)</p> <p>Il a rien dit il est parti (17)</p> <p>H20 : Ben... c'est un regard... (18)</p> <p>H21 : Oh je suis assis, tranquille (19)</p>	<p>H18 : Non, c'est pas ça. Il s'attendait, mais il...</p> <p>H19 : pourquoi lui il part pas.</p> <p>mais... ça se voyait de son regard que...</p> <p>quelqu'un qui... c'est comme si je lui avais manqué de respect, c'est comme si je l'avais agressé chez lui ; comment je me permettrai de... dire à MON fils ne pas aller à la mosquée devant tout le monde. Alors que c'est lui qui l'a demandé. C'est lui qui a demandé à tout le monde qu'on aille... Pour lui c'était vraiment...</p> <p>H23 : Non non. Il essayait / fin il est / mon fils n'est pas parti. J'étais... pas parti. Ce</p>

Commenté [AR147]: Vécu 2 : fin

<p>H23 : Et puis on est venu me dire "Ce que tu as fait c'est c'est pas acceptable. C'est c'est un peu malpoli. Tu as été un peu plus dans le... c'est comme si c'était le défier", ou... c'était pas ça, c'était / (20)</p>	<p>jour-là, il n'est pas parti. Après ça... il y a eu des discussions entre sa femme, ma femme.</p>
<p>H24 : Au moment où... j'étais dans le salon normal. Assis... (21)</p>	
<p>Mais au moment où il a... il a un peu insisté que... quand j'ai vu qu'il s'est arrêté pour regarder derrière si le gamin allait le suivre ou pas, ben... là, j'étais vraiment dans la position. "Non, tu bouges pas" (22)</p>	
<p>H25 (il bouge en même temps) : c'était un peu avant comme ça... je m'étais mis un peu en avant pour dire "Non, tu bouges pas." Alors qu'avant j'étais. (23)</p>	
<p>H26 : J'avais vraiment fait le blocage. (24)</p>	
<p>il est parti, après ils sont partis. (25)</p>	<p>H26 : Voilà. c'est ça. "Tu restes ; Tu bouges pas. J'ai à te parler." Et lui il l'a regardé, il a vu que j'étais vraiment... J'insistais fin que ça... qu'il dira pas il avait bien compris. Donc...</p>
<p>H28 : Ma femme... "Ah, mais ce que tu as fait, tu te rends compte de ce que t'as fait ?" Je lui ai dit "écoute, on en parlera après. On ne parle pas de ça. C'est fini, clos..." (26)</p>	<p>H28 : Moi et mon fils justement et ma femme. (<i>Tous les 3. Dans le salon.</i>) Ma belle-mère est partie ; avec des tout-petits enfants dans le salon...</p>
<p>H29 : Elle [ma femme] est partie dans la cuisine avec sa mère (27)</p>	<p>H29 : Nette.</p>
<p>20 minutes ou avant que les autres reviennent il est revenu et il m'a dit ce que voilà, il l'a mal pris, t'as poussé un peu trop le bouchon..." "Ecoute, on parle pas de ça là, on verra après." (28)</p>	<p>, bon...</p>
<p>Ils sont revenus, je suis resté 5 minutes après. (29)</p>	

<p>Je suis resté 10 minutes après pour ne pas dire qu'il est fâché après, je suis reparti. Je suis parti tout seul (30)</p>	<p>C'était... la discussion, ça se voyait que c'était... C'était des mots... Bon, je veux pas dire que c'était de l'agression, mais c'était c'était trop calme. Faire... voilà : je te parle sans te parler.</p>
<p>Après, on a continué la discussion avec ma femme. Elle me dit "oui, ça ne se fait pas. Non, il fallait au moins faire : tu vois tout le monde fait". (31)</p>	<p>et après... C'était un jour où tout le monde était réuni, donc moi je me suis cassé, j'ai laissé...</p>

Reconstitution : Vécu 1 (Vert) : la prière

Moment 1 : Tout le monde, moi inclus, est dans le salon du beau-père (1, 5)

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 » (2)

Moment 3 : Je dis « Oui » (3) et « Non » pour mon fils et moi : nous n'y irons pas (3), assis dans le salon (19, 21)

Moment 4 : Je dis à mon fils « Non toi tu restes » (3, 8)

Moment 5 : Je vois le beau-père debout, attendre (4) et s'arrêtant (15) devant la porte d'entrée du salon (14), quand je parle à mon fil (15)

Moment 6 : Je vois le beau-père nous regarder (16) : il insiste (22) de son regard (18)

Moment 7 : Je bloque de mon corps mon fils (22, 23, 24) : je suis dans le « blocage » (24)

Moment 8 : Je vois que tout le monde regarde (6) et commente la scène : je dis non à mon fils, et le beau-père s'arrête, je bloque (7)

Moment 9 : Sans rien dire, le beau-père s'en va, avec les autres (9, 17, 25)

Moment 10 : Ma femme m'interpelle sur la scène, je lui réponds « C'est fini » (26)

Moment 11 : Ma femme va avec sa mère dans la cuisine (27) et discutent : ma femme m'a raconté (11, 12)

Moment 12 : Le beau-père revient avant les autres pour discuter avec moi (28)

Moment 13 : « On est revenu » (10, 29)

Moment 14 : Je reste entre 5 et 10 minutes pour ne pas fâcher puis je pars seul (29, 30)

Moment 15 : Après, on a continué la discussion avec ma femme (13, 20, 31)

Exemple 1 : Supervision de l'important

Description de niveau 1 : Il y a eu des trucs qui sont très importants (EdR2, H2)	Description de niveau 2 : verbatims	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 : observations
<p>Supervision de « l'important »</p>	<p>1) niveau du faire : Passer par l'animation pour discuter/parler (H2, H4 et H31) pour qualifier le sens des relations humaines (H31)</p> <p>Exemple de l'exemple : la religion « 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... » (H2) « Je lui dois rien, il ne me doit rien : chacun sa vie. » (H29) « . Sachant que je prie ; je fais la prière, mais jamais avec l'ensemble parce que je veux pas être dans cet... » (H13)</p>	<p>L'important est rétionnel : avant les événements de vie, depuis le pays d'origine Et protentionnel : après les événements, 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) « 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. » (H4) En H13, l'anecdote du fils de H qui se lève</p>	<p>« 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 qu'il se passe manifestement. » (obs., §4, H) Je notais dans mon JDB que le regard évaluatif de H s'orientait sur le faire, à l'en-train-de-se-faire. Je fais l'hypothèse que cette conduite, frontale et sur le « comportement » (H2, EdR2) plutôt que les motifs personnels, s'inscrit dans cet exemple de l'horizontalité des comportements.</p>

	<p>Les gestes d'acceptation et de refus de prier d'une certaine façon font état d'un choc générationnel (H20), faisant corrélation et exemple de l'exemple du triangle générationnel plus bas</p> <p>2) niveau de significations : Pour moi, en tout cas (H2) « le sens de ma vie » (H32)</p> <p>« ça fait 30 ans, c'est un combat qui dure » (H21)</p> <p>Le passage du fait divers à l'événement 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)</p> <p>« il y avait des trucs chez moi [le lieu de vie d'alors] que je trouvais pas » (H2)</p> <p>« l'éducation » et les « comportements horizontaux » (H4) sont AVANT un ensemble de choses (comme « les couleurs, le modèle,</p>	<p>pour aller avec la famille, prier : H lui dit « non » parce que H sait, c'est son motif, que Ralph* ne prie pas, « en temps normal » pourrait-on dire. Mais là, 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 confirmera plus loin et par là même la construction générationnelle : « 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 » (H22)</p> <p>EDR1 : le cadre (H1) On peut retrouver une analogie entre « cadre » et « religion » sur les « comportements » et « identité » que fait H dans l'EDE :</p> <p>- 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 » H28) - « 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. »</p>	
--	--	--	--

<p>l'habits, viendra Dieu » H4) - exemple de l'exemple en H21 avec la fille de H : les « études » sont une traduction de l'éducation pour l'émancipation de la fille de H</p> <p>« respecter la personne, les habitudes » (H4)</p> <p>H5 : les interrelations générationnelles entre « éducation », « valeurs », « religion » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - G1 (celle d'avant H) : éduc, valeurs et principes : très peu de R - G2 (celle de H) : « un peu » de éduc/valeur/relig (avec nuance sur le dernier) <p>Quoique la R est sous l'éduc (H21, H3) : il y a la pratique de la R et la valeur de la R</p> <p>Le « sacré » chez H est « 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)</p> <ul style="list-style-type: none"> - G3 (celle d'après H) : peu d'éducation, hausse de la R et « perte » des « vraies valeurs ». Les comportements 	<p>(H1). Plus loin, en H22, on retrouve la même explication du rôle du cadre, cette fois-ci dans la vie professionnelle de H</p> <ul style="list-style-type: none"> - le « moi » engageant, qui corrobore les significations de H du niveau 2 (H1, H2) : le « moi » vient marquer la prise de décision et d'opposition par rapport au « cadre/règlement » ; <p>comme par rapport à la famille dans le vécu 1 : « moi j'ose » (H1), « moi je le fais » (H2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le « planning » et l'organisation sont dans le « important » : « 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) <p>On peut comprendre que H l'évaluateur est un sujet osant s'affranchir de cadres : il évalue dans le contexte (H3 et H4), par intropathie du sujet (son fils/Dimitri), 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</p> 	
--	--	--

	<p>passent par « l'identité » et « l'apparence »</p> <p>La valeur fait ici médiation entre R et Educ : elle vient qualifier l'une face à l'autre dans le discours de H.</p> <p>Chaine éducative : G1-G2 du temps ; G2-G3 peu de temps La religion dans le jeu générationnel (H20 et le regard du beau-père)</p> <p>3) les nominations : La marque ; ce qui marque « C'est... l'éducation, c'est le plus important » (H4) « et les comportements, je dirai, horizontaux entre les personnes » (H4) « Moi quand je trouve, pour marquer le coup à chaque fois pour dire "ça, c'est très important ça c'est très important." » (H21) « ça c'est c'est des trucs indiscutables » (H29) « les relations humaines » (H31)</p>	<p>un règlement ou selon des règles familiales). H emploi le terme de « superviseur » (H29-H33) comme celui qui n'es pas « autoritaire » (H32), mais celui qui « ramène vers le vrai » (H30, H32).</p>	
--	---	--	--

Description phénoménologique. Le langage de l'éprouvé.

H1 : oui bien sûr oui.

H2 : En général, moi quand... la reconversion professionnelle c'est c'est parti de là. je comprenais pas des choses. / je vais faire un truc au moins qui aura un sens. / Il y

Commenté [AR148]: ca c'est l'explication qu'en donne H Comme il le dit lui-même plus loin : c'est ça qui a délenché le truc.

Commenté [AR149R148]: Le vécu de référence ici est une vécu réflexif, quasi-introspectif.

a eu des trucs qui sont très importants. Pour moi, en tout cas. / commerce cramé. Un acte criminel, raciste. / 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. Et avant que j'émigre moi ici fin en France, le... c'était très important pour moi, le... je sais pas, il y a des valeurs de la liberté, le... il y avait des trucs chez moi que je trouvais pas / la religion c'est moi qui la vis, je la vis de la façon que je veux et des trucs... quand les gens mettent le point [il tape du doigt deux fois] 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... Tout ça pour moi, ça c'était très important. / 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. J'étais pas le barbu avec /

H4 : / Et ces idées-là, pour les expliquer autour de moi, c'était très difficile : ça passait pas de dire que, voilà, tu es pas obligé de, je ne sais pas, tu vas aller avec ta femme au restaurant et aller à la mosquée c'est des choses qui étaient compatibles : c'est pas interdit. Aller au théâtre et, je ne sais pas moi, aller à la piscine, aller...et faire ta prière,... mais, mais faire ça, et s'interdire d'autres choses, c'est juste pas... / les modèles à Au*, c'était le barbu, qui va à la mosquée : l'homme bien, c'était celui-là. C'était pas... celui qui va au théâtre ou qui va au cinéma et même s'il va à la mosquée c'est pas... il faut vraiment qu'il soit barbu avec la djellaba. Ça, c'est juste un petit... une ptite parenthèse, mais il y avait beaucoup de comportements. Et ces comportements-là, je sais que j'étais victime, parce qu'on a... On n'a pas montré, la communauté n'a pas montré la bonne image./ je pense que l'intégration comme ça a été dictée avant et comme.../ ça a pas marché. Parce que il s'est basé sur des... ça a été pas très bien expliqué / c'est un truc qui a pas marché. Parce qu'on n'a pas... on n'a pas trop expliqué, ou on a mal expliqué. On a on a placé des gens, qui sont mal placés pour expliquer. / il y a des choses de base qu'il faut qu'il faut mettre le doigt sur ça et ça n'a rien à voir, ni avec la religion ni l'appartenance, de la couleur, le respect, les valeurs de... les vraies valeurs, / ne pas voler, ne pas violer. Non, ça n'a rien à voir avec le musulman ou le juif ou le chrétien, c'est... il y a des valeurs qui sont là : être propre, être irréprochable c'est 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... qui va à la synagogue ou à la mosquée ou le bon chrétien. C'est...l'éducation 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. Et après viendra... viendront les couleurs, le... modèle, l'habits, viendra Dieu : tout ça viendra après. Et... Ça ça ça m'est très important. /c'est très important, respecter la personne, les habitudes, les... [raclement de gorge] J'ai trop parlé. / ça ça m'est arrivé parce qu'il y avait autour de moi des idées qui... qui passaient pas. Et ça avait une influence sur sur des jeunes qui sont passés à l'acte. /

H5 : /. Mais la génération de mes enfants, vous allez, je vais dire... Ils ont pas pris l'éducation. Ils ont pas pris parce que ils étaient entre deux...deux éducations différentes. Ils comprenaient pas... / Je veux dire c'est pas la même façon, on n'a pas été élevé de la même façon. / pendant un moment, il y a une vague que que les jeunes c'était plus sont

Commenté [AR150]: Vécu 1 : L'intégration comme ça a pas marché.

Commenté [AR151]: Honneth

Commenté [AR152]: De « L'éducation c'est le plus important » jusqu'ici, on peut lire l'approche rebouliste de hiérarchie de valeurs. Ici, c'est inversé en quelque sorte : les valeurs sacrées, ou attenantes au Sacré plutôt, se retrouvent après des valeurs comportementales.

partis tous faire la religion. Il y avait que la religion il parlait que de religion tout est halal. /Et... Les les vraies valeurs, on on... on les a perdues. La plupart des jeunes, fin des jeunes sont focalisé sur l'apparence. Et ça a été plus orienté vers vers vers vers la religion. Tous / l'identité passait par la religion. Tout passait par la religion. Et parce que je pense que ça a été influencé aussi par les médias, par tout ce qu'ils disaient ... Je pense qu'on en est sorti un peu là, mais il y a des années où c'était vraiment trop. Après les attentats. Après ça a été trop trop violent. et...

H10 : Le problème c'est ça. /mon fils / Gêné. gêné que tout le monde parte, et lui il part pas. Et moi pour lui, je passais pour / c'est comme une honte.

H13 : /Tout le monde regardait. / pourquoi il veut pas laisser Ralph* partir ? /pourquoi il veut pas laisser son fils ? pourquoi/ je prie ; je fais la prière

H15 : / ça va pas le faire. / ils y vont pas." Un point, c'est tout.

H19 : / ça se voyait de son regard que...

H20 : Ben... c'est... un regard... quelqu'un qui... c'est comme si je lui avais manqué de respect, c'est comme si je l'avais agressé chez lui ; comment je je... me permettrais de... dire à mon fils ne pas aller à la mosquée. Devant tout le monde. Alors que c'est lui qui l'a demandé. /

H21 : / C'est des discussions que j'ai tout le temps. /par exemple ma fille. Ma fille, je lui dis "écoute, le plus important, le plus important pour toi ; Tu es la seule fille, j'ai une seule fille avec 2 garçons ; le plus important, c'est que tu fasses des études. / C'est eux qui vont choisir. Alors que si tu fais des études c'est toi qui va choisir ton mari. / On choisira pour toi. / Faire les études, et être un bon religieux, c'est encore le top, c'est...c'est un doctorat, mais tu fais... Tu pratiques, être un... au bas de l'échelle, ben ça, ça passe pas. /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." / J'envoyais de l'argent et NON, il fallait qu'on achète la machine à laver. Je dis "- attends, ma mère est malade, je lui envoie de l'argent" Elle me dit "- attends, et nous ?" "- écoute. Ma mère c'est sacré. Ya... C'est après...ma mère, d'abord. Et tu viendras toi, les enfants, viendra Dieu..." Elle me dit "- Dis pas ça Starfoula, c'est Dieu" Je lui dis "- Non c'est ma mère c'est avant Dieu, avant avant tout le monde." / Moi quand je trouve, 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." Je sais pas moi, c'est...faire de... Avoir des des des idées fachos, racistes, ou rejeter le Juif parce qu'il est Juif ou rejeter l'autre parce qu'il est chez pas quoi, moi, il est / Je disais ça c'est c'est c'est... Tu peux prier toute ta vie, mais penser comme ça c'est... avoir un comportement comme ça c'est... avoir le bon comportement, tu t'en fous de Dieu ou de ça y est ! Si t'as le bon comportement qu'est-ce qui peut faire Dieu pour toi ? / Moi ça été un combat de... ça fait 30 ans, c'est un combat qui dure, mais... bon.

Commenté [AR153]: Vécu 1 : H procède à une évaluation en direct. Une évaluation qui consiste en la démonstration de cette assertion : « Les les vraies valeurs, on les a perdues. »

Qui est ce « on » ? Les musulmans ? les jeunes ? l'humanité occidentale ?
Il y a quelque chose de Nietzsche là dedans.

Commenté [AR154]: Vécu 2 : fin

Commenté [AR155]: Et d'un autre côté, H le dit lui-même : cette phrase est une phrase de « choc » ou de mise à choc des autres.

H22 : / Moi, j'ai toujours été calme. Ils vont dire / il est comme ça, mais c'est les enfants qu'on doit sauver. / les enfants... je voulais les éduquer à ma façon. Et c'est ce que je fais ici par Dieu merci, [rire] c'est ce que j'ai réussi à faire. Les enfants ils vivent comme moi.

H23 : / on est venu me dire "Ce que tu as fait c'est c'est pas acceptable. C'est c'est un peu malpoli. Tu as été un peu plus dans le... c'est comme si c'était le défier", ou... c'était pas ça, c'était /

H24 : / j'étais dans le salon, normal. [Fais le mouvement de s'asseoir] Assis... / là, j'étais vraiment dans la position. "Non, tu bouges pas".

H25 (il bouge en même temps) : c'était un peu avant comme ça... je m'étais mis un peu en avant pour dire "Non, tu bouges pas." Alors qu'avant j'étais un peu /

H26 : / j'avais vraiment fait le blocage. "Tu restes ; Tu bouges pas. J'ai à te parler." Et lui /il avait bien compris. /

H29 : / la discussion, ça se voyait que c'était... C'était des mots... Bon, je veux pas dire que c'était de l'agression, mais c'était c'était trop calme. Faire... voilà : je te parle sans te parler. Je suis resté 10 minutes après pour ne pas dire qu'il est fâché après, je suis reparti. Je suis parti tout seul et après... /Pour moi, ça c'est c'est des trucs indiscutables, j'fais pas... C'est net, c'est clair et voilà. Je lui dois rien, il ne me doit rien : chacun sa vie. Ça c'est... c'est un exemple.

H31 : / 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. 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. C'est... Tout le reste c'est...

H32 : / pour moi c'est ça le...le sens de ma vie c'est ça ce c'est vraiment aimer l'autre le respecter et...et ça s'arrête là.

H36 : / j'ai bataillé pour ne pas pleurer, mais c'est... C'est vrai que c'est...c'est émouvant, c'est...

Chapitre 4 : E

Informations retranscrites

Récit d'observation de E

Récapitulatif signalétique

- La date et l'heure : le 06 novembre 2019, pour un démarrage de la séance à 12h00
- La durée : 1h00 environs
- Le lieu et sa description sommaire : le lieu de la situation d'évaluation est le bureau de la tutrice d'un des stagiaires (appelé ici « Henry ») de la formation professionnelle au BPJEPS, comme H, M, B ou T. Ce bureau peut recevoir deux à trois personnes, en comptant l'intéressée. Il est équipé du matériel usuel à la bureautique (ordinateur, imprimante), de trois sièges de bureau, configuré avec une grande baie vitrée dans le dos représentée par les deux petits rectangles. Pour y accéder, il s'agit de passer par la salle polyvalente jouxtant l'accueil de l'EHPAD où travaillent la tutrice et Henry.

Nous sommes quatre, et la situation d'évaluation porte sur une actualisation de la situation de Henry dans une réunion tripartite conventionnée : Henry (H), la tutrice de stage (J) et le formateur-référent (E). En effet, Henry vient tout juste de changer de structure d'alternance suite à une rupture de contrat pédagogique pour motif de désaccords pédagogiques entre lui et le tuteur d'alors.

- Le matériel de notes : journal de bord, calepin n°7
- Mon positionnement : je suis installé sur une chaise, du côté de J au bureau. Henry et E nous font donc face. J'ai légèrement reculé ma chaise, comme pour symboliser physiquement ma distance à la situation, et mon absence de prise de position dans les objets de la réunion.

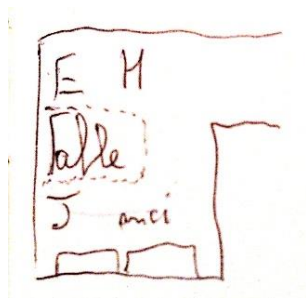


Figure 5 - Schéma de positions - E

- Accessoirement des informations venant préciser des éléments : ce moment est systématique dans cette formation professionnelle d'adultes. La « visite sur site », pour utiliser le langage inhérent, consiste en plusieurs motifs : ici, il s'agit du

premier dans l'avancée de la formation, à savoir opérer une rencontre tripartite pour 1) faire les présentations dans une logique d'actualisation et d'éclaircissement (les attendus de l'organisme de formation pour un stage a priori facilitant la réussite ; les attendus de l'entreprise d'accueil pour un stage a priori pertinent ; les attendus du stagiaire pour un stage a priori optimal), 2) agencer ou réagencer le PIF (projet individuel de formation) du stagiaire à l'aune des réalités (de la formation pour les attendus certificatifs ; du terrain ou lieu de stage pour les attendus professionnels et de productions ; du stagiaire pour les attendus de développement professionnel). Ainsi la situation d'évaluation a d'office une coloration/fonction « formative » puisqu'elle oriente le discours global sur de l'information régulatrice à la menée et au vécu du stage.

Récit d'observation

Nous rentrons E et moi-même dans l'établissement, accueilli par Henry qui nous amène directement dans le bureau de J, l'animatrice-coordinatrice référente du site et tutrice de stage de Henry. Nous passons par un couloir dont l'accès est réservé seulement aux professionnels. Nous traversons une petite salle, qui me donne l'impression que c'est ici que divers matériaux sont entreposés, pour accéder finalement à une porte donnant sur un court couloir et le bureau de J.

Les premiers échanges portent sur la situation de Henry, dont le stage en cet endroit a commencé au lundi 4 dernier, suite à une rupture de convention avec le tuteur de son ancien lieu de stage. J évoque sa compréhension et ses connaissances dans les formations dites JEPS. Le dialogue se poursuit sur les différents aspects des formations JEPS des 3 niveaux principaux (niveau IV, le BPJEPS, celui directement concerné par Henry et le contrat pédagogique présent ; le niveau III, vécu et certifié par J sur la mention « animation sociale » ; le niveau II, de direction, rapidement abordé). E et J relatent leur point commun dans leur parcours formatif sur le Diplôme d'Etat JEPS, le premier l'ayant passé sur une autre mention. Pendant cette longue partie J 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 parle peu, mais plus encore que Henry regardant J principalement.

Cette première partie se termine par l'intervention de E en direction de Henry sur ses prises de connaissances, depuis lundi, du territoire et de ses compréhensions quant au fonctionnement de la structure, « car n'oublions pas qu'à la fin de cette période d'alternance [cf 3 semaines] il faudra m'envoyer un rapport présentant le diagnostic pour valider le projet d'animation à mettre en place » (E1). « J'ai trop parlé de moi » (J1) indique J, juste après l'intervention d'E. Ce "mouvement" – intervention de E / réaction de J / réponse de Henry vers E – se répètera systématiquement. Le schéma discursif de cet échange à trois repose sur

J en majorité discursif quantitative

intervention de E sur un aspect du contrat pédagogique (se résumant ici en 3 aspects : étape de compréhension du territoire et de la structure d'alternance ; les événements et éléments obligatoires pour la conduite du projet d'animation sociale ; les modalités d'accompagnement tripartites)

récupération de J rapide suivie de réponse à E de Henry sur l'aspect indiqué ; compléments de J puis retour

Par conséquent cette réunion de régulation est constituée de 3 moments/étapes dans le point de vue de E.

J intervient alors par deux fois sur une connaissance de Henry, en question de contrôle : « donc IRA, ça signifie ? » et d'approbation « Bon, parfait. » (J2), le visage calme et souriant, la tête hochant de haut en bas, les mains posées sur ses genoux derrière le bureau. Les deux situations de contrôle portent sur une mémorisation d'un « lexique » (Coulon, 2007) interne : « le moment dont je suis le plus fier, tu t'en souviens Henry n'est-ce pas ? Qu'est-ce que c'est ? » (J3) Henry de formuler une proposition, erronée manifestement « Non, c'est l'apéritif dinatoire », « on en est fier » (J4). E use en majorité de son propre corps pour intervenir dans la situation et les échanges, portés par J : 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. J exprime alors que son propre dossier de V.A.E. quant au DEJEPS sera déposé dans les mêmes temporalités que Henry, comme « une sorte de défi pour nous deux » (J5).

J 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 J, sur un même ton. Ce moment est le seul où E intercède en direction de J.

La réunion prend fin sur l'interpellation de J à mon endroit, et sur la raison de ma présence, que je présente lapidiquement.

Contexte resitué

- 6 novembre 2019
- 41 min et 12 secondes
- Dans un restaurant, à côté de la structure d'alternance d'Henry. Un brouhaha important règne ; heureusement que la doublette d'enregistrement a permis de récupérer des morceaux en croisant les deux enregistrements.
- Nous sommes assis en face l'un de l'autre. Le matériel d'enregistrement est posé entre nous.
- Nous sommes sollicités par le serveur du restaurant. J'avais rejoint E dans un coin parisien pour qu'il puisse nous emmener tous deux. Nous avons ainsi discuté durant le trajet.

E1 : ... Justement de pouvoir suivre le, les avancées du projet, de la formation et tout ça. Je trouvais ça plutôt... enrichissant. Et par rapport au fait de savoir est-ce-que le stagiaire pourra mettre en œuvre les projets, 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. Après, ce que je dis, c'est : à la date d'aujourd'hui, on verra après, forcément, comment évoluera après les prochaines semaines.

Ch1 : D'accord. Ok, je comprends. Alors je suis désolé, mon truc, manifestement, ne s'était pas lancé. Euh, ça n'a enregistré que depuis 41 secondes. Fais chier. On doit reprendre. Ouais si tu veux bien, je suis désolé, je vais devoir faire répéter. Si tu veux bien reprendre ta présentation de voilà, d'aujourd'hui notamment, s'il te plaît. Je suis désolé.

E2 : Oui, il y a aucun souci. Aujourd'hui, donc, dans le cadre de l'accompagnement et du suivi des stagiaires du BPEJEPS animation sociale. Euh, donc, j'ai été amené à me déplacer sur la structure d'un des stagiaires que je suis, ils sont au nombre de quatre. Cet accompagnement se fait à la fois au niveau de leurs écrits, de leurs attentes qu'ils ont du diplôme du BPEJEPS, donc qui est un diplôme d'État, je peux dire ça comme ça, de niveau 4. Et, euh... d'essayer de voir comment le stagiaire évolue dans ce truc-là d'alternance. Aujourd'hui, donc dans un structure sociale, plus particulièrement un EHPAD, et euh... de... voilà, de pouvoir mettre aussi un visage sur le nom prénom de la tutrice qui l'accompagne, de voir comment lui se sent dans cette structure. Si ça correspond un tout petit peu, si ça correspond aux attentes qu'il pourrait avoir et surtout si, effectivement, il pourra mettre en place le projet qui est nécessaire dans le cadre de son diplôme.

Ch2 : Voilà, nous étions venus, effectivement, sur ce dernier aspect, sur la question que vous suiviez, nous avons récupérer... Effectivement, tu as beaucoup insisté, tu as répondu à ma

deuxième question, donc l'intention de cette réunion. Comme la première qui était justement cette dimension humaine, hein, de mettre le visage. Pourquoi ?

E3 : Pourquoi ?

Ch3 : Oui, pourquoi comme première intention finalement ?

E4 : Parce que euh... On est quand même sur un lieu d'alternance qui est assez loin. Et effectivement même si on peut échanger par mail, bon là, il y a eu quelques échanges. Mais euh, c'est aussi important de... Alors au-delà de mettre le visage sur un nom et un prénom, ça c'est un point de vue personnel. Quand c'est possible, c'est bien aussi d'avoir ce ressenti, d'aller dans les lieux, dans l'espace, etc... et tout. Tout à l'heure, lors de l'échange on a pu parler, de raisons plus personnelles, effectivement, de personnes qui disent : je ne me sens pas à ma place, dans tel ou tel endroit. 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. Donc, effectivement, quand c'est possible, c'est bien d'avoir des échanges d'un point de vue plus numérique, si je peux dire cela comme ça. Mais c'est bien aussi d'essayer d'avoir du face à face parce qu'on peut aussi observer beaucoup de choses dans le domaine du non-verbal, et peut-être des choses vont être dites, verbalisées, et finalement on s'aperçoit que dans le non-verbal on a un autre type d'informations. Voilà. Et puis aussi, 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. Du moins on cherche moins les mots, les choses viennent naturellement et puis le fait que ça reviennent naturellement, et ben on peut percevoir des choses où ça n'a pas été bien clair, on peut revenir, pour revenir dessus, pour essayer justement d'avoir des éléments, ou ré-insister sur certaines choses, sur certains éléments en fait.

Ch4 : D'accord, vu que nous sommes en train de déjeuner, n'hésite pas à t'entrecouper et à déjeuner bien évidemment, aucun problème. Ne t'en fais pas pour moi et pour les bruits.

E5 : Pas de soucis, pour toi aussi. [Rires : 00h04'15]

Ch5 : Oui oui, c'est vrai, voilà, c'est donnant donnant. Euh, tu parlais de la dimension, de l'importance du non-verbal et de ce qui est de l'ordre, si je comprends bien, de la perception qui dépasse la lecture et l'écriture. Vu que tu parlais de correspondance virtuelle par mail, principalement.

E6 : Oui. Pour l'instant le peu qu'on a pu avoir c'était par mail.

Ch6 : Voilà, avec Julie* la tutrice. Tout à fait, et puis vu que c'était un peu nouveau dans la mesure où Henry* qui a démarré donc lundi, donc les contacts ne sont pas nombreux, en tout cas moins que les trois autres personnes en tout cas. Et, euh... merci [on apporte un plat à table : 00h4'51]. Et, euh, effectivement, cette importance du non-verbal, elle me fait

résonance dans la mesure où quand je t'ai observé tu étais, toi-même, énormément dans la démonstration non-verbale. Dans la mesure où Julie a beaucoup parlé. En terme quantitatif, je crois que je ne me trompe pas si je dis que c'est la personne qui a le plus parlé de vous quatre.

E7 : Tout à fait.

Ch7 : *Euh et si moi on m'met d'côté pour des raisons plutôt de logique, de vous trois, vraiment. Elle était très très dominante dans l'oralité. Et toi par contre, je te regardais très... comment je pourrais dire ça, résonnant avec le corps sur les propos qui se tenaient entre Henry et avec Julie. Euh... et donc euh ça m'a interrogé et j'me suis dit pourquoi ? Euh... est-ce-que, pourquoi c'est une question voilà. Est-ce volontaire ? Est-ce-que il y a une véritable volonté que de montrer une forme d'approbation par le corps, ou au contraire, est-ce-que il y a une certaine naturelle ? Ce n'est pas fait exprès, c'est fait comme ça. Ce non-verbal que tu as beaucoup communiqué pendant cet entretien, euh...*

E8 : Il y a les deux, en fait

Ch8 : *Ouais.*

E9 : Il y a les deux, il y a des moments où effectivement c'est des côtés tout à fait naturels qui ressort. Voilà, et 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. Même si là, il n'y a pas eu de trop, parce que c'était assez fluide et puis il n'y avait pas de... Mais dans d'autres démarches. On en a parlé tout à l'heure ça peut-être aussi au-delà, dans tout ce qui est accompagnement, notamment là, dans ce cadre-là du stagiaire. Euh... il y a d'autres, je pense notamment, la PNL, où effectivement il y a une partie de non-verbale dans la PNL. Le fait effectivement au niveau de l'attitude, au niveau de sa posture personnelle, de pouvoir un peu être en connexion avec ce dans quoi l'autre... Et à ce moment-là permet aussi, effectivement, un certain, des échanges.

Ch9 : *Mmmm.*

E10 : Là, il n'y a pas eu trop de cas aujourd'hui. Mis à part quelques petit moments où je suis allé dans cette démarche-là. Autrement la communication non-verbale était tout à fait naturelle.

Ch10 : *D'accord.*

Exemple 2 chez lui : E11 : Il y a peut-être eu des petits moments, au moins, une fois, où effectivement, je me suis mis un peu plus dans une certaine attitude, pour effectivement être plus en résonance, tout simplement.

Ch11 : *Je comprends.*

E12 : Et ça, c'est des choses qu'on ne peut pas avoir *via* des échanges par mail.

Ch12 : Oui, oui, notamment, oui... Donc on revient à cette importance d'être dans le même endroit...

E13 : Exactement, quand c'est possible...

Ch13 : Je comprends... Et... euh... toujours un petit peu dans ce sens, euh... Tu as aussi accompagné parfois des gestes que je qualifierais d'approbation. C'est-à-dire la tête qui va de haut en bas, comme pour montrer un oui. Euh... où alors, les mains qui amorcent un... voilà. Comme pour dire : Oui. Oui, voilà, j'approuve, oui, je suis d'accord. Et, tu as aussi saupoudré certains gestes de phrases courtes, finalement appréciatives, hein, qui étaient : bon parfait ! Euh... « Donc IRA ça signifie ? » en destination d'Henry. Réponse un peu d'échanges, Julie est revenue, d'accord merci. C'est bien, t'as bien étudié le territoire. Et voilà, de temps en temps des phrases comme ça, je ne les ai pas toutes notées bien sûr. Mais euh... ah c'est bien, ça c'était la dernière que j'avais notée. Ah c'est bien, au niveau des écrits ça avance. Euh, qu'est-ce qui t'anime dans cette déclaration, quelles sont tes intentions quand tu t'adresses finalement que à Henry, sur ce type de phrases là en tout cas. Qu'est-ce qui t'animes, à ce moment-là ?

E14 : Au niveau de l'accompagnement. Je préfère même beaucoup plus le mot accompagnement plutôt que suivi.

Ch14 : D'accord.

E15 : Alors ça c'est ma propre vision du monde.

Ch15 : Et c'est ça qui m'intéresse.

E16 : Par rapport à ma propre définition, elle n'est pas meilleure ou moins pire, c'est la mienne dans ce contexte-là. C'est que, euh, pour moi l'accompagnement, il est plus dans une dimension, plus vraiment d'échange et aussi dynamique. Le suivi on peut suivre, on peut être suiveur toute sa vie si on veut. Le fait que d'accompagner, je trouve que c'est de la part de l'accompagnant, il y a plus une démarche personnelle. Et 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. En sachant que c'est l'accompagné qui est acteur, 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, mais qui l'est beaucoup moins quand on est à l'extérieur de ces histoires-là. Et 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. Parce qu'il y a aussi des parcours de vies, qui est son parcours de vie. Et effectivement d'être dans la valorisation et aussi c'est important à un moment donné de dire : bah oui, c'est bien, tu as bien travaillé. 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. Que là on est au début de quelque chose, qu'il y a des moments qui vont être un peu plus compliqué que d'autres. Mais que quand effectivement il y a du travail qui est réalisé, c'est important de le souligner, tout simplement. Pour moi ça aussi ça fait partie de l'accompagnement, l'accompagnement ce n'est pas uniquement que dans la difficulté. C'est aussi dans l'accompagnement pour dire : bon bah voilà, c'est bien ce que tu as fait, tu as bien étudié. C'est important aussi de le souligner. Après, que ça soit reçu ou pas, ça, je ne le sais pas, mais dans tous les cas par rapport à moi-même, c'est quelque chose, qui pour moi, me semble la plus juste, important de dire.

Ch16 : Si je comprends bien, et si j'essaye de reformuler le pourquoi c'est important cette phrase finalement appréciative, positive, vu que c'est que des oui. En tout cas dans ce qui s'est passé ici. C'est aussi la fonction de l'accompagnateur, ou de l'accompagnant est bel et bien aussi de marquer, si je comprends bien, quand une étape est accomplie où alors sur un bon chemin pour être accomplie.

E17 : C'est cela. Ce n'est pas, oui c'est ça d'accompagner. Euh... le mot qui m'est venu en t'écoutant, c'est le mot validation. Mais ce n'est pas une validation, c'est juste de montrer aussi qu'il y a un travail qui a été réalisé, que ce travail est bien. Peut-être 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. Mais c'est plus dans ce cadre-là, de souligner, que ce soit acté et verbalisé, ce que tu as fait c'est bien. Ça c'est très important, parce que parfois on ne l'entend pas suffisamment comme ça. Ce que tu as fait c'est bien, bien sûr ce n'est pas encore le résultat final, mais c'est bien. Voilà, ça se voit que tu as travaillé. 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 sent, même si là il a été un peu plus discret aujourd'hui. Donc ça peut se comprendre aussi, le contexte, il vient d'arriver etc et tout. Mais néanmoins, il a quand même pu parler du territoire, il a dit des choses etc et tout, des projets qu'il a pu échanger et euh, après c'est un point de vue personnel, dans le cadre de ce type de diplôme, et euh ça permet aussi de, du moins, ce que j'ai envie de transmettre, qu'on peut s'intéresser... Le territoire sur lequel on évolue peut expliquer beaucoup de choses. Il est important d'observer de pouvoir un peu, d'observer tout simplement les choses et aussi d'étudier, parce qu'on sait jamais pour l'avenir, ça donne une vision beaucoup plus globale de certaines choses et puis dans des conversations même plus lambda, etc et tout... Il y a aussi un enrichissement au-delà. 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 intuitive et déductive. 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. Et pour revenir à la question, c'est surtout ça, oui de, de valoriser, pas forcément de manière stratégique, c'est vraiment naturel, parce que j'ai constaté, qu'il n'y a pas du tout

l'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. 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. Tu as travaillé, ça se voit, bah c'est bien et de dire aussi : ben continue comme ça, etc... et tout, voilà.

Ch17 : Oui, de ce que j'ai entendu, il y a une distinction entre le fait que ça soit bien et le fait que ça soit abouti. Si je comprends bien, il y a une nette distinction entre abouti, fini, terminé et bien de travailler ou d'agir...

E18 : Après le côté abouti et / ça sera un aboutissement dans un certain cadre. C'est ce qui est demandé, mais euh effectivement, avant de pouvoir rendre un support écrit abouti, en tout cas qui corresponde, abouti ça je ne sais pas, qui corresponde au cadre, qui soit au minimum respectueux du cadre réglementaire demandé. Il faut effectivement pouvoir travailler et puis, / et oui, et puis affiner, tailler des choses en cours de route, ça c'est évident.

Ch18 : D'accord, bien, est-ce-que récursivement euh, ce qui est bien... Comment je pourrais dire ça... Est-ce-que récursivement ce qui est bien fait que le stagiaire, en l'occurrence, montre que lui-même a conscience qu'il a agi, qu'il est déjà dans l'action et que c'est suffisant, à l'heure, au moment où il reçoit ce : très bien ?

E19 : Oui c'est ça, mais dans le côté bien, je ne suis pas dans la notion : c'est bien par rapport au fait que ça pourrait être mal. C'est pas du tout dans ce sens-là. Parfois on peut dire, de manière générale, dans l'éducation judéo-chrétienne qu'il y a la notion de bien et *a contrario* la notion de mal. Ce n'est pas du tout dans ce cadre-là, en fait.

Ch19 : D'accord.

E20 : C'est au-delà de toutes ces...

Ch20 : Quand c'est bien c'est bien, quand ce n'est pas, le pas bien.

E21 : Voilà, ce n'est pas du tout dans cela. Là c'est vraiment dans le côté, là on se voit aujourd'hui dans l'instant t, ici et maintenant, ce que tu as fait, c'est que tu as bien travaillé. Dans ce sens-là. Après il y a mon côté aussi un petit peu, l'intérêt que je peux avoir pour la philosophie asiatique, ici se ressent dans la manière de ce que je suis tout simplement.

Ch21 : D'accord.

E22 : Mais ça ne fait pas parti du cadre, du cadre qui est demandé. Voilà, tout individu se constitue aussi de ce qui le, de ses passions, de ce qu'il aime. Donc à un moment donné ça peut aussi se ressentir en sachant qu'il n'y a pas du tout prosélytisme. On est pas du tout dans ce cadre-là.

Ch22 : Oui, oui. Absolument. Il n'y a pas.

E23 : C'est juste dans la vision des choses

Ch23 : Et donc si je comprends bien, dans l'attitude, dans la façon d'incarner et d'être présent...

E24 : Ici et maintenant.

Ch24 : Dans l'ici et maintenant. Voilà. Ce qu'on voit là c'est aussi cette notion d'individu complet. Donc je n'suis pas que accompagnant, je suis aussi un homme qui a...

E25 : Et puis voilà, qui a des centres d'intérêts, autres choses et qui aussi s'appuyant un petit peu sur tout cela, peut aussi accompagner différemment. Au-delà avant tout, de l'entretien a démarré, on a échangé un tout petit peu et voilà on avait convenu qu'un côté était important d'observer. C'est surtout dans ce genre de certification, je trouve qu'il est très important d'observer où se trouve la structure. Parce que ça donne beaucoup d'indications.

Ch25 : Oui, c'est ce que tu me disais quand on est arrivé sur le parking.

E26 : Soit aussi bien au niveau de l'architecture de projets en cours. Voilà et aussi un peu dans le non-verbal. Où l'observation peut déjà donner beaucoup d'éléments.

Ch26 : Cette observation tu l'as revendiqué aussi dans l'entretien avec Julie et Henry où tu l'as ramené aussi comme quelque chose d'important à faire. Qui n'est pas une option, mais qui est bel et bien quelque chose à faire, dans l'entretien à trois.

E27 : Oui tout à fait et puis même dans le cadre de cet entretien-là, où le faire aussi émerger un tout petit peu. Quand effectivement, elle me fait part qu'elle a pu constater certaines choses, qu'elle a pu observer certaines choses au moment de la coupe du monde et que par rapport à cela finalement elle était née ?? dans la méthodologie de projet à deux cents pour cent. Elle a constaté des choses par rapport à cela, on va dire un petit peu, il y a un constat qui est fait, qui est mis en place. Elle a fait une proposition de projet qui a été validé. Voilà, bien sûr à un certain niveau, mais la démarche était exactement la même. On peut... Après la démarche soit on la voit de manière macro ou de manière micro, là de manière à ressentir, à observer des choses, tac ! Où quelque fois il ne faut pas faire ça. Elle a fait une validation et on est dans une démarche de projet. Pour moi c'est comme ça que je le perçois.

Ch27 : Oui je comprends.

[Silence, bruit de couverts : De 00h18'48 à 00h18'58]

Ch28 : Alors justement on parle un petit peu de Julie, là dans sa façon d'avoir abordé une de ses multiples actions et projets. Tu as constaté que par deux fois, Julie a renvoyé à Henry une forme de test. Une forme de test de connaissance, de mémorisation de certaines informations qu'elle avait pu lui donner. Euh, notamment à l'apéritif dinatoire, dont elle a été très fière, je cite. Euh... J'aimerais bien savoir, qu'en penses-tu, qu'en penses-tu de cette méthode, ou de cette façon de faire, qu'a fait Julie envers Henry ? On est sur de l'opinion, enfin, qu'en penses-tu en tant qu'homme. Je t'en prie, je t'en prie aucun problème [rires]

[Silence, bruit de couverts : 00h19'45 à 00h20'00]

E28 : C'était peut-être un petit peu tôt. Euh... Henry a commencé avant-hier. Il a quand même beaucoup beaucoup d'informations, euh, notamment aussi avec des attentes, qui sont au niveau des écrits et certainement le travail qui le travaille énormément, et effectivement qui n'est plus pour l'instant dans euh, l'ensemble des activités qui ont été proposées, voir lesquelles, pouvoir faire émerger, effectivement les attentes que sa tutrice elle pouvait avoir / Je trouve que c'est un petit peu tôt. Bon, euh, par rapport à cela. Euh. J'ai un petit sourire en fait. Euh, après on peut tous avoir besoin à certains moments de se rassurer sur une certaine reconnaissance des choses que l'on pourrait trop faire.

Ch29 : Ouais... Que signifie ce petit sous-entendu.

E29 : [Rires : 00h20'56]. Parce que. Non non, mais en fait, je trouve que c'est plutôt. Non je comprends tout à fait sa démarche. Mais c'est que, oui, effectivement, pour elle je pense que c'était quelque chose qui était très novateur, parce qu'elle a mis en place la structure et qu'elle a / Le fait de pouvoir peut-être le fait que ce soit ressorti de suite. Que ce soit ressorti bien ça ne peut qu'appuyer ce côté un peu de se sentir dans le juste par rapport à ce qui est demandé. Après, par rapport au groupe, etc... c'est sûr qu'il y a des obligations qui sont là. C'est bien de mettre en place certaines innovations, etc... et tout. Mais euh, on a tous des histoires personnelles qui peuvent être différentes, et euh... qui parfois, voilà, ça fait du bien de se sentir un peu reconnu, dans ce qu'on peut faire. Voilà, tout simplement.

Ch30 : D'accord, donc tu penses que la sollicitation à Henry et à sa mémoire, d'une certaine façon c'était pour euh... Si je reformule de manière un peu plus, euh... hard, si je puis dire, qu'elle s'entende reconnue, briller. Parce que quelqu'un d'autre lui dirait à sa place en fait.

E30 : Alors peut-être pas forcément jusque-là. Mais, euh, peut-être pas forcément jusque-là. Mais que cette animation-là ressorte un tout petit peu, oui effectivement. Il ne faut pas oublier le contexte dans lequel on est. On... Toi et moi nous sommes présents, on représente aussi de manière symbolique la structure, d'une certaine forme d'autorité. On va dire les choses comme ça, et que ça aussi ce sont des enjeux qui peuvent y avoir lors d'échanges en face à face. Qu'on n'a pas aussi forcément sur les écrits.

Ch31 : D'accord.

E31 : Il y a aussi cette symbolique-là. Ça ne veut pas dire forcément que c'est présent, ce n'est pas ça que je suis en train de dire. Mais effectivement, 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. C'est comme ça que je l'ai perçu, ça ne m'a pas dérangé du tout. Parce que par rapport au cadre où on était, ça ne m'a pas semblé préjudiciable par rapport à la suite de l'entretien. Au contraire ça permettait, pour moi, là dans le rôle plus d'accompagnant, d'avoir suffisamment d'informations pour après pouvoir mieux accompagner. Voilà. Donc au contraire

c'étaient des choses qui étaient vraiment enrichissantes en fait. Mais je ne suis pas là, pour faire... Je ne suis pas psy.

Ch32 : Oui, oui bien sûr.

E32 : Je ne suis pas là pour faire de l'analyse et des raccourcis d'analyses.

Ch33 : Oui, de qu'est-ce-que signifie...

E33 : Exactement. Ce n'est pas la demande.

Ch34 : Je comprends. Je reviens sur l'aspect assez prosaïque de ces moments. Ces deux moments qui ont eu lieu. J'ai observé que Henry tremblait. Et euh, qu'il abordait d'une certaine façon Julie comme un peu, bon il y a une bonne réponse qui m'est attendue, je la cherche. Il y a une tentative de formulation. Mais dès qu'il a vu que Julie commençait à dire non, parce qu'il a pas dit l'apéritif, il a dit autre chose. C'était pas ça, donc, mais non, mais non. Il s'est un peu auto-corrigé. Mais euh, je l'ai vu en observant Julie, ah non, c'est pas ce qu'elle a attendu, qu'est-ce qu'elle attend. Euh, euh... et la seconde fois pareille, j'ai cru le sentir un peu, un peu en tension et pour moi quand il nous a pris à partie, quand il t'a pris à partie en sortant de l'institution. J'ai senti un peu en mode : il y a beaucoup d'informations, je n'arrive pas à tout retenir, ça m'inquiète, ça m'inquiète. Euh, et d'avoir vu cette démonstration bah, ça m'interpelle, parce que je le mets en corrélation. Et je me dis : ben en même temps si Julie vient l'interpeller sur sa capacité à mémoriser de l'information et finalement son information, parce qu'elle voulait qu'il dise, du premier coup, l'atelier le plus important.

E34 : Mmm Mmm

Ch35 : Euh... Bon. C'est un jugement de valeur, c'est vraiment les ateliers, quoi. Mais cela si j'ai bien compris c'était pas tellement de l'institution, c'était parce qu'elle avait engendré. Bon, mais encore une fois, on ne va pas jouer les apprentis psy. Je me dis : bon, est-ce-que dans cette façon d'évaluer justement Henry, là, euh... est-ce-que c'est peut-être, enfin j'interpelle plus l'accompagnant. Qu'en pense l'accompagnant sur l'aspect justement pédagogique par rapport à Henry, que tu connais mieux que moi de toute façon puisque tu le suis depuis son entrée en BP. Est-ce-que c'est... Comment... Est-ce-que c'est adapter, si je puis dire.

E35 : Je pense que c'est un peu trop tôt. D'aller sur ce genre de choses c'est un peu trop tôt parce qu'il vient d'arriver dans la structure. Euh... par rapport à cela. Après, effectivement, il y a eu ce qui s'est passé dans le cadre de l'entretien, etc... et tout. Où bon, effectivement, il était un peu déstabilisé. Il était plus pris, dans le sens où il y a beaucoup d'informations qui viennent. Donc il n'arrive pas pour l'instant, et je pense que ce n'est pas uniquement que Henry, de manière générale. Une personne après va pouvoir dire en se basant, quelle est

l'animation la plus importante, c'est un peu la roulette russe cette histoire. Si tu es dans le juste c'est tant mieux, soit t'es à côté et c'est pas bon.

Ch36 : C'est un peu une question piège en fait.

E36 : Exactement, c'est donc c'est peut-être un peu prématuré. Euh, bon donc, après effectivement, j'étais à côté de lui, donc il y a certains éléments que je n'ai pas pu tout voir, par rapport à cela. Effectivement ça peut le déstabiliser un tout petit peu. Après, moi je tiens surtout compte, moi, de ce qu'il a pu dire, effectivement, à l'extérieur. Où par rapport à cela, donc de certaines inquiétudes, en difficultés je ne sais pas. Mais de certaines inquiétudes, qu'il peut avoir, voilà. Je l'ai plutôt, comment dire, j'ai perdu mon mot.

Ch37 : Rassuré ?

E37 : Oui, rassuré, ou je lui ai plutôt proposé aussi de faire des échanges intermédiaires.

Ch38 : Oui.

E38 : Plus dans ce cadre-là en fait. Parce que, effectivement, oui ça fait beaucoup. Il y a eu un changement de structures, les attentes sont importantes... C'est vrai que là en peu de temps, faire tout ce travail-là, c'était ben voilà. Essayer de faire en sorte de le rassurer un tout petit peu par rapport à cela, de faire l'intermédiaire, tout en lui disant d'avoir une vigilance, de ne pas travailler vingt-quatre heures sur vingt-quatre, ça c'est important aussi. Pour pas non plus qu'il se mette trop de pressions, par rapport aux attentes, par rapport à cela. Donc voilà, je vais un tout petit peu d'ici quelques jours, et si c'est nécessaire, voilà. Et puis je lui enverrai un petit message, si nécessaire, pour savoir comment ça va, etc... et tout. Donc euh... Mais après en termes de démarche, je ne sais pas, ça résonne par rapport à des choses qu'on a pu dire précédemment.

Ch39 : Mmm. [Il toussote : 00h27'50]

E39 : Avec peut-être en fonction d'une certaine, oui d'un côté un peu de reconnaissance, de valorisation de ce qu'on peut faire. Ça après c'est à voir. Mais il y a aussi / il ne faut pas oublier aussi une certaine démarche par rapport à la structure et voilà.

Ch40 : D'accord.

[silence de 00h28'06 à 00h28'13]

Euh, toi quand tu, dans ce genre d'instances, où on rencontre le tuteur, la tutrice et la personne accompagnée. Euh, comment estimeras-tu que tu es satisfait de ce qui s'est passé, de ce qui s'est produit et pas produit, de ce qui s'est échangé d'une telle instance, en général. Ou si on monte un peu en généralité, à partir de cet exemple si. Voilà.

E40 : Si j'avais des critères ?

Ch41 : Par exemple oui, je sais pas, si tu dis que tu en as. [Rires : 00h28'41]. Si tu en as, ou... je ne sais pas, oui, pourquoi pas. Allez, est-ce que tu as des critères de satisfactions, effectivement ?

E41 : J'ai pas une grille. Alors déjà il y a une trame qui a été transmise, de tout ce qui est de l'entretien, etc... et tout...

Ch42 : D'accord. D'accord.

E42 : Donc ça c'est déjà des éléments.

Ch43 : Et ça, ça te précède ? C'est vraiment un truc qui a été construit, euh...

E43 : En amont, qu'on m'a transmis hein. Que la coordinatrice de formation /

Ch44 : Que tu as hérité de ça.

E44 : Voilà.

Ch45 : D'accord, c'est un plan.

E45 : C'est un plan, une trame, effectivement. Une méthodologie, par rapport, sur laquelle je m'appuie.

Ch46 : D'accord, je ne savais pas. Vraiment, donc les questions ne sont pas les tiennes, tu mets des guillemets ?

E46 : Certaines, si si, il y en a certaine, oui. Après moi je prends en fonction de ce qu'il y a dedans. De ce qui est pertinent d'avoir là à ce moment si.

Ch47 : D'accord, d'accord.

E47 : Parce que là il y a des choses que je n'avais pas du tout abordées. Par ce que ce n'était pas pertinent.

Ch48 : Prématuré, à l'aune /

E48 : Oui, exactement, mais peut-être qui peuvent l'être euh...

Ch49 : RDV dans 2, 3 cycles euh /

E49 : Voilà, ou même peut-être la semaine prochaine, il y a des questions que je vais faire relever, parce que, effectivement, le stagiaire est depuis longtemps dans la structure, parce que le stagiaire est différent, parce que le constat est différent. Donc le contexte est vraiment différent, donc il y aura peut-être des éléments sur lesquels j'irai piocher, si je peux dire ça comme ça, pour répondre à ça.

Ch50 : D'accord, je comprends.

E50 : De manière générale, euh... comment je peux dire si l'entretien est satisfaisant ou pas, c'est tout simplement en voyant si il y a des difficultés qui ont été relevées et si tel est le cas, si on a pu y donner quelques éléments de réponses. Du moins, des trajets ou des chemins pour arriver à solutionner un peu ces difficultés-là. Après, un autre élément, c'est aussi de savoir comment se sent le stagiaire dans la structure. Parce que c'est quand même le stagiaire qui est au cœur de l'entretien. Même si là il était un peu plus discret, mais néanmoins, c'était pendant... Le déplacement est pour cela, en fait. Et pour faire en sorte que le stagiaire puisse être bien accompagné dans sa formation d'alternance. Voilà, aussi bien par le tuteur que par son référent de formation. Non seulement ça euh pour cela pour effectivement, euh, avoir du concret ok. Est-ce-que, effectivement, les projets qui ont été mis en place, etc... et tout... Quel est, effectivement, les échanges qui peuvent avoir avec les tuteurs. Voilà, retrouver un petit peu le stagiaire en contexte professionnel. En fait. Après, euh, dire que c'était euh, sur quel élément je peux dire que c'est satisfaisant ou pas, c'est plus par rapport à ça. Et si effectivement, euh, au fil de l'échange convivial qu'on peut avoir, que moi je souhaite, dans la plupart des cas. Euh... Voir si effectivement il y a des points, si il y a suffisamment des éléments pour qu'il puisse construire le projet, tout simplement. Et si il n'y a pas des éléments qui me semblent pas satisfaisant, aborder si nécessaire avec le tuteur. Voir, effectivement, en sachant que pour l'instant c'est un petit peu prématuré. Euh, c'est à voir après au fur et à mesure, mais c'est aussi rappeler au tuteur, le cadre de cette alternance-là. En disant quels sont les attentes, et que aussi à la fin des trois semaines, il y aura un document à signer, avec euh, donc des pistes de projets, etc... et tout. Là ça a été verbalisé, euh, voilà c'est aussi rappeler ce cadre-là.

Ch51 : Ouais.

E51 : Aussi au tuteur. Euh, parce que bon là j'l'ai fait ou j'le fais pas parce qu'on a transmis l'info, euh, je n'en sais rien. Euh, voilà, là il m'a semblé important aussi de pouvoir le verbaliser. Euh, voilà et je pense que par rapport à ça, ça a été vu. D'autres aspects aussi, même si j'ai des difficultés à prononcer ce mot-là : fatigabilité, euh... le fait aussi de revenir dessus, c'est aussi important pour moi. Parce que elle l'a très bien dit que le fait que ce soit en binôme, etc... et tout. Ça peut aussi engendrer qu'elle puisse s'appuyer sur cette présence masculine. Néanmoins, il est aussi important de renouveler les choses dans un certain cadre. Oui, certes, c'est vrai, mais il ne faut pas oublier aussi qu'on a un public qui est en situation de handicap, que effectivement il faut avoir un peu de vigilance concernant cette notion de fatigabilité, etc... et tout. Et c'est des points sur lesquels je n'hésite pas à revenir, euh... avec le stagiaire directement, ça c'est clair.

[Brève interruption du serveur pour la commande des desserts 00h32'45]

Ch52 : Ouais, je comprends. Et c'est vrai que ces informations ont été reprises en plus par les deux. Henry en a profité pour glisser son auto-régulation. Et expliquer pourquoi il n'avait pas donné, nanani, je ne voulais pas trop te charger. Te violenter, je ne voulais pas te violenter. Le mot violenter, violenter, violenter.

E52 : Oui.

Ch53 : Pareil, on ne jouera pas au psy, mais ça m'a intrigué ce vocable qu'il a dit envers elle. Je ne veux pas te violenter avec mes papiers. Et Julie a récupéré ah oui, ah c'est combien de temps. Ah, c'est que une fois par cycle, ouf ! Elle semblait un peu rassurée par rapport, à je pense ces expériences passées. Où elle avait dû suivre, peut-être, d'autres stagiaires, où c'était peut-être toutes les semaines, donc voilà, allons savoir...

E53 : Donc oui, oui, ça a été effectivement récupéré cette information.

Ch54 : Ok. Euh, une question qui peut paraître toute bête, mais qui sait... Mmm. Qu'est-ce que tu es venu évaluer de cette, de cette réunion-là ?

E54 : Qu'est-ce que je suis venu évaluer ?

Ch55 : Évaluer.

E55 : Ce que je suis venu évaluer, euh... Alors... La notion d'évaluation, mais plus pas dans le côté de dire c'est bien ou c'est pas bien : on est pas dans ce cadre là. C'est, euh, déjà... voir, pour servir en tout cas, le stagiaire dans quelle structure il évolue, quelle est euh l'équipe encadrante qui peut y avoir derrière. Parce que, bon là, on a rencontré la tutrice, mais néanmoins il a été, il a été euh, il a été fait part qu'il y a eu différents intervenants etc... et tout, qui travaillent dans différents pôles etc et tout, ok. Bon par rapport au référentiel, qui est demandé, ça me permet moi d'avoir des informations par rapport à la suite. Bon après si nécessaire, voir, peut-être, mieux guider euh le le stagiaire dans l'écriture de ses dossiers. Parce qu'il s'agit de voir si effectivement au niveau de de l'ensemble de l'équipe, si effectivement, il y aura des éléments sur lesquels il voudra, potentiellement, ou pas, ça dépend, de peut-être devoir s'appuyer ou pouvoir [**Oui je comprends.**] les faire rentrer dans la dynamique de son projet. Ce n'est pas une obligation, cette notion-là, mais ça peut aussi être intéressant de le faire. Aussi de voir, si effectivement, on est plutôt dans une structure, entre guillemets, je prends des précautions avec ces mots-là, plutôt passive ou active, ça c'est important pour moi. Parce que euh parce qu'on peut avoir des images de structures comme ça un peu d'EHPAD qui peuvent être très éloigné, de la [**Oui.**] de la réalité. C'est aussi s'appuyer sur l'expérience que j'ai, professionnelle, tout simplement.

[Brève interruption du serveur qui apporte les cafés : 00h35'22 à 00h35'28]

Euh... de voir si effectivement sur le... - Non merci. Pas de soucis non non... [rires]

Ch56 : Passive, active, c'est le côté il se passe des choses, il ne se passe rien.

E56 : Voilà, exactement. Et puis soit, vraiment après je connaissais un petit peu, la structure de nombre peut avoir aussi un peu évolué. Donc, il y a certaines orientations qui n'ont pas changé, qui au contraire qui vont dans le bon sens : ce que moi j'ai pu vivre aussi. Bon, c'était aussi s'appuyer sur ma propre expérience personnelle, pour voir si effectivement, c'est

toujours d'actualité et si, euh, si après c'est possible de mettre en place des projets par rapport à ça : c'est juste dans ce cadre-là. Après dans d'autres, il y a d'autres visites dans d'autres types de structure, ça sera aussi la même démarche de voir, si effectivement il y a suffisamment de moyens. Quand je dis moyens, c'est à la fois humains, matériels et aussi financiers, pour pouvoir réaliser des attentes.

[Silence de 00h36'15 à 00h36'27]

Ch57 : Bon, j'ai une dernière question : Euh... je l'ai mise à la fin, parce que je n'arrivais pas trop à savoir quand je pourrais la caler dans la discussion. J'aime bien mettre mes questions en phase avec ce qui peut faire résonance, et ne pas sembler un peu cheveux sur la soupe. Mais là je ne me vois pas à part faire cheveux sur la soupe ! Euh, au bout d'un moment, Julie a cherché ses, elle n'a pas cherché ses mots-là. Elle a parlé de criminalité dans le quartier là. Elle s'est auto-reprise mais elle n'arrivait pas à trouver le nom. Et toi tu lui as trouvé et tu lui a dis : d'incivilités. Bon l'échange a été : je ne vais pas parler de criminalité, mais d'incivilité. Voilà tac tac. En PNL, donc, elle a eu de suite la reproduction du terme comme corroboré. Euh Pourquoi ?

E57 : Pourquoi quoi ?

Ch58 : Pourquoi cette intervention d'incivilité ?

E58 : Pourquoi j'ai dit cela ?

Ch59 : Oui. Pourquoi, alors le mot peut-être pas. Pourquoi es-tu rentré dans son dialogue ? Pourquoi ?

E59 : Ça s'est fait de manière naturelle, déjà. Il n'y a pas eu d'intentions de ma part...

Ch60 : Il m'a semblé, ça a été...

E60 : Ça été dans le contact, dans l'échange, etc... et tout. Après le pourquoi, je ne sais pas parce que je ne l'ai pas du tout analysé. Alors peut-être est-ce-que... J'aurais des relents de temps en temps de techniques qui se font à l'insu de mon plein gré... Je n'en sais rien. [Rires : 00h37'53] Est-ce-que ça serait ça ou pas. Je sais pas... Euh, en tout cas, c'est aussi le mot qui était peut-être un peu fort. Et puis c'est le fait aussi que tout ce qui est un peu l'étude des territoires, des choses qui m'intéresse et qu'effectivement, des fois il y a des mots qui viennent comme ça plus naturellement qui semblent correspondre plus à une certaine réalité du territoire sur lequel on se situe. Duquel on parle plus du quartier etc... et tout. C'était, euh, ça me semblait plutôt correspondre à ce qu'elle a voulu dire, plutôt que la notion de criminalité et peut-être un peu plus nuancée.

Ch61 : Certes, je suis d'accord avec toi. Si je comprends bien, c'est comme un suivi de la conversation et oui on parle d'incivilités en fait. Comme une compréhension.

E61 : Oui, c'est ça.

Ch62 : Comme je comprends ce que tu dis, et mmm, on parle d'incivilités, on parle d'incivilités.

E62 : Oui c'est ça, c'est aussi à un moment donné, bon là peut-être effectivement, c'est euh, ça se fait de manière totalement involontaire. Donc il y a ce côté euh, de connexions. Donc qui peut dire en terme de communications qui se met en place. C'est important aussi dans tous les cas, euh de, de qu'il y ait une compréhension qui se mette en place. À la fois là que ben dans le cas d'un tuteur, et la personne que j'ai en face de moi, qui peut comprendre certaines choses etc et tout, que ce soit dans ce cadre là. Mais aussi dans la connaissance du type de structure.

Ch63 : Oui, oui.

E63 : Voilà. Sans forcément être dans l'exubérance de connaissance, etc... et tout. Mais effectivement d'avoir la connaissance minimum, un petit peu, de comment fonctionne certains types de structure et que, effectivement, oui. Donc il y a ce rapport de professionnels d'égal à égal. On n'est pas dans le côté je connais plus que toi, etc... et tout. Là on est vraiment en terme professionnel au même niveau. On est dans un échange de partage, d'échange de pratiques professionnelles : pourquoi pas, ça dépend aussi... Mais euh, c'est surtout dans ce cadre-là. Mais aussi euh / bon là on va un peu au-delà de l'entretien un tout petit peu.

Ch64 : Mais je t'en prie.

E64 : J'ai pas beaucoup d'observations, j'ai aussi observé un petit peu et je pense pas avoir été le seul à le faire, de tout ce qui peut t'accrocher, de t'appuyer aussi sur ces éléments là aussi qui sont donnés, qui sont à la vue de tout le monde. Et effectivement pour pouvoir instaurer un dialogue aussi et puis une ouverture sur certaines choses tout simplement.

Ch65 : Oui, d'accord. Eh bien écoute, je peux mettre fin à l'entretien et j'aime bien finir des entretiens, toujours, par une espèce de voie ouverte, en mode souhaites-tu euh achever quelque chose, poser des questions, compléter un truc, une résonance à brut pour point, enfin bref. As-tu, là c'est plus la partie libre, d'expressions libre si tu as envie.

E65 : [Il toussotte : 00h40'38] Non je vais juste revenir sur un point.

Ch66 : Oui.

E66 : Alors je l'ai dit souvent, alors je vais réemployer ce mot-là sur le côté effectivement par rapport à l'objet de l'entretien.

Ch67 : Oui.

E67 : Euh, l'observation dans tous les sens du terme me semble vraiment primordiale dans la démarche évaluative. Voilà.

Ch68 : J'aurais le droit de citation ?

E68 : Si tu veux. Mais c'est plus dans ce sens-là.

Ch69 : Je comprends.

E69 : Voilà.

Ch70 : Tout simplement. Et bien merci à toi.

E70 : Merci à toi.

[Fin de l'enregistrement : 00h41'07]

Contexte resitué

- 22 février 2020
- 25 min et 98 secondes
- Au Campus Condorcet (93). J'avais réservé une salle de travail pour cet entretien.
- Nous sommes assis de biais. E fait face au tableau blanc, accroché au mur. Je me suis installé dans le carré des tables ; une table représente en quelque sorte une frontière entre E et moi.
- J'appréhendais cet entretien. Les échanges du précédent entretien me donnaient l'impression d'une certaine faculté d'esquive de la part de E, ou du moins d'une circonvolution, à la fois par déontologie (je sentais une volonté de respecter des règles professionnelles, par exemple de ne pas parler de circonstances professionnelles sous l'égide du secret ou de la confidentialité) comme par autre chose que je n'identifie pas.

E1 : Dans d'autres techniques, qu'on appelle la position méta.

Ch1 : Exactement, exactement. On est sur la même école. Des écoles où on demande aux praticiens d'être dans une réflexivité, une réflexivité qui est telle, qu'on va lui demander d'explicitier, d'élucider, de décrire, de... Voilà d'aider les, ou les autres à se mettre dans la situation évoquée. Je visualise ce qu'il est entrain de m'expliquer, etc.

E2 : Mmm, mmm.

Ch2 : Mais oui, position méta. En PNL il y a des similarités bien sûr, quand on veut aussi être dans la résolution de difficultés, de problèmes, ou de comprendre une situation.

E3 : Bien sûr, tout à fait.

Ch3 : On peut, en thérapie, euh... Pierre Vermersch ne l'exclut pas. Mais voilà, l'entretien explicitation, dans les sciences de l'éducation, il n'a pas de visée thérapeutique, il n'a pas de visée d'explication de la part de l'intervieweur, du scientifique. C'est vraiment, au contraire, une méthode qui consiste à entendre vraiment et à prélever de cette information fine et descriptive.

E4 : D'accord.

Ch4 : Voilà. Donc as-tu en tête une situation, une situation, que voilà, que tu aimerais mettre au travail.

E5 : De jury.

Ch5 : Ouais, d'accord.

E6 : Non non, c'était savoir si c'était une question, pardon.

Ch6 : À partir du moment, où toi tu t'qualifies, que tu es dans une attitude d'évaluateur.

E7 : D'évaluation.

Ch7 : D'évaluateur, c'est ok. Peu importe, j'ai envie de dire le format...

E8 : Le contexte...

Ch8 : Le contexte, tout à fait. Donc jury, oui, bien sûr.

E9 : Là tu es forcément dans une situation d'évaluation. Euh... D'un point de vue un peu plus favorable. Bon après il n'y a pas de situations favorables ou défavorables dans tous les cas. Euh, mais 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. À la fois sur son écrit et lors de l'échange, lors de l'entretien oral que l'on peut avoir en fait.

Ch9 : D'accord, et dans ces situations en as-tu une en particulier que tu aimerais là décrire. Une situation où tu as été donc juré, si je comprends bien, dans un jury d'une formation JEPS, j'imagine.

E10 : Oui, oui JEPS, ça fini par JEPS tout à fait.

Ch10 : Dans tous les cas.

E11 : Exactement

Ch11 : Voilà, qu'elle soit DE, BP, DES, CP, machin...

E12 : BP ou DES, voilà... Euh...

Ch12 : Est-ce-que, il y en a une, là, marquante, que tu aimerais mettre au... ?

Exemple 1 E13 : Non non, parce que c'est un vraiment une démarche personnelle que j'aie. 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. Mais qui rentre dans ce cadre-là. Donc dans les détails non, j'ai juste

plutôt l'inverse. D'une euh, d'un **exemple, d'une candidate**, j'ai cet exemple vraiment en tête, parce que je l'ai évoqué il y a pas longtemps.

Ch13 : Alors parlons-en, d'accord ok.

E14 : Où elle nous fait part dans ce dossier, que donc euh. Alors de mémoire, dans, 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) [00h4'16"]. 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... ça montre quand même une certaine, un certain investissement, en tout cas, potentiel du candidat sur l'analyse d'un territoire, voilà. Euh... autrement, pour revenir de cas concret de candidats, euh... qui aurait vraiment, qui aurait été vraiment sur, euh... leur mise en recherche personnelle de, de, de, de compétences, non, là j'en n'ai pas. Parce que c'est vraiment une démarche que j'aie, c'est effectivement, d'amener le candidat, quand parfois il y a des choses qui ne sont pas très très claires. 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, en fait. Et 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. Mais peut-être le candidat peut avoir des expériences associatives ou autre, et là, montrer effectivement, des qualités, des compétences qu'il a pu avoir, et la mise en pratique de certaines capacités, et que finalement, c'est cela qui permet de répondre au référentiel.

Ch14 : D'accord.

E15 : C'est à dire que dans la démarche évaluative, il y a d'une part effectivement, le cadre dans lequel on est, mais un cadre suffisamment large qui permet aussi d'aller chercher un petit peu ailleurs des compétences pour répondre à ce qui nous est demandé en fait.

Ch15 : Mmm. Je comprends. Si tu veux bien, j'aimerais bien que nous allions sur la situation de la candidate, qu'on peut appeler : on m'a dit de l'écrire. Euh, en revenant sur la description, finalement, très physique, très matériel de ce qui s'est passé. Peux-tu me décrire s'il te plaît juste avant que la candidate déclare : on m'a dit de l'écrire. Peux-tu me décrire ce qu'il se passe, où sommes-nous et que se passe-t-il s'il te plaît.

E16 : Je vais pas rentrer trop dans les détails de, euh... On est dans un cadre assez formel effectivement de, euh... d'une certification. Et c'est juste une présentation, il y a eu dans un premier temps une présentation du dossier par la candidate. Juste ça me fait réfléchir à un

autre aspect dans le cadre de jury et d'évaluation d'une certaine confidentialité. Et j'espère que là je ne suis pas en train de déborder trop par rapport à cette notion de...

Ch16 : Dans tous les cas, ta propre personne en tant que sujet participant à une recherche est elle même anonymisé.

E17 : D'accord, ok. Non, mais c'est juste d'un coup j'y pense, d'un coup j'ai dit ce que...

Ch17 : Et étant moi-même expert, je vois très bien de quoi tu parles. De ce code déontologique, donc ni la candidate, ni l'organisme de formation où la candidate était, ni toi ton identité de professionnel slash expert sera communiquée dans le cadre de la thèse.

E18 : D'accord ok.

Ch18 : Ce qui sera communiqué c'est le statut en tant que expert, euh...

E19 : L'exemple aussi sera cité ou pas ?

Ch19 : Disons que les verbatim sont retranscrits...

E20 : D'accord.

Ch20 : Mais c'est pour ça qu'à chaque fois en fin d'entretien, tu te rappelles, je dis : je peux vous l'envoyer, et ne l'envoyer qu'à vous en dehors de la thèse. Mais ce qui peut être fait à la fin, je peux t'envoyer la retranscription intégrale et tu me blacklistes les endroits qui : ça c'est non, euh... et euh... je m'engagerai à ne pas communiquer les endroits où ça, c'est non.

E21 : D'accord. Au-delà de ce que « on m'a demandé d'écrire ». C'était plus, alors je vais reprendre un peu différemment.

Ch21 : D'accord, bien sûr.

E22 : C'est plus de s'apercevoir que euh, dans le côté plus évaluation, parfois on peut être amené à avoir des candidats, qui ne montrent pas une certaine réflexion, un certain approfondissement à par rapport ce qui est dit, écrire ou dire. Et que la difficulté, là c'est effectivement, d'essayer néanmoins d'amener le candidat à réfléchir un petit peu de par soi-même afin de trouver pourquoi tel chose a pu être écrite dans le dossier et quel est son intérêt, et quelle est la richesse que ça peut apporter à son analyse. Et c'est vrai que là parfois il peut y avoir des difficultés pour le candidat de vraiment percevoir l'intérêt majeur de spécifier tel ou tel chose au-delà de l'aspect purement, euh, démonstratif on va dire. Tout simplement.

Ch22 : D'accord, et si on revient à la situation de la candidate, c'est ce qu'il se passait, et il y avait un truc écrit. Vous aviez toi et le collègue peut-être rebondi sur quelque chose, que s'est-il passé ?

E23 : Oui c'était, alors de mémoire, c'était vraiment que, effectivement. C'était juste écrit, c'était juste un éclaircissement sur cette notion-là, voilà. Le fait que de pointer un petit peu du doigt, le fait que le territoire était coupé par une autoroute, une route, je ne me souviens plus très bien dans le détail. Qu'est-ce que ça pouvait signifier, en fait ? Et c'était voir effectivement par rapport à cela, est-ce-que - alors je ne me souviens plus de la suite du tout, si ça a une incidence directe sur la structure ou autre. Mais en tous les cas, ça avait été pointé du doigt, donc c'est que forcément il devait y avoir quelque chose derrière. Et que d'un point de vue plus réflexion, ça s'arrête à - parce que, bon c'est un petit peu dommage, et euh... Après, cela ne présagera en rien du tout, effectivement, du résultat que ça a pu être donné. On est bien d'accord.

Ch23 : Bien sûr.

E24 : Mais c'est juste un... Voilà.

Ch24 : Peux-tu me décrire le dialogue s'il-te-plaît. Avant le « on m'a dit de l'écrire » et euh, qui a dit quoi ? Vous étiez donc trois puisque les expertises se font entre deux jurés qui forment le jury.

E25 : C'est ça.

Ch25 : Vous étiez donc deux personnes qui ont une posture d'évaluation et une candidate qui proposait quelque chose. Que se passait-t-il ? Vous aviez donc les documents sous les yeux, ouvert sous les yeux, peut-être que la candidate avait un ordinateur.

E26 : Non je ne crois pas.

Ch26 : Ou même un document.

E27 : Elle avait un document, son dossier.

Ch27 : Elle avait un document.

E28 : Mais non, non, il n'y avait pas du tout. Alors l'entretien était tout à fait courtois, convivial. Dans le respect des règles de l'art, d'un point de vue déontologique, qu'on peut avoir dans ce cadre là. Mais voilà, c'était juste, effectivement, de découvrir un petit peu plus la signification de ce, de cet élément.

Ch28 : Par où ça a commencé ?

E29 : Alors là, bonne question, parce que ça date un peu, mmm. Non c'était vraiment suite à la présentation, en fait.

Ch29 : Elle venait de faire son oral.

E30 : Oui, bah oui, par ce que ça, c'est, euh... De toute manière, le temps d'échange se passe après l'entretien, après l'oral réalisé par la candidate. Donc on était vraiment, et donc, ouais,

plus dans la partie questions, éclaircissement des points qui ont été peut-être pas des plus clairs à la fois dans l'écrit et puis au niveau de l'oral, on était vraiment dans ce cadre là en fait.

Ch30 : Et donc est-ce-que ça a été peut-être le collègue qui a en entendant la personne présentée à la fin, vous avez sûrement pris des notes, j'imagine, pendant son monologue d'évaluation.

E31 : Euh, non c'était pas le collègue.

Ch31 : C'est toi.

E32 : Oui c'est plus moi qui aie soulevé, je voulais juste demander un petit éclaircissement. Par rapport à cela en fait.

Ch32 : Donc, euh, vous prenez des notes tous les deux pendant son discours d'évaluation.

E33 : Oui

Ch33 : On rentre dans la deuxième partie, qui est l'entretien cette fois-ci questions/réponses. Et donc là, elle a dit, à priori, quelque chose à propos du territoire et parmi les questions notées et demande d'éclaircissement, il y a eu celle-ci, comment tu lui as demandé ?

E34 : Tout simplement si elle pouvait éclaircir ce point. D'un territoire qui est coupé un petit peu en deux, comme ça, par une voie routière. Tout simplement en fait. Par la route ou par l'autoroute.

Ch34 : Et là elle fait, elle dit quoi, qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce-que la candidate fait ?

E35 : Sauf erreur de ma part, elle a vraiment verbalisé : parce qu'on m'a dit de le mettre.

Ch35 : Elle dit : parce qu'on m'a dit de le mettre.

E36 : Je crois oui, sauf erreur de ma part.

Ch36 : Comment, comment elle le dit ?

E37 : De manière tout à fait naturelle.

Ch37 : De manière tout à fait naturelle, elle répond à la question.

E38 : Voilà, il y a une question. Pourquoi, en fait euh, voilà. Pouvez-vous éclaircir, pourquoi c'est c'est indiqué. Bah, parce qu'on m'a dit de l'écrire. Ok. Mais de manière totalement...

Ch38 : Sur le même ton.

E39 : Exactement.

Ch39 : On m'a dit de le dire. Je le dis.

E40 : Voilà, c'est tout, tout simplement. Maintenant sans se dire qu'il peut y avoir une incidence importante derrière, tout simplement.

Ch40 : Et euh... Le collègue peut-être que tu ne le regardais pas je sais pas, et toi, que fais-tu, parce qu'on a envie de le dire sur le ton de la conversation, qu'est-ce qui se passe ? La conversation continue...

E41 : Bah un petit peu, essayer d'éclaircir un tout petit peu, d'amener une certaine...

Ch41 : Tu te rappelles de ce que tu lui a dit ?

E42 : Non. Non non du tout non.

Ch42 : Non, d'accord.

E43 : 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. Je ne suis pas certain d'avoir eu une réponse correcte.

Ch43 : Elle n'est pas vraiment correcte.

E44 : D'avoir oui, une réponse correcte, ou satisfaisante en tout cas. Voilà, je...

Ch44 : Elle ne te satisfait pas.

E45 : Pas au premier abord comme ça en fait. Mais ça ne présage rien de ce que je dis de ce qui peut se passer ensuite, on est bien d'accord.

Ch45 : Absolument, on est bien d'accord. C'est deux choses différentes.

E46 : C'est juste sur un point bien précis.

Ch46 : Oui, oui.

E47 : Donc voilà c'est tout.

Ch47 : C'est deux points différents, tout à fait.

E48 : Après tout comme il y a eu des hésitations où le candidat est aussi en difficulté, et que finalement, on peut de... / par rapport à l'investissement qu'il peut avoir aussi dans d'autres expériences professionnelles, finalement trouver des compétences qu'on n'avait pas déceler, peut-être, au premier abord. Dans euh... dans tout c'est encadrement de de différents publics, etc... et tout. Voilà. On peut avoir parfois des personnes qui euh finalement auront un ... dans ouais dans d'autres pratiques, finalement encadrent des jeunes euh ou dans diverses activités associatives et qui finalement on s'aperçoit, bah ouais il a les compétences pour le faire. Alors que peut-être que euh... ce n'était pas directement... visible. Du moins au premier abord, parce qu'il y a aussi le contexte d'une certification, il y a un certain stress, il y a plein plein de choses en jeu et que finalement : aller sur d'autres terrains, bah, ça permet au

Commenté [AR156]: avec une modalité d'énonciation explosive sur le « p »

candidat de euh d'être un peu plus détendu. Et de pouvoir aussi évoquer certaines choses qui rentrent dans le cadre du référentiel. [Hum hum] Voilà.

Ch48 : Tu as le souvenir d'une situation qui a illustrée ça ?

E49 : Oui oui, c'était oui. Sur un des diplômes finissant par JEPS, effectivement. [Rires : 00h16'00]. Un candidat en termes d'encadrement de différents publics n'avait pas, n'avait pas pu percevoir, effectivement, au-delà d'un certain public bien défini. De voir la capacité du candidat de pouvoir encadrer d'autres types de public. 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. Forcément ça permettait aussi de, d'explorer plus cet aspect-là de manière assez brève. Euh, sur quelles sont les caractéristiques du public et tout et de savoir que le candidat est à même de pouvoir encadrer différents types de publics. Voilà. Mais ça amène sur un autre terrain. Voilà. Parce que sauf erreur de ma part, c'est autorisé d'aller sur, effectivement, d'autres terrains. Pour trouver les compétences des personnes si on ne les a pas là. C'est comme si on demandait à un certain niveau, les compétences plus en termes de comptabilité où autre, mais que ça n'apparaît pas, mais que dans un autre secteur, le candidat peut avoir des, une expérience professionnelle avant qui permette de justifier cela, mais qui n'était pas apparue vraiment dans ce dossier-là. On peut aussi s'appuyer là-dessus en fait. C'est aussi l'intérêt de cette formation, de ce type de diplôme. La formation professionnelle continue pour adulte, ou ce n'est pas de l'initiale et euh. Voilà on est quand même pour de l'adulte et on peut aussi s'appuyer sur d'autres expériences qui permettent de trouver potentiellement les compétences demandées, en fait. Voilà.

Ch49 : D'accord.

E50 : Ce qu'on a peut-être pas en initiale.

Ch50 : Si on revient sur la situation, je l'appelle « Madame candidate on m'a dit de l'écrire », elle a sûrement un vrai prénom et nom, etc... mais c'est entre nous. Te rappelles, tu... de, euh... justement, de la fin. Dans ce protocole de certification il y a l'étape de réception d'accueil du candidat, de la candidate. On lui ré-explique le protocole.

E51 : Bien sûr.

Ch51 : La personne une fois qu'elle est prête elle a, si jamais elle a besoin de matériel et qu'elle a tout amorcé.

E52 : Tout à fait.

Ch52 : On y va, il y a un temps minimum, maximum, il y a le temps de questions/réponses. Et une fois qu'il n'y a plus de questions où que le temps est écoulé imparti, qu'on a bien vérifié si on a l'occasion de voir si la personne à besoin de...

E53 : D'autres choses à rajouter et tout ça...

Ch53 : De complément on va dire pour le référentiel, elle sort. Et donc là, il y a les deux modes de travaux, il y a les binômes qui administre peut-être une première évaluation voire une évaluation en se concertant. Euh d'autres qui procèdent, après que le panel, si je puis dire, du matin, de l'après-midi soit passé, mais en tout cas il faut le faire à la fin de la demi-journée. Il y a un petit tableau à remplir. Euh, est-ce que tu te rappelles pour la fin de cette candidate-ci. De ce qu'il s'est passé de ce que vous avez fait, le binôme et toi-même quant à l'administration du résultat.

E54 : Euh, de manière très très générale, l'avis qu'on peut émettre. Euh... avec les différents binômes avec lesquelles j'ai pu fonctionner, on émet un avis favorable ou défavorable dès la fin de l'entretien.

Ch54 : D'accord.

E55 : Voilà, sauf vraiment cas exceptionnel, mais je n'ai pas... C'est peut-être arriver une fois, mais je ne suis même pas certain, parce que tellement c'est plus que rare. Mais habituellement c'est à la fin de l'entretien. L'avis il est, il est émis. Voilà.

Ch55 : D'accord, je ne veux pas savoir l'avis que vous avez émis, je veux plus euh, peut-être, pourrais-tu me raconter comment vous vous y êtes pris, pour l'avis. La personne est partie de là, du sas.

E56 : Oui tout à fait.

Ch56 : Et donc vous vous retrouvez à deux, et vous allez être dans une concertation, pourrais-tu me décrire ce que vous avez fait ? Que s'est-il passé ?

E57 : Alors ça m'a tellement marqué ce côté là : on m'a dit de l'écrire, que voilà. Parce que ce n'était pas non plus des plus fréquents. Euh, après dans tous les cas on a repris l'ensemble de ce qu'on avait pu percevoir à la fois de l'écrit, suite après de l'échange verbale, avec la présentation d'une part de la candidate puis le temps de questions/réponses qu'on a pu avoir et puis s'appuyer sur ces trois éléments là. Afin de pouvoir prendre notre décision consultative parce que c'est un avis.

Ch57 : Oui c'est un avis.

E58 : Donc voilà, mais 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.

Ch58 : Et donc tu dis aussi parce que euh, tu l'a dis à ton binôme.

E59 : De ?

Ch59 : On m'a dit de l'écrire.

E60 : Oh, bah, de toute manière ça c'est ouais. Ça c'est pas moi qui le dit, c'est dans le dossier. C'était la réponse de la candidate, donc forcément ouais. On a entendu tous les deux ça.

Ch60 : Et ça, quand la personne est partie, ça t'es resté.

E61 : Alors est-ce-que je l'ai verbalisé de nouveau, je ne m'en souviens pas. Franchement je ne m'en souviens pas parce que euh, bon je pense que j'ai dû lui dire tout à fait. Que j'ai été un peu surpris effectivement de par cette, ce genre de réponse parce qu'on ne s'y attend pas forcément en fait.

Ch61 : Mmm mmm. Et donc là, que se passe-t-il ? Vous vous concertez, qu'est-ce-que vous faites ?

E62 : Oui on échange, on reprend, on ne s'arrête pas à un élément. Mais on reprend l'ensemble des différents éléments qu'on avait à notre disposition pour pouvoir mettre un avis. C'est surtout ça.

Ch62 : D'accord. Que faisait le ou la collègue, on va l'appeler le collègue pour le genrer généralement.

E63 : Je ne m'en souviens pas du tout

Ch63 : D'accord, ok. Ok.

E64 : Après dans tous les cas c'était aussi notre démarche hein, d'une part de prendre note dans un premier temps lors de la lecture du dossier, plus pris, reprendre aussi les points qui ont pu être verbalisé par le candidat et après on finit là lors du tour de questions/réponses en fait.

Ch64 : D'accord.

E65 : Voilà. De manière générale, beaucoup de, je ne peux pas généraliser, mais néanmoins, cent pour cent des personnes avec qui j'ai pu collaborer, collaborer sur ce genre de, de jury fonctionnent de cette manière-là en fait, même si il y a différentes étapes.

Ch65 : Mmm.

E66 : Pour justement, pouvoir émettre un avis qui soit, qui nous semble le plus juste tout simplement.

Ch66 : D'accord. Pour moi on peut terminer ici. Est-ce-que tu souhaites rajouter quelque chose.

E67 : Mmm. Dans ce cadre-là ce qui est quand même très très intéressant en tant que jury, euh, c'est, même si on a des spécialités, on va dire tous plus ou moins différents. C'est intéressant aussi d'aller sur des spécialités qui ne sont pas spécialement les nôtres, mais sur lesquelles il y a des éléments des unités capitalisables, transversales, oui c'est ça, parce que ça oblige à avoir un cheminement personnel d'évaluation pour se dire : ok sur ce type de projet là, sur ce type de spécialités comment je peux évaluer les compétences transversales qui sont demandées. Et ça c'est super intéressant parce que le vocabulaire est aussi différent, parce que la manière d'aborder sont différentes. Parce que les attentes aussi du diplôme sont différentes même si le référentiel et sur les unités transversales, ils sont communs. Voilà. Là c'est super intéressant.

Ch67 : Tu parles des unités de projets principalement ? Une et deux ?

E68 : Bien sûr.

Ch68 : De la plupart des JEPS ?

E69 : Oui. Qui sont effectivement commun. Mais après les spécialités, les mentions peuvent être différentes et là il faut quand même trouver ce que vous nous avez proposé ok. En quoi ça correspond au référentiel et ça se voit surtout en termes d'attente au niveau d'analyses du territoire. La partie constat diagnostic et aussi après dans les caractéristiques du public qui sont aussi différentes en fonction de la mention voilà.

Ch69 : Merci.

E70 : Merci à toi.

Ch70 : Donc comme je l'ai précisé, rappelé en cours de route, l'entretien est totalement anonymisé.

E71 : Mmm

Ch71 : Nul autre que l'intéressé et les membres du jury sous couvert d'accord de l'intéressé, n'ont accès au verbatim. C'est à dire aux transcriptions de l'entretien, le matériel audio est détruit à l'issue de la thèse, euh... et tu peux demander quand tu veux la retranscription du premier entretien, comme de celui-ci.

E72 : D'accord.

Ch73 : Comme du troisième qui arrivera vers je pense, mai-juin, fin d'année quoi.

E74 : D'accord.

Ch74 : Voilà c'est un bien partagé, euh. Voilà.

E75 : Bon, parfait, super !

Ch75 : Cool et bien merci !

E76 : Merci à toi.

[Fin de l'enregistrement : 00h25'59]

Contexte resitué

- 16 juillet 2021
- 40 min et 30 secondes
- Au téléphone, après avoir appelé E une semaine plus tôt pour lui demander sa participation au troisième entretien.
- Enregistrement avec l'ordinateur
- Note : je sentais vers la fin de l'entretien que E voulait me partager des informations dans un cadre différent de celui de l'entretien. C'est la raison pour laquelle il n'y a pas de mise à fin de l'entretien ; mais de l'enregistrement.

Ch1 : Merci beaucoup. Bon ben donc pour rappel hein, voilà l'objet de cet entretien c'est ben avec maintenant tous ces mois qui sont passés depuis notre dernière fois euh... c'est de revenir sur euh ben un petit peu un débriefing pour le coup, par tes soins si tu veux bien, sur la conduite de la recherche. Alors quand je parle de conduite c'est voilà c'est finalement effectuer un retour, euh à me faire, à me communiquer, ou que tu souhaites me faire sur la recherche, dans sa conduite, dans sa menée, dans les méthodes que j'ai pu employer, ou mes, mes attitudes. C'est aussi euh, c'est aussi l'occasion ben de faire cette fois-ci un point plus sur euh... toi, euh par rapport aux, aux expériences d'évaluation ben que tu as pu vivre depuis notre dernière fois et que tu souhaiterais me partager. Voilà, dans le cadre de ce dernier entretien.

E1 : D'accord, ok, parfait. Très bien. Parfait. Bon euh... de toute manière, de mémoire notre euh dernier euh entretien, donc déjà il y avait eu la visite à Rouen, de mémoire.

Ch2 : Voilà, ça c'était le premier. Ouais.

E2 : Et on avait fait l'entretien de suite après de mémoire, non ? Ou y en a eu un autre après, j'arrive plus à resituer après.

Ch3 : Alors on avait fait un premier entretien effectivement, à la suite d'une visite sur site. [Oui.] Euh auprès d'un stagiaire et auprès de sa nouvelle tutrice puisqu'il venait de rentrer à la suite d'un changement de structure d'alternance. Et euh je t'avais accompagné lors de cette visite de régulation. Et on avait fait tu as raison un entretien juste après au restaurant [rire]. [Oui.] Et on avait fait un second entretien qui était d'explicitation. Donc avec une méthodologie un peu particulière et on l'avait fait au campus Condorcet.

E3 : Exact. C'est bon.

Ch4 : Voilà [rire].

E4 : C'est bon. D'accord.

Ch5 : Voilà. Et donc par ailleurs, comme prévu, ces deux entretiens je, je, je les ai retranscrits, voilà intégralement, avec la méthode que j'ai décrite tout à l'heure et, alors c'est un peu..., je commence finalement par la fin, mais ce n'est pas grave, je réprecise que ces fichiers de de retranscriptions te sont à toi tout à fait accessibles quand tu le veux sur demande ; et que celui-là d'entretien sera lui aussi retranscrit de la même façon que les deux précédents. Et tu en auras aussi bien évidemment accès si tu le demandes.

E5 : D'accord, ok, très bien, c'est bon j'ai resitué aussi le second entretien euh... ok. Voilà. Maintenant je je vois. Parfait.

Ch6 : Super.

E6 : Et euh... en termes de dates on était euh avant Covid ?

Ch7 : Eh oui ! Eh oui ! Le le tout premier s'était fait en tout début d'année civile donc vers euh novembre je crois, ou voilà décembre peut-être ?

E7 : C'est ça, tout à fait 2019.

Ch8 : Voilà 2019. Et le dernier vraiment s'est fait en février je crois. À la fin du mois de février à peu près. Ou peut-être début mars. [Oui.] Mais... mais 2020.

E8 : Oui tout à fait. Ok. C'est bon. Euh... alors depuis c'est plus simple de voir euh... ce que j'ai pu faire comme évaluations, ce sera un peu plus ça, non ?

Ch9 : Oui, oui oui. Si tu veux bien.

E9 : D'accord. Alors depuis l'évaluation, oui, y a à différents niveaux euh... alors je sais pas si ça rentre dans le cadre de ta démarche, euh sans rentrer dans tous tous les détails, mais l'évaluation, est-ce que mettre en place des *process* correspondant à un référentiel, euh pour toi c'est aussi de la, de l'évaluation, dans le sens où comment j'analyse dans un premier temps le référentiel qualité euh donc les RMQ pour les organismes de formation ? Euh comment je je l'analyse ? Ensuite comment je peux ben évaluer un petit peu les les attentes qui correspondent à mon niveau ? Et à la fois mettre en place des *process* ? Est-ce que ça rentrerait dans le cadre ou pas spécifiquement ?

Ch10 : Et bien moi dans ce que j'entends ça rentre puisque, dans ce que j'en entends, toi, toi tu le vis hein, tu tu le vis comme une expérience que toi tu pilotes euh... d'évaluation ? C'est ça ?

E10 : Ah ben tout à fait oui parce que y a, oui, oui oui. Oui tout à fait y a, pour moi y a une partie d'évaluation un petit peu dedans. Parce qu'y a des critères bien spécifiques, et des indicateurs bien spécifiques euh... qui... ?? [00h04'21] un petit peu, c'est des éléments d'une évaluation en fait.

Ch11 : Hum. D'accord.

E11 : Je / après tu me dis si je suis hors-sujet hein, si je vais trop loin par rapport un peu à, à toi aussi, à la direction euh... que tu prends toi dans ta thèse.

Ch12 : Alors, moi ce qui m'intéresse pour cet, ce, ce plan-là de notre entretien aujourd'hui, c'est vraiment, du moment que toi tu es en en position ou en posture d'évaluateur, euh... dans le, dans le milieu qui est le nôtre, ben dans le milieu de l'éducation populaire, ou de la formation des adultes, ou de la formation voilà d'animation, cela m'intéresse pour pour pour [très léger rire] dire tes mots.

E12 : Ok ! Euh d'accord. Ben là aussi j'irai sur ce terrain-là, après pour tout ce qui est évaluation en tant que euh jury expert. [Oui.] Ben c'est toujours un peu la même la même j'dirais démarche que... celle que je faisais avant. [Oui.] Tout simplement, ben c'est effectivement d'aller chercher euh les compétences du du candidat dans l'expérience qu'il peut, qu'il a hein dans le dossier qu'il nous a soumis par rapport à la lecture, puis après par rapport à l'entretien. Si on prend notamment ?? [00h05'37] un et deux. [Oui.] Euh et après par rapport à cela effectivement d'aller, d'amener le candidat à pouvoir euh..., ben nous dire exactement ce qu'y a un petit peu derrière parfois quand certains certains stressent on va dire au niveau des méthodes [00h05'50], c'est tout à fait normal. De mettre en place un, une démarche pour effectivement ben faire en sorte qu'il soit, qu'on puisse l'évaluer au plus juste et en mettant un peu ce côté un peu... de l'affect, en fait. De l'affect de la part du candidat, c'est ce que je veux dire hein dans le côté stress et tout ça.

Ch13 : D'accord.

E13 : Euh... donc ça oui y a toujours eu effectivement de de l'évaluation par rapport à cela. Euh... après ça ça résonne aussi ce que tu me dis par rapport à l'accompagnement aux VAE, où en tant qu'accompagnateur VAE euh y a aussi de l'évaluation, en fait. Et euh... pendant une démarche évalua, oui évaluative par rapport aux aux expériences des candidats, même si dans tous les cas c'est le candidat qui décide au dernier moment qu'est-ce qu'il veut écrire, la manière dont il veut l'écrire et tout cela. Pour moi en tant qu'accompagnateur y a aussi une, évaluer en fait dans les différents euh... dans les différents échanges, si d'une part, l'expérience les expériences correspondent au référentiel du diplôme visé. Et euh valoriser à la fois les propos et les écrits pour que effectivement ça ça corresponde aux attentes en fait. Et là y a vraiment une part d'évaluation de ce que peut dire le candidat, en s'appuyant sur le référentiel métier et le référentiel de certification que, que l'on a en fait.

Ch14 : D'accord. Tu dis : ils, ce sont les... ?

E14 : Les stagiaires. Tu vois les, les stagiaires en fait.

Ch15 : D'accord.

E15 : C'est plus dans ce sens-là. Si c'était bien dans le sens de ma phrase pour : ils, c'était, voilà, c'était les stagiaires euh... tu vois au niveau des différentes expériences. Qu'on puisse vraiment valoriser les euh... expériences acquises, les compétences aussi qu'ils ont pu développer. **[Oui.]** Et euh... et par rapport à ça y a un vrai travail d'évaluation, à la fois du côté de l'accompagnateur, mais aussi du euh... du côté du candidat, en fait. **[Oui.]** Qui évalue lui-même ben oui finalement c'que j'avais prévu par rapport à à l'accompagnement que j'ai, est-ce c'est..., est-ce que j'suis dans le cadre ou pas quoi en fait ?

Ch16 : Hum hum, d'accord.

E16 : Et là c'est une autre démarche d'évaluation, euh parce que c'est... on s'appuie sur l'expérience, on n'est pas dans le côté de rendre un, un dossier pour euh... ben répondre aux attentes. Là c'est choisir des des expériences pertinentes, afin de de répondre. J'sais pas si j'suis clair dans ce que j'veux dire, c'est juste le diplôme est le même, la voie d'accès elle est différente ; et c'qui fait qu'on a une démarche justement qui est différente aussi.

Ch17 : D'accord. Oui je comprends. Et comment toi tu, cette différence-là elle est euh... comment elle se manifeste en fait pour toi, justement en tant qu'évaluateur ?

E17 : Euh comment elle se manifeste ? **[Oui.]** Euh... tout ça [léger balbutiement], je dirais que dans l'accompagnement VAE c'est vraiment aussi faire en sorte que la... dans les deux cas, c'est euh... faire en sorte que la personne puisse s'exprimer et tout ; mais dans la VAE, parfois, on est vraiment euh..., je trouve, amené à faire émerger encore plus le candidat, le mettre dans une position un peu euh un peu méta. Tu vois ?

Ch18 : Oui.

E18 : Ok, voilà j'ai, j'ai une expérience, j'me mets de côté, je prends de la hauteur et j'essaie par rapport à cela ben de voir effectivement ça correspond ou pas. Et c'est un peu la difficulté, c'est que parfois on est vraiment dans une démarche les personnes disent : mais si je l'ai [00h09'40] et *cætera* et tout, dans la démonstration de prouver que j'ai des expériences et il est important de, de pouvoir effectivement aller dans cette position méta pour, pour que la candidat puisse prendre de la hauteur, et l'accompagner à prendre de la hauteur par rapport à sa pratique en fait.

Ch19 : Oui. Oui je vois.

E19 : Et euh et ce qui, c'que t'as pas euh..., c'que t'as pas forcément quand tu fais du jury autrement sur des post-diplômes quoi en fait.

Ch20 : D'accord. Je comprends.

E20 : Voilà. Y a un peu ce, cette partie-là. Mais euh... mais surtout que là l'évaluation, c'est vraiment sur l'expérience et c'est vraiment une phase dans l'accompagnement VAE et c'est vraiment très important, c'est sur le choix des actions, en fait. Et là il faut vraiment pouvoir

évaluer qui, par rapport à ce que peut nous dire le candidat, on va avoir de la matière pour pouvoir rédiger en fait ; et d'aller dans le sens des attentes du diplôme visé. En sachant que là les grilles tout simplement c'est les grilles du référentiel. C'est pas une grille personnelle que j'ai créé ou autre. C'est la grille nous l'avons, elle est disponible pour tout le monde, c'est celle du diplôme visé en fait.

Ch21 : Hum. Hum. Je comprends. Et, et justement cette euh... toi en fait si je comprends bien tu parles de cette grille existante, tu parles de faire, d'écrire, réécrire sur des actions c'est ça ? [Oui.] Et donc toi finalement, si je comprends bien, tu tu te mets un peu en... en médiateur, en intermédiaire entre cette grille et les actions vécues par la personne que tu accompagnes ?

E21 : Euh... oui, plus intermédiaire. Euh... le mot est juste et c'est vraiment le bon mot c'est vraiment de l'accompagnement en fait. Là on n'est pas dans la notion de euh... j'dirais de formation. Parce que la VAE c'est pas d'la formation. On n'est pas dans la partie évaluation parce que ça elle est faite, c'est le jury dans tous les cas qui va évaluer. Néanmoins, en tant qu'accompagnateur on se retrouve voilà, on a une... on a des prérequis du stagiaire hein. Il a eu sa notification de recevabilité, il vise tel diplôme, dans ce diplôme-là on a une grille avec les différents objectifs euh intermédiaires. Qu'il faut, ben auxquels il faut répondre de manière favorable. De l'autre côté on a un stagiaire, qui a pleins pleins d'expériences, pleins pleins de choses. Ok ! Et ben par rapport à cela comment on va pouvoir l'accompagner pour être dans le choix de certaines expériences, qui vont être pertinentes, pour répondre aux attentes du, du référentiel. Et c'est vraiment dans le rôle d'accompagner, mais, vraiment, accompagner, faire ressortir euh... voir le meilleur de c'que le candidat a pu vivre en fait.

Ch22 : D'accord. D'accord. Et est-ce que t'as, ça ça me fait penser, est-ce que pour faire ressortir ce meilleur, est-ce que vous-mêmes accompagnateurs vous avez ben un accompagnateur, sans vouloir faire de vilains jeux de mots, ou justement une formation ou justement un ; est-ce dans la grille dont tu as parlé y a des éléments, des modus operandi par exemple, qui décrivent ce ce cette action à faire ?

E22 : Alors, euh... de mon côté moi je me suis formé à l'accompagnement VAE. Ça c'était une démarche euh... on va dire plus personnelle. Donc je me suis formé à cela pour vraiment être sûr des..., déjà pour connaître les référentiels et de la démarche. Euh ensuite bon je m'appuie aussi sur d'autres techniques euh... du type PNL et *cætera* et tout, mais je suis pas dans le cadre par exemple d'une séance de PNL pure non plus. C'est juste des des outils en fait que je peux, que je peux amener si nécessaire en fait. Mais je fais pas, euh je fais pas une séance de PNL directement. ?? [00h13'33] parce que ça c'est dans un autre cadre en fait.

Ch23 : D'accord.

E23 : Mais bon au niveau de la communication tout ça bon voilà, y a d'autres, y a différents outils qu'on peut utiliser. Euh... ensuite euh... il n'y a pas de, il n'y a pas vraiment de, d'exemples purs ou autres, la... la construction des différentes actions, le plus important c'est

qu'on retrouve dans les actions en fait les attentes du référentiel. [Hum.] Et c'est surtout ça, c'est qu'à la lecture des différentes actions, où y a un cadre hein quand même en termes de nombre minimum d'actions à présenter et *cætera* et tout. Mais c'est faire en sorte qu'à la lecture, le jury puisse euh se faire une idée dès la lecture un peu quoi du dossier en fait, et du candidat, et de ce que le candidat a pu vivre. Et puis comment ce qu'il a pu vivre d'un point de vue professionnel rentre dans le cadre du diplôme qu'il souhaite.

Ch24 : D'accord. Oui je comprends.

E24 : Et ça se fait vraiment par des des entretiens. Et ensuite par des échanges de de *mails* en fait, principalement.

Ch25 : Hum, hum. D'accord.

E25 : Là c'est plus tout c'qui concerne tout le secteur euh, euh éducation populaire en fait.

Ch26 : D'accord.

E26 : Après sur la partie euh... plus du... de la participation obligatoire pour les organismes de formation qui souhaitent avoir des financements publics ou euh et ou mutualisés, dans la réglementation [00h15'12] Qualiopi obligatoire à partir du premier janvier 2022, le référentiel c'est vraiment le, le aussi l'aborder comme euh... un support qui nous demande de faire une évaluation de notre propre fonctionnement. Et après de mettre en place des *process* pour pour pouvoir répondre ?? [00h15'36] hein au, au référentiel.

Ch27 : Hum hum.

E27 : Et euh... par rapport à cela euh... ben ça nécessite hein vraiment de voir le présent, qu'est-ce que je fais, déjà ? Euh... qu'est-ce que je dois euh améliorer ? Et surtout comment cette amélioration-là pourrait, du moins c'est comme ça que je l'ai vécu, créer un espèce de levier dans le développement de mon organisme de formation ?

Ch28 : Oui d'accord. Oui c'est intéressant parce que tu es dans cette démarche-là, tu es évalué par un extérieur, mais là tu me dis aussi que tu es évaluateur de ton fonctionnement ou du fonctionnement de l'organisme de formation que tu souhaites habiliter. Donc tu es en quelques sortes, moi dans ce que j'entends, tu es un peu dans une auto-évaluation euh..., puisqu'en fait ce que tu vas évaluer c'est un élément ben qui est dans..., en quelques sortes, tes mains, voilà. Si si si on, en tant que directeur de l'organisme de formation.

E28 : Hum. Ah oui tout à fait y a vraiment eu cette euh, cette partie-là dans un premier temps de, de vraiment euh... ouais faire le diagnostic un petit peu de : ok, euh... voilà ce vers quoi il faut que j'aïlle. Qu'est-ce que j'ai actuellement ? Qu'est-ce que j'ai à mettre en place pour pouvoir euh... répondre aux aux attentes, de l'audit ?? [00h16'55] ? Sachant qu'après y a un deuxième dans lequel ?? [00h16'58] Qualiopi y a ensuite un second audit. L'audit de surveillance, qui permet de confirmer que tout ce qu'on a mis en place, ben voilà, on l'a

réellement mis en place. Que c'était pas uniquement que des mots. Et si jamais y a des écarts ben effectivement de de voir quels sont les écarts en fait.

Ch29 : *Oui oui et toi justement dans cette période-là, si je comprends bien ce que tu m'as expliqué, c'est que tu vas, tu vas veiller en fait à ce que ce qui s'est fait lors du premier audit, lorsque le second va arriver, qu'il n'y ait finalement en quelques sortes pas tant que ça de changements, voire même aucun euh idéalement. Surtout si le premier a consisté à une validation totale, on va dire. Euh et donc pour ce faire, si je comprends bien, tu vas évaluer, c'est-à-dire dans le sens euh être en veille, être vigilant à euh... à la fois conduire des choses et à la fois peut-être à euh..., euh...*

E29 : Ben... en fait là euh... y a des choses que j'vois que je, que je, que j'ai fait évoluer en fait. Par rapport à c'que j'avais au début euh... prévu. Bon il y a certains écarts parce que c'est... au niveau de la mise en œuvre après y a des... des choses qui ne sont pas aussi simples que ce que j'avais pu évaluer dans un premier temps, en fait. Bon, ça après le le plus important c'est de voir : ok y a des choses qui évoluent, y a des des contraintes, euh qui sont euh installées, ok, comment je vais pouvoir euh... m'adapter et mettre en place d'autres *process* qui rentrent après dans le cadre bien sûr euh du Qualiopi ?

Ch30 : *Hum hum hum.*

E30 : C'est surtout ça le plus important. Et de suivre aussi l'évolution du RMQ parce que je crois que nous sommes à la version sept, euh pour l'instant. [**Oui.**] Donc... [très léger rire] donc voilà.

Ch31 : *D'accord.*

E31 : C'est... c'est surtout ça, et d'être vigilant que effectivement oui dans les différents *process* euh que j'ai mis en place, finalement me servent mt un petit peu de livre blanc. Pour moi en interne en tous cas. De de savoir que voilà, sur certaines démarches, euh... voilà j'ai des *process* bien spécifiques à suivre et il faut que j'les suivent, tout simplement. Donc ça facilite aussi beaucoup plus le travail. J'le vois pas, y a un côté un peu de contrainte, hein on va pas dire l'inverse, parce que c'est quand même une histoire de charte [00h19'15] administrative. Mais d'un autre côté ça permet de donner un cadre, et de dire : ok, je sais que dans ce cadre-là c'que je fais c'est juste par rapport aux attentes au niveau de la qualité, et aussi euh pour ma structure en fait. Et les écarts, pourquoi j'en relève certains et euh qu'est-ce que j'peux trouver euh pour les faire évoluer en fait ? [**Hum hum.**] Et ce qui fait que l'évaluation finalement tu l'as pratiquement un petit peu tout le temps. [Deux secondes de silence].

Ch32 : *Et...*

E32 : C'est pas, alors c'est pas l'évaluation dans le côté euh... euh... voilà les stagiaires ont bien aimé et *cætera* et tout, c'est pas dans ce cadre-là, mais c'est vraiment l'évaluation sur la pratique.

Ch33 : C'est-à-dire ? Peux-tu un peu plus m'expliquer s'il te plaît ?

E33 : Euh... c'est juste euh... dans l'approche que j'ai pu avoir, ou dans la pratique de certains de certains *process*, de m'dire : voilà ça j'ai prévu de le mettre en place, mais comment j'ai pu le faire euh évoluer, m'adapter dans tout ce que j'avais prévu, qui était un petit peu sous certains aspects, certains points assez théoriques, et la réalité qui est... qui est différente ? En prenant en compte que lorsqu'on a des financements bon ben voilà il faut aussi prendre ça aussi en compte, de comment on peut s'adapter par rapport à cela en fait ?

Ch34 : Hum. D'accord.

E34 : Et d'avoir aussi une veille. Et ça c'est vraiment un élément important du Qualiopi, avoir une veille sur ce qui se passe en fait.

Ch35 : D'accord. Oui je comprends.

E35 : Et euh... et ouais ?? [00h20'50] vigilance assez importante à avoir cela en fait, par rapport à cela. Et c'est ce qui fait que le Qualiopi, voilà, je pense que c'est vraiment intimement lié au fonctionnement de chacune, de chacun des des OF. [*Hum, hum.*] Parce que euh... euh... ben parce que il faut que ce soit quelque chose qui soit aussi quand même pas trop trop chronophage. Euh... assez euh... entre guillemets léger, aussi, pour les différentes personnes qui peuvent..., qui peuvent intervenir au sein d'un OF quoi.

Ch36 : Oui, et alors c'est pour ça qu'on discute, c'est pour ça que tu es notamment... alors opposé c'est presque un euphémisme, mais à la vente, à la vente donc ce qu'on a appelé hier pour prendre rendez-vous aujourd'hui des kits Qualiopi. Euh...

E36 : Clairement !

Ch37 : Voilà ! Donc des démarches un peu de de vente, de prêt en quelques sortes d'évaluation prémâchée ou... enfin vendu comme tel hein j'entends euh... bien sûr hein.

E37 : Ben oui, et puis c'est, d'autant que après euh... euh... alors ça c'est peut-être mon côté un peu... euh... comment dire, euh idéaliste. Je considère que chaque organisme de formation a ses propres valeurs, son propre mode de fonctionnement ; et ce qui est valable pour le voisin effectivement j'ai pu, on peut faire un copier-coller des des différentes *process* et tout, mais est-ce que c'est forcément adapté à soi ? Pas forcément. Je trouve que ça perd dans ces cas-là un peu d'identité, en fait.

Ch38 : Hum hum hum.

E38 : Et euh... et oui oui je suis totalement contre effectivement ces ces ventes de de un peu de kits entre guillemets, entre guillemets kits Qualiopi, où on achète quelque chose qui est tout fait et, et voilà. Parce que..., là où je m'interroge hein c'est plus après sur l'audit de surveillance en fait. [Oui.] Parce que sur l'audit euh de... initial, bon, on peut trouver que c'est plus ou moins... adapté. Mais après sur l'audit de surveillance, par rapport à la mise en œuvre, c'est un petit peu différent ; et... puis surtout euh, euh... ben, on est audité. Donc après à un moment donné l'auditeur c'est : pourquoi vous avez mis en place etc. ? C'est surtout ça qui est important. Si on l'a pas créé et et tout, je j'pense que ?? [00h23'02] et peut-être on peut être mis un petit peu à défaut.

Ch39 : D'accord.

E39 : D'un point de vue personnel hein, j'ai pas d'expérience par rapport à ça hein. C'est vraiment une hypothèse que, que j'émetts. [Oui.] De mettre en place tel ou tel *process* et puis finalement, dans le fond, pourquoi j'le mets ? Euh... ben ça peut être parfois ça dépend de chacun, mais peut-être que pour certaines personnes ça peut être un peu plus compliqué de, de, de le voir. Et surtout le Qualiopi c'est sur différentes actions de formations. Donc y a à la fois les, sur différentes euh... ouais sur différentes actions de formation ?? [00h23'38] c'est-à-dire que la formation ?? [00h23'39] continue. Euh... ?? [00h23'41] on ait euh... certificat Qualiopi sur l'ensemble des formations et sur euh sur après validation des, des... acquis de l'expérience.

Ch40 : Hum.

E40 : Donc y a quand même des *process* qui sont différents.

Ch41 : Hum, hum.

E41 : Voilà.

Ch42 : Ok.

E42 : Et... je regarde. Ah, je viens juste de trouver un kit Qualiopi euh... gratuit tu vois. Pas vrai. [Très léger rire]. Euh... toc toc. Maintenant ben oui, ça se... bon. [Silence de 00h24'24 à 00h24'36]. Et autrement je sais, au niveau de l'évaluation..., attends que je réfléchisse, non c'est à peu près le...

Ch43 : D'accord.

E43 : Le, le tour, j'essaie de réfléchir. Non, non c'est à peu près... à peu près tout je pense pour l'instant.

Ch44 : D'accord, ben merci. C'était déjà euh... je trouve euh ben déjà fort intéressant et fort complet. Merci, déjà, pour ce... pour ce retour-ci. Si tu veux nous pouvons aborder ben le second point de l'entretien, qui est euh, bon ben cette fois-ci euh... c'est plus un retour voilà à me faire à moi, en tant que apprenti chercheur, par rapport à la recherche voilà que j'ai que j'ai animé durant ces, ben durant ces trois années au... donc auprès de toi notamment. Et je j'en profite à nouveau pour te remercier d'avoir, de m'avoir donné de ton temps et d'avoir participé ainsi à cette dernière euh... bon an mal an les circonstances et contextes divers [léger rire]. Euh... donc voilà c'est, c'est une question vraiment ouverte, c'est quels retours souhaiterais-tu me faire sur la recherche que tu as, que tu as vécu, à laquelle tu as participé ?

E44 : Euh... beaucoup de bienveillance. Dans, dans la démarche. Euh aussi une présentation vraiment des... des objectifs et de la méthodologie employée qui était vraiment très très claire. Donc ça c'est euh... c'est plutôt très, voilà très très intéressant. Aussi après vraiment une capacité ben voilà d'écoute et après de pouvoir euh, euh... amener euh... la personne à à réfléchir, aussi sur sa propre, sa propre expérience, sa propre pratique. Pour pouvoir après... s'interroger vraiment sur cette notion d'évaluation, en fait. Et euh... ben parce que on est, l'évaluation on la retrouve partout. Et surtout on fait de l'évaluation souvent sans s'en rendre compte. En fait. Et le fait de pouvoir échanger avec toi c'était aussi ben voilà de dire : ah oui finalement l'évaluation, finalement ça fait partie de notre quotidien. Là on est dans un cadre bien précis, mais dans un autre cadre, si on allait dans un cadre peut-être plus euh... médical, psy ou autre, on évalue aussi à chaque fois quoi en fait.

Ch45 : Hum, hum.

E45 : L'évaluation fait aussi partie du développement de l'individu et simplement, alors là je suis pas un expert, mais aussi au niveau euh... voilà, au niveau cerveau, au niveau de simplement de certaines choses ; la notion d'évaluer on le fait de manière totalement inconsciente hein. Quand on, pour évaluer une distance, on évalue le temps qu'on va faire pour faire telle ou telle chose, bien sûr y a l'expérience. Mais y a des choses qui s'acquièrent aussi euh... de manière très très inconsciente.

Ch46 : Hum.

E46 : Et... et là effectivement qu'on soit dans un cadre bien, bien défini, ben ça permettait vraiment de de réfléchir en fait. Et avec des questions qui effectivement font vraiment beaucoup beaucoup réfléchir. [Rire]. Même en dehors. Je m'en souviens plus, mais j'me souviens que effectivement après certains entretiens j'me suis dis : ah ouais, mais finalement ouais, comment je... comment j'mets ça en place ?

Ch47 : Hum.

E47 : Euh... tout simplement. Et c'est ça que j'ai trouvé vraiment très intéressant en fait, c'est ce petit côté second effet *Kiss Cool* une fois qu'on est plus : ah ouais, mais finalement c'est vrai qu'on avait dit ça. donc euh voilà.

Ch48 : *Oui je comprends. [Rire]. J'aimerais bien, si tu veux bien par curiosité, tu as parlé de de manière totalement inconsciente ; est-ce que ça veut dire que toi par exemple, bon ben depuis... ça fait plus d'un an maintenant notre dernier entretien, est-ce que tu as eu un petit peu comme ça des doubles effets Kiss Cool, comme tu dis, de un petit peu de comme une espèce de prise de conscience donc de de certaines choses en matière d'évaluation ?*

E48 : Euh liés directement à nos entretiens ou de manière plus générale ?

Ch49 : *Euh non, non non de manière plus générale. Non non.*

E49 : Euh... oui, oui oui. Vraiment beaucoup plus dans la construction de, de... voilà de de certaines, certains cours, certaines formations, de se dire : ouais, mais comment je, comment j'avais évaluer ça ? Ou en termes de démarches. De démarches pour construire quelque chose là au niveau pro et oui, mais y a après comment j'avais pouvoir évaluer, en fait.

Ch50 : *Hum.*

E50 : Et et ça oui, c'est vraiment, bon, c'est simplement le fait simplement de participer à différentes euh voilà différentes euh... organisations on va dire.

Ch51 : *Oui.*

E51 : Qui affine aussi cet, ce questionnement-là. Et surtout de se dire que, c'est bien beau de faire les choses, mais à un moment donné il faut, il faut vraiment anticiper la la suite. Et la suite c'est vraiment : ok, dans le bilan et avant le bilan voilà, comment je vais évaluer c'que j'suis en train de faire en fait ?

Ch52 : *Hum.*

E52 : Et et ça oui, ça c'est... euh... c'est clair net y a vraiment une démarche plus d'anticipation, que l'étape d'après qui va être : comment j'avais évaluer ?

Ch53 : *Oui je comprends.*

E53 : Et euh... c'est pour ça ouais j'dis : y a un p'tit second effet, c'est plus par rapport à ça. C'est qu'après y a les choses qui se font de manière plus naturelle. Alors là après on peut lancer un long débat hein sur effectivement ces notions de de compétences, de de tout cela qu'on développe et tout et tout et tout. Mais y a des choses qui se mettent en place de manière un peu plus naturelle après.

Ch54 : *Hum. Ok.*

E54 : Voilà.

Ch55: Merci déjà pour tes mots et ton retour. Est-ce que tu souhaites compléter, est-ce que tu souhaites rajouter des éléments ?

E55 : Non. Non je... je pense avoir fait le tour pour l'instant.

Ch56 : Ok.

E56 : Euh... j'espère que j'aurais pas un p'tit effet *Kiss Cool* demain à deux heures du matin.

Ch57 : [Éclat de rire]. Alors je m'en voudrais, je m'en voudrais que cet effet t'intervienne en pleine nuit. Je préférerais que s'il intervient il intervient en journée, de préférence. Euh, euh cependant je rebondis, si tu veux me faire part du résultat de l'effet si jamais y en a un qui opère, tu n'hésiteras pas bien sûr à m'envoyer un mail ou à me demander un appel ; et il y aura toujours possibilité bien sûr de de ben de de reconduire cela et de le recevoir. Enfin je veux dire euh.... Voilà. Après à partir du moment où je raccroche je serai plus, je serai pas fermé à [léger rire] des formes de com là-dessus quoi.

E57 : [Rire]. Pas de souci.

Ch58 : D'accord [rire]. Euh...

E58 : Pas de souci.

Ch59 : Ben écoute, une... une dernière question de de curiosité cette fois-ci. C'est plus comme tu l'sais donc la DRJSCS a a changé hein euh... particulièrement au cours de l'année 2020 2021. Euh se transformant hein en la DRAJES. Euh est-ce que toi, est-ce que toi tu as vécu des transformations, des changements ou des modifications depuis ? Alors en tant qu'expert évaluateur, euh... donc faisant partie de la liste régionale, mais aussi peut-être en tant que peut-être collègue ou personne professionnelle, euh évaluateurs qui travaillent, qui travaillent avec les les les personnes de cette institution ?

E59 : Non. Non non j'ai pas eu du tout euh.... Non j'ai pas eu du tout de... de... d'évolution par rapport à, à ça, non pas du tout. Pas directement en tous cas.

Ch60 : D'accord. Parce que indirectement tu as eu des trucs ?

E60 : Non, que je réfléchisse indirectement euh... non. Non, mais en fait à part euh... y a juste le nom de l'intitulé autrement voilà. Après c'est juste le fait d'avoir été un peu se documenter par rapport à cela, tu vois sur la DRAJES euh, qu'est-ce qu'il y a derrière ça et tout ; parce qu'ils amènent une notion quand même, la notion académique ; c'est un petit peu différent quand même hein. [Hum.] On est euh... avant on parlait quand même un peu plus de l'éducation po, euh... tu vois, cohésion. Là la cohésion on le voit un petit peu moins, en plus le côté

académique c'est... tu vois, c'est plus par rapport à ça. Après nous en tant que... d'être sur la liste des experts et tout ça, non ça n'a strictement... y a eu aucune modification par rapport à cela en fait.

Ch61 : D'accord.

E61 : Voilà, non non. Rien du tout, ça n'a... non y a eu aucune incidence. Après je ne suis pas non plus dans le montage de dossiers d'habilitation et tout ça en fait hein.

Ch62 : Oui, d'accord oui oui. Donc oui tu n'es pas concerné en tant que... directeur de l'organisme de formation ?

E62 : Non, non non du tout. Tu vois j'ai pas... non parce que j'ai pas d'habilitations, de choses comme ça en fait. Donc par rapport à ça je sais pas du tout si y a eu des évolutions euh vraiment en termes de, de cahiers des charges ou autres.

Ch63 : D'accord, oui. Et par rapport par exemple, vu que je sais que bon, vu qu'on a travaillé ensemble sur le CRP euh... est-ce que sur le CRP tu as, tu as observé ou tu es, ou toi tu sens des changements par rapport à ça ?

E63 : Non parce que j'ai vraiment plus de contact avec la coordinatrice et l'autre animateur qui, qui intervient sur la partie du qualifiant.

Ch64 : Ah oui d'accord oui oui oui, c'est ce que tu me disais un jour au téléphone, oui. Et oui hum. D'accord donc toi finalement si je résume tu "interviens" en fait auprès du public stagiaire dans la première partie, dans le préparatoire ?

E64 : C'est ça.

Ch65 : Donc tu, donc tu es en lien avec les coordinations du préparatoire euh..., mais donc, et donc ces personnes-là effectivement ne sont pas impactées par l'habilitation puisque c'est une déclaration hors euh hors habilitation de la DRAJES.

E65 : C'est ça. Tout à fait. Ou si ils le sont, j'suis pas au courant en fait.

Ch66 : D'accord. Ok. Hum, je comprends.

E66 : Je... je sais pas. Après la transformation de la DRJSCS effectivement en DRAJESS m'interpelle sur d'autres choses, mais là en dehors de ce cadre-là, et euh... m'interpelle sur l'avenir de certains diplômes euh... voilà. Comme notamment comme on le voit dans le secteur de l'animation, la mise en place diplôme de niveau bac. Aussi pareil sur le, qui correspondent le niveau BP quoi en fait.

Ch67 : Hum, hum, hum.

E67 : Alors plus dans le côté animation, pas dans le côté sportif hein.

Ch68 : D'accord. Oui, oui. Oui, tu as observé dans le paysage que y avait des... des Bac de..., donc des habilitations du du de l'enseignement euh de l'éducation nationale ?

E68 : Euh oui c'est le Bac euh... alors je vais le trouver, euh... il s'appelle le bac pro animation je crois, de mémoire. Qui est sorti.

Ch69 : D'accord.

E69 : Bac pro. Euh... c'est ça, c'est le bac pro animation il s'appelle Bac pro animation enfance et personnes, personnes âgées.

Ch70 : D'accord donc comme un peu mélange entre le loisirs tous publics et l'animation sociale ?

E70 : Ah ben là ça c'est... ben oui carrément ouais.

Ch71 : Ouais. D'accord.

E71 : J'ai, j'ai, là je suis juste sur la fiche de l'Onisep hein, tout simplement, mais ce bac pro animation enfance et personnes âgées, donc effectivement ça laisse un petit peu... euh... interrogateur. Même si après euh... ouais ils mettent : exemples de formations possibles pour la suite, y a les BP JEPS et *cætera* et tout ; bon ça laisse un petit peu interrogateur, néanmoins. Moi je trouve, un petit peu cette... cette évolution. Parce que c'est tout récent en fait.

Ch72 : Hum, hum.

E72 : Voilà.

Ch73: Oui oui j'étais pas vraiment au fait, donc merci [rire].

E73 : Et euh... ben, ça questionne, tu vois, ça questionne vraiment par rapport au BP. Après c'est pas le même type de de, tu vois c'est pas..., là on est vraiment sur un diplôme d'État, tu vois. C'est l'éducation nationale qui est derrière et tout ça quoi en fait. [Hum.] Et euh... ouais là on est toujours dans le cadre de l'entretien ?

Ch74 : Oui oui.

E74 : Oui. Ça interroge en fait ouais.

Ch75 : Hum. [Respiration profonde]. Ok.

E75 : Voilà.

Ch76 : Bon, et bien... merci, merci à nouveau pour euh conclure ce ce dernier entretien, donc je..., voilà je rappelle les règles éthiques hein, tout sera anonymisé, tu as mentionné une fois le nom de de ton OF, est-ce que tu souhaites euh qu'il soit rendu anonyme ? Ou est-ce que tu, tu es ok pour qu'il apparaisse ? Puisque c'est la première fois que tu le mentionnes.

E76 : Par rapport à CompéForma ? **[Oui.]** On peut le laisser, moi ça ne me dérange pas que ce soit pas..., qu'il ne soit pas anonyme. On peut laisser le nom si euh... **[Ok.]** Voilà, ça me dérange pas en fait.

Ch77 : D'accord, très bien, entendu ! Entendu. Par rapport à Coubere [00h37'23] ne te fais aucun souci car, voilà, je m'étais renseigné auprès de Jean-Patrick Guichard [00h37'28] qui m'avait donné son accord pour que dans le cadre de cette recherche doctorale euh... l'institution puisse être mentionnée, que les personnes non évidemment, mais que le nom de l'institution, la CRP et de ses organes puissent être, ça il n'y il n'y a aucun souci.

E77 : Oui non j'étais pas... vraiment. Je m'inquiétais par rapport à ça en fait.

Ch78 : Ok, très bien. Euh ben, ben toute dernière question avant de clôturer : est-ce que tu souhaiteras les fichiers de retranscriptions ?

E78 : Pour l'instant non, pas spécifiquement. **[Ok.]** Mais euh... si après effectivement y a un lien pe la thèse, si ça se fait je sais pas, avec grand plaisir !

Ch79 : Oh ben écoute en tous cas je pourrais te les donner quand tu veux euh... voilà, je..., je [léger rire] je pense qu'après la soutenance je j'essaierai peut-être un petit peu de me couper de ma, de ma recherche doctorale [rire], mais [rire]... mais, mais par contre je pourrai couper ne veut pas dire l'oublier donc je pourrai très bien si tu veux t'envoyer, voilà... je pense que j'attendrai une petite année euh... voilà auprès des participantes et participants ; je vous communiquerai à toi comme aux autres personnes qui qui m'ont donné les dates clefs, les dates de rendu du manuscrit, dès lors qu'il sera autorisé à être présenté, et la date bien sûr de soutenance. Voilà où tu seras, tu es déjà d'office cordialement invité euh... à en être si tu seras disponible et... voilà si tu en as bien sûr envie.

E79 : Super !

Ch80 : Euh et passé ça j'attendrai une petite année et si, et si personne me les demande après une petite relance je pense que je supprimerai voilà l'ensemble encore une fois de ces données. Voilà pour qu'au moins l'affaire soit close belle et bien.

E80 : Oui clairement ça se comprend, oui tout à fait.

Ch81 : Voilà. Donc après elles apparaissent hein les retranscriptions dans les annexes du manuscrit, mais... mes annexes voilà font... ne sont pas publiées de la même manière, il me semble, que le manuscrit à part entière, donc voilà, c'est deux pièces distinctes. Enfin ce sera à vérifier quand même.

E81 : Oui oui non, mais... pas de, pas de difficultés dans tous les cas après... bon j'ai, y a pas eu d'éléments à ma connaissance hyper confidentiels que j'ai pu révéler, je crois pas.

Ch82 : Non, non, non, non moi non plus. Je je je n'ai pas le souvenir d'avoir, d'avoir une anecdote ou une expérience racontée voilà qui mette quelqu'un ou quelque chose en porte

à faux donc non moi non plus ; mais, mais je peux comprendre ne serait-ce que par volonté de de la personne, si c'est quelque chose que la personne souhaite, je je le fais sans, sans souci.

E82 : Bon ben parfait.

Ch83 : Ok. Et bien merci beaucoup E je vais, je vais lancer l'arrêt, juste avant as-tu, souhaites-tu rajouter quelque chose ? Une dernière chose ?

E83 : Euh... non, non. Non je réfléchis, non. Non très... en dehors que c'était une expérience vraiment très enrichissante.

Ch84 : [Rire]. Merci. Beaucoup.

E84 : Et euh... à part cela, non.

Ch85 : Très bien et ben écoute je vais clôturer l'enregistrement.

Entretien E-EDR 1 - 004107
Enregistrement de 41,12 minutes

E1 : ... Justement de pouvoir suivre le, les avancées du projet, de la formation et tout ça. Je trouvais ça plutôt... enrichissant. Et par rapport au fait de savoir est-ce que le stagiaire pourra mettre en œuvre les projets, 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. Après, ce que je dis, c'est : à la date d'aujourd'hui, on verra après, forcément, comment évoluera après les prochaines semaines.

Commenté [AR157]: vécu 3 : fin par un verdict

Ch1 : D'accord. Ok, je comprends. Alors je suis désolé, mon truc, manifestement, ne s'était pas lancé. Euh, ça n'a enregistré que depuis 41 secondes. Fais chier. On doit reprendre. Ouais si tu veux bien, je suis désolé, je vais devoir faire répéter. Si tu veux bien reprendre ta présentation de voilà, d'aujourd'hui notamment, s'il te plaît. Je suis désolé.

E2 : Oui, il y a aucun souci. Aujourd'hui, donc, dans le cadre de le l'accompagnement et du suivi des stagiaires du BPJEPS animation social euh, donc, j'ai été amené à me déplacer sur la structure d'un des stagiaires que je suis, ils sont au nombre de quatre. Cet accompagnement se fait à la fois au niveau de leurs écrits, de leurs attentes qu'ils ont du diplôme du BPJEPS, donc qui est un diplôme d'État, je peux dire ça comme ça, de niveau 4. Et, euh... d'essayer de voir comment le stagiaire évolue dans ce truc-là d'alternance. Aujourd'hui, donc dans une structure sociale, plus particulièrement un EHPAD, et euh... de... voilà, de pouvoir mettre aussi un visage sur le nom prénom de la tutrice qui l'accompagne, de voir comment lui se sent dans cette structure. Si ça correspond un tout petit peu, si ça correspond aux attentes qu'il pourrait avoir et surtout si, effectivement, il pourra mettre en place le projet qui est nécessaire dans le cadre de son diplôme. Voilà.

Commenté [AR158]: vécu 2 dit d'accompagnement : E évalue si les éléments ici listés sont au RDV pour valider.

Commenté [AR159R158]: Non, il y a le vécu 2 d'accompagnement, qui est la séance déroulée ; et le vécu 3 dit d'évaluation, qui correspond avec ce que E liste ici.

Ch2 : Voilà, nous étions venus, effectivement, sur ce dernier aspect, sur la question que vous suiviez [Oui.] nous avons récupérer... Effectivement, tu as beaucoup insisté, tu as répondu à ma deuxième question, donc l'intention de cette réunion. Comme la première qui était justement cette dimension humaine, hein, de mettre le visage. Pourquoi ?

E3 : Pourquoi ?

Ch3 : Oui, pourquoi comme première intention finalement ?

corroboration : E4 : Parce que euh... On est quand même sur un lieu d'alternance qui est assez loin. Et effectivement même si on peut échanger par mail, bon là, il y a eu quelques échanges. Mais euh, c'est aussi important de... Alors au-delà de mettre le visage sur un nom et un prénom, ça c'est un point de vue personnel. Quand c'est possible, c'est bien aussi d'avoir ce ressenti d'aller dans les lieux, dans l'espace, etc... et tout. Tout à l'heure, lors de l'échange on a pu parler, de raisons plus personnelles, effectivement, de personnes qui disent : je ne me sens pas à ma place, dans tel ou tel endroit. 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. Donc, effectivement, quand c'est possible, c'est bien d'avoir des échanges d'un point de vue plus numérique, si je peux dire cela comme ça. Mais c'est bien aussi d'essayer d'avoir du face à face parce qu'on peut aussi observer beaucoup de choses dans le domaine du non-verbale, et peut-être des choses vont être dites, verbalisées, et finalement on s'aperçoit que dans le non-verbal on a un autre type d'informations. Voilà. Et puis aussi, 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. Du moins on cherche moins les mots, les choses viennent naturellement et puis le fait que ça revienne naturellement, et ben on peut percevoir des choses où ça n'a pas été bien clair, on peut revenir, pour revenir dessus, pour essayer justement d'avoir des éléments, ou ré-insister sur certaines choses, sur certains éléments en fait.

Ch4 : D'accord, vu que nous sommes en train de déjeuner, n'hésite pas à t'entrecouper et à déjeuner bien évidemment, aucun problème. Ne t'en fais pas pour moi et pour les bruits.

E5 : Pas de soucis, pour toi aussi. [Rires : 00h04'15]

Ch5 : Oui oui, c'est vrai, voilà, c'est donnant donnant. Euh, tu parlais de la dimension, de l'importance du non-verbal et de ce qui est de l'ordre, si je comprends bien, de la perception qui dépasse la lecture et l'écriture. Vu que tu parlais de correspondance virtuelle par mail, principalement.

E6 : Oui. Pour l'instant le peu qu'on a pu avoir c'était par mail.

Ch6 : Voilà, avec Julie¹ la tutrice. Tout à fait, et puis vu que c'était un peu nouveau dans la mesure où Henry² qui a démarré donc lundi, donc les contacts ne sont pas nombreux, en tout cas moins que les trois autres personnes en tout cas. Et, euh... merci [on apporte un plat à table : 00h4'51]. Et, euh, effectivement, cette importance du non-verbal, elle me fait résonance dans la mesure où quand je t'ai observé tu étais, toi-même, énormément dans la démonstration non-verbale. Dans la mesure où Julie a beaucoup parlé. En terme quantitatif, je crois que je ne me trompe pas si je dis que c'est la personne qui a le plus parlé de nous quatre.

E7 : Tout à fait.

Exemple 2 : Ch7 : Euh et si moi on m'met d côté pour des raisons plutôt de logique, de vous trois, vraiment. Elle était très très très dominante dans l'oralité. [hum hum] Et toi par contre, je te regardais très... comment je pourrais dire ça, résonnant [hum hum ?] avec le corps sur les propos qui se tenaient entre Henry et avec Julie. Euh... et donc euh ça m'a interrogé et j'me suis dit pourquoi ? Euh... est-ce-que, pourquoi c'est une question voilà. Est-ce volontaire ? Est-ce-que il y a une véritable volonté que de montrer une forme d'approbation par le corps, ou au contraire, est-ce-que il y a une certaine naturelle ? Ce n'est pas fait exprès, c'est fait comme ça. Ce non-verbal que tu as beaucoup communiqué pendant cet entretien, euh...

E8 : Il y a les deux, en fait

¹ Prénom et Nom de la tutrice anonymisés.

² Prénom et Nom du stagiaire anonymisés.

Ch8 : Ouais.

E9 : Il y a les deux, il y a des moments où effectivement c'est des côtés tout à fait naturels qui ressort. Voilà, et 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. Même si là, il n'y a pas eu de trop, parce que c'était assez fluide et puis il n'y avait pas de... Mais dans d'autres démarches. On en a parlé tout à l'heure ça peut-être aussi au-delà, dans tout ce qui est accompagnement, notamment là, dans ce cadre-là du stagiaire. Euh... il y a d'autres, je pense notamment, la PNL, où effectivement il y a une partie de non-verbale dans la PNL. Le fait effectivement au niveau de l'attitude, au niveau de sa posture personnelle, de pouvoir un peu être en connexion avec ce dans quoi l'autre... Et à ce moment-là permet aussi, effectivement, un certain, des échanges.

Commenté [AR160]: Caractériorologie

Ch9 : Mmmm.

E10 : Là, il n'y a pas eu trop de cas aujourd'hui. Mis à part quelques petit moments où je suis allé dans cette démarche-là. Autrement la communication non-verbale était tout à fait naturelle.

Ch10 : D'accord.

Exemple 2 chez lui : E11 : Il y a peut-être eu des petits moments, au moins, une fois, où effectivement, je me suis mis un peu plus dans une certaine attitude, pour effectivement être plus en résonance, tout simplement.

Commenté [AR161]: exemple 2 : l'attitude résonante : orange

Ch11 : Je comprends.

E12 : Et ça, c'est des choses qu'on ne peut pas avoir via des échanges par mail.

Ch12 : Oui, oui, notamment, oui... Donc on revient à cette importance d'être dans le même endroit...

E13 : Exactement, quand c'est possible...

Ch13 : Je comprends... Et... euh... toujours un petit peu dans ce sens, euh... Tu as aussi accompagné parfois des gestes que je qualifierais d'approbation. C'est-à-dire la tête qui va de haut en bas, comme pour montrer un oui. Euh... où alors, les mains qui amorcent un... voilà. Comme pour dire : Oui. Oui, voilà, j'approuve, oui, je suis d'accord. Et, tu as aussi saupoudré euh certains gestes de phrases plus courtes [Hum hum], finalement appréciatives, hein, qui étaient : bon parfait ! Euh... « Donc IRA ça signifie ? » en destination d'Henry. Réponse un peu d'échanges, Julie est revenue, « d'accord merci. » « C'est bien, t'as bien étudié le territoire. » Et voilà, de temps en temps des phrases comme ça, je ne les ai pas toutes notées bien sûr. Mais euh... « ah c'est bien », ça c'était la dernière que j'avais notée. « Ah c'est bien, au niveau des écrits ça avance ». Euh, qu'est-ce qui t'anime dans cette déclaration, quelles sont tes intentions quand tu t'adresses finalement que à Henry, sur ce type de phrases là en tout cas. Qu'est-ce qui t'animes, à ce moment-là ?

E14 : Au niveau de l'accompagnement. Je préfère même beaucoup plus le mot accompagnement plutôt que suivi.

Ch14 : D'accord.

E15 : Alors ça c'est ma propre vision du monde.

Ch15 : Et c'est ça qui m'intéresse.

E16 : Par rapport à ma propre définition, elle n'est pas meilleure ou moins pire, c'est la mienne dans ce contexte-là. C'est que, euh, pour moi l'accompagnement, il est plus dans une dimension, plus vraiment d'échange et aussi dynamique. Le suivi on peut suivre, on peut être suiveur toute sa vie si on veut. Le fait que d'accompagner, je trouve que c'est de la part de l'accompagnant, il y a plus une démarche personnelle. Et 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. En sachant que c'est l'accompagné qui est acteur, 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, mais qui l'est beaucoup moins quand on est à l'extérieur de ces histoires-là. Et 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. Parce qu'il y a aussi des parcours de vies, qui est son parcours de vie. Et effectivement d'être dans la valorisation et aussi c'est important à un moment donné de dire : bah oui, c'est bien, tu as bien travaillé. 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. Que là on est au début de quelque chose, qu'il y a des moments qui vont être un peu plus compliqué que d'autres. Mais que quand effectivement il y a du travail qui est réalisé, c'est important de le souligner, tout simplement. Pour moi ça aussi ça fait partie de l'accompagnement, l'accompagnement ce n'est pas uniquement que dans la difficulté. C'est aussi dans l'accompagnement pour dire : bon bah voilà, c'est bien ce que tu as fait, tu as bien étudié. C'est important aussi de le souligner. Après, que ça soit reçu ou pas, ça, je ne le sais pas, mais dans tous les cas par rapport à moi-même, c'est quelque chose, qui pour moi, me semble la plus juste, important de dire.

Ch16 : Si je comprends bien, et si j'essaye de reformuler le pourquoi c'est important cette phrase finalement appréciative, positive, vu que c'est que des oui. En tout cas dans ce qui s'est passé ici. C'est aussi la fonction de l'accompagnateur, ou de l'accompagnant est bel et bien aussi de marquer, si je comprends bien, quand une étape est accomplie ou alors sur un bon chemin pour être accomplie.

Corroboration par « l'importance », le motif du voir : E17 : C'est cela. Ce n'est pas, oui c'est ça d'accompagner. Euh... le mot qui m'est venu en t'écouter, c'est le mot validation. Mais ce n'est pas une validation, c'est juste de montrer aussi qu'il y a un travail qui a été réalisé, que ce travail est bien. Peut-être 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. Mais c'est plus dans ce cadre-là, de souligner, que ce soit acté et verbalisé, ce que tu as fait c'est bien. Ça c'est très important, parce que parfois on ne l'entend pas suffisamment comme ça. Ce que tu as fait c'est bien, bien sûr ce n'est pas encore le résultat final, mais c'est bien. Voilà, ça se voit que tu as travaillé. 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. Donc ça peut se comprendre aussi, le contexte, il vient d'arriver etc et tout. Mais néanmoins, il a quand même pu parler du territoire, il a dit des choses etc et tout, des projets qu'il a pu échanger et euh, après c'est un point de vue personnel,

Commenté [AR162]: Niveau 5 de l'exemple 2

Commenté [AR163]: ce n'est pas une validation (E17) ; ce n'est pas un suivi (E14 et E16)

dans le cadre de ce type de diplôme, et euh ça permet aussi de, du moins, ce que j'ai envie de transmettre, qu'on peut s'intéresser... Le territoire sur lequel on évolue peut expliquer beaucoup de choses. Il est important d'observer de pouvoir un peu, d'observer tout simplement les choses et aussi d'étudier, parce qu'on sait jamais pour l'avenir, ça donne une vision beaucoup plus globale de certaines choses et puis dans des conversations même plus lambda, etc et tout... Il y a aussi un enrichissement au-delà / 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. Et pour revenir à la question, c'est surtout ça, oui de, de valoriser, pas forcément de manière stratégique, c'est vraiment naturel, parce que j'ai constaté, qu'il n'y a pas du tout l'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. 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. Tu as travaillé, ça se voit, bah c'est bien et de dire aussi : ben continue comme ça, etc... et tout, voilà.

Commenté [AR164]: Il a déjà souligné et la distinction et le sous-entendu critique sur la Fo initiale, plus haut.

Commenté [AR165]: il n'y a pas du tout l'intention derrière

Ch17 : Oui, de ce que j'ai entendu, il y a une distinction entre le fait que ça soit bien et le fait que ça soit abouti. Si je comprends bien, il y a une nette distinction entre abouti, fini, terminé et bien de travailler ou d'agir...

E18 : Après le côté abouti et / ça sera un aboutissement dans un certain cadre. C'est ce qui est demandé, mais euh effectivement, avant de pouvoir rendre un support écrit abouti, en tout cas qui corresponde, abouti ça je ne sais pas, qui corresponde au cadre, qui soit au minimum respectueux du cadre réglementaire demandé. Il faut effectivement pouvoir travailler et puis, / et oui, et puis affiner, tailler des choses en cours de route, ça c'est évident.

Commenté [AR166]: tailler des choses : précédemment c'est un verbe utilisé.

Ch18 : D'accord, bien, est-ce-que récursivement euh, ce qui est bien... Comment je pourrais dire ça... Est-ce-que récursivement ce qui est bien fait que le stagiaire, en l'occurrence, montre que lui-même a conscience qu'il a agi, qu'il est déjà dans l'action et que c'est suffisant, à l'heure, au moment où il reçoit ce : très bien ?

E19 : Oui c'est ça, mais dans le côté bien, je ne suis pas dans la notion : c'est bien par rapport au fait que ça pourrait être mal. C'est pas du tout dans ce sens-là. Parfois on peut dire, de manière générale, dans l'éducation judéo-chrétienne qu'il y a la notion de bien et a contrario la notion de mal. Ce n'est pas du tout dans ce cadre-là, en fait.

Ch19 : D'accord.

E20 : C'est au-delà de toutes ces...

Ch20 : Quand c'est bien c'est bien, quand ce n'est pas, le pas bien.

E21 : Voilà, ce n'est pas du tout dans cela. Là c'est vraiment dans le côté, là on se voit aujourd'hui dans l'instant t, ici et maintenant, ce que tu as fait, c'est que tu as bien travaillé. Dans ce sens-là. Après il y a mon côté aussi un petit peu, l'intérêt que je peux avoir pour la philosophie asiatique, ici se ressent dans la manière de ce que je suis tout simplement.

Ch21 : D'accord.

E22 : Mais ça ne fait pas parti du cadre, du cadre qui est demandé. Voilà, tout individu se constitue aussi de ce qui le/ de ses passions, de ce qu'il aime. Donc à un moment donné ça peut aussi se ressentir en sachant qu'il n'y a pas du tout prosélytisme. On est pas du tout dans ce cadre-là.

Ch22 : Oui, oui. Absolument. Il n'y a pas.

E23 : C'est juste dans la vision des choses

Ch23 : Et donc si je comprends bien, dans l'attitude, dans la façon d'incarner et d'être présent...

E24 : Ici et maintenant.

Ch24 : Dans l'ici et maintenant. [Voilà.] Ce que j'comprends là c'est aussi cette notion d'individu complet. Donc je n'suis pas que accompagnant, je suis aussi un homme qui a...

E25 : Et puis voilà, qui a 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. Au-delà avant tout / quand l'entretien a démarré, on a échangé un tout petit peu et voilà on avait convenu d'un côté qu'il était important d'observer. C'est surtout dans ce genre de... de de... de certification, je trouve que il est très important d'observer où se trouve la structure. Parce que ça donne beaucoup d'indications.

Commenté [AR167]: E fait référencer aux certifications à venir, qui nécessitent toutes deux, d'une certaine façon ou de façons distinctes, des connaissances sur le territoire et la structure d'alternance.

Ch25 : Oui, c'est ce que tu me disais [Tout à fait] quand on est arrivé sur le parking.

Corroboration : E26 : Soit aussi bien qu'au niveau de l'architecture de projets en cours. Voilà et aussi un peu dans le non-verbal. Où l'observation peut déjà donner beaucoup d'éléments.

Ch26 : Cette observation c'est vrai tu l'as revendiqué aussi dans l'entretien avec Julie et Henry où tu l'as ramené aussi comme quelque chose d'important à faire. Qui n'est pas une option, mais qui est bel et bien quelque chose à faire, dans l'entretien à trois.

E27 : Oui tout à fait et puis même dans le cadre de cet entretien-là... ou euh ou le faire aussi émerger un tout petit peu. Quand effectivement, elle me fait part qu'elle a pu constater certaines choses, qu'elle a pu observer certaines choses au moment de la coupe du monde et que par rapport à cela finalement elle était née ?? dans la méthodologie de projet à deux cents pour cent. Elle a constaté des choses par rapport à cela, on va dire un petit peu, il y a un constat qui est fait, qui est mis en place. Elle a fait une proposition de projet, qui a été validée. Voilà, bien sûr à un certain niveau, mais la démarche était exactement la même. On peut... Après la démarche soit on la voit de manière macro ou de manière micro, là de manière à ressentir, à observer des choses, tac ! Pourquoi pas faire ça. Elle a fait une validation et on est dans une démarche de projet. Tout simplement. Pour moi c'est comme ça que je l'ai perçue.

Ch27 : Oui je comprends.

[Silence, bruit de couverts : De 00h18'48 à 00h18'58]

Ch28 : Alors justement on parle un petit peu de Julie, là dans sa façon d'avoir abordé... une de ses multiples actions et projets. Tu as constaté que par deux fois ? Julie a renvoyé à Henry une forme de test ? (Hum hum). Une forme de test de connaissance, de mémorisation de certaines informations qu'elle avait pu lui donner. Euh, notamment à l'apéritif dinatoire (Hum hum), dont elle a été très fière, je cite. Euh... J'aimerais bien savoir, qu'en penses-tu qu'en penses-tu de cette méthode, ou de cette façon de faire, qu'a fait Julie envers Henry ? On est sur de l'opinion (Oui oui oui), enfin, qu'en penses-tu en tant qu'homme. Je t'en prie, je t'en prie aucun problème [rires]

[Silence, bruit de couverts : 00h19'45 à 00h20'00]

E28 : C'était peut-être un petit peu tôt. Euh... Henry a démarré avant-hier. Il a quand même beaucoup beaucoup d'informations, euh, notamment aussi avec des attentes, qui sont au niveau des écrits et certainement le travail [Remerciements pour le service : 00h20'16] qui le travaille énormément, et effectivement qui n'est plus pour l'instant dans euh, l'ensemble des activités qui ont été proposées, voir lesquelles, pouvoir faire émerger, effectivement les attentes que sa tutrice elle pouvait avoir / Je trouve que c'est un petit peu tôt dans, euh, par rapport à cela. Euh. J'ai un petit sourire en fait [prononçant en souriant]. Euh, après on peut tous avoir besoin à certains moments de se rassurer sur une certaine reconnaissance des choses que l'on peut mettre en place.

Ch29 : Ouais... Que signifie ce petit sous-entendu.

E29 : [Rires : 00h20'56] C'est que... Hum... Non non, en fait, je trouve que c'est plutôt... / Non je comprends tout à fait sa démarche. Mais c'est que, oui, effectivement, pour elle je pense que c'était quelque chose qui était très novateur, ce qu'elle a mis en place la structure et qu'elle a / le fait de pouvoir peut-être le fait que ce soit ressorti de suite. Que ce soit ressorti bien ça ne peut qu'appuyer ce côté un peu de se sentir dans le juste par rapport à ce qui est demandé. Après, par rapport au groupe, etc... c'est sûr qu'il y a des obligations qui sont là. C'est bien, ils sont... / de mettre en place certaines innovations, etc... et tout. Mais euh... On a tous des histoires personnelles qui peuvent être différentes, et euh... qui parfois, voilà ! ça fait du bien de se sentir un peu reconnu, dans ce qu'on peut faire. Voilà, tout simplement.

Ch30 : D'accord, donc tu penses que la sollicitation à Henry et à sa mémoire, d'une certaine façon c'était pour euh... Si je reformule de manière un peu plus, euh... hard, si je puis dire, qu'elle s'entende en quelque sorte reconnue, briller. Parce que quelqu'un d'autre lui dirait à sa place en fait.

E30 : Alors peut-être pas forcément jusque-là. Mais, euh... peut-être pas forcément jusque-là. Mais que cette animation-là ressorte un tout petit peu, oui effectivement. Il ne faut pas oublier le contexte dans lequel on est. On... Toi et moi nous sommes présents, on représente de manière symbolique aussi la structure, d'une certaine forme d'autorité. On va dire les choses comme ça, et que ça aussi ce sont des enjeux qui peuvent y avoir lors d'échanges en face à face qu'on n'a pas aussi forcément sur les écrits.

Ch31 : D'accord.

E31 : Il y a aussi cette symbolique-là. Ça ne veut pas dire forcément que c'est présent, ce n'est pas ça que je suis en train de dire. Mais effectivement, 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. C'est comme ça que je l'ai perçu, ça ne m'a pas dérangé du tout. Parce que par rapport au cadre où on était, ça ne m'a pas semblé préjudiciable par rapport à la suite de **l'entretien**. Au contraire ça permettait, pour moi, là dans le rôle plus d'accompagnant, d'avoir suffisamment d'informations pour après pouvoir mieux accompagner. Voilà. Donc au contraire c'étaient des choses qui étaient vraiment enrichissantes en fait. Mais je ne suis pas là, pour faire... Je ne suis pas psy.

Ch32 : Oui, oui bien sûr.

E32 : Je ne suis pas là pour faire de l'analyse et des raccourcis d'analyses.

Ch33 : Oui, de qu'est-ce-que signifie...

E33 : Exactement. Ce n'est pas la demande.

Ch34 : Je comprends. Je reviens sur l'aspect assez prosaïque de ces moments. Ces deux moments qui ont eu lieu. J'ai observé que Henry tremblait. Et euh, qu'il abordait d'une certaine façon Julie comme un peu, bon il y a une bonne réponse qui m'est attendue, je la cherche. Il y a une tentative de formulation. Mais dès qu'il a vu que Julie commençait à dire non, parce qu'il a pas dit l'apéritif, il a dit autre chose. C'était pas ça, donc, mais non, mais non. Il s'est un peu auto-corrigé. Mais euh, je l'ai vu en observant Julie, ah non, c'est pas ce qu'elle a attendu, qu'est-ce qu'elle attend. Euh, euh... et la seconde fois pareille, j'ai cru le sentir un peu, un peu en tension et pour moi quand il nous a pris à partie, quand il t'a pris à partie en sortant de l'institution. J'ai senti un peu en mode : il y a beaucoup d'informations, je n'arrive pas à tout retenir, ça m'inquiète, ça m'inquiète [Hum hum, c'est ce qu'il a dit ouais] Euh, et d'avoir vu cette démonstration bah, ça m'interpelle, parce que je le mets en corrélation. Et je me dis : ben en même temps si Julie vient l'interpeller un peu sur sa capacité à mémoriser de l'information et finalement son information, parce qu'elle voulait qu'il dise, du premier coup, l'atelier le plus important.

E34 : Mmm Mmm

Ch35 : Euh... Bon. C'est un jugement de valeur, c'est vraiment le ateliers, quoi. Mais cela si j'ai bien compris c'était pas tellement de l'institution, c'était parce qu'elle avait engendré. Bon, mais encore une fois, on ne va pas jouer les apprentis psy. Je me dis : bon, est-ce-que dans cette façon d'évaluer justement Henry, là, euh... est-ce-que ce...est-ce que / enfin là j'interpelle plus l'accompagnant. Qu'en pense l'accompagnant sur l'aspect justement pédagogique par rapport à Henry, que tu connais mieux que moi de toute façon puisque tu le suis depuis son entrée en BP. Est-ce-que c'est... Comment... Est-ce-que c'est adapté, si je puis dire ?

E35 : **Je pense que c'est un peu trop tôt. D'aller vraiment sur ce genre de choses c'est un peu trop tôt parce qu'il vient d'arriver dans la structure.** Euh... par rapport à cela. Après, effectivement, il y a eu ce qui s'est passé dans le cadre de l'entretien, etc... et tout. Où bon, effectivement, il était un peu déstabilisé. Il était plus pris, dans le sens où il y a beaucoup d'informations qui viennent. Donc il n'arrive pas pour l'instant, et je pense que ce n'est pas uniquement que Henry, de manière générale. Une personne après va pouvoir dire en se basant, quelle est l'animation la plus importante, c'est un peu la roulette russe cette histoire. Si tu es dans le juste c'est tant mieux, soit t'es à côté et c'est pas bon.

Ch36 : C'est un peu une question piège en fait.

E36 : Exactement, c'est donc c'est peut-être un peu prématuré. Euh, bon donc, après effectivement, j'étais à côté de lui, donc il y a certains éléments que je n'ai pas pu tout voir, par rapport à cela. Effectivement ça peut le déstabiliser un tout petit peu. Après, moi je tiens surtout compte, moi, de ce qu'il a pu dire, effectivement, à l'extérieur. Où par rapport à cela, donc de certaines inquiétudes, en difficultés je ne sais pas. Mais de certaines inquiétudes, qu'il peut avoir, voilà. Je l'ai plutôt, comment dire, j'ai perdu mon mot.

Ch37 : Rassuré ?

E37 : Oui, rassuré, ou je lui ai plutôt proposé aussi de faire des échanges intermédiaires.

Ch38 : Oui.

E38 : Plus dans ce cadre-là en fait. Parce que, effectivement, oui ça fait beaucoup. Il y a eu un changement de structures, les attentes sont importantes... C'est vrai que là en peu de temps, faire tout ce travail-là, c'était ben voilà. Essayer de faire en sorte de le rassurer un tout petit peu par rapport à cela, de faire l'intermédiaire, tout en lui disant d'avoir une vigilance, de ne pas travailler vingt-quatre heures sur vingt-quatre, ça c'est important aussi. Pour pas non plus qu'il se mette trop de pressions, par rapport aux attentes, par rapport à cela. Donc voilà, je vais un tout petit peu d'ici quelques jours, et si c'est nécessaire, voilà. Et puis je lui enverrai un petit message, si nécessaire, pour savoir comment ça va, etc... et tout. Donc euh... Mais après en termes de démarche, je ne sais pas, ça résonne par rapport à des choses qu'on a pu dire précédemment.

Ch39 : Mmm. [Il toussote : 00h27'50]

E39 : Avec peut-être en fonction d'une certaine, oui d'un côté un peu de reconnaissance, de valorisation de ce qu'on peut faire. Ça après c'est à voir. Mais il y a aussi / il ne faut pas oublier aussi une certaine démarche par rapport à la structure et voilà.

Ch40 : D'accord.

[Silence : 00h28'06 à 00h28'13]

Euh, toi quand tu, dans ce genre d'instances, où on rencontre le tuteur, la tutrice et la personne accompagnée. Euh, comment estimeras-tu que tu es satisfait de ce qui s'est passé, de ce qui s'est produit et pas produit, de ce qui s'est échangé d'une telle instance, en général. Ou si on monte un peu en généralité, à partir de cet exemple si. Voilà.

E40 : Si j'avais des critères ?

Ch41 : Par exemple oui, je sais pas, si tu dis que tu en as. [Rires : 00h28'41]. Si tu en as, où je ne sais pas, oui, pourquoi pas. Allez, pense à des critères de satisfactions, effectivement.

E41 : J'ai pas une grille. Alors déjà il y a une trame qui a été transmise, de tout ce qui est de l'entretien, etc... et tout...

Ch42 : D'accord. D'accord.

E42 : Donc ça c'est déjà des éléments.

Ch43 : C'est à peu près, vraiment un truc qui a été construit, euh...

E43 : En amont, qu'on m'a transmis hein. Que **la coordinatrice de formation** /

Ch44 : tu as tu tu as hérité de ça.

E44 : Voilà.

Ch45 : D'accord, c'est un plan.

E45 : Voilà. C'est un plan, une trame, effectivement. Une méthodologique, par rapport, sur laquelle je m'appuie.

Ch46 : D'accord, je ne savais pas. Vraiment, donc les questions ne sont pas « les tiennes », je mets des guillemets.

E46 : Certaines, si si, il y en a certaine, oui. Après **moi je prends en fonction de ce qu'il y a dedans. De ce qui est pertinent d'avoir là à ce moment...à c'moment-ci.**

Ch47 : D'accord, d'accord.

E47 : Parce que là il y a des choses que je n'avais pas du tout abordées, parce que ce n'était pas pertinent.

Ch48 : Prématuré, à l'aune /

E48 : Oui, exactement, mais peut-être qui peuvent l'être euh...

Ch49 : RDV dans 2 3 cycles

E49 : Voilà, ou même peut-être la semaine prochaine, il y a des questions que je vais faire relever, parce que, effectivement, le stagiaire sera depuis plus longtemps dans la structure, parce que le stagiaire est différent, parce que le constat est différent. Donc le contexte est vraiment différent, donc il y aura peut-être des éléments sur lesquels j'irai piocher, si je peux dire ça comme ça, pour cocher.

Ch50 : D'accord, je comprends.

Exemple 3 : E50 : De manière générale, euh... comment je peux dire si **l'entretien est satisfaisant ou pas**, c'est tout simplement **en voyant si il y a des difficultés qui ont été relevées et si tel est le cas, si on a pu y donner quelques éléments de réponses. Du moins, des trajets ou des chemins pour arriver à solutionner un peu ces difficultés-là.** Après, un autre élément, c'est aussi de **savoir comment se sent le stagiaire dans la structure.** Parce que c'est quand même **le stagiaire qui est au cœur de l'entretien.** Même si là il était un peu plus discret, mais néanmoins, c'était pendant... Le déplacement est pour cela ! en fait. Et pour faire en sorte que le stagiaire puisse être bien accompagné dans le cadre de sa formation d'alternance. Voilà, aussi bien par le tuteur que par son référent de formation. Non seulement ça euh cela pour, effectivement, euh,

Commenté [AR168]: exemple 3 rouge : un entretien satisfaisant

avoir du concret ok. Est-ce-que, effectivement, les projets qui ont été mis en place, etc... et tout... **Quel est, effectivement, les échanges qui peuvent avoir avec les tuteurs.** Voilà, **retrouver un petit peu le stagiaire en contexte professionnel.** En fait. Après, euh, dire que c'était euh, sur quel élément je peux dire que c'est satisfaisant ou pas, c'est plus par rapport à ça. Et si effectivement, euh, au fil de l'échange convivial qu'on peut avoir, que moi je souhaite, dans la plupart des cas. Euh... Voir si effectivement il y a des points, **si il y a suffisamment des éléments pour qu'il puisse construire le projet,** tout simplement. Et si il n'y a pas des éléments qui me semblent pas satisfaisant, **aborder si nécessaire avec le tuteur.** Voir, effectivement, en sachant que pour l'instant c'est un petit peu prématuré. Euh, c'est à voir après au fur et à mesure, mais c'est aussi **rappeler au tuteur,** le cadre de cette alternance-là. En **disant quels sont les attentes,** et que aussi à la fin des trois semaines, **il y aura un document à signer, avec euh, donc des pistes de projets, etc... et tout.** Là ça a été verbalisé, euh, voilà **c'est aussi rappeler ce cadre-là /**

Ch51 : / Ouais /

E51 : / aussi **au tuteur.** Euh, parce que bon là j'lai fait ou j'le fais pas parce qu'on a transmis l'info au tuteur, euh, je n'en sais rien. Euh, voilà, là il m'a semblé important aussi de pouvoir le verbaliser. Euh, voilà et je pense que par rapport à ça, ça a été vu. D'autres aspects aussi, même si j'ai des difficultés à prononcer ce mot-là : **fatigabilité, euh... le fait aussi de revenir dessus, c'est aussi important pour moi.** Parce que elle l'a très bien dit que le fait que ce soit en binôme, etc... et tout. Ça peut aussi engendrer qu'elle puisse s'appuyer sur cette présence masculine. Néanmoins, il est aussi important de renouveler les choses dans un certain cadre. Oui, certes, c'est vrai, mais il ne faut pas oublier aussi qu'on a un public qui est en situation de handicap, que effectivement il faut avoir un peu de vigilance concernant cette notion de fatigabilité, etc... et tout. Et c'est des points sur lesquels je n'hésite pas à revenir, euh... avec le stagiaire directement, ça c'est clair.

[Brève interruption du serveur pour la commande des desserts 00h32'45]

Ch52 : Ouais, je comprends. Et c'est vrai que ces informations ont été reprises en plus par les deux. (Hum.) Henry en a profité pour glisser son auto-régulation. Et expliquer pourquoi il n'avait pas donné, nanani, je ne voulais pas trop te charger (Ouais) Te violenter, je ne voulais pas te violenter ! Le mot violenter, violenter, violenter.

E52 : Oui.

Ch53 : Pareil, je ne jouerai pas au psy, mais ça m'a intrigué ce vocable qu'il a dit envers elle. Je ne veux pas te violenter avec mes papiers. Et Julie a récupéré ah oui, ah c'est combien de temps. Ah, c'est que une fois par cycle, ouf ! Elle semblait un peu rassurée par rapport, à je pense ces expériences passées. Où elle avait dû suivre, peut-être, d'autres stagiaires, où c'était peut-être toutes les semaines, donc voilà, allons savoir...

E53 : Donc oui, oui, ça a été effectivement récupéré cette information.

Ch54 : Ok. Euh, une question qui peut paraître toute bête, mais qui sait... Mmm. Qu'est-ce-que tu es venu évaluer de cette, de cette réunion-là ?

E54 : Mmm, qu'est-ce-que je suis venu évaluer ?

Ch55 : Évaluer.

Exemple 4 : E55 : **Ce que je suis venu évaluer**, euh... Alors... La notion d'évaluation, mais plus pas dans le côté de dire c'est bien ou c'est pas bien : on est pas dans ce cadre là. C'est, euh, déjà, voir pour servir en tout cas le stagiaire **dans quelle structure il évolue**, **quelle est l'équipe encadrante** qui peut y avoir derrière. Parce que, bon là, on a rencontré la tutrice, mais néanmoins il a été, euh, il a été fait part qu'il y a eu différents intervenants etc... et tout, qui travaille dans différents pôles etc et tout, ok. Bon **par rapport au référentiel**, qui est demandé, ça me permet moi d'**avoir des informations par rapport à la suite**. Bon après si nécessaire, voir, peut-être, mieux guider le stagiaire dans l'écriture de ses dossiers. Parce qu'il s'agit de **voir si effectivement au niveau de l'ensemble de l'équipe, si effectivement, il y aura des éléments sur lesquels il voudra, potentiellement ou pas, ça dépend, peut-être devoir s'appuyer ou voir [Oui je comprends.]** les faire rentrer dans la dynamique de son projet. Ce n'est pas une obligation, cette notion-là, mais ça peut aussi être intéressant de le faire. Aussi de **voir, si effectivement, on est plutôt dans une structure**, entre guillemets, je prends des précautions avec ces mots-là, **plutôt passive ou active**, ça c'est très important pour moi. Parce que euh parce qu'on peut avoir des images de structures comme ça un peu d'EHPAD. Qui peuvent être très éloigné, de la, de la réalité. C'est aussi s'appuyer sur l'expérience que j'ai, professionnelle, tout simplement.

[Brève interruption du serveur qui apporte les cafés : 00h35'22 à 00h35'28]

Euh... de voir si effectivement sur le... - Non merci. Pas de soucis non non... [rires]

Ch56 : Passive, active, c'est le côté il se passe des choses, il ne se passe rien.

E56 : Voilà, exactement. Et puis soit, bon après je connaissais, un petit peu, la structure de nom, pour y avoir aussi un peu évolué. Donc, il y a certaines orientations qui n'ont pas changé, qui au contraire qui vont dans le bon sens : ce que moi j'ai pu vivre **aussi**. Bon, c'était aussi s'appuyer sur ma propre expérience personnelle, pour **voir si effectivement, c'est toujours d'actualité et si**, euh, si après **c'est possible de mettre en place des projets par rapport à ça** : c'est juste dans ce cadre-là **[Oui oui.]**. Après dans d'autres, il y a d'autres visites dans d'autres types de structure, ça sera aussi **la même démarche de voir, si effectivement il y a suffisamment de moyens**. Quand je dis moyens, c'est à la fois humains, matériels et aussi financiers, pour pouvoir organiser des attentes.

[Silence de 00h36'15 à 00h36'27]

Ch57 : Bon, j'ai une dernière question : Euh... je l'ai mise à la fin, parce que je n'arrivais pas trop à savoir quand je pourrais la caler dans la discussion. J'aime bien mettre mes questions en phase avec ce qui peut faire résonance, et ne pas sembler un peu cheveux sur la soupe. Mais là je ne me vois pas à part faire cheveux sur la soupe ! Euh, au bout d'un moment, Julie a cherché ses, elle n'a pas cherché ses mots-là. Elle a parlé de criminalité dans le quartier là. Elle s'est auto-reprise mais elle n'arrivait pas à trouver le nom. Et toi tu lui as trouvé et tu lui a dis : d'incivilités. Bon l'échange a été : je ne vais pas parler de criminalité, mais d'incivilité. Voilà tac tac. En PNL, donc, elle a eu de suite la reproduction du terme comme corroboré. Euh Pourquoi ?

E57 : Pourquoi quoi ?

Ch58 : Pourquoi cette intervention d'incivilité ?

Commenté [AR169]: Ce que E est venu évaluer dans cet entretien-ci

Commenté [AR170R169]: Ce sont les intentions évaluatives du vécu 2.

Commenté [AR171R169]: C'est un vécu à part : on part de cette hypothèse.

Commenté [AR172R169]: Non, car cela vient empêcher le vécu 2 de s'étayer. De plus, cette évaluation s'inscrit dans la visite, donc le vécu 2. Par contre, puisque ce sont des vocabulaires d'intention, ce peut être l'exemple de ce que E vient évaluer ici.

Commenté [AR173]: est-ce pour me dire « attester/vérifier/contrôler » que les choses aient changé ou non, notamment les bonnes ? ou le « bon sens » dont il fait mention ?

Commenté [AR174]: la « démarche de voir »

E58 : Pourquoi j'ai dit cela ?

Ch59 : Oui. Pourquoi, alors le mot peut-être pas. Pourquoi es-tu rentré dans son dialogue ? Pourquoi ?

E59 : Ça s'est fait de manière naturelle, déjà. Il n'y a pas eu d'intentions de ma part...

Ch60 : Il m'a semblé, ça a été...

E60 : Ça été dans le contact, dans l'échange, etc... et tout. Après le pourquoi, je ne sais pas parce que je ne l'ai pas du tout analysé. Alors peut-être *est-ce-que... J'aurais des relents de temps en temps de techniques qui se font à l'insu de mon plein gré...* Je n'en sais rien. [Rires : 00h37'53] Est-ce-que ça serait ça ou pas. Je sais pas... Euh, en tout cas, c'est aussi le mot qui était peut-être un peu fort. Et puis c'est le fait aussi que tout ce qui est un peu l'étude des territoires, des choses qui m'intéresse et qu'effectivement, des fois il y a des mots qui viennent comme ça plus naturellement qui semblent correspondre plus à une certaine réalité du territoire sur lequel on se situe. Duquel on parle plus du quartier etc... et tout. C'était, euh, ça me semblait plutôt correspondre à ce qu'elle a voulu dire, plutôt que la notion de criminalité est peut-être un peu plus nuancée.

Ch61 : Certes, je suis d'accord avec toi. Si je comprends bien, c'est comme un suivi de la conversation et oui on parle d'incivilités en fait. Comme une compréhension.

E61 : Oui, c'est ça.

Ch62 : Comme je comprends ce que tu dis, et mmm, on parle d'incivilités, on parle d'incivilités.

E62 : Oui c'est ça, c'est aussi à un moment donné, bon là peut-être effectivement, c'est euh, ça se fait de manière totalement involontaire. Donc il y a ce côté euh, de connexions. Donc qui peut dire en termes de communications qui se met en place. C'est important aussi dans tous les cas, euh de, de qu'il y ait une compréhension qui se mette en place. À la fois la ??[00h39'06] d'un tuteur, et la personne que j'ai en face de moi, qui peut comprendre certaines choses etc et tout, que ce soit dans ce cadre là. Mais aussi dans la connaissance de la... / du type de structure.

Ch63 : Oui, oui.

E63 : Voilà. Sans forcément être dans l'exubérance de connaissance, etc... et tout. Mais effectivement d'avoir la connaissance minimum, un petit peu, de comment fonctionne certains types de structure et que, effectivement, oui. Donc il y a ce rapport de professionnels d'égal à égal. On n'est pas dans le côté je connais plus que toi, etc... et tout. Là on est vraiment en terme professionnel au même niveau. On est dans un échange de partage, d'échange de pratiques professionnelles : pourquoi pas, ça dépend aussi... Mais euh, c'est surtout dans ce cadre-là. Mais aussi si on va un peu au-delà de l'entretien un tout petit peu.

Ch64 : Oui, je t'en prie.

Corroboration : E64 : Je parle beaucoup d'observations, j'ai aussi observé un petit peu et je pense pas avoir été le seul à le faire, de tout ce qui peut t'accrocher et puis aussi sur ces éléments

là aussi qui sont donnés, qui sont à la vue de tout le monde. Et effectivement pour pouvoir instaurer un dialogue aussi et puis une ouverture sur certaines choses tout simplement.

Ch65 : Oui, d'accord. Eh bien écoute, je peux mettre fin à l'entretien et j'aime bien faire des entretiens, toujours, par une espèce de voie ouverte, en mode souhaites-tu... poser des questions, compléter un truc, une résonance à bruler pour point, enfin bref. As-tu, là c'est plus la partie libre, d'expressions libre si tu as envie.

E65 : [Il toussote : 00h40'38] Non je vais juste revenir sur un point.

Ch66 : Oui.

E66 : Alors je l'ai dit souvent, alors je vais ré-employer ce mot-là sur le côté effectivement par rapport à l'objet de l'entretien.

Ch67 : Oui.

E67 : Euh, l'observation dans tous les sens du terme me semble vraiment primordiale dans la démarche évaluative. Voilà.

Ch68 : J'aurais le droit de citation ? [rires]

E68 : Tu peux, si tu veux. Mais c'est plus dans ce sens-là.

Ch69 : Je comprends.

E69 : Voilà.

Ch70 : Tout simplement. Et bien merci à toi.

E70 : Merci à toi.

[Fin de l'enregistrement : 00h41'07]

Descriptions phénoménologiques. Les déroulements temporels

Vécu 2 (Jaune et Vert)

E1 : ... Justement de pouvoir suivre le, les avancées du projet, de la formation et tout ça. Je trouvais ça plutôt... enrichissant. Et par rapport au fait de savoir est-ce que le stagiaire pourra mettre en œuvre les projets, 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. Après, ce que je dis, c'est : à la date d'aujourd'hui, on verra après, forcément, comment évoluera après les prochaines semaines.

E2 : Oui, il y a aucun souci. Aujourd'hui, donc, dans le cadre de le le l'accompagnement et du suivi des stagiaires du BPJEPS animation social euh, donc, j'ai été amené à me déplacer sur la structure d'un des stagiaires que je suis, ils sont au nombre de quatre. Cet accompagnement se fait à la fois au niveau de leurs écrits, de leurs attentes qu'ils ont du diplôme du BPJEPS, donc qui est un diplôme d'État, je peux dire ça comme ça, de niveau 4. Et, euh... d'essayer de voir

Commenté [AR175]: vécu 3 : fin par un verdict

Commenté [AR176]: vécu 2 dit d'accompagnement : E évalue si les éléments ici listés sont au RDV pour valider.

Commenté [AR177R176]: Non, il y a le vécu 2 d'accompagnement, qui est la séance déroulée ; et le vécu 3 dit d'évaluation, qui correspond avec ce que E liste ici.

comment le stagiaire évolue dans ces structures d'alternance. Aujourd'hui, donc dans une structure sociale, plus particulièrement un EHPAD, et euh... de... voilà, de pouvoir mettre aussi un visage sur le nom prénom de la tutrice qui l'accompagne, de voir comment lui se sent dans cette structure. Si ça correspond un tout petit peu, si ça correspond aux attentes qu'il pourrait avoir et surtout si, effectivement, il pourra mettre en place le projet qui est nécessaire dans le cadre de son diplôme. Voilà.

E4 : Parce que euh... On est quand même sur un lieu d'alternance qui est assez loin. Et effectivement même si on peut échanger par mail, bon là, il y a eu quelques échanges. Mais euh, c'est aussi important de... Alors au-delà de mettre le visage sur un nom et un prénom, ça c'est un point de vue personnel. Quand c'est possible, c'est bien aussi d'avoir ce ressenti, d'aller dans les lieux, dans l'espace, etc... et tout. Tout à l'heure, lors de l'échange on a pu parler, de raisons plus personnelles, effectivement, de personnes qui disent : je ne me sens pas à ma place, dans tel ou tel endroit. 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. Donc, effectivement, quand c'est possible, c'est bien d'avoir des échanges d'un point de vue plus numérique, si je peux dire cela comme ça. Mais c'est bien aussi d'essayer d'avoir du face à face parce qu'on peut aussi observer beaucoup de choses dans le domaine du non-verbale, et peut-être des choses vont être dites, verbalisées, et finalement on s'aperçoit que dans le non-verbal on a un autre type d'informations. Voilà. Et puis aussi, 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. Du moins on cherche moins les mots, les choses viennent naturellement et puis le fait que ça revienne naturellement, et ben on peut percevoir des choses où ça n'a pas été bien clair, on peut revenir, pour revenir dessus, pour essayer justement d'avoir des éléments, ou ré-insister sur certaines choses, sur certains éléments en fait.

E11 : Il y a peut-être eu des petits moments, au moins, une fois, où effectivement, je me suis mis un peu plus dans une certaine attitude, pour effectivement être plus en résonance, tout simplement.

E16 : Par rapport à ma propre définition, elle n'est pas meilleure ou moins pire, c'est la mienne dans ce contexte-là. C'est que, euh, pour moi l'accompagnement, il est plus dans une dimension, plus vraiment d'échange et aussi dynamique. Le suivi on peut suivre, on peut être suiveur toute sa vie si on veut. Le fait que d'accompagner, je trouve que c'est de la part de l'accompagnant, il y a plus une démarche personnelle. Et 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. En sachant que c'est l'accompagné qui est acteur, 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, mais qui l'est beaucoup moins quand on est à l'extérieur de ces histoires-là. Et 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. Parce qu'il y a aussi des parcours de vies, qui est son parcours de vie. Et effectivement d'être dans la valorisation et aussi c'est important à un moment donné de dire : bah oui, c'est bien, tu as bien travaillé. 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. Que là on est au début de quelque chose, qu'il y a des moments qui vont être un peu plus compliqué que d'autres. Mais

Commenté [AR178]: Niveau 5 de l'exemple 2

que quand effectivement il y a du travail qui est réalisé, c'est important de le souligner, tout simplement. Pour moi ça aussi ça fait partie de l'accompagnement, l'accompagnement ce n'est pas uniquement que dans la difficulté. C'est aussi dans l'accompagnement pour dire : bon bah voilà, c'est bien ce que tu as fait, tu as bien étudié. C'est important aussi de le souligner. Après, que ça soit reçu ou pas, ça, je ne le sais pas, mais dans tous les cas par rapport à moi-même, c'est quelque chose, qui pour moi, me semble la plus juste, important de dire.

E17 : C'est cela. Ce n'est pas, oui c'est ça d'accompagner. Euh... le mot qui m'est venu en t'écoutant, c'est le mot validation. Mais ce n'est pas une validation, c'est juste de montrer aussi qu'il y a un travail qui a été réalisé, que ce travail est bien. Peut-être 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. Mais c'est plus dans ce cadre-là, de souligner, que ce soit acté et verbalisé, ce que tu as fait c'est bien. Ça c'est très important, parce que parfois on ne l'entend pas suffisamment comme ça. Ce que tu as fait c'est bien, bien sûr ce n'est pas encore le résultat final, mais c'est bien. Voilà, ça se voit que tu as travaillé. 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. Donc ça peut se comprendre aussi, le contexte, il vient d'arriver etc et tout. Mais néanmoins, il a quand même pu parler du territoire, il a dit des choses etc et tout, des projets qu'il a pu échanger et euh, après c'est un point de vue personnel, dans le cadre de ce type de diplôme, et euh ça permet aussi de, du moins, ce que j'ai envie de transmettre, qu'on peut s'intéresser... Le territoire sur lequel on évolue peut expliquer beaucoup de choses. Il est important d'observer de pouvoir un peu, d'observer tout simplement les choses et aussi d'étudier, parce qu'on sait jamais pour l'avenir, ça donne une vision beaucoup plus globale de certaines choses et puis dans des conversations même plus lambda, etc et tout... Il y a aussi un enrichissement au-delà / 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. Et pour revenir à la question, c'est surtout ça, oui de, de valoriser, pas forcément de manière stratégique, c'est vraiment naturel, parce que j'ai constaté, qu'il n'y a pas du tout l'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. 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. Tu as travaillé, ça se voit, bah c'est bien et de dire aussi : ben continue comme ça, etc... et tout, voilà.

E25 : Et puis voilà, qui a 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. Au-delà avant tout / quand l'entretien a démarré, on a échangé un tout petit peu et voilà on avait convenu d'un côté qu'il était important d'observer. C'est surtout dans ce genre de... de de... de certification, je trouve que il est très important d'observer où se trouve la structure. Parce que ça donne beaucoup d'indications.

E27 : Oui tout à fait et puis même dans le cadre de cet entretien-là... ou euh ou le faire aussi émerger un tout petit peu. Quand effectivement, elle me fait part qu'elle a pu constater certaines choses, qu'elle a pu observer certaines choses au moment de la coupe du monde et que par rapport à cela finalement elle était née dans la méthodologie de projet à deux cents pour cent.

Commenté [AR179]: vocabulaire d'artisanat

Commenté [AR180]: Il a déjà souligné et la distinction et le sous-entendu critique sur la Fo initiale, plus haut.

Commenté [AR181]: il n'y a pas du tout l'intention derrière

Elle a constaté des choses par rapport à cela, on va dire un petit peu, il y a un constat qui est fait, qui est mis en place. Elle a fait une proposition de projet, qui a été validée. Voilà, bien sûr à un certain niveau, mais la démarche était exactement la même. On peut... Après la démarche soit on la voit de manière macro ou de manière micro, là de manière à ressentir, à observer des choses, tac ! Pourquoi pas faire ça. Elle a fait une validation et on est dans une démarche de projet. Tout simplement. Pour moi c'est comme ça que je l'ai perçue.

E28 : C'était peut-être un petit peu tôt. Euh... Henry a démarré avant-hier. Il a quand même beaucoup beaucoup d'informations, euh, notamment aussi avec des attentes, qui sont au niveau des écrits et certainement le travail [Remerciements pour le service : 00h20'16] qui le travaille énormément, et effectivement qui n'est plus pour l'instant dans euh, l'ensemble des activités qui ont été proposées, voir lesquelles, pouvoir faire émerger, effectivement les attentes que sa tutrice elle pouvait avoir / Je trouve que c'est un petit peu tôt dans, euh, par rapport à cela. Euh. J'ai un petit sourire en fait [prononçant en souriant]. Euh, après on peut tous avoir besoin à certains moments de se rassurer sur une certaine reconnaissance des choses que l'on peut mettre en place.

- sur la méthode Julie

E31 : Il y a aussi cette symbolique-là. Ça ne veut pas dire forcément que c'est présent, ce n'est pas ça que je suis en train de dire. Mais effectivement, 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. C'est comme ça que je l'ai perçu, ça ne m'a pas dérangé du tout. Parce que par rapport au cadre où on était, ça ne m'a pas semblé préjudiciable par rapport à la suite de l'entretien. Au contraire ça permettait, pour moi, là dans le rôle plus d'accompagnant, d'avoir suffisamment d'informations pour après pouvoir mieux accompagner. Voilà. Donc au contraire c'étaient des choses qui étaient vraiment enrichissantes en fait. Mais je ne suis pas là, pour faire... Je ne suis pas psy.

E35 : Je pense que c'est un peu trop tôt. D'aller vraiment sur ce genre de choses c'est un peu trop tôt parce qu'il vient d'arriver dans la structure. Euh... par rapport à cela. Après, effectivement, il y a eu ce qui s'est passé dans le cadre de l'entretien, etc... et tout. Où bon, effectivement, il était un peu déstabilisé. Il était plus pris, dans le sens où il y a beaucoup d'informations qui viennent. Donc il n'arrive pas pour l'instant, et je pense que ce n'est pas uniquement que Henry, de manière générale. Une personne après va pouvoir dire en se basant, quelle est l'animation la plus importante, c'est un peu la roulette russe cette histoire. Si tu es dans le juste c'est tant mieux, soit t'es à côté et c'est pas bon.

E36 : Exactement, c'est donc c'est peut-être un peu prématuré. Euh, bon donc, après effectivement, j'étais à côté de lui, donc il y a certains éléments que je n'ai pas pu tout voir, par rapport à cela. Effectivement ça peut le déstabiliser un tout petit peu. Après, moi je tiens surtout compte, moi, de ce qu'il a pu dire, effectivement, à l'extérieur. Où par rapport à cela, donc de certaines inquiétudes, en difficultés je ne sais pas. Mais de certaines inquiétudes, qu'il peut avoir, voilà. Je l'ai plutôt, comment dire, j'ai perdu mon mot.

E38 : Plus dans ce cadre-là en fait. Parce que, effectivement, oui ça fait beaucoup. Il y a eu un changement de structures, les attentes sont importantes... C'est vrai que là en peu de temps, faire tout ce travail-là, c'était ben voilà. Essayer de faire en sorte de le rassurer un tout petit peu par rapport à cela, de faire l'intermédiaire, tout en lui disant d'avoir une vigilance, de ne pas travailler vingt-quatre heures sur vingt-quatre, ça c'est important aussi. Pour pas non plus qu'il se mette trop de pressions, par rapport aux attentes, par rapport à cela. Donc voilà, je vais un

tout petit peu d'ici quelques jours, et si c'est nécessaire, voilà. Et puis je lui enverrai un petit message, si nécessaire, pour savoir comment ça va, etc... et tout. Donc euh... Mais après en termes de démarche, je ne sais pas, ça résonne par rapport à des choses qu'on a pu dire précédemment.

E41 : J'ai pas une grille. Alors déjà il y a une trame qui a été transmise, de tout ce qui est de l'entretien, etc... et tout...

E43 : En amont, qu'on m'a transmis hein. Que la coordinatrice de formation /

E46 : Certaines, si si, il y en a certaine, oui. Après moi je prends en fonction de ce qu'il y a dedans. De ce qui est pertinent d'avoir là à ce moment... à c'moment-ci.

E50 : De manière générale, euh... comment je peux dire si l'entretien est satisfaisant ou pas, c'est tout simplement en voyant si il y a des difficultés qui ont été relevées et si tel est le cas, si on a pu y donner quelques éléments de réponses. Du moins, des trajets ou des chemins pour arriver à solutionner un peu ces difficultés-là. Après, un autre élément, c'est aussi de savoir comment se sent le stagiaire dans la structure. Parce que c'est quand même le stagiaire qui est au cœur de l'entretien. Même si là il était un peu plus discret, mais néanmoins, c'était pendant... Le déplacement est pour cela ! en fait. Et pour faire en sorte que le stagiaire puisse être bien accompagné dans le cadre de sa formation d'alternance. Voilà, aussi bien par le tuteur que par son référent de formation. Non seulement ça euh cela pour, effectivement, euh, avoir du concret ok. Est-ce-que, effectivement, les projets qui ont été mis en place, etc... et tout... Quel est, effectivement, les échanges qui peuvent avoir avec les tuteurs. Voilà, retrouver un petit peu le stagiaire en contexte professionnel. En fait. Après, euh, dire que c'était euh, sur quel élément je peux dire que c'est satisfaisant ou pas, c'est plus par rapport à ça. Et si effectivement, euh, au fil de l'échange convivial qu'on peut avoir, que moi je souhaite, dans la plupart des cas. Euh... Voir si effectivement il y a des points, si il y a suffisamment des éléments pour qu'il puisse construire le projet, tout simplement. Et si il n'y a pas des éléments qui me semblent pas satisfaisant, aborder si nécessaire avec le tuteur. Voir, effectivement, en sachant que pour l'instant c'est un petit peu prématuré. Euh, c'est à voir après au fur et à mesure, mais c'est aussi rappeler au tuteur, le cadre de cette alternance-là. En disant quels sont les attentes, et que aussi à la fin des trois semaines, il y aura un document à signer, avec euh, donc des pistes de projets, etc... et tout. Là ça a été verbalisé, euh, voilà c'est aussi rappeler ce cadre-là /

E55 : Ce que je suis venu évaluer, euh... Alors... La notion d'évaluation, mais plus pas dans le côté de dire c'est bien ou c'est pas bien : on est pas dans ce cadre là. C'est, euh, déjà, voir pour servir en tout cas le stagiaire dans quelle structure il évolue, quelle est l'équipe encadrante qui peut y avoir derrière. Parce que, bon là, on a rencontré la tutrice, mais néanmoins il a été, euh, il a été fait part qu'il y a eu différents intervenants etc... et tout, qui travaille dans différents pôles etc et tout, ok. Bon par rapport au référentiel, qui est demandé, ça me permet moi d'avoir des informations par rapport à la suite. Bon après si nécessaire, voir, peut-être, mieux guider le stagiaire dans l'écriture de ses dossiers. Parce qu'il s'agit de voir si effectivement au niveau de l'ensemble de l'équipe, si effectivement, il y aura des éléments sur lesquels il voudra, potentiellement ou pas, ça dépend, peut-être devoir s'appuyer ou voir [Oui je comprends.] les faire rentrer dans la dynamique de son projet. Ce n'est pas une obligation, cette notion-là, mais ça peut aussi être intéressant de le faire. Aussi de voir, si effectivement, on est plutôt dans une structure, entre guillemets, je prends des précautions avec ces mots-là, plutôt passive ou active, ça c'est très important pour moi. Parce que euh parce qu'on peut avoir des images de structures

Commenté [AR182]: exemple 3 rouge : un entretien satisfaisant

Commenté [AR183]: Ce que E est venu évaluer dans cet entretien-ci

Commenté [AR184R183]: Ce sont les intentions évaluatives du vécu 2.

Commenté [AR185R183]: C'est un vécu à part : on part de cette hypothèse.

Commenté [AR186R183]: Non, car cela vient empêcher le vécu 2 de s'étayer. De plus, cette évaluation s'inscrit dans la visite, donc le vécu 2. Par contre, puisque ce sont des vocabulaires d'intention, ce peut être l'exemple de ce que E vient évaluer ici.

comme ça un peu d'EHPAD. Qui peuvent être très éloigné, de la, de la réalité. C'est aussi s'appuyer sur l'expérience que j'ai, professionnelle, tout simplement.

E56 : Voilà, exactement. Et puis soit, bon après je connaissais, un petit peu, la structure de nom, pour y avoir aussi un peu évolué. Donc, il y a certaines orientations qui n'ont pas changé, qui au contraire qui vont dans le bon sens : ce que moi j'ai pu vivre aussi. Bon, c'était aussi s'appuyer sur ma propre expérience personnelle, pour voir si effectivement, c'est toujours d'actualité et si, euh, si après c'est possible de mettre en place des projets par rapport à ça : c'est juste dans ce cadre-là [*Oui oui*]. Après dans d'autres, il y a d'autres visites dans d'autres types de structure, ça sera aussi la même démarche de voir, si effectivement il y a suffisamment de moyens. Quand je dis moyens, c'est à la fois humains, matériels et aussi financiers, pour pouvoir organiser des attentes.

Commenté [AR187]: est-ce pour me dire « attester/vérifier/contrôler » que les choses aient changé ou non, notamment les bonnes ? ou le « bon sens » dont il fait mention ?

Commenté [AR188]: la « démarche de voir »

Récit d'observation :

§3 : dans ce que j'ai noté comme schéma discursif, partie de E : intervention de E sur un aspect du contrat pédagogique (se résumant ici en 3 aspects : étape de compréhension du territoire et de la structure d'alternance ; les évènements et éléments obligatoires pour la conduite du projet d'animation sociale ; les modalités d'accompagnement tripartites)

§5 : E use en majorité de son propre corps pour intervenir dans la situation et les échanges, portés par J : 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.

Discrimination

<p>E1 : 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 (1)</p>	<p>E1 : ... Justement de pouvoir suivre le, les avancées du projet, de la formation et tout ça. Je trouvais ça plutôt... enrichissant. Et par rapport au fait de savoir est-ce que le stagiaire pourra mettre en œuvre les projets</p> <p>. Après, ce que je dis, c'est : à la date d'aujourd'hui, on verra après, forcément, comment évoluera après les prochaines semaines.</p> <p>E2 : Oui, il y a aucun souci. Aujourd'hui, donc, dans le cadre de le le l'accompagnement et du suivi des stagiaires du BPJEPS animation social euh, donc, j'ai été amené à me déplacer sur la structure d'un des stagiaires que je suis, ils sont au nombre</p>
---	--

Commenté [AR189]: vécu 3 : fin par un verdict

<p>E2 : voir comment le stagiaire évolue dans ces structure d'alternance (2)</p> <p>pouvoir mettre aussi un visage sur le nom prénom de la tutrice qui l'accompagne, de voir comment lui se sent dans cette structure. Si ça correspond un tout petit peu, si ça correspond aux attentes qu'il pourrait avoir et surtout si, effectivement, il pourra mettre en place le projet qui est nécessaire dans le cadre de son diplôme (3)</p> <p>E4 : On est quand même sur un lieu d'alternance qui est assez loin. (4)</p> <p>Quand c'est possible, c'est bien aussi d'avoir ce ressenti, d'aller dans les lieux, dans l'espace, etc... et tout. (5)</p>	<p>de quatre. Cet accompagnement se fait à la fois au niveau de leurs écrits, de leurs attentes qu'ils ont du diplôme du BPJEPS, donc qui est un diplôme d'État, je peux dire ça comme ça, de niveau 4. Et, euh... d'essayer de</p> <p>Aujourd'hui, donc dans une structure sociale, plus particulièrement un EHPAD, et euh... de... voilà, de</p> <p>Voilà.</p> <p>E4 : Parce que euh...</p> <p>Et effectivement même si on peut échanger par mail, bon là, il y a eu quelques échanges. Mais euh, c'est aussi important de... Alors au-delà de mettre le visage sur un nom et un prénom, ça c'est un point de vue personnel.</p> <p>Tout à l'heure, lors de l'échange on a pu parler, de raisons plus personnelles, effectivement, de personnes qui disent : je ne me sens pas à ma place, dans tel ou tel endroit. 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. Donc, effectivement, quand c'est possible, c'est bien d'avoir des échanges d'un point de vue plus numérique, si je peux dire cela comme ça. Mais c'est bien aussi d'essayer d'avoir du face à face parce qu'on peut aussi observer beaucoup de choses dans le domaine du non-verbale, et peut-être des choses vont être dites, verbalisées, et finalement on s'aperçoit que dans le non-verbal on a un autre type</p>
--	---

Commenté [AR190]: vécú 2 dit d'accompagnement : E évalue si les éléments ici listés sont au RDV pour valider.

Commenté [AR191R190]: Non, il y a le vécú 2 d'accompagnement, qui est la séance déroulée ; et le vécú 3 dit d'évaluation, qui correspond avec ce que E liste ici.

	<p>d'informations. Voilà. Et puis aussi, 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. Du moins on cherche moins les mots, les choses viennent naturellement et puis le fait que ça revienne naturellement, et ben on peut percevoir des choses où ça n'a pas été bien clair, on peut revenir, pour revenir dessus, pour essayer justement d'avoir des éléments, ou ré-insister sur certaines choses, sur certains éléments en fait.</p>
<p>E11 : Il y a peut-être eu des petits moments, au moins, une fois, où effectivement, je me suis mis un peu plus dans une certaine attitude, pour effectivement être plus en résonance, tout simplement. (6)</p> <p>E16 : de dire : bah oui, c'est bien, tu as bien travaillé. (7)</p>	<p>E16 : Par rapport à ma propre définition, elle n'est pas meilleure ou moins pire, c'est la mienne dans ce contexte-là. C'est que, euh, pour moi l'accompagnement, il est plus dans une dimension, plus vraiment d'échange et aussi dynamique. Le suivi on peut suivre, on peut être suiveur toute sa vie si on veut. Le fait que d'accompagner, je trouve que c'est de la part de l'accompagnant, il y a plus une démarche personnelle. Et 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. En sachant que c'est l'accompagné qui est acteur, 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, mais qui l'est beaucoup moins quand on est à l'extérieur de ces histoires-là. Et 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. Parce qu'il y a aussi des parcours de vies, qui est son parcours de vie. Et effectivement d'être dans la valorisation et aussi c'est important à un moment donné</p>

Commenté [AR197]: Niveau 5 de l'exemple 2

<p>E17 : souligner, que ce soit acté et verbalisé, ce que tu as fait c'est bien. (8)</p> <p>. Ce que tu as fait c'est bien, bien sûr ce n'est pas encore le résultat final, mais c'est bien. Voilà, ça se voit que tu as travaillé. (9)</p> <p>néanmoins, il a quand même pu parler du territoire, il a dit des choses etc et tout, des projets qu'il a pu échanger (10)</p>	<p>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. Que là on est au début de quelque chose, qu'il y a des moments qui vont être un peu plus compliqué que d'autres. Mais que quand effectivement il y a du travail qui est réalisé, c'est important de le souligner, tout simplement. Pour moi ça aussi ça fait partie de l'accompagnement, l'accompagnement ce n'est pas uniquement que dans la difficulté. C'est aussi dans l'accompagnement pour dire : bon bah voilà, c'est bien ce que tu as fait, tu as bien étudié. C'est important aussi de le souligner. Après, que ça soit reçu ou pas, ça, je ne le sais pas, mais dans tous les cas par rapport à moi-même, c'est quelque chose, qui pour moi, me semble la plus juste, important de dire.</p> <p>E17 : C'est cela. Ce n'est pas, oui c'est ça d'accompagner. Euh... le mot qui m'est venu en t'écoutant, c'est le mot validation. Mais ce n'est pas une validation, c'est juste de montrer aussi qu'il y a un travail qui a été réalisé, que ce travail est bien. Peut-être 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. Mais c'est plus dans ce cadre-là, de</p> <p>Ça c'est très important, parce que parfois on ne l'entend pas suffisamment comme ça</p> <p>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. Donc ça peut se comprendre aussi, le contexte, il vient d'arriver etc et tout. Mais</p>
--	--

<p>E25 : Au-delà avant tout / quand l'entretien a démarré, on a échangé un tout petit peu et voilà on avait convenu d'un côté qu'il était important d'observer. C'est surtout dans ce genre de... de de... de certification (11)</p>	<p>et euh, après c'est un point de vue personnel, dans le cadre de ce type de diplôme, et euh ça permet aussi de, du moins, ce que j'ai envie de transmettre, qu'on peut s'intéresser... Le territoire sur lequel on évolue peut expliquer beaucoup de choses. Il est important d'observer de pouvoir un peu, d'observer tout simplement les choses et aussi d'étudier, parce qu'on sait jamais pour l'avenir, ça donne une vision beaucoup plus globale de certaines choses et puis dans des conversations même plus lambda, etc et tout... Il y a aussi un enrichissement au-delà / 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. Et pour revenir à la question, c'est surtout ça, oui de, de valoriser, pas forcément de manière stratégique, c'est vraiment naturel, parce que j'ai constaté, qu'il n'y a pas du tout l'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. 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. Tu as travaillé, ça se voit, bah c'est bien et de dire aussi : ben continue comme ça, etc... et tout, voilà.</p> <p>E25 : Et puis voilà, qui a 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.</p>
--	---

Commenté [AR198]: Il a déjà souligné et la distinction et le sous-entendu critique sur la Fo initiale, plus haut.

Commenté [AR199]: il n'y a pas du tout l'intention derrière

<p>E27 : Quand effectivement, elle me fait part qu'elle a pu constater certaines choses, qu'elle a pu observer certaines choses au moment de la coupe du monde (12)</p> <p>E28 : C'était peut-être un petit peu tôt. (13)</p> <p>Je trouve que c'est un petit peu tôt dans, euh, par rapport à cela. (13) - sur la méthode Julie</p>	<p>, je trouve que il est très important d'observer où se trouve la structure. Parce que ça donne beaucoup d'indications.</p> <p>E27 : Oui tout à fait et puis même dans le cadre de cet entretien-là... ou euh ou le faire aussi émerger un tout petit peu.</p> <p>et que par rapport à cela finalement elle était née dans la méthodologie de projet à deux cents pour cent. Elle a constaté des choses par rapport à cela, on va dire un petit peu, il y a un constat qui est fait, qui est mis en place. Elle a fait une proposition de projet, qui a été validée. Voilà, bien sûr à un certain niveau, mais la démarche était exactement la même. On peut... Après la démarche soit on la voit de manière macro ou de manière micro, là de manière à ressentir, à observer des choses, tac ! Pourquoi pas faire ça. Elle a fait une validation et on est dans une démarche de projet. Tout simplement. Pour moi c'est comme ça que je l'ai perçue.</p> <p>E28 : Euh... Henry a démarré avant-hier. Il a quand même beaucoup beaucoup d'informations, euh, notamment aussi avec des attentes, qui sont au niveau des écrits et certainement le travail [Remerciements pour le service : 00h20'16] qui le travaille énormément, et effectivement qui n'est plus pour l'instant dans euh, l'ensemble des activités qui ont été proposées, voir lesquelles, pouvoir faire émerger, effectivement les attentes que sa tutrice elle pouvait avoir /</p> <p>Euh. J'ai un petit sourire en fait [prononçant en souriant]. Euh, après on peut tous avoir besoin à certains moments de se rassurer sur</p>
--	---

<p>E31 : 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. (14)</p> <p>E35 : Je pense que c'est un peu trop tôt. D'aller vraiment sur ce genre de choses c'est un peu trop tôt parce qu'il vient d'arriver dans la structure (13)</p> <p>E35 : effectivement, il était un peu déstabilisé. Il était plus pris, dans le sens où il y a beaucoup d'informations qui viennent (15)</p> <p>E36 : j'étais à côté de lui</p> <p>Après, moi je tiens surtout compte, moi, de ce qu'il a pu dire, effectivement, à l'extérieur (16)</p>	<p>une certaine reconnaissance des choses que l'on peut mettre en place.</p> <p>E31 : Il y a aussi cette symbolique-là. Ça ne veut pas dire forcément que c'est présent, ce n'est pas ça que je suis en train de dire. Mais effectivement,</p> <p>C'est comme ça que je l'ai perçu, ça ne m'a pas dérangé du tout. Parce que par rapport au cadre où on était, ça ne m'a pas semblé préjudiciable par rapport à la suite de l'entretien. Au contraire ça permettait, pour moi, là dans le rôle plus d'accompagnant, d'avoir suffisamment d'informations pour après pouvoir mieux accompagner. Voilà. Donc au contraire c'étaient des choses qui étaient vraiment enrichissantes en fait. Mais je ne suis pas là, pour faire... Je ne suis pas psy.</p> <p>E35 : Euh... par rapport à cela. Après, effectivement, il y a eu ce qui s'est passé dans le cadre de l'entretien, etc... et tout. Où bon,</p> <p>. Donc il n'arrive pas pour l'instant, et je pense que ce n'est pas uniquement que Henry, de manière générale. Une personne après va pouvoir dire en se basant, quelle est l'animation la plus importante, c'est un peu la roulette russe cette histoire. Si tu es dans le juste c'est tant mieux, soit t'es à côté et c'est pas bon.</p> <p>E36 : Exactement, c'est donc c'est peut-être un peu prématuré. Euh, bon donc, après effectivement,</p>
---	--

<p>E38 : le rassurer un tout petit peu par rapport à cela, de faire l'intermédiaire, tout en lui disant d'avoir une vigilance, de ne pas travailler vingt-quatre heures sur vingt-quatre, ça c'est important aussi. Pour pas non plus qu'il se mette trop de pressions, par rapport aux attentes, par rapport à cela. (17)</p> <p>E41 : il y a une trame qui a été transmise, de tout ce qui est de l'entretien (18)</p> <p>E46 : moi je prends en fonction de ce qu'il y a dedans. De ce qui est pertinent d'avoir là à ce moment...à c'moment-ci (19)</p>	<p>, donc il y a certains éléments que je n'ai pas pu tout voir, par rapport à cela. Effectivement ça peut le déstabiliser un tout petit peu.</p> <p>. Où par rapport à cela, donc de certaines inquiétudes, en difficultés je ne sais pas. Mais de certaines inquiétudes, qu'il peut avoir, voilà. Je l'ai plutôt, comment dire, j'ai perdu mon mot.</p> <p>E38 : Plus dans ce cadre-là en fait. Parce que, effectivement, oui ça fait beaucoup. Il y a eu un changement de structures, les attentes sont importantes... C'est vrai que là en peu de temps, faire tout ce travail-là, c'était ben voilà. Essayer de faire en sorte de</p> <p>Donc voilà, je vais un tout petit peu d'ici quelques jours, et si c'est nécessaire, voilà. Et puis je lui enverrai un petit message, si nécessaire, pour savoir comment ça va, etc... et tout. Donc euh... Mais après en termes de démarche, je ne sais pas, ça résonne par rapport à des choses qu'on a pu dire précédemment.</p> <p>E41 : J'ai pas une grille. Alors déjà, etc... et tout...</p> <p>E46 : Certaines, si si, il y en a certaine, oui. Après.</p> <p>E50 : De manière générale, euh... comment je peux dire si l'entretien est satisfaisant ou pas, c'est tout simplement en voyant si il y a des difficultés qui ont été relevées et si tel est le cas, si on a pu y donner quelques éléments de réponses. Du moins, des trajets ou des chemins pour arriver à solutionner un peu ces difficultés-là. Après, un autre élément, c'est</p>
---	---

Commenté [AR200]: exemple 3 rouge : un entretien satisfaisant

<p>E50 : En disant quels sont les attentes, et que aussi à la fin des trois semaines, il y aura un document à signer, avec euh, donc des pistes de projets, etc... et tout. Là ça a été verbalisé (20)</p> <p>E55 : Ce que je suis venu évaluer, (21)</p> <p>voir pour servir en tout cas le stagiaire dans quelle structure il évolue, quelle est l'équipe encadrante qui peut y avoir derrière. (22)</p> <p>par rapport au référentiel, qui est demandé, ça me permet moi d'avoir des informations par rapport à la suite. (23)</p> <p>voir si effectivement au niveau de l'ensemble de l'équipe, si effectivement, il y aura des éléments sur lesquels il voudra,</p>	<p>aussi de savoir comment se sent le stagiaire dans la structure. Parce que c'est quand même le stagiaire qui est au cœur de l'entretien. Même si là il était un peu plus discret, mais néanmoins, c'était pendant... Le déplacement est pour cela ! en fait. Et pour faire en sorte que le stagiaire puisse être bien accompagné dans le cadre de sa formation d'alternance. Voilà, aussi bien par le tuteur que par son référent de formation. Non seulement ça euh cela pour, effectivement, euh, avoir du concret ok. Est-ce-que, effectivement, les projets qui ont été mis en place, etc... et tout... Quel est, effectivement, les échanges qui peuvent avoir avec les tuteurs. Voilà, retrouver un petit peu le stagiaire en contexte professionnel. En fait. Après, euh, dire que c'était euh, sur quel élément je peux dire que c'est satisfaisant ou pas, c'est plus par rapport à ça. Et si effectivement, euh, au fil de l'échange convivial qu'on peut avoir, que moi je souhaite, dans la plupart des cas. Euh... Voir si effectivement il y a des points, si il y a suffisamment des éléments pour qu'il puisse construire le projet, tout simplement. Et si il n'y a pas des éléments qui me semblent pas satisfaisant, aborder si nécessaire avec le tuteur. Voir, effectivement, en sachant que pour l'instant c'est un petit peu prématuré. Euh, c'est à voir après au fur et à mesure, mais c'est aussi rappeler au tuteur, le cadre de cette alternance-là.</p> <p>, euh, voilà c'est aussi rappeler ce cadre-là /</p> <p>E55 : euh... Alors... La notion d'évaluation, mais plus pas dans le côté de dire c'est bien ou c'est pas bien : on est pas dans ce cadre là. C'est, euh, déjà,</p>
--	---

Commenté [AR192]: Ce que E est venu évaluer dans cet entretien-ci

Commenté [AR193R192]: Ce sont les intentions évaluatives du vécu 2.

Commenté [AR194R192]: C'est un vécu à part : on part de cette hypothèse.

Commenté [AR195R192]: Non, car cela vient empêcher le vécu 2 de s'étayer. De plus, cette évaluation s'inscrit dans la visite, donc le vécu 2. Par contre, puisque ce sont des vocabulaires d'intention, ce peut être l'exemple de ce que E vient évaluer ici.

<p>potentiellement ou pas, ça dépend, peut-être devoir s'appuyer ou voir (24)</p>	<p>Parce que, bon là, on a rencontré la tutrice, mais néanmoins il a été, euh, il a été fait part qu'il y a eu différents intervenants etc... et tout, qui travaille dans différents pôles etc et tout, ok. Bon</p>
<p>voir, si effectivement, on est plutôt dans une structure, entre guillemets, je prends des précautions avec ces mots-là, plutôt passive ou active, (25)</p>	<p>Bon après si nécessaire, voir, peut-être, mieux guider le stagiaire dans l'écriture de ses dossiers. Parce qu'il s'agit de</p>
<p>E56 : voir si effectivement, c'est toujours d'actualité et si, euh, si après c'est possible de mettre en place des projets par rapport à ça (26)</p>	<p><i>Oui je comprends.</i>] les faire rentrer dans la dynamique de son projet. Ce n'est pas une obligation, cette notion-là, mais ça peut aussi être intéressant de le faire. Aussi de</p>
<p>aussi la même démarche de voir, si effectivement il y a suffisamment de moyens. (27)</p>	<p>ça c'est très important pour moi. Parce que euh parce qu'on peut avoir des images de structures comme ça un peu d'EHPAD. Qui peuvent être très éloigné, de la, de la réalité. C'est aussi s'appuyer sur l'expérience que j'ai, professionnelle, tout simplement.</p>
<p>§1 : Nous rentrons E et moi-même dans l'établissement, accueilli par Henry qui nous amène directement dans le bureau de Julie (28)</p>	<p>E56 : Voilà, exactement. Et puis soit, bon après je connaissais, un petit peu, la structure de nom, pour y avoir aussi un peu évolué. Donc, il y a certaines orientations qui n'ont pas changé, qui au contraire qui vont dans le bon sens : ce que moi j'ai pu vivre aussi. Bon, c'était aussi s'appuyer sur ma propre expérience personnelle, pour</p>
<p>§2 : Les premiers échanges portent sur la situation de Henry (29)</p>	<p>: c'est juste dans ce cadre-là [<i>Oui oui.</i>]. Après dans d'autres, il y a d'autres visites dans d'autres types de structure, ça sera</p>
	<p>Quand je dis moyens, c'est à la fois humains, matériels et aussi financiers, pour pouvoir organiser des attentes.</p>

Commenté [AR196]: la « démarche de voir »

Commenté [AR201]: est-ce pour me dire « attester/vérifier/contrôler » que les choses aient changé ou non, notamment les bonnes ? ou le « bon sens » dont il fait mention ?

<p>J évoque sa compréhension et ses connaissances dans les formations dites JEPS. (30)</p> <p>Le dialogue se poursuit sur les différents aspects des formations JEPS des 3 niveaux principaux (niveau IV, le BPJEPS, celui directement concerné par Henry et le contrat pédagogique présent ; le niveau III, vécu et certifié par J sur la mention « animation sociale » ; le niveau II, de direction, rapidement abordé). (31)</p> <p>E et J relatent leur point commun dans leur parcours formatif sur le Diplôme d'Etat JEPS, le premier l'ayant passé sur une autre mention. Pendant cette longue partie J 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. (32)</p> <p>§3 : dans ce que j'ai noté comme schéma discursif, partie de E : intervention de E sur un aspect du contrat pédagogique (se résumant ici en 3 aspects :</p> <p>étape de compréhension du territoire et de la structure d'alternance (33)</p> <p>les événements et éléments obligatoires pour la conduite du projet d'animation sociale (34)</p> <p>les modalités d'accompagnement tripartites (35)</p> <p>§5 : E use en majorité de son propre corps pour intervenir dans la situation et les échanges, portés par J : 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. (36)</p>	<p>§2 : dont le stage en cet endroit a commencé au lundi 4 dernier, suite à une rupture de convention avec le tuteur de son ancien lieu de stage.</p> <p>E parle peu, mais plus encore que Henry regardant J principalement.</p>
--	--

Vécu 2 (Jaune et Vert) : Un accompagnement et une évaluation sur structure : entre intermédiation et « voir »

Moment 1 : Je me suis déplacé (4-5) afin d'évaluer (21), c'est-à-dire « voir », la présence d'un certain nombre d'éléments dans la structure d'alternance (3 et 22-27), voir comment le stagiaire évolue dans ces structures d'alternance (2)

Moment 1bis : Je possède une trame pour conduire l'entretien (18), que j'utilise en fonction des pertinences des questions par rapport à la situation (19)

Moment 2 : Je rentre dans l'établissement, accueilli par Henry (28), accompagné jusqu'au bureau de Julie

Moment 3 : Au début de l'entretien, nous échangeons à trois voix sur la situation de Henry (29) et sur ce genre de certification (11)

Moment 4 : Julie évoque ses connaissances sur les formations JEPS (30-31) et son parcours en DEJEPS, dans le diplôme est identique au mien (32) et du projet qu'elle a dû conduire (12)

Moment 5 : J'interroge Henry sur sa compréhension du territoire et de la structure d'alternance (33)

Moment 6 : Je montre par mon langage non-verbal à Henry mon approbation (36) : ce qu'il a fait, c'est bien (7-9), je le lui dis pour l'acter (8)

Moment 7 : Je vois Julie interroger Henry sur des connaissances de la structure : je trouve que c'est un peu tôt (13)

Moment 8 : Je vois Henry déstabilisé (15)

Moment 8bis : J'adopte une attitude un petit plus résonante (6)

Moment 9 : Je verbalise les éléments obligatoires pour la conduite d'un projet d'animation sociale (34)

Moment 10 : Je verbalise (20) les modalités d'accompagnement (35) de Henry

Moment 11 (final côté accompagnement et orienté Henry) à l'extérieur du bureau : Je tiens compte de ce que Henry me dit (16), notamment de ses inquiétudes (10) (15), en le rassurant (17) : 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) (14)

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) (1)

Commenté [AR202]: vécu 3 : fin par un verdict

Exemple 2 Orange

Description de niveau 1 : accompagner (EdR1)	Description de niveau 2 : verbatims	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 : observations
<p>Une certaine attitude : « <i>résonnant</i> [hum hum ?] <i>avec le corps sur les propos qui se tenaient entre Henry et avec Julie.</i> » (Ch7) : volontaire ou non ? « Les deux en fait » (E8)</p> <p>Qui conduit à « l'accompagnement »</p> <p>Dans l'Ac, il y a « la valorisation »</p>	<p>1) les faits et gestes : C'est « dans ce cadre-là » (E2, E9, E17, E19, E22, E27, E31, E35, E38, E50, E55, E56, E62 et E63) : le cadre balise l'accompagnement</p> <p>« Tout à l'heure, lors de l'échange on a pu parler, de raisons plus personnelles, effectivement » (E4)</p> <p>Exercice de la volonté : « 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 » (E9)</p> <ul style="list-style-type: none"> « 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 	<p>Par l'alter-ego, chez Julie (EdR1, Ch26-E27) : E repère l'attitude</p> <ul style="list-style-type: none"> E59 : Ça s'est fait de manière naturelle, déjà. Il n'y a pas eu d'intentions de ma part... « est-ce-que... J'aurais des relents de temps en temps de techniques qui se font à l'insu de mon plein gré... » (E60), E parlant de la PNL <p>Là aussi, « pas d'intention », comme pour le geste de « valoriser »</p> <p>L'Ac : ce n'est pas une validation (E17) ; ce n'est pas un suivi (E14 et E16)</p> <ul style="list-style-type: none"> cela fait résonance avec la distinction « certifi » et « D évaluative » (EDE / exemple 1) permet de comprendre que chez E, 	<p>§2 : « J 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. »</p> <p>§5 : « E use en majorité de son propre corps pour intervenir dans la situation et les échanges, portés par J : 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. »</p> <p>§6 : « J présente les évolutions du territoire, notamment du quartier d'implantation où se situe l'EHPAD « Je ne vais pas parler de criminalité... » (J6)</p>

	<p>peu plus dans une certaine attitude, pour effectivement être plus en résonance » (E11)</p> <p>« L'attitude » est une connaissance ; l'accompagnement est une pratique</p> <p><i>« la tête qui va de haut en bas, comme pour montrer un oui. Euh... où alors, les mains qui amorcent un... voilà. Comme pour dire : Oui. Oui, voilà, j'approuve, oui, je suis d'accord. Et, tu as aussi saupoudré euh certains gestes de phrases plus courtes [Hum hum], finalement appréciatives, hein, qui étaient : bon parfait ! » (Ch13)</i></p> <p>« 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. » (E17)</p> <p>Le geste de « valoriser » (E16)</p> <ul style="list-style-type: none"> « 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 » dire 	<p>certaines intentions cohabitent ensemble dans un « cadre » : ici, le cadre est mentionné souvent</p> <ul style="list-style-type: none"> le geste de « valider » se retrouve dans l'EDE (E14) chez le candidat <p>A propos de « la démarche personnelle » de l'accompagnement (E16), on retrouve la notion démarche personnelle pour l'évaluation (EdR2 / exemple 1)</p> <p>E18 : « affiner, tailler des choses en cours de route » pour pouvoir avoir un travail abouti</p> <p>E25 : « 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 »</p>	<p>et E de marquer « d'incivilité. », « d'incivilité » reprend J, sur un même ton. Ce moment est le seul où E intercède en direction de J. »</p>
--	---	--	--

Commenté [AR203]: tailler des choses : précédemment c'est un verbe utilisé.

	<p>« 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)</p> <p>2) les significations : Le non-verbal : « 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. » (E4) « on peut percevoir des choses où ça n'a pas été bien clair, on peut revenir » (E4)</p> <p>Définition de l'accompagnement (E16) : « c'est la mienne dans ce contexte-là » « [l'accompagnement] est plus dans une dimension, plus vraiment d'échange et aussi dynamique »</p>		
--	---	--	--

	<p>« d'accompagner, je trouve que c'est de la part de l'accompagnant, il y a plus une démarche personnelle »</p> <ul style="list-style-type: none"> • « 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 » • « 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 » <p>« c'est juste de montrer aussi qu'il y a un travail qui a été réalisé, que ce travail est bien. » (E17)</p> <ul style="list-style-type: none"> • « 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 		
--	--	--	--

	<p>mesure, et puis ça s'affine et puis on peut polir après » (E17)</p> <p>Valoriser : « valoriser, pas forcément de manière stratégique, c'est vraiment naturel, parce que j'ai constaté, qu'il n'y a pas du tout l'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)</p> <p>La valorisation : « 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)</p> <p>« quand effectivement il y a du travail qui est réalisé, c'est important de le souligner » (E16)</p> <p>« Pour moi ça aussi ça fait partie de l'accompagnement, l'accompagnement ce n'est pas uniquement que dans la difficulté. » (E16)</p> <p>« par rapport à moi-même, c'est quelque chose, qui pour moi,</p>		
--	---	--	--

	<p>me semble la plus juste, important de dire » (E16) « c'est très important, parce que parfois on ne l'entend pas suffisamment comme ça » (E17)</p> <p>Donc la valorisation fait partie de l'accompagnement ; mais n'est pas un geste intentionnel</p> <p>3) la nomination : « une certaine attitude » (E11) de « l'accompagnement » (E16)</p> <p>« c'est un point de vue personnel » (E17) ou « ma propre vision du monde » (E15)</p>		
--	---	--	--

Description phénoménologique. Le langage de l'éprouvé

E1 : ... Justement de pouvoir **suivre** le, les avancées du projet, de la formation et **tout ça**.

Je trouvais ça plutôt euh...en **enrichissant**. Et par rapport au fait de savoir est-ce-que le stagiaire pourra mettre en œuvre les projets, **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**. Après, ce que je dis, c'est : à la date d'aujourd'hui, on verra après, forcément, comment évoluera après les prochaines semaines.

E2 : Oui, il y a aucun souci. Aujourd'hui, donc, dans le cadre de le le l'accompagnement et du suivi des stagiaires du BPJEPS animation sociale euh, donc, j'ai été amené à me déplacer sur la structure d'un des stagiaires que je suis, ils sont au nombre de quatre. **Cet accompagnement** se fait à la fois au niveau de leurs **écrits**, de leurs attentes qu'ils ont du diplôme du BPJEPS, donc qui est un diplôme **d'État** ? je peux dire ça comme ça, de niveau 4. Et, euh... d'essayer de **voir comment le stagiaire évolue dans sa structure d'alternance**. Aujourd'hui, donc dans une structure sociale, plus particulièrement un EHPAD, et euh... de... voilà, de **pouvoir mettre aussi un visage sur le nom prénom** de la tutrice qui l'accompagne, de voir comment lui se sent dans cette structure-là. Si ça correspond un tout petit peu, si ça correspond un peu aux attentes

Commenté [AR204]: vécu 3 : fin par un verdict

Commenté [AR205]: vécu 2 dit d'accompagnement : E évalue si les éléments ici listés sont au RDV pour valider.

Commenté [AR206R205]: Non, il y a le vécu 2 d'accompagnement, qui est la séance déroulée ; et le vécu 3 dit d'évaluation, qui correspond avec ce que E liste ici.

Commenté [AR207]: mot en hachuré : d'é-tat

Commenté [AR208]: modalité d'énonciation comme nom. prénom.

qu'il pourrait avoir et surtout si, effectivement, il pourra mettre en place le projet qui est nécessaire dans le cadre de son diplôme. Voilà.

corroboration : E4 : Parce que euh... On est quand même sur un lieu d'alternance qui est assez loin. Et effectivement même si on peut échanger par mail / bon là, il y a eu quelques échanges, mais euh, c'est aussi c'est aussi important de... Alors au-delà de mettre le visage, sur un nom et un prénom, c'est / ça c'est un point de vue personnel. Quand c'est possible, c'est très bien aussi d'avoir ce ressenti, d'aller dans les lieux, de ressentir des choses un peu comment ça se passe, etc... et tout. Tout à l'heure, lors de l'échange on a pu parler, de raisons plus personnelles, effectivement, de personnes qui disent : je ne me sens pas à ma place, dans tel ou tel endroit. 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. Donc, effectivement, quand c'est possible, c'est bien d'avoir des échanges plus numériques, si je peux dire cela comme ça. Mais c'est bien aussi d'essayer d'avoir du face à face parce qu'on peut aussi observer beaucoup de choses dans le domaine du non-verbale, et peut-être des choses vont être dites euh qui peuvent être verbalisées, et finalement on s'aperçoit que dans le non-verbal on a un autre type d'informations. Voilà. Et puis aussi, ça permet ben de, oui d'avoir un petit échange convivial, et puis aussi de pouvoir aborder peut-être des sujets qui sont... plus simples à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Du moins on cherche moins les mots. Les choses viennent naturellement et puis le fait que ça revient naturellement, et ben on peut percevoir certaines choses où ça n'a pas été bien clair, on peut revenir euh, pour revenir dessus, pour essayer justement d'avoir des éléments, ou ré-insister sur certaines choses, sur certains éléments en fait. [oui.] Voilà.

Exemple 2 : Ch7 : Euh et si moi on m'met d'côté pour des raisons plutôt de logique, de vous trois, vraiment. Elle était très très très dominante dans l'oralité. [hum hum] Et toi par contre, je te regardais très... comment je pourrais dire ça, résonnant [hum hum ?] avec le corps sur les propos qui se tenaient entre Henry et avec Julie. Euh... et donc euh ça m'a interrogé et j'me suis dit pourquoi ? Euh... est-ce-que, pourquoi c'est une question voilà. Est-ce volontaire ? Est-ce-que il y a une véritable volonté que de montrer une forme d'approbation par le corps, ou au contraire, est-ce-que il y a une certaine naturelle ? Ce n'est pas fait exprès, c'est fait comme ça. Ce non-verbal que tu as beaucoup communiqué pendant cet entretien, euh...

Commenté [AR209]: le retour de l'auxiliaire « avoir » accompagné d'une modalité d'énoncé évaluative

Commenté [AR210]: avoir : « ce ressenti », « des échanges numériques », « du face à face »

Commenté [AR211R210]: Motif : privilégier le « fait que ça revient naturellement » pour atteindre quelque chose « essayer d'avoir des éléments », « ré-insister sur certaines choses, sur certains éléments »

E9 : Il y a les deux, il y a des moments où **effectivement** c'est **des côtés tout à fait naturels** qui ressort, où voilà... Et il y a des moments où **effectivement**, euh, euh... le fait d'avoir étudié aussi d'autres pratiques, d'autres techniques, au niveau du non-verbal permet **effectivement** de **se mettre aussi dans une attitude**. **Même si là, il n'y a pas eu de trop, parce que c'était assez fluide et puis il n'y avait pas de...** Mais dans d'autres démarches. On en a parlé tout à l'heure ça peut-être aussi au-delà, dans tout ce qui est **accompagnement**, notamment là, dans ce cadre-là du **stagiaire**. Euh... il y a d'autres, je pense notamment, la PNL, où **effectivement** il y a une **partie de non-verbale dans la PNL**. Le fait **effectivement** au niveau de **l'attitude, au niveau de sa posture personnelle, de pouvoir un peu être en connexion avec ce dans quoi l'autre...** Et à ce moment-là permet aussi, **effectivement**, un certain, des échanges.

Commenté [AR212]: Caractériologie

E10 : Là, il n'y a pas eu trop de cas **aujourd'hui**. Mis à part **quelques petit moments où je suis allé dans cette démarche-là**. Autrement la communication non-verbale était **tout à fait naturelle**.

Exemple 2 chez lui : E11 : Il y a peut-être eu des petits moments, au moins, **une fois, où effectivement, je me suis mis un peu plus dans une certaine attitude, pour effectivement être plus en en résonance**, tout simplement.

Commenté [AR213]: exemple 2 : l'attitude résonante : orange

E16 : Par rapport à **ma propre définition, elle n'est pas meilleure ou moins pire, c'est la mienne dans ce contexte-là**. C'est que, euh, pour moi **l'accompagnement, il est plus dans une dimension, plus de / vraiment d'échanges**. Et aussi de **dynamique**. Le suivi on peut **suivre**, on peut être suiveur toute sa **vie** si on veut, on peut **suivre** quelqu'un. Le fait que d'accompagner, je trouve que c'est de la part, là, de l'accompagnant / on va dire ça comme ça / il y a plus une démarche personnelle. Aussi. Et la démarche **personnelle** c'est aussi bien sûr ben tenir compte peut-être des difficultés que peuvent rencon rencontrer l'accompagné, et aussi, à ce moment-là essayer de **VOIR** comment on peut aborder ces **difficultés, les dépasser**. En sachant que dans tous les cas c'est l'accompagné qui est **acteur**, l'accompagnant ne le fait pas à la place de **l'autre**. Mais peut donner des des des outils ou **autres** pour lui permettre effectivement de **franchir** certains caps, certaines barrières ou ouvrir certaines **portes** qui **sont finalement difficiles** quand on est pris dans certaines histoires, mais qui l'est **beaucoup moins** quand on est à l'extérieur de ces histoires-là. Et 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. Parce qu'il y a aussi des parcours de vies, qui est son **SON** parcours de vie. Et

Commenté [AR214]: Niveau 5 de l'exemple 2

effectivement d'être dans la valorisation et aussi **c'est important** à un moment donné de dire : bah oui, c'est bien, tu as bien travaillé. **C'est important**, aussi **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. Que là on est au début de quelque chose, qu'il y a des moments qui vont être **un peu plus compliqué que d'autres**. Mais que quand **effectivement** il y a du travail qui est réalisé, **c'est important** de le souligner, **tout simplement**. Pour moi ça aussi ça fait partie de l'accompagnement. L'accompagnement ce n'est pas uniquement **que dans** la difficulté. C'est aussi dans l'accompagnement pour dire : bon bah voilà, c'est bien ce que tu as fait, tu as bien étudié. **C'est important aussi** de le souligner. Après, que ça soit reçu ou pas, ça, je ne le sais pas, mais dans tous les cas par rapport à moi-même, c'est quelque chose, qui pour moi, me semble **des plus juste**, et **important de dire**.

Corroboration par « l'importance », le motif du voir : E17 : **C'est cela**. Ce n'est pas / oui c'est ça **d'accompagner**. Euh... le mot qui m'est venu en t'écouter, c'était le mot **validation**. Mais c'est **pas** ce n'est **pas** une **validation**. C'est juste de montrer **aussi** que il y a un travail qui a été **réalisé**, que **ce travail est bien**. Peut-être **effectivement** qu'il faudra le nuancer au fur et à mesure, mais **ça c'est normal**. Les choses se... On taille aussi / On taille un peu les choses au fur et à mesure, et puis ça s'affine et puis on peut polir **après**. Mais c'est plus dans ce cadre-là, de **souligner**, que ce soit **acté** et verbalisé, ce que tu as fait c'est bien. Ça **c'est très important**. Parce que **parfois** on ne l'entend pas suffisamment comme ça. C'que tu as fait c'est bien. Bien **sûr** ce n'est pas encore le résultat final, mais c'est c'est bien. Tu t'as / Voilà, **ça se voit** que tu as travaillé. 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. Donc ça peut se comprendre aussi, le contexte, il vient d'arriver etc et tout. Mais néanmoins, il a quand même **pu** parler du **territoire**, il a dit des choses etc et **tout, des projets** qu'il a pu **échanger** et euh / Après **c'est un point de vue personnel**, dans le cadre du euh de ce type de diplôme, et euh ça permet aussi de, du moins, ce que j'ai envie de transmettre, qu'on peut s'intéresser... Le territoire sur lequel on évolue peut expliquer beaucoup de choses. Il est important d'observer de pouvoir un peu / d'observer **tout simplement** / les choses et aussi **d'étudier**, parce qu'on sait jamais pour l'avenir, ça donne une vision beaucoup plus **globale** de

Commenté [AR215]: le mot a une modalité d'énonciation rapide, comme « effectivement », comme ces mots que l'on dit par réflexe, comme un tic de langage.

Commenté [AR216]: D'ici à « Mais que quand... », modalité d'énonciation en liste de course : même ton, énonciation d'un item suivi de l'autre item suivi de l'autre.

Commenté [AR217]: ce n'est pas une validation (E17) ; ce n'est pas un suivi (E14 et E16)

certaines choses et puis dans des conversations même lambda, etc et tout... Il y a aussi un enrichissement au-delà /

On est dans le cadre de la formation professionnelle continue pour adultes. On n'est pas dans de la formation initiale, donc c'est pas **uniquement** que du descendant, même si dans l'initiale il peut y avoir aussi les deux. Mais on est à la fois dans du euh dans des démarches à la fois inductives et déductives. En fonction de dans de ce dans quoi on **est** en fait. Et c'est au-delà de cela. La formation continue, ça c'est ma vision des choses en tout cas, permet à l'**individu** au sens large de pouvoir aussi se, s'enrichir, se développer aussi personnellement. **Qu'importe** le type de euh de cursus qu'il suit. Que ça soit dans le social ou autre, il y a aussi autre chose. Et euh / Et donc voilà. Et pour revenir à la question, c'était surtout ça. De / oui de, de **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. C'est juste... C'est le fait de reconnaître à un **moment donné** : ben oui, t'as travaillé **c'est bien** ! Juste / **Tout simplement** de l'acter. Tu as travaillé, ça se voit, bah c'est bien, et de dire aussi : ben continue comme ça, etc... et tout, voilà.

E18 : C'est bien. Après le côté abouti et / ça sera un aboutissement dans un certain cadre. C'est ce qui est demandé. Mais euh **effectivement**, avant de pouvoir euh rendre un support écrit **abouti** / en tout cas qui corresponde, abouti ça je ne sais pas, mais qui corresponde au cadre, qui soit au **minimum** respectueux du cadre réglementaire demandé, il faut **effectivement** pouvoir travailler et puis / Et oui, et puis euh / Oui et puis **affiner, tailler des choses en cours de route, ça c'est évident.**

E19 : Oui c'est ça, mais dans le côté **bien**, je ne suis pas dans la notion de **c'est bien** par rapport au fait que ça pourrait être mal. C'est pas du tout dans ce sens-là. Parfois on peut dire, de manière générale, dans l'éducation un peu judéo-chrétienne qu'il y a la notion de bien et *contrario* la notion de mal. Ce n'est pas du tout dans ce cadre-là, en fait.

E21 : Voilà, ce n'est pas du tout dans cela. Là c'est vraiment dans le **côté**, là on se voit aujourd'hui à cet instant t, ici et maintenant, ce que tu as fait, c'est / tu as **bien travaillé**. C'est **vraiment** dans ce sens-là. Après il y a mon côté aussi un petit peu, l'intérêt que je peux avoir pour la **philosophie** un peu plus asiatique, ici se ressent dans la manière de ce que je suis tout simplement.

E23 : C'est juste dans la **vision** des choses

E25 : Et puis euh / **Voilà**, qui a des centres d'intérêts, autres **choses** et qui... Et qui aussi c'est s'appuyant un petit peu sur tout cela, qu'on peut aussi accompagner **différemment**.

Commenté [AR218]: Là, il y a le ton ferme. Affirmatif. La modalité d'énonciation est claire, presque (donc ma perception) moralisante, comme un « N'oublie pas que : On est... ».

Commenté [AR219]: Il a déjà souligné et la distinction et le sous-entendu critique sur la Fo initiale, plus haut.

Commenté [AR220]: il n'y a pas du tout l'intention derrière

Commenté [AR221]: mot haché : au « mi-ni-maume »

Commenté [AR222]: tailler des choses : précédemment c'est un verbe utilisé.

Au-delà avant tout / comment l'entretien a démarré, on a échangé un tout petit peu et / Voilà on avait convenu d'un côté qu'il était important d'observer. C'est sur que, surtout dans ce genre de... de de... de certification, je trouve que il est très important de d'observer où se trouve la structure. Parce que ça donne beaucoup d'indications.

Commenté [AR223]: E fait référencer aux certifications à venir, qui nécessitent toutes deux, d'une certaine façon ou de façons distinctes, des connaissances sur le territoire et la structure d'alternance.

Corroboration : E26 : Soit aussi bien qu'au niveau de l'architecture, de projets en cours. Voilà et aussi un peu dans le non-verbal. Où l'observation peut déjà donner beaucoup d'éléments.

E27 : Oui tout à fait et puis même dans le cadre de cet entretien-là... ou euh ou le faire aussi émerger un tout petit peu. Quand effectivement, elle me fait part qu'elle a pu constater certaines choses, qu'elle a observé certaines choses au moment de la coupe du monde et que par rapport à cela finalement elle était née ?? dans la méthodologie de projet à deux cents pour cent. Elle a constaté des choses par rapport à cela, on va dire un petit peu, il y a un constat qui est fait, il y a un diagnostic qui est mis en place. Elle a fait une proposition de projet, qui a été validée. Voilà, bien sûr à un certain niveau, mais la démarche était exactement la même. On peut... / Après la démarche soit on la voit de manière macro ou de manière micro, là euh de manière / à l'instant t, à ressentir, à observer des choses, tac ! Pourquoi pas faire ça. Elle a fait une validation et on est dans une démarche de projet. Tout simplement. Pour moi c'est comme ça que je l'ai perçue.

E28 : C'était peut-être un petit peu tôt. Euh... Henry a démarré avant-hier. Il a quand même beaucoup beaucoup d'informations, euh, notamment aussi avec des attentes, qui sont au niveau des écrits et certainement le travail [Remerciements pour le service : 00h20'16] qui le travaille énormément, et effectivement qui n'est plus pour l'instant dans euh, l'ensemble des activités qui ont été proposées, voir lesquelles, pouvoir faire émerger, effectivement les attentes que sa tutrice elle pouvait avoir / Je trouve que c'est un petit peu tôt dans, euh, par rapport à cela. Euh. [Ricanement] J'ai un p'tit un p'tit sourire en fait [prononçant en souriant]. Euh, après on peut tous avoir besoin à certains moments de se... de se rassurer sur une certaine reconnaissance des choses que l'on peut mettre en place.

Commenté [AR224]: E présente cette partie comme une sorte de liste de course : il y a ceci, il y a cela, avec pour chaque fin d'objet un ton qui hausse vers l'aigu

E29 : [Rires : 00h20'56] C'est que... Hum... Non non, en fait, c'est juste euh je trouve que c'est plutôt... / Non je comprends tout à fait sa démarche. Mais c'est que, oui, effectivement, pour elle je pense que c'était quelque chose qui était très novateur, ce qu'elle a mis en place dans la structure et qu'elle a / le fait de pouvoir aussi peut-être le fait que ce soit ressorti de suite. Que ce soit ressorti ben ça ne peut qu'appuyer ce côté un peu de se sentir euh dans le juste par rapport à ce qui est

demandé. Après, par rapport au groupe, etc... c'est sûr qu'il y a des **obligations** qui sont là. Euh ça doit / C'est bien, ils sont dans l'obligation de mettre en place certaines innovations, etc... et tout. Mais euh... On a tous des histoires personnelles qui peuvent être différentes, et euh... puis parfois, **Voilà** ! ça fait du bien de se sentir un peu **reconnu**, dans ce qu'on peut faire. Voilà, **tout simplement**.

E30 : Alors peut-être pas forcément **jusque-là**. **Mais**, euh... peut-être pas forcément **jusque-là**. **Mais** que... que cette animation-là ressorte un tout petit peu, oui **effectivement**. Il ne faut pas oublier le contexte dans lequel on est. On... Toi et moi nous sommes présents, on représente de manière un peu symbolique aussi **la structure**, d'une certaine forme **d'autorité**. On va dire les choses comme ça, néanmoins, et que ça c'est aussi des enjeux qui peut y avoir lors d'échanges en face à face qu'on n'a pas aussi forcément sur les écrits.

E31 : Il y a aussi cette symbolique-**là**. Ça ne veut pas dire **forcément** que c'est présent, ce n'est pas ça que je suis en train de dire. **Mais effectivement, par rapport à l'échange global qu'on a pu avoir, on est quand même dans une certaine euh une certaine euh reconnaissance de choses qui peuvent être faites au niveau interne.** C'est comme ça que je l'ai perçu, **ça ne m'a pas dérangé du tout**. Parce que par rapport au cadre où on était, ça ne m'a pas... ça m'a pas semblé **préjudiciable** par rapport à la suite de **l'entretien**. **Au contraire** ça permettait, euh pour **moi, là**, dans le rôle plus **d'accompagnant**, d'avoir **suffisamment** d'informations pour après pouvoir **mieux** accompagner. Voilà. Donc au contraire c'est des choses qui étaient **vraiment enrichissantes** en fait. [*D'accord. J'comprends*], Mais je ne suis pas là, pour faire de... Je suis pas psy et...

E32 : Je ne suis pas là pour faire de **l'analyse**, et des raccourcis **d'analyses**, voilà.

E35 : **Je pense que c'est un peu trop tôt. D'aller vraiment sur ce genre de de choses c'est un peu trop tôt parce qu'il vient d'arriver dans la structure.** Euh... par rapport à à cela. Après, **effectivement**, euh il y a eu ce qui s'est passé dans dans le cadre de l'entretien, etc... et tout. Où bon, **effectivement**, il était un peu déstabilisé. **Moi j'ai plus plus pris, dans le sens où il y a beaucoup d'informations. Qui viennent** donc il n'arrive pas pour l'instant / et je pense que ce n'est pas uniquement que Henry, de manière générale une personne après va pouvoir dire en se basant, quelle est la **l'animation** la plus importante, c'est un peu la roulette russe cette histoire. Si tu es dans le juste c'est tant mieux, soit t'es à côté et c'est pas bon.

Commenté [AR225]: prononcé comme « j'ai trouvé : préjudiciable » avec une montée en hauteur sur la fin et un début de prononciation rapide.

Commenté [AR226]: « de l'analyse » et « d'analyses » sont prononcés avec le son « iz » allongé, comme « de l'analize »

E36 : Exactement, c'est... donc c'est peut-être un peu **prématuré**. Euh, bon. Après **effectivement**, j'étais à côté de lui, donc il y a certains éléments que je n'ai pas pu tout voir, par rapport à cela. Euh **Effectivement** ça peut le déstabiliser un **tout p'tit peu**. Après je tiens **surtout** compte, moi, de ce qu'il a pu dire, **effectivement**, à l'extérieur. Où par rapport à cela / donc de **certaines inquiétudes** / Alors difficultés je ne sais pas. Mais de certaines inquiétudes, qu'il peut avoir, voilà. Et c'est pour ça que j'lai plutôt... Je l'ai plutôt, comment dire, j'ai perdu mon mot.

E37 : **Oui**, rassuré, ou... je lui ai plutôt proposé aussi de faire des échanges intermédiaires.

E38 : Plus dans ce cadre-là, en fait. Parce que, **effectivement**, oui ça fait **beaucoup**. Il y a eu un changement de structures, les attentes sont importantes... C'est vrai que là en peu de temps, faire tout ce travail-là, c'était ben voilà. Essayer de faire en sorte de **le rassurer** oui un tout petit peu par rapport à cela, de faire l'intermédiaire, tout en lui disant d'avoir **une vigilance**, de ne pas travailler vingt-quatre heures sur **vingt-quatre** [**Oui.**] ça **c'est important**. Aussi. **Pour qui n'se mette pas non plus trop de pressions, par rapport aux attentes, par rapport à cela.** Donc voilà, je vais un tout petit peu d'ici quelques jours, et puis si c'est **nécessaire**, voilà. Et puis je lui enverrai un petit message, **si nécessaire**, pour savoir comment ça va, etc... et tout. Donc euh... [**Oui je comprends.**] Mais... A-a-après en termes de démarche [respire fort, puis souffle] je ne sais pas. J'pense que ça résonne par rapport à des choses qu'on a pu dire précédemment.

E39 : Avec peut-être en fonction d'une certaine, **oui** d'un côté un peu de reconnaissance, de valorisation de ce qu'on peut faire. Ça après c'est... c'est à voir. **Mais il y a aussi** / il ne faut pas oublier aussi une certaine **démarche** par rapport à la structure et voilà.

E41 : J'ai pas une grille. Alors déjà il y a **une trame qui a été transmise**, de tout ce qui va... **De la conduite un peu de l'entretien**, etc... et tout...

E43 : **En amont**, qu'on m'a transmis hein. Que **la coordinatrice de formation** /

E45 : Voilà. C'est un plan, une trame, **effectivement** méthodologique, par rapport, sur laquelle je **m'appuie**.

E46 : **Certaines**, si si, il y en a **certaine**, oui. Après **moi je prends en fonction de ce qu'il y a dedans. De ce qui est pertinent d'avoir là** à ce moment... à c'moment-ci.

E48 : **Oui, exactement**. Mais qui peut-être peuvent l'être euh...

E49 : Voilà, ou même peut-être la semaine prochaine, il y a des questions que je vais faire rel'ver, parce que, effectivement, le stagiaire sera depuis plus longtemps dans la structure, parce que le stagiaire est différent, parce que le constat est différent. Donc le contexte est vraiment différent, donc il y aura peut-être des éléments sur lesquels j'irai piocher, si je peux dire ça comme ça, pour répondre à ça.

Commenté [AR227]: effet « liste de course » (voir plus haut)

Exemple 3 : E50 : De manière générale, euh... comment je peux dire si l'entretien est satisfaisant ou pas, c'est tout simplement en voyant si il y a des difficultés qui ont été relevées et si tel est le cas, si on a pu y a/ y donner quelques éléments d'réponses. Du moins des... des trajets ou des chemins pour arriver à rés / à... solutionner un peu ces difficultés-là. Après, un autre élément, c'est aussi de savoir comment se sent le stagiaire dans la structure. Parce que c'est quand même le stagiaire qui est au cœur de l'entretien / Même si là il était un peu plus discret, mais néanmoins, c'était pendant... Le déplacement est pour cela en fait. Et pour faire en sorte que le stagiaire puisse être bien accompagné dans le cadre de sa formation d'alternance. Voilà, aussi bien par le tuteur que par son référent de formation. Non seulement ça euh cela pour, effectivement, euh, avoir du concret ok. Est-ce-que, effectivement, les projets qui ont été mis en place, etc... et tout... Quel est, effectivement, les échanges qui peuvent avoir avec les tuteurs. Voilà, en gros retrouver un petit peu le stagiaire en contexte professionnel. En fait. Après, euh, dire que c'était euh, sur quel élément je peux dire que c'est... pour que ce soit satisfaisant ou pas, c'est plus par rapport à ça. C'est si effectivement, euh, au fil de l'échange convivial qu'on peut avoir, du moins je le souhaite, dans la plupart des cas, euh... Voir si effectivement il y a des des des points, si il y a suffisamment des éléments pour qu'il puisse construire le projet, tout simplement. Et si il n'y a pas des éléments qui me semblent pas satisfaisant, aborder euh, si nécessaire, avec le tuteur. Voir, effectivement / En sachant que pour l'instant c'est un petit peu prématuré. Euh, c'est à voir après au fur et à mesure, mais c'est aussi rappeler euh... au tuteur, le cadre de cette alternance-là, en disant quels sont les attentes, et que aussi à la fin des trois semaines, il y aura un document à signer, avec euh, donc des pistes de projets, etc... et tout. Là ça a été verbalisé, euh, voilà c'est aussi rappeler ce cadre-là /

Commenté [AR228]: exemple 3 rouge : un entretien satisfaisant

E51 : / aussi au tuteur. Euh, parce que / bon là j'ai fait ou p'têtre que d'autres j'le ferais pas parce qu'on a transmis l'info au tuteur, euh, je n'en sais rien euh, voilà. Là il m'a semblé important aussi de pouvoir le... le verbaliser. Euh, voilà, et puis je pense que par rapport à ça, ça a été vu. D'autres aspects aussi, donc si j'ai des mots / même si j'ai des difficultés

à prononcer ce mot-là : **fatigabilité**, euh... le fait aussi de revenir **dessus**, c'était aussi **important** pour moi. Parce que elle l'a très bien dit que le fait que ce soit en binôme, etc... et tout ça peut aussi engendrer qu'elle puisse s'appuyer aussi sur cette présence **masculine**. Néanmoins, il est aussi important de renouveler **les choses** dans un certain cadre. Oui, certes, **c'est vrai**, mais il ne faut pas oublier aussi qu'on a un public qui est en situation de handicap, que **effectivement** il faut avoir un peu de vigilance concernant cette notion de fatigabilité, etc... et **tout**. Et c'est des points sur lesquels je n'hésiterai pas à revenir, euh... avec le stagiaire directement : ça c'est clair.

Commenté [AR229]: mot haché : fa-ti-ga-bilité

E54 : Mmm, qu'est-ce-que je suis **venu évaluer** ?

Commenté [AR230]: La question est formulée de façon à se vérifier : qu'est-ce que je suis venu ? évaluer ?

Exemple 4 : E55 : **Ce que je suis venu évaluer**, euh... Alors... La notion **d'évaluation**, mais plus pas dans le côté de dire **c'est bien ou c'est pas bien** : on est pas dans ce cadre là. C'est, euh, déjà... **voir**, pour servir en tout cas, le stagiaire **dans quelle structure il évolue**, **quelle est euh l'équipe encadrante** qui peut y avoir derrière. Parce que, bon là, on a rencontré la tutrice, mais **néanmoins** il a été, il a été euh, il a été fait part qu'il y a eu différents intervenants etc... et tout, qui travaillent dans différents pôles etc et tout, **ok**. Bon **par rapport au référentiel**, qui est **demandé**, ça me permet moi d'**avoir des informations par rapport à la suite**. Bon après **si nécessaire**, voir, peut-être, **mieux** guider euh le le stagiaire dans l'écriture de ses dossiers. Parce qu'il s'agit de **voir si effectivement** au niveau de de l'ensemble de **l'équipe**, **si effectivement**, il y aura des éléments sur lesquels il voudra, **potentiellement**, **ou pas**, ça **dépend**, de peut-être **devoir s'appuyer ou pouvoir** [Oui je comprends.] les faire rentrer dans la dynamique de son projet. Ce n'est pas une **obligation**, cette notion-là, mais ça peut aussi être intéressant de le faire. Aussi de **voir**, **si effectivement**, **on est plutôt dans une structure**, entre guillemets, je prends des précautions avec ces mots-là, **plutôt passive ou active**, ça c'est important pour moi. Parce que euh parce qu'on peut avoir des **images** de structures comme ça un peu **d'EHPAD** qui peuvent être très éloigné, de la, de la **réalité**. C'est aussi s'appuyer sur l'expérience que **j'ai**, **professionnelle**, **tout simplement**.

Commenté [AR231]: Ce que E est venu évaluer dans cet entretien-ci

Commenté [AR232R231]: Ce sont les intentions évaluatives du vécu 2.

Commenté [AR233R231]: C'est un vécu à part : on part de cette hypothèse.

Commenté [AR234R231]: Non, car cela vient empêcher le vécu 2 de s'étayer. De plus, cette évaluation s'inscrit dans la visite, donc le vécu 2. Par contre, puisque ce sont des vocabulaires d'intention, ce peut être l'exemple de ce que E vient évaluer ici.

Commenté [AR235]: avec une insistance sur le « dé »

Commenté [AR236]: la modalité d'énonciation commence par un son « ve » fortement appuyé

[Brève interruption du serveur qui apporte les cafés : 00h35'22 à 00h35'28]

Euh... de voir si effectivement sur le... - Non merci. Pas de soucis non non... [rires]

E56 : Voilà, exactement. Et puis soit, bon après je connaissais, un petit peu quand même, la structure de **nom**, pour y avoir aussi un peu évolué. Donc, il y a certaines orientations qui n'ont pas **changé**, qui **au contraire** qui vont dans **le bon sens** : ce que moi j'ai pu

vivre **aussi**. Bon, c'était aussi s'appuyer sur ma propre **expérience personnelle**, pour voir si **effectivement**, c'est euh c'est toujours **d'actualité** et si, euh, si après c'est possible de mettre en place des projets par rapport à ça : c'est **juste** dans ce cadre-là [*Oui oui.*]. Après dans d'autres euh / il y a d'autres visites dans d'autres types de structure, ça sera aussi **la même démarche de voir**, si effectivement il y a suffisamment de **moyens**.

Quand je dis moyens, c'est à la fois humains, matériels et aussi **financiers**, pour pouvoir réaliser des attentes.

E58 : Pourquoi **j'ai dit cela** ?

E60 : Ça été dans le contact, dans l'échange, etc... **et tout**. Après le pourquoi, je ne sais **pas** parce que je ne l'ai pas du tout analysé. Alors peut-être **est-ce-que...** **J'aurais des relents de temps en temps de techniques** qui se font à l'insu de mon plein **gré...** Je n'en sais rien. [Rires : 00h37'53] Est-ce-que ça serait ça ou **pas** ? Euh Je sais pas... Euh, en tout cas, c'est aussi le mot qui était peut-être un peu **fort**. Et puis c'est le fait aussi que tout ce qui est un peu l'étude des territoires, des choses qui **m'intéressent** et qu'**effectivement** des fois il y a des mots qui viennent comme ça **plus naturellement** qui semblent **correspondre plus** à une **certaine réalité** du territoire sur lequel on se situe. La euh plus la place du quartier etc... et tout. C'était, euh, ça me semblait plutôt correspondre à ce qu'elle a voulu dire, plutôt que la notion de criminalité et peut-être un peu plus nuancée.

E62 : Oui c'est ça, c'est aussi à un moment donné / bon là peut-être effectivement, c'est euh, ça se fait de manière totalement involontaire. Donc il y a ce côté euh, de de **connexions**. Donc qui peut dire en termes de **communications** qui se se qui s'**met en place**. **C'est important aussi dans tous les cas**, euh de, de qu'il y ait une **compréhension** qui se mette en place. À la fois là que ben dans le cas d'un **tuteur**, et la personne que j'ai en face de moi, qui peut comprendre certaines **choses** etc et **tout**, que ce soit dans ce cadre là. Mais **aussi** dans la connaissance du de la... du type de structure.

E63 : Voilà. Sans forcément être dans **l'exubérance** de connaissance, etc... et **tout**. Mais **effectivement** d'avoir la **connaissance minimum**, un petit peu, de comment fonctionne certains types de **structure** et que, effectivement, oui. Donc il y a ce rapport de professionnels d'égal à égal. On n'est pas dans le **côté euh** je connais plus que toi, etc... et **tout**. Là on est vraiment, en terme professionnel, au même **niveau**. OK on est dans un échange de partage, de d'échange de pratiques **professionnelles** : **pourquoi pas, ça dépend aussi...** Mais euh, c'est surtout dans euh dans ce cadre-là. Mais aussi euh / bon là on va un peu au-delà de l'entretien un tout petit peu.

Commenté [AR237]: est-ce pour me dire « attester/vérifier/contrôler » que les choses aient changé ou non, notamment les bonnes ? ou le « bon sens » dont il fait mention ?

Commenté [AR238R237]: Déjà interprétatif.

Commenté [AR239]: la « démarche de voir »

Commenté [AR240]: modalité d'énonciation appuyée sur le son « gzu »

Corroboration : E64 : Je parle beaucoup d'observations, j'ai aussi observé un petit peu et je pense pas avoir été le seul à le faire, de tout ce qui peut t'accrocher, de d'appuyer aussi sur ces éléments là aussi qui sont **donnés** hein, qui sont à la vue de tout le monde. Et **effectivement** pour pouvoir instaurer un dialogue aussi et puis une ouverture sur certaines choses. **Tout simplement.**

E66 : Alors je l'ai dit souvent, alors je vais réemployer de nouveau ce mot-là sur le côté **effectivement** par rapport à l'objet de l'entretien.

Entretien 2 d'explicitation

Entretien E-EDR 2 – 22 février 2020
Enregistrement de 25,98 minutes

E1 : Dans d'autres techniques, qu'on appelle la position méta.

Ch1 : Exactement, exactement. On est sur la même école. Des écoles où on demande aux praticiens d'être dans une réflexivité, une réflexivité qui est telle, qu'on va lui demander d'explicitier, d'élucider, de décrire, de... Voilà d'aider les, ou les autres à se mettre dans la situation évoquée. Je visualise ce qu'il est en train de m'expliquer, etc.

E2 : Mmm, mmm.

Ch2 : Mais oui, position méta. En PNL il y a des similarités bien sûr, quand on veut aussi être dans la résolution de difficultés, de problèmes, ou de comprendre une situation.

E3 : Bien sûr, tout à fait.

Ch3 : On peut, en thérapie, euh... Pierre Vermersch ne l'exclut pas. Mais voilà, l'entretien explicitation, dans les sciences de l'éducation, il n'a pas de visée thérapeutique, il n'a pas de visée d'explication de la part de l'intervieweur, du scientifique. C'est vraiment, au contraire, une méthode qui consiste à entendre vraiment et à prélever de cette information fine et descriptive.

E4 : D'accord.

Ch4 : Voilà. Donc as-tu en tête une situation, une situation, que voilà, que tu aimerais mettre au travail.

E5 : De jury.

Ch5 : Ouais, d'accord.

E6 : Non non, c'était savoir si c'était une question, pardon.

Ch6 : À partir du moment, où toi tu t'qualifies, que tu es dans une attitude d'évaluateur.

E7 : D'évaluation.

Ch7 : D'évaluateur, c'est ok. Peu importe, j'ai envie de dire le format...

E8 : Le contexte...

Ch8 : Le contexte, tout à fait. Donc jury, oui, bien sûr.

E9 : Là tu es forcément dans une situation d'évaluation. Euh... D'un point de vue un peu plus favorable. Bon après il n'y a pas de situations favorables ou défavorables dans tous les cas. Euh,

mais 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. À la fois sur son écrit et lors de l'échange, lors de l'entretien oral que l'on peut avoir en fait.

Ch9 : D'accord, et dans ces situations en as-tu une en particulier que tu aimerais là décrire. Une situation où tu as été donc juré, si je comprends bien, dans un jury d'une formation JEPS, j'imagine.

E10 : Oui, oui JEPS, ça fini par JEPS tout à fait.

Ch10 : Dans tous les cas.

E11 : Exactement

Ch11 : Voilà, qu'elle soit DE, BP, DES, CP, machin...

E12 : BP ou DES, voilà... Euh...

Ch12 : Est-ce-que, il y en a une, là, marquante, que tu aimerais mettre au... ?

Exemple 1 E13 : Non non, parce que c'est un vraiment une démarche personnelle que j'ai. 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. Mais qui rentre dans ce cadre-là. Donc dans les détails non, j'ai juste plutôt l'inverse. D'une euh, d'un exemple, d'une candidate, j'ai cet exemple vraiment en tête, parce que je l'ai évoqué il y a pas longtemps.

Ch13 : Alors parlons-en, d'accord ok.

E14 : Où elle nous fait part dans ce dossier, que donc euh. Alors de mémoire, dans, 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) [00h4'16'']. 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... ça montre quand même une certaine, un certain

investissement, en tout cas, potentiel du candidat sur l'analyse d'un territoire, voilà. Euh... autrement, pour revenir de cas concret de candidats, euh... qui aurait vraiment, qui aurait été vraiment sur, euh... leur mise en recherche personnelle de, de, de, de compétences, non, là j'en n'ai pas. Parce que c'est vraiment une démarche que j'aie, c'est effectivement, d'amener le candidat, quand parfois il y a des choses qui ne sont pas très très claires. 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, en fait. Et 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. Mais peut-être le candidat peut avoir des expériences associatives ou autre, et là, montrer effectivement, des qualités, des compétences qu'il a pu avoir, et la mise en pratique de certaines capacités, et que finalement, c'est cela qui permet de répondre au référentiel.

Ch14 : D'accord.

E15 : C'est à dire que dans la **démarche évaluative**, il y a d'une part effectivement, le cadre dans lequel on est, mais un cadre suffisamment large qui permet aussi d'aller chercher un petit peu ailleurs des compétences pour répondre à ce qui nous est demandé en fait.

Ch15 : Mmm. Je comprends. Si tu veux bien, j'aimerais bien que nous allions sur la situation de la candidate, qu'on peut appeler : on m'a dit de l'écrire. Euh, en revenant sur la description, finalement, très physique, très matériel de ce qui s'est passé. Peux-tu me décrire s'il te plaît juste avant que la candidate déclare : on m'a dit de l'écrire. Peux-tu me décrire ce qu'il se passe, où sommes-nous et que se passe-t-il s'il te plaît.

E16 : Je vais pas rentrer trop dans les détails de, euh... **On est dans un cadre assez formel effectivement de, euh... d'une certification**. Et c'est juste une présentation, il y a eu dans un premier temps une présentation du dossier par la candidate. Juste ça me fait réfléchir à un autre aspect dans le cadre de jury et d'évaluation d'une certaine confidentialité. Et j'espère que là je ne suis pas en train de déborder trop par rapport à cette notion de...

Commenté [AR241]: vécu 1 : début / contexte

Ch16 : Dans tous les cas, ta propre personne en tant que sujet participant à une recherche est elle même anonymisé.

E17 : D'accord, ok. Non, mais c'est juste d'un coup j'y pense, d'un coup j'ai dit ce que...

Ch17 : Et étant moi-même expert, je vois très bien de quoi tu parles. De ce code déontologique, donc ni la candidate, ni l'organisme de formation où la candidate était, ni ton identité de professionnel slash expert sera communiquée dans le cadre de la thèse.

E18 : D'accord ok.

Ch18 : Ce qui sera communiqué c'est le statut en tant que expert, euh...

E19 : L'exemple aussi sera cité ou pas ?

Ch19 : Disons que les verbatim sont retranscrits...

E20 : D'accord.

Ch20 : *Mais c'est pour ça qu'à chaque fois en fin d'entretien, tu te rappelles, je dis : je peux vous l'envoyer, et ne l'envoyer qu'à vous en dehors de la thèse. Mais ce qui peut être fait à la fin, je peux t'envoyer la retranscription intégrale et tu me blacklistes les endroits qui : ça c'est non, euh... et euh... je m'engagerai à ne pas communiquer les endroits où ça, c'est non.*

E21 : D'accord. Au-delà de ce que « on m'a demandé d'écrire ». C'était plus, alors je vais reprendre un peu différemment.

Ch21 : *D'accord, bien sûr.*

E22 : C'est plus de s'apercevoir que euh, dans le côté plus évaluation, parfois on peut être amené à avoir des candidats, qui ne montrent pas une certaine réflexion, un certain approfondissement à par rapport ce qui est dit, écrire ou dire. Et que la difficulté, là c'est effectivement, d'essayer néanmoins d'amener le candidat à réfléchir un petit peu de par soi-même afin de trouver pourquoi tel chose a pu être écrite dans le dossier et quel est son intérêt, et quelle est la richesse que ça peut apporter à son analyse. Et c'est vrai que là parfois il peut y avoir des difficultés pour le candidat de vraiment percevoir l'intérêt majeur de spécifier tel ou tel chose au-delà de l'aspect purement, euh, démonstratif on va dire. Tout simplement.

Ch22 : *D'accord, et si on revient à la situation de la candidate, c'est ce qu'il se passait, et il y avait un truc écrit. Vous aviez toi et le collègue peut-être rebondi sur quelque chose, que s'est-il passé ?*

E23 : Oui c'était, alors de mémoire, c'était vraiment que, effectivement. **C'était juste écrit,** c'était juste un éclaircissement sur cette notion-là, voilà. **Le fait que de pointer un petit peu du doigt, le fait que le territoire était coupé par une autoroute, une route,** je ne me souviens plus très bien dans le détail. **Qu'est-ce que ça pouvait signifier, en fait ?** Et c'était voir effectivement par rapport à cela, est-ce-que - alors je ne me souviens plus de la suite du tout, si ça a une incidence directe sur la structure ou autre. Mais en tous les cas, ça avait été pointé du doigt, donc c'est que forcément il devait y avoir quelque chose derrière. Et que d'un point de vue plus réflexion, ça s'arrête à - parce que, bon c'est un petit peu dommage, et euh... Après, cela ne présagera en rien du tout, effectivement, du résultat que ça a pu être donné. On est bien d'accord.

Ch23 : *Bien sûr.*

E24 : Mais c'est juste un... Voilà.

Ch24 : *Peux-tu me décrire le dialogue s'il-te-plaît. Avant le « on m'a dit de l'écrire » et euh, qui a dit quoi ? Vous étiez donc trois puisque les expertises se font entre deux jurés qui forment le jury.*

E25 : C'est ça.

Ch25 : Vous étiez donc deux personnes qui ont une posture d'évaluation et une candidate qui proposait quelque chose. Que se passait-il ? Vous aviez donc les documents sous les yeux, ouvert sous les yeux, peut-être que la candidate avait un ordinateur.

E26 : Non je ne crois pas.

Ch26 : Ou même un document.

E27 : Elle avait un document, son dossier.

Ch27 : Elle avait un document.

E28 : Mais non, non, il n'y avait pas du tout. Alors l'entretien était tout à fait courtois, convivial. Dans le respect des règles de l'art, d'un point de vue déontologique, qu'on peut avoir dans ce cadre là. Mais voilà, c'était juste, effectivement, de découvrir un petit peu plus la signification de ce, de cet élément.

Ch28 : Par où ça a commencé ?

E29 : Alors là, bonne question, parce que ça date un peu, mmm. Non c'était vraiment suite à la présentation, en fait.

Ch29 : Elle venait de faire son oral.

E30 : Oui, bah oui, par ce que ça, c'est, euh... De toute manière, le temps d'échange se passe après l'entretien, après l'oral réalisé par la candidate. Donc on était vraiment, et donc, ouais, plus dans la partie questions, éclaircissement des points qui ont été peut-être pas des plus clairs à la fois dans l'écrit et puis au niveau de l'oral, on était vraiment dans ce cadre là en fait.

Ch30 : Et donc est-ce-que ça a été peut-être le collègue qui a en entendant la personne présentée à la fin, vous avez sûrement pris des notes, j'imagine, pendant son monologue d'évaluation.

E31 : Euh, non c'était pas le collègue.

Ch31 : C'est toi.

E32 : Oui c'est plus moi qui ai soulevé, je voulais juste demander un petit éclaircissement. Par rapport à cela en fait.

Ch32 : Donc, euh, vous prenez des notes tous les deux pendant son discours d'évaluation.

E33 : Oui

Ch33 : On rentre dans la deuxième partie, qui est l'entretien cette fois-ci questions réponses. Et donc là, elle a dit, à priori, quelque chose à propos du territoire et parmi les questions notées et demande d'éclaircissement, il y a eu celle-ci, comment tu lui as demandé ?

Exemple1 E34 : **Tout simplement si elle pouvait éclaircir ce point.** D'un territoire qui est coupé un petit peu en deux, comme ça, par une voie routière. Tout simplement en fait. Par la route ou par l'autoroute.

Ch34 : Et là elle fait, elle dit quoi, qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce-que la candidate fait ?

E35 : Sauf erreur de ma part, elle a vraiment verbalisé : parce qu'on m'a dit de le mettre.

Ch35 : Elle dit : parce qu'on m'a dit de le mettre.

E36 : Je crois oui, sauf erreur de ma part.

Ch36 : Comment, comment elle le dit ?

E37 : De manière tout à fait naturelle.

Ch37 : De manière tout à fait naturelle, elle répond à la question.

E38 : Voilà, il y a une question. Pourquoi, en fait euh, voilà. Vous pouvez éclaircir, pourquoi c'est indiqué. Ba, parce qu'on m'a dit de l'écrire. Ok. Mais de manière totalement...

Ch38 : Sur le même ton.

E39 : Exactement.

Ch39 : On m'a dit de le dire. Je le dis.

E40 : Voilà, c'est tout, tout simplement. Maintenant sans se dire qu'il peut y avoir une incidence importante derrière tout simplement.

Ch40 : Et euh... Le collègue peut-être que tu ne le regardais pas je sais pas, et toi, que fais-tu, parce qu'on a envie de le dire sur le ton de la conversation, qu'est-ce-qui se passe ? La conversation continue...

E41 : Bah un petit peu, essayer d'éclaircir un tout petit peu, essayer de...

Ch41 : Tu te rappelles de ce que tu lui a dit ?

E42 : Non, du tout.

Ch42 : Non, d'accord.

E43 : 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. Je ne suis pas certain d'avoir eu une réponse correcte.

Ch43 : Elle n'est pas vraiment correcte.

E44 : D'avoir oui, une réponse correcte, ou satisfaisante en tout cas. Voilà, je...

Ch44 : Elle ne te satisfait pas.

E45 : **Pas au premier abord comme ça** en fait. Mais ça ne présage rien de ce que je dis de ce qui peut se passer ensuite, on est bien d'accord.

Ch45 : Absolument, on est bien d'accord. C'est deux choses différentes.

E46 : C'est juste sur un point bien précis.

Ch46 : Oui, oui.

E47 : Donc voilà c'est tout.

Ch47 : C'est deux points différents, tout à fait.

E48 : Après tout comme il y a eu des hésitations où le candidat est aussi en difficulté, finalement, on peut par rapport à l'investissement qu'il peut avoir dans d'autres expériences professionnelles, finalement trouver des compétences qu'on n'avait pas déceler, peut-être, au premier abord. Dans tout ce qui est encadrement de différents publics, etc... et tout. Voilà on peut avoir parfois des personnes qui ont finalement, oui, dans d'autres pratiques, finalement encadrent des jeunes dans diverses activités associatives et qui finalement on s'aperçoit, bah, il a les compétences pour le faire. Alors que peut-être que ce n'était pas directement visible. Du moins au premier abord, parce qu'il y a aussi le contexte d'une certification, il y a un certain stress, il y a plein plein de choses en jeu et que finalement aller sur d'autres terrains, bah, ça permet au candidat d'être un peu plus détendu. Et d'évoquer certaines choses qui rentrent dans le cadre du référentiel. Voilà.

Ch48 : Tu as le souvenir d'une situation qui a illustré ça ?

Corroboration E49 : Oui oui, c'était oui. Sur un des diplômes finissant par JEPS, effectivement. [Rires : 00h16'00]. Un candidat en termes d'encadrement de différents publics n'avait pas, n'avait pas pu percevoir, effectivement, au-delà d'un certain public bien défini. De voir la capacité du candidat de pouvoir encadrer d'autres types de public. **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.** Forcément ça permettait aussi de, d'explorer plus cet aspect-là de manière assez brève. Euh, sur quelles sont les caractéristiques du public et tout et de savoir que le candidat est à même de pouvoir encadrer différents types de publics. Voilà. **Mais ça amène sur un autre terrain.** Voilà. Parce que sauf erreur de ma part, c'est autorisé d'aller sur, effectivement, d'autres terrains. **Pour trouver les compétences des personnes si on ne les a pas là.** C'est comme si on demandait à un certain niveau, les compétences plus en termes de comptabilité où autre, mais que ça n'apparaît pas, mais que dans un autre secteur, le candidat peut avoir des, une expérience professionnelle avant qui permette de justifier cela, mais qui n'était pas apparue vraiment dans ce dossier-là. On peut aussi s'appuyer là-dessus en fait. C'est aussi l'intérêt de cette formation, de ce type de diplôme. La formation professionnelle continue pour adulte, ou ce n'est pas de l'initiale et euh. Voilà on est quand même pour de l'adulte et on peut aussi s'appuyer sur d'autres expériences qui permettent de trouver potentiellement les compétences demandées, en fait. Voilà.

Ch49 : D'accord.

E50 : Ce qu'on a peut-être pas en initiale.

Ch50 : *Si on revient sur la situation, je l'appelle « Madame candidate on m'a dit de l'écrire », elle a sûrement un vrai prénom et nom, etc... mais c'est entre nous. Te rappelles, tu... de, euh... justement, de la fin. Dans ce protocole de certification il y a l'étape de réception d'accueil du candidat, de la candidate. On lui ré-explique le protocole.*

E51 : Bien sûr.

Ch51 : *La personne une fois qu'elle est prête elle a, si jamais elle a besoin de matériel et qu'elle a tout amorcé.*

E52 : Tout à fait.

Ch52 : *On y va, il y a un temps minimum, maximum, il y a le temps de questions réponses. Et une fois qu'il n'y a plus de questions où que le temps est écoulé imparti, qu'on a bien vérifié si on a l'occasion de voir si la personne à besoin de...*

E53 : D'autres choses à rajouter et tout ça...

Ch53 : *De complément on va dire pour le référentiel, elle sort. Et donc là, il y a les deux modes de travaux, il y a les binômes qui administre peut-être une première évaluation voire une évaluation en se concertant. Euh d'autres qui procèdent, après que le panel, si je puis dire, du matin, de l'après-midi soit passé, mais en tout cas il faut le faire à la fin de la demi-journée. Il y a un petit tableau à remplir. Euh, est-ce-que tu te rappelles pour la fin de cette candidate-ci. De ce qu'il s'est passé de ce que vous avez fait, le binôme et toi-même quant à l'administration du résultat.*

E54 : Euh, de manière très très générale, l'avis qu'on peut émettre. Euh... avec les différents binômes avec lesquelles j'ai pu fonctionner, on émet un avis favorable ou défavorable dès la fin de l'entretien.

Ch54 : *D'accord.*

E55 : Voilà, sauf vraiment cas exceptionnel, mais je n'ai pas... C'est peut-être arriver une fois, mais je ne suis même pas certain, parce que tellement c'est plus que rare. Mais habituellement c'est à la fin de l'entretien. L'avis il est, il est émis. Voilà.

Ch55 : *D'accord, je ne veux pas savoir l'avis que vous avez émis, je veux plus euh, peut-être, pourrais-tu me raconter comment vous vous y êtes pris, pour l'avis. La personne est partie de là, du sas.*

E56 : Oui tout à fait.

Ch56 : *Et donc vous vous retrouvez à deux, et vous allez être dans une concertation, pourrais-tu me décrire ce que vous avez fait ? Que s'est-il passé ?*

E57 : Alors ça m'a tellement marqué ce côté là : on m'a dit de l'écrire, que voilà. Parce que ce n'était pas non plus des plus fréquents. Euh, après dans tous les cas on a repris l'ensemble de

Commenté [AR242]: vécu 1 : fin

ce qu'on avait pu percevoir à la fois de l'écrit, suite après de l'échange verbale, avec la présentation d'une part de la candidate puis le temps de questions réponses qu'on a pu avoir et puis s'appuyer sur ces trois éléments là. Afin de pouvoir prendre notre décision consultative parce que c'est un avis.

Ch57 : Oui c'est un avis.

E58 : Donc voilà, mais 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.

Ch58 : Et donc tu dis aussi parce que euh, tu l'as dit à ton binôme.

E59 : De ?

Ch59 : On m'a dit de l'écrire.

E60 : Oh, bah, de toute manière ça c'est ouais. Ça c'est pas moi qui le dit, c'est dans le dossier. C'était la réponse de la candidate, donc forcément ouais. On a entendu tous les deux ça.

Ch60 : Et ça, quand la personne est partie, ça t'est resté.

E61 : Alors est-ce-que je l'ai verbalisé de nouveau, je ne m'en souviens pas. Franchement je ne m'en souviens pas parce que euh, bon je pense que j'ai dû lui dire tout à fait. Que j'ai été un peu surpris effectivement de par cette, ce genre de réponse parce qu'on ne s'y attend pas forcément en fait.

Ch61 : Mmm mmm. Et donc là, que se passe-t-il ? Vous vous concertez, qu'est-ce-que vous faites ?

E62 : Oui on échange, on reprend, on ne s'arrête pas à un élément. Mais on reprend l'ensemble des différents éléments qu'on avait à notre disposition pour pouvoir mettre un avis. C'est surtout ça.

Ch62 : D'accord. Que faisait le ou la collègue, on va l'appeler le collègue pour le genrer généralement.

E63 : Je ne m'en souviens pas du tout

Ch63 : D'accord, ok. Ok.

E64 : Après dans tous les cas c'était aussi notre démarche hein, d'une part de prendre note dans un premier temps lors de la lecture du dossier, plus pris, reprendre aussi les points qui ont pu être verbalisés par le candidat et après on finit là lors du tour de questions réponses en fait.

Ch64 : D'accord.

E65 : Voilà. De manière générale, beaucoup de, je ne peux pas généraliser, mais néanmoins, cent pour cent des personnes avec qui j'ai pu collaborer, collaborer sur ce genre de, de jury fonctionnent de cette manière-là en fait, même si il y a différentes étapes.

Ch65 : Mmm.

E66 : Pour justement, pouvoir émettre un avis qui soit, qui nous semble le plus juste tout simplement.

Ch66 : D'accord. Pour moi on peut terminer ici. Est-ce que tu souhaites rajouter quelque chose.

E67 : Mmm. Dans ce cadre-là ce qui est quand même très très intéressant en tant que jury, euh, c'est, même si on a des spécialités, on va dire tous plus ou moins différents. C'est intéressant aussi d'aller sur des spécialités qui ne sont pas spécialement les nôtres, mais sur lesquelles il y a des éléments des unités capitalisables, transversales, oui c'est ça, parce que ça oblige à avoir un cheminement personnel d'évaluation pour se dire : ok sur ce type de projet là, sur ce type de spécialités comment je peux évaluer les compétences transversales qui sont demandées. Et ça c'est super intéressant parce que le vocabulaire est aussi différent, parce que la manière d'aborder sont différentes. Parce que les attentes aussi du diplôme sont différentes même si le référentiel et sur les idées transversales sont communs. Voilà. Là c'est super intéressant.

Ch67 : Tu parles des unités de projets principalement ? Une et deux ?

E68 : Bien sûr.

Ch68 : De la plupart des JEPS ?

E69 : Oui. Qui sont effectivement commun. Mais après les spécialités, les mentions peuvent être différentes et là il faut quand même trouver ce que vous nous avez proposé (*ok*). En quoi ça correspond au référentiel et ça se voit surtout en termes d'attente au niveau d'analyses du territoire. La partie constat diagnostic et aussi après dans les caractéristiques du public qui sont aussi différentes en fonction de la mention voilà.

Ch69 : Merci.

E70 : Merci à toi.

Ch70 : Donc comme je l'ai précisé, rappelé en cours de route, l'entretien est totalement anonymisé.

E71 : Mmm

Ch71 : Nul autre que l'intéressé et les membres du jury sous couvert d'accord de l'intéressé, n'ont accès au verbatim. C'est à dire aux transcriptions de l'entretien, le matériel audio est détruit à l'issue de la thèse, euh... et tu peux demander quand tu veux la retranscription du premier entretien, comme de celui-ci.

E72 : D'accord.

Ch73 : Comme du troisième qui arrivera vers je pense, mai-juin, fin d'année quoi.

E74 : D'accord.

Ch74 : Voilà c'est un bien partagé, euh. Voilà.

E75 : Bon, parfait, super !

Ch75 : Cool et bien merci !

E76 : Merci à toi.

[Fin de l'enregistrement : 00h25'59]

Description phénoménologique. Le déroulement temporel

Vécu 1 (Jaune)

E14 : Où elle nous fait part dans ce dossier, que donc euh. Alors de mémoire, dans, 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) [00h4'16'']. 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... ça montre quand même une certaine, un certain investissement, en tout cas, potentiel du candidat sur l'analyse d'un territoire, voilà. Euh... autrement, pour revenir de cas concret de candidats, euh... qui aurait vraiment, qui aurait été vraiment sur, euh... leur mise en recherche personnelle de, de, de, de compétences, non, là j'en n'ai pas. Parce que c'est vraiment une démarche que j'aie, c'est effectivement, d'amener le candidat, quand parfois il y a des choses qui ne sont pas très très claires. 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, en fait. Et 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. Mais peut-être le candidat peut avoir des expériences associatives ou autre, et là, montrer effectivement, des qualités, des compétences qu'il a pu avoir, et la mise en pratique de certaines capacités, et que finalement, c'est cela qui permet de répondre au référentiel.

E16 : Je vais pas rentrer trop dans les détails de, euh... On est dans un cadre assez formel effectivement de, euh... d'une certification. Et c'est juste une présentation, il y a eu dans un premier temps une présentation du dossier par la candidate. Juste ça me fait réfléchir à un autre aspect dans le cadre de jury et d'évaluation d'une certaine confidentialité. Et j'espère que là je ne suis pas en train de déborder trop par rapport à cette notion de...

Commenté [AR243]: vécu 1 : début / contexte

E23 : Oui c'était, alors de mémoire, c'était vraiment que, effectivement. C'était juste écrit, c'était juste un éclaircissement sur cette notion-là, voilà. Le fait que de pointer un petit peu du doigt, le fait que le territoire était coupé par une autoroute, une route, je ne me souviens plus très bien dans le détail. Qu'est-ce que ça pouvait signifier, en fait ? Et c'était voir effectivement par rapport à cela, est-ce-que - alors je ne me souviens plus de la suite du tout, si ça a une incidence directe sur la structure ou autre. Mais en tous les cas, ça avait été pointé du doigt, donc c'est que forcément il devait y avoir quelque chose derrière. Et que d'un point de vue plus réflexion, ça s'arrête à - parce que, bon c'est un petit peu dommage, et euh... Après, cela ne présagera en rien du tout, effectivement, du résultat que ça a pu être donné. On est bien d'accord.

E27 : Elle avait un document, son dossier.

E29 : Alors là, bonne question, parce que ça date un peu, mmm. Non c'était vraiment suite à la présentation, en fait.

Ch29 : Elle venait de faire son oral.

E30 : Oui, bah oui, par ce que ça, c'est, euh... De toute manière, le temps d'échange se passe après l'entretien, après l'oral réalisé par la candidate. Donc on était vraiment, et donc, ouais, plus dans la partie questions, éclaircissement des points qui ont été peut-être pas des plus clairs à la fois dans l'écrit et puis au niveau de l'oral, on était vraiment dans ce cadre là en fait.

E32 : Oui c'est plus moi qui aie soulevé, je voulais juste demander un petit éclaircissement. Par rapport à cela en fait.

Ch32 : Donc, euh, vous prenez des notes tous les deux pendant son discours d'évaluation.

E35 : Sauf erreur de ma part, elle a vraiment verbalisé : parce qu'on m'a dit de le mettre.

Ch36 : Comment, comment elle le dit ?

E37 : De manière tout à fait naturelle.

E38 : Voilà, il y a une question. Pourquoi, en fait euh, voilà. Vous pouvez éclaircir, pourquoi c'est indiqué. Ba, parce qu'on m'a dit de l'écrire. Ok. Mais de manière totalement...

Ch38 : Sur le même ton.

E40 : Voilà, c'est tout, tout simplement. Maintenant sans se dire qu'il peut y avoir une incidence importante derrière tout simplement.

Ch41 : Tu te rappelles de ce que tu lui a dit ?

E43 : 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. Je ne suis pas certain d'avoir eu une réponse correcte.

Ch43 : Elle n'est pas vraiment correcte.

E44 : D'avoir oui, une réponse correcte, ou satisfaisante en tout cas. Voilà, je...

Ch44 : Elle ne te satisfait pas.

E45 : Pas au premier abord comme ça en fait. Mais ça ne présage rien de ce que je dis de ce qui peut se passer ensuite, on est bien d'accord.

E54 : Euh, de manière très très générale, l'avis qu'on peut émettre. Euh... avec les différents binômes avec lesquelles j'ai pu fonctionner, on émet un avis favorable ou défavorable dès la fin de l'entretien.

E55 : Voilà, sauf vraiment cas exceptionnel, mais je n'ai pas... C'est peut-être arriver une fois, mais je ne suis même pas certain, parce que tellement c'est plus que rare. Mais habituellement c'est à la fin de l'entretien. L'avis il est, il est émis, Voilà.

Commenté [AR244]: vécu 1 : fin

E57 : Alors ça m'a tellement marqué ce côté là : on m'a dit de l'écrire, que voilà. Parce que ce n'était pas non plus des plus fréquents. Euh, après dans tous les cas on a repris l'ensemble de ce qu'on avait pu percevoir à la fois de l'écrit, suite après de l'échange verbale, avec la présentation d'une part de la candidate puis le temps de questions/réponses qu'on a pu avoir et puis s'appuyer sur ces trois éléments là. Afin de pouvoir prendre notre décision consultative parce que c'est un avis.

Ch57 : Oui c'est un avis.

E58 : Donc voilà, mais 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.

E60 : Oh, bah, de toute manière ça c'est ouais. Ça c'est pas moi qui le dit, c'est dans le dossier. C'était la réponse de la candidate, donc forcément ouais. On a entendu tous les deux ça.

E62 : Oui on échange, on reprend, on ne s'arrête pas à un élément. Mais on reprend l'ensemble des différents éléments qu'on avait à notre disposition pour pouvoir mettre un avis. C'est surtout ça.

Discrimination

E14 : Où elle nous fait part dans ce dossier, que donc euh. Alors de mémoire, dans, sur le territoire où on faisait sa pratique, le territoire était divisé, je crois, par une autoroute et que cela avait des incidences. (1)	
Et donc je lui ai demandé lesquelles, (2)	

<p>et la réponse était : on m'a dit de l'écrire. (3)</p> <p>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. (4)</p> <p>qu'on se dit : ok. C'est pas forcément rédhibitoire, c'est pas ça, mais, euh... ça montre quand même une certaine, un certain investissement, en tout cas, potentiel du candidat sur l'analyse d'un territoire (5)</p>	<p>Donc là, c'est compliqué (rires) [00h4'16'']. C'est compliqué parce que ben euh, on s'aperçoit que d'un point de vue évaluation,</p> <p>Voilà, là, en termes d'évaluation, c'est un petit peu complexe. Parce</p> <p>, voilà. Euh... autrement, pour revenir de cas concret de candidats, euh... qui aurait vraiment, qui aurait été vraiment sur, euh... leur mise en recherche personnelle de, de, de, de compétences, non, là j'en n'ai pas. Parce que c'est vraiment une démarche que j'aie, c'est effectivement, d'amener le candidat, quand parfois il y a des choses qui ne sont pas très très claires. De voir si effectivement, il a bien compris, effectivement, quelles sont les</p>
--	--

<p>E16 : On est dans un cadre assez formel effectivement de, euh... d'une certification. Et c'est juste une présentation, il y a eu dans un premier temps une présentation du dossier par la candidate. (6)</p> <p>E23 : C'était juste écrit (7)</p>	<p>attentes, et qu'il valide, de par lui-même en fait, les compétences qu'il peut avoir pour répondre à un référentiel, en fait. Et 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. Mais peut-être le candidat peut avoir des expériences associatives ou autre, et là, montrer effectivement, des qualités, des compétences qu'il a pu avoir, et la mise en pratique de certaines capacités, et que finalement, c'est cela qui permet de répondre au référentiel.</p> <p>E16 : Je vais pas rentrer trop dans les détails de, euh...</p> <p>Juste ça me fait réfléchir à un autre aspect dans le cadre de jury et d'évaluation d'une certaine confidentialité. Et j'espère que là je ne suis pas en train de déborder trop par rapport à cette notion de...</p> <p>E23 : Oui c'était, alors de mémoire, c'était vraiment que, effectivement.</p> <p>, c'était juste un éclaircissement sur cette notion-là, voilà.</p> <p>, je ne me souviens plus très bien dans le détail.</p>
--	--

Commenté [AR245]: vécu 1 : début / contexte

<p>Le fait que de pointer un petit peu du doigt, le fait que le territoire était coupé par une autoroute, une route</p> <p>Qu'est-ce que ça pouvait signifier, en fait ? (8)</p>	<p>Et c'était voir effectivement par rapport à cela, est-ce-que - alors je ne me souviens plus de la suite du tout, si ça a une incidence directe sur la structure ou autre. Mais en tous les cas, ça avait été pointé du doigt, donc c'est que forcément il devait y avoir quelque chose derrière. Et que d'un point de vue plus réflexion, ça s'arrête à - parce que, bon c'est un petit peu dommage, et euh... Après, cela ne présagera en rien du tout, effectivement, du résultat que ça a pu être donné. On est bien d'accord.</p> <p>E29 : Alors là, bonne question, parce que ça date un peu, mmm. Non , en fait.</p> <p>E30 : Oui, bah oui, par ce que ça, c'est, euh... De toute manière,</p>
<p>E27 : Elle avait un document, son dossier. (9)</p>	
<p>E29 : c'était vraiment suite à la présentation (10)</p>	<p>, éclaircissement des points qui ont été peut-être pas des plus clairs à la fois dans l'écrit et puis au niveau de l'oral, on était vraiment dans ce cadre là en fait.</p>

<p>Ch29 : Elle venait de faire son oral. (11)</p> <p>E30 : le temps d'échange se passe après l'entretien, après l'oral réalisé par la candidate. Donc on était vraiment, et donc, ouais, plus dans la partie questions (12)</p> <p>E32 : c'est plus moi qui aie soulevé (13)</p> <p>Ch32 : Donc, euh, vous prenez des notes tous les deux pendant son discours d'évaluation. (14)</p> <p>E35 : elle a vraiment verbalisé : parce qu'on m'a dit de le mettre</p> <p>E37 : De manière tout à fait naturelle. (15)</p>	<p>E32 : Oui , je voulais juste demander un petit éclaircissement. Par rapport à cela en fait.</p> <p>E35 : Sauf erreur de ma part,</p> <p>E38 : Voilà, il y a une question. Pourquoi, en fait euh, voilà.</p> <p>E40 : Voilà, c'est tout, tout simplement. Maintenant.</p> <p>Ch41 : Tu te rappelles de ce que tu lui a dit ?</p>
---	--

<p>E38 : Vous pouvez éclaircir, pourquoi c'est indiqué. Ba, parce qu'on m'a dit de l'écrire. Ok. Mais de manière totalement...</p> <p>Ch38 : Sur le même ton.</p> <p>E40 : sans se dire qu'il peut y avoir une incidence importante derrière tout simplement (16)</p> <p>E a dit : E43 : pousser un petit peu plus. D'aller au-delà de cela (17)</p> <p>La réponse ne satisfait « pas au premier abord comme ça » (E44-E45) (18)</p>	<p>E43 : D'essayer d'avoir une certaine, essayer de pousser un petit peu plus. Je pense, je pense que j'ai dû, de</p> <p>. Je ne suis pas certain d'avoir eu une réponse correcte.</p> <p>E44 : D'avoir oui, une réponse correcte, ou satisfaisante en tout cas. Voilà, je...</p> <p>Ch44 : Elle ne te satisfait pas.</p> <p>E45 : Pas au premier abord comme ça en fait. Mais ça ne présage rien de ce que je dis de ce qui peut se passer ensuite, on est bien d'accord.</p> <p>E54 : Euh, de manière très très générale, l'avis qu'on peut émettre. Euh... avec les différents binômes avec lesquelles j'ai pu fonctionner,</p> <p>E55 : Voilà, sauf vraiment cas exceptionnel, mais je n'ai pas... C'est peut-être arriver une fois, mais je ne suis même pas certain, parce que tellement c'est plus que rare. Mais habituellement c'est à la fin de l'entretien.</p> <p>. Voilà.</p>
---	---

<p>E54 : on émet un avis favorable ou défavorable dès la fin de l'entretien. (19)</p>	<p>E57 : Alors</p> <p>que voilà. Parce que ce n'était pas non plus des plus fréquents. Euh, après dans tous les cas</p>
<p>E55 : L'avis il est, il est émis (20)</p>	<p>Afin de pouvoir prendre notre décision consultative parce que c'est un avis.</p>
<p>E57 : ça m'a tellement marqué ce côté là : on m'a dit de l'écrire. (21)</p>	<p>E58 : Donc voilà, mais</p>
<p>E57 : on a repris l'ensemble de ce qu'on avait pu percevoir à la fois de l'écrit, suite après de l'échange verbale, avec la présentation d'une part de la candidate puis le temps de questions/réponses qu'on a pu avoir et puis s'appuyer sur ces trois éléments là. (22)</p>	<p>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.</p>
<p>E58 : 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... (23)</p>	<p>E60 : Oh, bah, de toute manière ça c'est ouais. Ça c'est pas moi qui le dit, c'est dans le dossier. C'était la réponse de la candidate, donc forcément ouais.</p>

Commenté [AR246]: vécu 1 : fin

<p>E60 : On a entendu tous les deux ça. (24)</p> <p>E62 : Oui on échange, on reprend, on ne s'arrête pas à un élément. Mais on reprend l'ensemble des différents éléments qu'on avait à notre disposition (25)</p>	<p>pour pouvoir mettre un avis. C'est surtout ça.</p>
--	---

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 (6) (10) (11), nous sommes dans la partie questions (12)

Moment 1bis : J'ai pris des notes pendant la présentation de la candidate (14)

Moment 2 : Je soulève (13), dans son document (9), une partie rédigée précise (1), « juste écrite » (7), et je lui demande les incidences (2) : qu'est-ce que ça pouvait signifier (8) ?

Moment 3 : La candidate me répond « On m'a dit de l'écrire. » (3), de « manière tout à fait naturelle » (15)

Moment 4 : L'autre juré et moi-même l'avons tous les deux entendu, « ça » (24)

Moment 5 : Je perçois que la candidate ne se dit pas qu'il peut y avoir une incidence derrière (16)

Moment 6 : Je lui dis de « pousser un petit peu plus, d'aller au-delà de cela » (17)

Moment 7 : Sa réponse ne me satisfait pas « au premier abord » (18)

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 (25) sur les éléments sur 3 niveaux : l'écrit, l'échange verbal et le temps de question/réponse (22)

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 » (E58) (23)

Moment 10 : « Ca m'a tellement marqué ce côté-là : on m'a dit de l'écrire » (21)

Moment 11 : Je ne suis pas certain que la candidate ait compris (4), sans qualifier cela avec l'autre juré de réhibitoire (5)

Moment 12 : L'autre juré et moi-même on émet un avis favorable ou défavorable dès la fin de l'entretien. (19) « L'avis, il est émis. » (20)

Description phénoménologique. L'exemple d'expérience.

Description de niveau 1 : l'exemple (EdR2, E)	Description de niveau 2 : verbatims	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 point » (E34) Une candidate à amener à l'éclaircissement	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 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)	« 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. » (EdR2, E49)	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 car il y a un rapport à envoyer contenant ce genre d'informations (Obs, §3, E1).

	<p>« 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. » (E43)</p> <p>2) c'est « un cadre » (E13 + E15) « assez formel » (E16)</p> <p>« c'est effectivement, d'amener le candidat, quand parfois il y a des choses qui ne sont pas très très claires. » (E14)</p> <p>« 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 »</p> <p>« 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</p>		
--	--	--	--

	<p>nous est proposée. » (E14)</p> <p>Qui a une « certaine confidentialité » (E16)</p> <p>« pour trouver les compétences des personnes si on ne les a pas là. » (E49)</p> <p>« on est là [...] pour juger [...] surtout de la méthodologie mis en place par le candidat pour mettre en place son projet et répondre ainsi aux différents éléments du référentiel. » (E58)</p> <p>3) « c'est un vraiment une démarche personnelle que j'aie » (E13 + E14)</p> <p>On comprend que cette démarche personnelle est une « démarche évaluative » (E15) et précisément d'une « certification » (E16)</p>		
--	--	--	--

Description phénoménologique. Le langage de l'éprouvé

E1 : Dans d'autres techniques, qu'on appelle la **position méta**.

E6 : **Non** non, c'était savoir si c'était une question, pardon.

E9 : Là tu es **forcément** dans une situation d'évaluation. Euh... D'un point de vue un peu plus favorable, / Bon après il n'y a pas de situations favorables ou défavorables dans tous les cas. Euh, mais 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. À la fois sur son écrit et lors de l'échange, lors de l'entretien oral que l'on peut avoir en fait.

Exemple 1 E13 : Non parce que / **Non, non non**, parce que c'est un vraiment une démarche personnelle que j'aie. 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 finalement il dit les choses avec ses propres mots. Mais qui rentre dans ce cadre-là. Donc dans les détails non, j'ai juste plutôt l'inverse. D'une euh, d'un exemple, d'une candidate, je j'ai cet exemple vraiment en tête, parce que je l'ai évoqué il y a pas longtemps dans un autre contexte /

E14 : Où elle nous fait part dans ce dossier, que donc euh. Alors de mémoire, dans, 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. [bruit de palais] Donc là, c'est compliqué (rires) [00h4'16'']. 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 euh 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, c'est pas

Commenté [AR247]: le « jury », « là tu es forcément dans une situation d'évaluation » : forcément, ce qui force les choses à s'observer ainsi, à se vivre ainsi.

Commenté [AR248]: modalité d'énoncé évaluative ; puis changement avec une coupure nette « / », comme les deux E observés dans les exemples.

Commenté [AR249]: la neutralité « s'a » ; donc elle peut ne pas s'avoir, c'est un « bien » schélérien.

Commenté [AR250]: la modalité d'énonciation est posée sur le préfixe : comme une insistance sur la destination, la précision, de cette évaluation

Commenté [AR251]: modalité d'énonciation hachée : explicites de façon brève mais prononcée

Commenté [AR252]: « vraiment personnelle », la modalité d'énonciation vient souligner le « vraiment » d'énoncé ; écho aux deux démarches différentes des exemples ? Il y a les démarches institutionnelles – pour tout le monde pareil – et la démarche d'accompagnement « personnelle » de E, qui est donc de son fait, de ses propres significations ?

Commenté [AR253]: la modalité d'énonciation du « dit » est pilonnée : il DIT les choses, pas fort mais avec la marque du palais sur le son De

Commenté [AR254]: « c'est compliqué » : le problème se donne « là »

Commenté [AR255]: la modalité d'énonciation accompagne le son « S » comme un seul mot « pass certain »

Commenté [AR256]: la « complexité » va s'étayer progressivement : « c'est pas forcément réhibitoire », mais ce n'est pas valide non plus à priori.

ça, mais, euh... ça montre quand même une certaine, un certain investissement, en tout cas, potentiel du candidat sur l'analyse d'un territoire, voilà.

Euh... autrement, pour revenir de cas concret de candidats, euh... qui aurait vraiment... Je / qui aurait été vraiment sur, euh... leur mise en recherche personnelle de, de, de, de compétences ou autre, non, là j'en n'ai pas parce que c'est vraiment une démarche que j'ai, c'est effectivement, d'amener le candidat, quand parfois il y a des choses qui ne sont pas, très très claires, de voir si effectivement, il a bien compris un petit peu 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, en fait. Et c'est amener euh / 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. Mais peut-être le candidat peut avoir des euh des expériences associatives ou autre, et là, montrer effectivement, des qualités, des compétences qu'il a pu avoir, et la mise en pratique de certaines capacités, et que finalement, c'est cela qui permet de répondre au référentiel.

E15 : C'est à dire que dans la démarche évaluative, il y a d'une part effectivement, le cadre dans lequel on est, mais un cadre suffisamment large qui permet aussi d'aller chercher un petit peu ailleurs des compétences pour répondre à ce qui nous est demandé en fait.

E16 : Je vais pas rentrer trop dans les détails de, euh... On est dans un cadre assez formel effectivement de, euh... d'une certification. Et euh... Et c'est juste une présentation, il y a eu dans un premier temps une présentation du dossier par euh par la candidate. Et euh / Juste ça me fait réfléchir à un autre aspect dans le cadre de jury et d'évaluation d'une certaine confidentialité. Et j'espère que là je ne suis pas en train de déborder trop par rapport à cette notion de...

E17 : D'accord, ok. Non, mais c'est juste d'un coup j'y pense, d'un coup j'ai dit ce que...

E21 : D'accord. Au-delà de ce que « on m'a demandé d'écrire ». C'était plus, alors je vais reprendre un peu différemment.

Commenté [AR257]: seconde apparition du terme de « compétence », du fait de E. La « compétence » serait peut-être quelque chose qui s'inclut dans « l'évaluation » ; et la « démarche personnelle » de E, autre chose ?

Commenté [AR258R257]: Non, « compétence » revient dans le paragraphe. La « démarche personnelle » joue aussi dessus.

Commenté [AR259]: encore quelque chose qui s'ait : un « bien »

Commenté [AR260]: première apparition de « tout simplement » dans le dialogue

Commenté [AR261]: « plus large » que « la pratique qui nous est proposée » ; c'est dedans la « pratique », mais dans le faisceau est plus gros

Commenté [AR262]: « L'avoir » (de compétences, de la démarche personnelle, la neutralité) est accompagné d'une modalité d'énonciation haute, montante, en aigue. C'est souligné de la voix : quelque chose s'y manifeste.

Commenté [AR263]: une indication de la chose plus « large » de tout à l'heure : c'est dedans la « pratique proposée » que le « cadre » s'élargit par la « démarche personnelle » de l'évaluateur.

Commenté [AR264]: vécu 1 : début / contexte

Commenté [AR265]: a nouveau mot haché « can-di-dat' »

Commenté [AR266R265]: Possiblement dû au fait que E accueille son intuition résonante sur la confidentialité qui suit.

E22 : C'est plus de s'apercevoir que euh, dans le côté plus **évaluation**, parfois on peut être amener à avoir des certains, candidats, qui ne montrent pas **une certaine réflexion**, un **certain** approfondissement à par rapport ce qui est dit, écrire ou dire. Et que la difficulté, là c'est effectivement, d'essayer néanmoins d'amener le **candidat** à réfléchir un petit peu de par **soi-même** afin de trouver pourquoi telle chose a pu être écrite dans le **dossier** et quel est son intérêt, et quelle est la richesse que ça peut apporter à son analyse. Et c'est vrai que là **parfois** il peut y avoir des difficultés pour le candidat de vraiment **percevoir** l'intérêt majeur de spécifier telle ou telle chose au-delà de l'aspect purement, on va dire euh, démonstratif entre guillemets peut-être. **Tout simplement**.

E23 : Oui c'était, alors de mémoire, c'était vraiment que, effectivement. **C'était juste écrit**, c'était juste un **éclaircissement** sur cette notion-là, **voilà**. **Le fait que de pointer un petit peu du doigt**, le fait que le territoire était coupé par une autoroute, une route, je ne me souviens plus très bien dans le **détail**. **Qu'est-ce que ça pouvait signifier, en fait ?** Et c'était voir effectivement par rapport à **cela**, est-ce-que / alors je ne me souviens plus de la suite du tout, si effectivement ça a une incidence directe sur la structure ou **autre**. Mais en tous les cas, ça avait été **pointé** euh du doigt, donc c'est que **forcément** il devait y avoir quelque chose **derrière**. Et que d'un point de vue plus... **réflexion**, ça s'arrête à : « parce que », « on m'a dit », **bon c'est un petit peu dommage**, et euh... Après, cela ne présagera en rien du tout, effectivement, du résultat que ça a pu être donné. On est bien d'accord.

Commenté [AR267]: mot haché : é-clair-ciss-ment

Commenté [AR268]: changement de modalité d'énonciation. Mots légèrement hachurés, avec un ton lent.

E24 : **Mais** c'est juste un... Voilà.

E27 : Elle avait un **document**, son dossier.

E28 : Mais non, il n'y avait pas du tout de... Non non. L'entretien était tout à fait euh courtois, convivial, dans dans le respect des règles de l'art, d'un point de vue **déontologique**, qu'on peut avoir dans ce dans ce cadre là. **Mais** euh **voilà** ! c'était juste, **effectivement**, de de découvrir un petit peu plus la signification de ce, de cet élément.

E30 : **Oui, oui oui**, c'était euh / Bah oui, parce que ça, c'est, euh... De toute manière, **le temps d'échange se passe euh après** l'entretien, après l'oral réalisé par la candidate. Donc **on était vraiment** euh et dans le..., **ouais**, **plus dans la partie questions**, éclaircissement des points

qui ont été peut-être pas des plus clairs, à la fois dans l'écrit et puis au niveau de l'oral, tout simplement. on était vraiment dans ce cadre là en fait.

E31 : Euh, **non** c'était pas le collègue. C'est /

E32 : Ouais c'est **plus moi** qui aie soulevé, euh parce que j' voulais juste demander un **petit** éclaircissement. Par rapport à cela en fait.

Exemple1 E34 : **Tout simplement si elle pouvait euh éclaircir ce point.** D'un territoire qui est qui est coupé un petit peu en deux, comme ça, par euh par une euh voie routière. **Tout simplement** en fait. Par la route ou par l'autoroute.

Commenté [AR269]: le son « ou » s'allonge, comme si E réfléchissait en même temps : par la roouteuh ou par l'autoroute.

E35 : Sauf erreur de ma part, elle a vraiment verbalisé ce / parce **qu'on m'a dit de le mettre.**

E37 : **De manière tout à fait naturelle.**

E38 : Voilà, il y a une question. Pourquoi, en fait euh, voilà. **Pouvez-vous éclaircir, pourquoi c'est c'est indiqué. Bah parce qu'on m'a dit de euh de l'écrire. Ok. Mais de manière totalement...**

E39 : **Exactement.**

E40 : Voilà, c'est tout, **tout simplement sans** se dire qu'il peut y avoir une incidence euh importante derrière, **tout simplement.**

E41 : **Bah** un petit **peu**, essayer d'éclaircir un tout **petit peu**, d'amener une certaine...

E43 : D'essayer d'avoir une **certaine** euh essayer de pousser un **tout petit peu plus.** Je pense hein je pense que j'ai dû, de du de **pousser un petit peu plus** d'aller au-delà de **cela.** Et je ne suis pas certain d'avoir eu une réponse euh... **correcte.**

E44 : D'avoir... une **réponse** ouais **correcte**, ou **satisfaisante** en tout cas. Voilà, je...

E46 : C'est juste sur **un** point bien précis.

E47 : Donc **voilà** c'est **tout.**

E48 : Après tout comme il y a eu des hésitations où le candidat est aussi en difficulté, et que **finalement**, on peut de... / par rapport à l'investissement qu'il peut avoir aussi dans d'autres expériences **professionnelles, finalement** trouver des compétences qu'on n'avait pas déceler, peut-être, au premier abord. Dans euh... dans tout c'qui est encadrement de de différents **publics**, etc... et **tout. Voilà**. On peut avoir parfois des des personnes qui euh **finalement** auront un ... dans ouais dans d'autres **pratiques, finalement** encadrent des jeunes euh ou dans diverses activités **associatives** et qui finalement on s'aperçoit, bah ouais il a les compétences **pour** le faire. Alors que peut-être que euh... ce n'était pas directement... **visible**. Du moins au premier abord, **parce** qu'il y a aussi **le** contexte d'une certification, il y a un certain stress, il y a plein plein de choses en jeu et que **finalement** : aller sur d'autres terrains, bah, ça permet au candidat de euh d'être un peu plus **détendu**. Et de pouvoir aussi évoquer certaines choses qui **rentrent** dans le cadre du référentiel. [Hum hum] Voilà.

Corroboration E49 : **Oui oui**, c'était / **oui** sur un des diplômes finissant par euh par JEPS, oui **effectivement**. [Rires : 00h16'00]. Un candidat en termes d'encadrement de différents publics n'avait pas euh n'avait pas pu percevoir, **effectivement, au-delà** du euh **d'un** certain public **bien défini**, voir la capacité du candidat de pouvoir encadrer d'autres types de public et c'est, **effectivement**, en posant la **question** euh, si il avait d'autres activités, euh, type associative ou autres que **effectivement** il nous a expliqué qu'il était euh qu'il encadrerait depuis longtemps des jeunes dans des disciplines plus **sportives**. Donc là **forcément** ça permettait aussi de, d'explorer un **petit peu plus** cet aspect-là de manière assez **assez bref**. Euh, sur quelles sont les caractéristiques du public etc. et tout et de s'apercevoir que le candidat euh **ouais**, il est en en à même de pouvoir encadrer différents types de publics. Voilà. **Mais** c'est en allant sur un autre terrain. Voilà. Parce que sauf erreur de ma part, c'est autorisé. On peut aller **effectivement** sur d'autres terrains. **Pour trouver les compétences des euh des personnes si on ne les a pas là**. C'est comme si on demandait à un certain niveau, les euh des compétences plus en termes de comptabilité ou autre, mais que ça n'apparaît pas, mais que dans un autre... **secteur**, le candidat peut être euh peut avoir des...avoir une expérience professionnelle **avant** qui permette de justifier cela, mais **qu'c'était pas apparue vraiment** dans ce dossier-là. On peut aussi s'appuyer là-dessus en fait. Voilà. C'est aussi là un peu l'intérêt de cette

Commenté [AR270]: avec une modalité d'énonciation explosive sur le « p »

Commenté [AR271]: mot haché « kes-tion »

formation... de ce **type de diplôme**. La formation professionnelle continue pour adulte, ou ce n'est pas de l'initiale et euh. **Voilà** on est quand même pour de l'adulte et on peut aussi s'appuyer sur d'autres expériences qui permettent de trouver **potentiellement** les compétences demandées, en fait. Voilà.

E50 : Ce qu'on a peut-être pas **peut-être pas** en initiale.

E51 : **Bien sûr**.

E52 : **Tout à fait**.

E53 : D'autres choses à rajouter et **tout ça ouais**

E54 : De euh manière **très très** générale, l'avis qu'on peut émettre. Euh... avec les différents binômes avec lesquelles j'ai pu fonctionner, on **émet un avis** favorable ou défavorable **dès la fin de l'entretien**.

E55 : Voilà, sauf vraiment **cas exceptionnel**, mais je n'ai pas... C'est peut-être arriver une fois, mais je ne suis même pas certain, parce que tellement ça été **plus** que rare. Mais habituellement c'est à la fin de l'entretien. Voilà. **L'avis il est euh il est émis**. Voilà.

E57 : Alors **ça m'a tellement marqué ce côté là : on m'a dit de l'écrire**, que voilà. (ricanement) Parce que ce n'est pas non plus des plus fréquents. Euh, après dans tous les cas **on a repris l'ensemble** de ce qu'on avait pu percevoir à la fois au niveau de l'écrit, suite après de l'échange verbale qu'on a pu avoir, donc avec la présentation d'une part de la candidate puis le temps de questions réponses qu'on a pu avoir et puis s'appuyer sur ces **trois éléments là**, afin de pouvoir prendre notre décision **consultative** parce que c'est un avis.

E58 : Donc voilà. **Mais c'était reprendre aussi les éléments peut-être sur lesquels on trouvait qui ça aurait été bien effectivement da da 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 de du référentiel.

Commenté [AR272]: vécu 1 : fin

Commenté [AR273]: modalité d'énonciation avec une longueur au démarrage « l'ensemble »

Commenté [AR274]: mot haché : « per-ti-nen-ceu »

E60 : Oh, bah, de toute manière euh / Ouais. ça c'est ouais. Ça c'est pas moi qui le dit, c'est dans le dossier. **Ca** était / **C'**était **la** réponse de la candidate, donc **forcément** ouais. On a entendu euh **on a entendu tous les deux ça**.

E61 : Alors est-ce-que je l'ai verbalisé de nouveau, je ne m'en souviens pas. **Franchement** je ne m'en souviens pas parce que euh, euh, bon je pense que j'ai dû le dire ouais. tout à fait. Que j'ai été un peu **surpris effectivement** de par cette, ce genre de réponse parce qu'on ne s'y attend pas forcément en fait.

Commenté [AR275]: mot haché : « sur-pris »

E62 : Oui **on échange, et puis on reprend, on ne s'arrête pas à un élément**. Mais on reprend l'ensemble des différents éléments qu'on avait à notre disposition pour pouvoir mettre un avis. C'est surtout ça.

E64 : Après dans tous les cas c'était aussi **notre démarche** hein, d'une part de prendre note dans un premier temps lors de la lecture du dossier, plus pris, reprendre aussi **les points** qui ont pu être euh verbalisés par le **candidat** et après on finit là lors de du tour de questions réponses en fait.

E65 : Voilà. De **manière générale toute manière** beaucoup de, je ne peux pas généraliser, mais néanmoins... J'vais quand même... cent pour cent des personnes que j'ai avec qui j'ai pu collaborer, collaborer sur ce genre de, de... (bruit de bouche) de **jury** fonctionnement de cette manière-là en fait, même si il y a différentes étapes.

E66 : Pour **justement** après pouvoir émettre un **avis** euh qui soit, qui nous semble le plus juste. **Tout simplement**.

E67 : Mmm. Dans ce cadre-là ce qui est quand même **très très intéressant**, en tant que jury, euh, c'est, même si on a des **spécialités**, on va dire tous plus ou moins différents, c'est **intéressant** aussi d'aller **sur** des...des spécialités qui sont **pas forcément** les nôtres, mais sur lesquelles il y a des **éléments**, des unités capitalisables, **transversales** ? Oui c'est ça, **trans-ver-sales**, euh parce que ça oblige à avoir un cheminement personnel d'évaluation pour se dire : ok sur ce type de projet **là**, sur ce type de spécialités comment je peux évaluer les compétences transversales qui sont demandées. [**Hum hum**] Et ça **c'est super intéressant**. parce que le vocabulaire est aussi **différent**, parce que la manière d'aborder sont **différentes**. Parce que les attentes... aussi du diplôme

Commenté [AR276]: modalité d'énonciation : hésitant et haché : trans-veeeer-sale ? »

sont **différentes** même si le référentiel et sur les unités donc transversales, ils sont communs. Voilà. Et là **c'est super intéressant**.

E68 : Oui. Bien **sûr**.

E69 : Oui. Qui sont effectivement communs, mais après les spécialités, les mentions peuvent être différentes et là il faut quand même trouver ce que vous nous avez proposé (**ok**). En quoi ça correspond au référentiel. et ça se voit surtout en termes d'attente au niveau euh d'analyses du territoire. La partie constat diagnostic et aussi après dans les caractéristiques du public qui sont aussi différentes en fonction de de euh... (bruit de bouche) la mention voilà.

E70 : Ben merci à **toi**.

Chapitre 5 : C et M

Informations retranscrites

AVANT-PROPOS : contextualisation de la séance d'observation.

J'ai pu observer une séance de formation à destination de jeunes expert-es-évaluateurs/trices, organisée par les agents (J, CC et MB). J'ai aussi observé plusieurs épreuves de certification, de différents niveaux et natures de diplômes, tous habilités JEPS cependant, soit par la DRJSCS de la Région IDF.

Ma motivation à retranscrire cette séance-ci est qu'elle comporte bon nombre d'explications et de présentations des modalités d'évaluation dans le champ professionnel, du côté « expert-évaluateur ». Par ailleurs, cette séance introduisait un nouvel axe de la recherche, porté cette fois-ci et en partenariat avec le DRJSCS sur les experts-évaluateurs strictement. Cet axe est considéré comme complémentaire (donc non principal pour la recherche doctorale) : je l'ai présenté en Partie 2, Chapitre 4, sous le nom de « recherche d'ouverture. Sont présentés après le second entretien :

- la lettre de contractualisation de la recherche d'ouverture en direction du Directeur régional de la DRJSCS (PS 1) ;
- le protocole de recherche de la recherche d'ouverture (PS 2) ;
- une grille d'observation élaborée et utilisée lors de séances d'observation d'épreuves de certification (PS 3).

Récit d'observation de C et M

Récapitulatif signalétique

- La date et l'heure : Le 18 novembre 2019, pour un démarrage de la séance à 9Hh30
- La durée : Une journée, allant jusqu'à 16h30. La séance est spéciale, puisqu'elle consiste en une journée de formation à destination des nouveaux « experts » ou « évaluateurs » des certifications habilitées « Jeunesse, Education Populaire et Sports », dites « JEPS ».
- Le lieu et sa description sommaire : Le lieu d'exercice se situe dans les locaux de la Direction régionale de la Jeunesse des Sports et de la Cohésion Sociale d'Île de France (DRJSCS IDF). Plus particulièrement au premier étage, dans les salles de travail des pompiers de Paris, dans une salle de réunion. Plusieurs tables sont agencées de façon à former une grande table. Les trois animateurs de séance sont installés au bout, face aux deux portes d'entrée. Derrière eux se trouve l'équipement pour projeter le diaporama leur servant de conducteur. Des petites affiches sur les pompiers de Paris sont exposées ça et là dans la salle.

J'apprendrai plus tard que les participants se sont installés en fonction de leur provenance et employeur.

Le public de la séance est un ensemble de « jeunes évaluateurs ». Ce statut étant exclusivement institutionnel et circonscrit aux situations de certifications JEPS, ils sont soit formateurs dans les formations habilitées JEPS, soit coordinateurs de formation habilitées JEPS, soit praticiens d'une des professions référencées JEPS (« animateur » et un intitulé, « entraîneur sportif », « directeur d'Accueil Collectif de Mineurs »). Ils sont 17 sur cette journée.

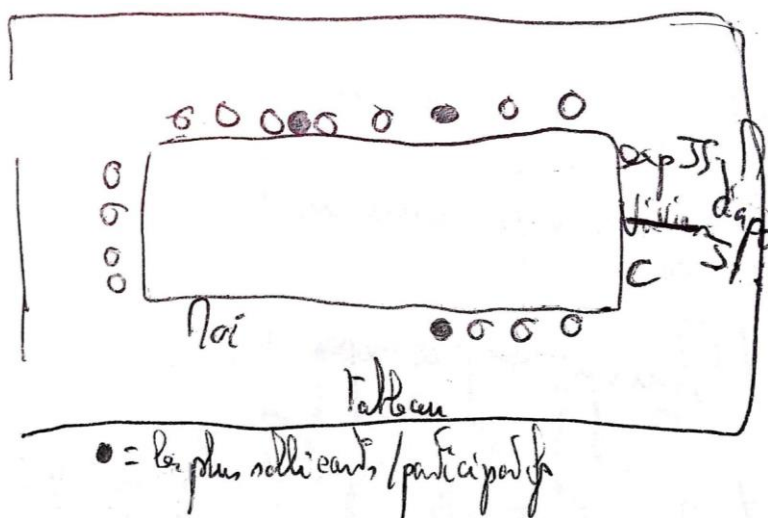


Figure 6 - Configuration des positions - Lundi 18 novembre 19 - journée de formation (DRJS)

- **Le matériel de notes** : journal de bord, calepin n°7
- **Mon positionnement** : Je suis arrivé après que la formation ait démarré. Je me suis installé là où des chaises étaient vacantes. C me fera signe de venir s'asseoir avec eux en bout de table, par signes ; je lui réponds sur le même registre que je préfère m'installer sans déranger ou faire déplacer les participants. Nous aurons alors plus tard l'occasion d'échanger, pendant la pause matinale, C me reproposant de venir s'installer avec eux. Je lui réponds que non, étant donné que je ne suis pas animateur de la séance ; mais que cependant j'interviendrais si je suis sollicité.
- **Accessolement des informations venant préciser des éléments** : Je recontextualise la journée et la raison pour laquelle une formation prend place, ainsi que pour réinscrire la terminologie dans son endroit. À compter du 1^{er} janvier 2020, les certifications des diplômes JEPS seront organisées par les organismes de formation habilités par la DRJSCS, sur dossier d'habilitation et contrôle. Sur les « unités capitalisables », UC, deux étaient évaluées par les cadres de la Direction régionale, pour préserver un équilibre entre évaluation de terrain et évaluation institutionnelle. La réforme du 1^{er} janvier 2020 impose désormais que l'évaluation

institutionnelle sera animée par des « experts » ou « évaluateurs », deux termes référencés et institués, eux-mêmes formés par les cadres de la Direction régionale, pour évaluer sur les organismes de formation les UC. Cette journée est à la fois l'occasion d'observer C et M ; mais aussi d'observer les différents jeunes ou nouveaux évaluateurs ainsi que les cadres de la Direction régionale dans l'exercice de superviseur-référent d'évaluation "incarné" en quelque sorte : le personnage de J est très patent dans ce sens.

Autre point de précision : j'ai été invité à cette journée de formation après avoir présenté mon projet de recherche et avoir sollicité C pour y participer. C'est probablement la raison pour laquelle C m'invitait à s'asseoir avec eux. Les cadres de la DRJSCS l'appellent « stage » ou « formation ».

Autre point : cette journée était décisive, tant dans mon amorce de coopérer avec les services de l'État que pour être identifié par de jeunes évaluateurs, et ainsi agrandir mon panel de sujets participants à la recherche. C'est à son issue que j'ai rédigé une lettre à destination du Directeur régional (cf. voir plus loin, pièce supplémentaire n°1).

Récit d'observation

Lorsque j'arrive dans la salle les participants étaient en train d'effectuer des présentations croisées : le voisin présente son voisin à partir d'informations obtenues plus tôt grâce à un jeu de questions de découvertes. Je m'introduis en discrétion, les présentations ne s'arrêtant pas. Nous échangeons par signes C et moi-même, arrivant à la conclusion que je m'installerai autour de la table, là où il reste de la place. Les animateurs de la séance sont trois représentants et cadres de la Direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale d'Île-de-France (DRJSCS IDF) : J et M, les deux principaux animateurs de séance, et C qui patronne ladite séance et coordonne l'équipe. À l'issue des présentations, C m'invite à me présenter à mon tour en précisant « qu'il vient pour une recherche sur l'évaluation, Alban étant lui-même expert ».

L'intitulé de la formation « Formation et accompagnement des experts » est présenté sur le diaporama, médium principal et conducteur de la formation. Au bout du compte la journée est configurée en 4 sections : « Le contexte réglementaire des formations », un quizz de connaissances et son débriefing, « Les entretiens de certification » appuyé par des mises en situations et les référentiels de certification.

La première partie porte sur la réglementation. C'est la plus longue de toutes, car elle dure toute la matinée. J'aura été le principal formateur et par conséquent ce sont principalement ses verbatims que j'ai recensés. « Quand vous évaluez une épreuve, vous êtes évaluateur ou expert » (J1). En effet la réforme vient poser une réglementation lexicale et organisationnelle :

- Le professionnel est mandaté par la DRJSCS pour évaluer l'une ou plusieurs des UC d'un diplôme JEPS : ce statut se nomme « évaluateur » ou « expert ». À deux ils

forment des binômes d'évaluateurs, des « co-évaluateurs » dira J. Il devient, selon le texte de référence, « collaborateur du service public » (J2) cet intitulé étant le statut contractuel de l'évaluateur ;

- Auparavant, le regroupement de deux experts, voire la personne en soi de l'expert, étaient nommés « jury ». Aujourd'hui, ce terme est réservé pour une commission tenant place dans la DRJSCS et dirigée par un cadre de l'institution pour entériner les décisions des évaluateurs.
- À côté de ce lexique institutionnel, j'ai entendu J nommer les évaluateurs des « observateurs », probablement parce que plusieurs des modalités d'évaluation des UC reposent sur de l'observation dans une mise en situation réelle.

Ainsi les différents évaluateurs seront recensés dans une « liste » tenue et actualisée par les cadres de la DRJSCS : « Quand vous serez sur la liste, vous ne serez pas experts du BP activité du cirque. Vous serez experts de tous les BP ; les DE ; et les DES » (J3). En effet les experts sont reconnus comme pouvant évaluer sur et dans l'ensemble des formations habilitées JEPS. C'est un changement pour la plupart des personnes présentes, des expressions de surprise viennent le corroborer « avant il fallait avoir soi-même passer la formation correspondante », « moi j'ai fait spécialité animation, je pourrai donc faire les sports aussi ? ». « Quand vous allez évaluer, vous allez vous fixer sur des compétences, via les grilles de certifications. [...] 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 évaluateurs sont proposés par l'OF. Les experts sont proposés par le Directeur régional » (J5). Cette distinction invite finalement à opérer une rupture dans la détermination de ce qu'est un « évaluateur » et ce qu'est un « expert » : lorsque J dira que c'est l'OF qui propose l'évaluateur, il signifie que c'est au professionnel en charge d'organiser les certifications de communiquer à la DRJSCS à la fois les conditions et moments de certifications que les deux évaluateurs chargés d'évaluer le candidat-stagiaire. Pour ce faire, le professionnel ne peut pas choisir qui il veut : une liste est tenue et communiquée par la DRJSCS (sur son site internet, et sur demande) où sont référencés tous les évaluateurs-experts régionaux : ils sont, dans l'acception de J, les « experts ». L'OF et le professionnel peuvent cependant missionner des professionnels ne faisant pas partis de la liste, mais reconnus comme capables de certifier les UC dits « cœur de métier » ou « de spécialité » : la seule marge est une expérience suffisante entre la fin de la formation vécue (il faut donc être soi-même diplômé et avoir accumulé « trois années » d'expérience) et la date de la certification ; et, de préférence, être en binôme d'évaluateur avec un « expert ». « Les évaluateurs peuvent faire passer les épreuves. Les experts peuvent faire d'autres missions, déléguées par le Directeur régional. Le Directeur régional peut vous mandater pour aller superviser le déroulement des épreuves sur commission rogatoire » (J6).

De là une explication sur l'architecture réglementaire : l'arrêté d'Avril 2016 fixe les enjeux des formations habilitées JEPS. Son annexe 1 vient présenter le « référentiel professionnel »

déterminant les axes de compétences et de capacités ; son annexe 2 vient présenter le « référentiel de certification » sous la forme d'objectifs de formation et de réalisation (« à la fin du projet... », « durant la séance d'activité/entraînement... ») et de compétences organisées en grilles par UC, suivies des modalités de certifications (conditions, durée, encadrement, productions à fournir et présenter) : « Tout ça, c'est écrit » dira J (J7).

- J : « Les phrases [du référentiel] sont sujettes à interprétation.
- Un participant : Ça peut être interprété d'autant de façon qu'il y a de personnes dans la salle !
- C'est possible.
- Mais dans ce cas-là il n'y a plus d'objectivité ? » (Dialogue 1).

« Tous les stagiaires ont droit à deux sessions d'évaluation » (M1) qui me permet de saisir la terminologie ou le lexique usuel pour la DRJSCS. « Session d'évaluation » correspond à la mise en pratique d'une certification d'une ou plusieurs U.C. en conditions. Pour autant « session » recevra d'autres termes comme « chance » pour la « première chance » et « seconde chance » (une participante) ; ou « passage » pour les « premiers et seconds passages » (M2). Les situations d'évaluation ne sont pas à fonction formative : « vous pouvez lire les référentiels en long, en large, en travers : il n'y a pas la progression des acquis ou développements de compétences du stagiaire-candidat » (J8).

Différentes questions fusent, d'éclaircissement, de reformulation, de vérification. Les participants formulent avec leurs mots ; J saisira plusieurs fois l'occasion d'un lexique pour corriger des positionnements ou explications : « le métier de coach sportif en France n'existe pas. Faites attention, là je m'adresse aux OF, de ne pas vendre quelque chose qui n'existe pas, vous pourriez avoir des ennuis » (J9). En effet, les participants du monde sportif auront usé plusieurs fois de ce terme de « coach sportif ». La remarque de J aura installé un autre rapport en sa direction pour les participants ; j'ai pu assister à des regards en biais, sourires aux lèvres, comme pour souligner la position de J.

L'équipe de cadres aborde la « déontologie, posture » des évaluateurs, en parlant de « règles déontologiques : la neutralité, la confidentialité, l'égalité de traitement des candidats, la solidarité des décisions, l'objectivité. » « Il existe une charte déontologique » (J10) qui vient détailler et traduire les différentes « règles déontologiques » citées. La « règle d'objectivité » n'est pas reprise et ne le sera pas (je pense à cela, en lien avec le court échange entre J et un participant sur l'interprétation des référentiels). Ainsi l'évaluateur se doit de mettre en œuvre ces différentes « règles » et veiller à ne pas porter de « jugement » comme le précisera J avec l'exemple de la « triche » aux certifications : « En fait, il y a un soupçon. Parce que triche c'est déjà un jugement. Le principal c'est que l'épreuve se passe » (J11). La triche/soupçon étant porté principalement sur la corroboration entre le dossier présenté, l'oral de soutenance et les réalisations déduites dans le discours et le texte par les évaluateurs sur le candidat-stagiaire pour (in)valider une UC.

Les jeunes évaluateurs apprennent que « c'est le jury qui est souverain. Ça devrait vous soulager » (J12). Autrement dit, les évaluateurs proposent une ou plusieurs UC concernées par la situation d'évaluation à la validation ou non en remplissant les grilles de certification correspondantes. Ces dernières sont retournées à la DRJSCS qui réunit une fois par mois un jury pour statuer sur les décisions de validation des UC par candidats et OF. « Le rôle des experts [...] est limité à certaines missions [...] :

- Evaluer les candidats lors des épreuves certificatives et les proposer au jury plénier pour validation (ou non) » (diaporama utilisé, en lien avec l'article R. 212-10-5).

Dans la mouvance des ambitions de ce « stage », on apprendra que les cadres de la DRJSCS travaillent à une « labellisation » des experts qui passeraient par la présente journée de formation, et « qui seraient évalués » (J13). Ceci particulièrement en direction des anciens experts d'avant-réforme (comme moi par exemple).

Le « stage » continue sur la présentation des consignes des mises en situation à venir, expliquant que 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 J (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. plus loin, pièce supplémentaire n°4 : document « C – Fiche d'observation – EdR 1 ») pour relever des informations propres aux attitudes évaluatives des « experts ». Les mises en situation consistent en une présentation de 10 minutes du joueur « candidat », suivies de 10 minutes de questions de la part des « experts ». S'en suit un débriefing animé par « l'observateur ».

Les cadres passent à un quizz de 26 questions portants sur les conditions et caractéristiques des certifications. Pendant le quizz, certains joueurs sont plus affirmatifs et « présents » que d'autres. Certains murmurent leur réponse ou avis en écoutant l'avis déclaré à voix haute. Pour chacune des propositions de réponse, les cadres réagissent, particulièrement J, sur le plan réglementaire. Il y a comme une posture de contrôle très normative, à l'instar d'un examen au code de la route, où il existe des bonnes ou des mauvaises réponses, mais pas de nuance. Je pense que certains participants se laissent volontairement discrets pour éviter les remontrances opérées ou projetées.

Dans le quizz je repère quelques notions appartenant au champ de l'évaluation : « procédure d'évaluation », « l'évaluation vise la vérification de compétences », « critère », « outils d'évaluation » ou encore un OI dans l'UC 2 intitulé « Evaluer un projet d'animation ».

Différentes expressions prennent place à partir des jeux de questions-réponses :

- « C'est une évaluation le résultat, quelque part. / Pour moi c'est une évaluation le résultat » (participant).
- « Il [le candidat-stagiaire] doit présenter les outils d'évaluation. Les outils » (J15).
- « C'est une question de bon sens. Il sera convoqué chez vous lors des épreuves » (J16 à destination des participants).

Les réponses aux questions d'éclaircissement sont justifiées et reposent sur un extrait de texte de loi ; c'est J le pendant de cette réponse.

Contexte resitué

- 6 décembre 2019
- 79 min et 57 secondes
- Dans les locaux de la DRJSCS d'IDF. Nous sommes dans une grande salle, de type réunion, avec un bureau ovale.
- Nous sommes assis de biais. D'abord, je suis seul avec C. M nous rejoindra en cours d'entretien [C59 ; vers 22 minutes].
- Cet entretien est particulier pour moi. Au départ je comptais seulement interviewer C, de par la correspondance entretenue sur la première année doctorale. L'arrivée impromptue (pour moi) de M a été bénéfique, dans la mesure où M et C sont rentrées dans un dialogue plusieurs fois dans le présent entretien, puis dans l'EdE.
- Cet entretien m'a laissé plusieurs fois circonspect, essentiellement sur mes propres prises de paroles et leurs contenus. Je me trouve, à la lecture, très présent et orientant sur l'échange, voire dans une posture délétère : si c'était à refaire, je privilégierais un ton plus strict, moins parti-prenante des expériences d'experts-évaluateurs en marquant ma nécessité de m'en distancier, donc en l'introduisant et en le répétant en début d'entretien.

Ch1 : Euh... l'entretien s'inclut donc dans le cadre de... de ma thèse. Euh... il sera retranscrit intégralement et anonymisé.

C1 : Hum.

Ch2 : Euh... que ça soit pour les noms d'OF ou de... de professionnels de la formation, de la certification, voilà, tout ceci est balisé. Euh... en tant que contributrice principale...

[Rire de 00h00'21 à 00h00'22]

Ch3 : De cet entretien, tu as un droit d'accès d'office...

C2 : Ah...

Ch4 : Et un droit de regard d'office à l'entretien, bien sûr, retranscrit, comme aux données qui s'en suivent. De toute manière, une thèse, c'est un document public...

C3 : Oui.

Ch5 : Donc de fait, voilà...

C4 : Hum, hum, hum.

Ch6 : En tant que tel, je fais un service public, donc c'est accessible...

C5 : À tous, oui.

Ch7 : À toutes formes de contributeurs et contributrices.... voilà. Mais c'est important toujours de le préciser...

C6 : C'est vrai.

Ch8 : Voilà. Donc oui, hum, si tu veux, on peut recommenc... [reprend] on peut commencer, pardon, par représenter la... la thèse de manière peut-être un peu plus aussi pragmatique.

C7 : Hum, hum.

Ch9 : Euh... sur quoi elle porte ou dans quelle rythmique elle se fait...

C8 : Ouais.

Ch10 : Et... voilà, et comme tu disais, mes... mes étapes, en tout cas, à première vue. Donc ma thèse est en sciences de l'éducation.

C9 : Oui.

Ch11 : Au laboratoire EXPERICE...

C10 : Hum, hum.

Ch12 : Qui se situe à l'université, euh... Sorbonne Nord Paris 13... à Villetaneuse, dans le 9.3. Euh... je suis en contrat doctoral, ce qui fait que je suis, euh... ben, on va dire, temporairement un agent de... un agent de l'État, euh... dans le cadre d'une thèse qui est estimée à trois ans. En tout cas, ça fixe la temporalité de... de mon contrat. J'ai déjà entamé un an et demi de ce dernier, donc il me reste techniquement un an et demi pour, euh, sur le papier, terminer la thèse. Bon, dans les faits, j'ai encore un an et demi de financement, voilà, dans le cadre d'un... d'un doctorat... qui conduira donc à une soutenance de thèse d'État lorsque j'aurai déposé le manuscrit, que ce dernier aura été, euh... traité par les jurys. [Pause de 00h01'57 à 00h02'01] D'ac ! [Rire à 00h02'02] Euh... voilà, ça, c'est pour le topo rapide. Je suis dirigé par Martine Janner Raimondi, professeur des universités. Janner, J-A-N-N-E-R. Raimondi, R-A-I-M-O-N-D-I, Martine de son prénom, qui est donc professeur des universités en philosophie de l'éducation, euh... [pause de 00h02'24 à 00h02'26] et en sciences de l'éducation, et Christophe Blanchard, B-L-A-N-C-H-A-R-D, Christophe, qui est maître de conférences, euh, plutôt en anthropologie et sociologie. [Pause de 00h02'42 à 00h02'44] Voilà, j'ai donc une co... [se reprend] un co-encadrement, notamment de par le fait que ma thèse est à la fois sur un aspect philosophique et à la fois sur un aspect anthropologique. Bon, voilà, j'ai le soutien des deux... des deux branches par ces deux personnes. Euh... que dire de plus ? Le... [se reprend] comment elle se met en place, concrètement, cette recherche ? Je... [se reprend] j'interviewe, je travaille de près avec des... des individus, donc pas tant avec des groupes que plutôt des... des personnes clés, donc pour... [se reprend] à titre d'exemple, l'organisme de formation du CRP. L'idée du donnant-donnant, ça a été que pendant un an, je remettais une partie du navire à flot, en lien avec la... [se reprend] l'arbitrage qu'il y avait eu quelques mois plus tôt, avec Marc Bois en outre et puis après, les visites, de J, euh... et euh... je sais plus qui l'accompagnait, mais... [s'interrompt] ben voilà, donc votre visite [rire à 00h03'35] Votre visite sur site...*

C11 : Ouais.

Ch13 : Où donc il y avait eu commande de... [se reprend] d'avoir un expert en formation comme en coordo qui vienne... ben, qui vienne agir, quoi, dans le centre. Marc Bois [00h03'45] m'avait contacté à l'époque pour me tuiler sur le plan, et moi, j'avais proposé tout simplement à Joe None à l'époque que, ben vu que j'rentre en thèse à l'instant...*

C12 : Ouais.

Ch14 : Ben le donnant-donnant, c'est pendant un an, je... je fais c'que j'peux...

C13 : Ouais, ouais.

Ch15 : Pour, euh... voilà, hein, filer un coup de main sur les aspects de pilotage, de coordo et de formation, et, à l'issue d'quoi, ben le contre... le contre-don, c'est, ben d'avoir accès au centre de formation comme terrain de recherche principal...

C14 : Hum, hum.

Ch16 : De façon à pouvoir articuler des... des... des... des animateurs en formation, des professionnels de la formation, mais aussi, ben des experts, expertes en formation. Mon idée étant de travailler dans le médico-social, puisque je suis au CRP, euh... et dans les situations d'évaluation, plutôt dans l'animation, euh, professionnelle et le... [se reprend] ce... ce milieu professionnel-là, quoi. Voilà, donc ça permet de circonscrire la thèse à un champ disciplinaire concret, c'est-à-dire le médico-social, l'animation professionnelle, euh... qui elle-même est circonscrite, j'veux dire, légalement par, ben différentes entités, dont la DR pour les aspects de... [se reprend] d'habilitation de formation...

C15 : Ouais.

Ch17 : De certification, d'accompagnement pour la qualité, et d'un autre côté, ben la Direccte, et d'un autre côté, ben le... le... le CRP qui est lui-même, régi par différentes instances du médico-social, cette fois-ci, plutôt, quoi.

C16 : Ouais.

Ch18 : Voilà, la MDPH et consorts. Puis, les cadres des structures d'alternance des stagiaires ou les employeurs des formateurs, euh... etc., etc. Donc c'qui fait que j'avais la volonté de toucher à tous les niveaux de... de la formation, que ça soit du stagiaire...

C17 : Oui.

Ch19 : À l'entité, ben qui habilite la formation, de façon à pouvoir, voilà, avoir finalement des discours autour des situations d'évaluation, ben de tous les niveaux du... du même... [se reprend] de la même affaire, à savoir la formation professionnelle d'adulte animateur social. Donc vers quoi ça tend ? Ça, mystère. Euh... j'me contente pour le moment de... [se reprend] d'observer des situations d'animation ou de formation, ou de... de... de... pff, de régulation, où il va y avoir des actions d'évaluation, qu'elles soient toutes petites quand il va y avoir des régulations auprès des publics, comme de manière très formelle où la personne va... va

procéder à une évaluation en direct, donc je... [se reprend] jusqu'à présent, j'ai assisté à... à différentes situations de... de... [se reprend] d'évaluation, formelles ou... ou moins formelles, et à l'issue de quoi, j'enchaîne avec un entretien, euh, qui va plutôt rebondir sur c'que j'ai pu observer ou sur c'que la personne elle-même va me partager là-dessus, vu que je communique sur... [s'interrompt] ben voilà, ce qui m'intéresse moi, c'est plutôt les situations d'éval', donc les personnes vont à la fois débriefer un peu comme ça, à tue-tête, et à la fois, j'ai des questions à poser, de curiosité ou d'approfondissement, par rapport à c'que j'ai pu observer.

C18 : Hum, hum.

Ch20 : Et donc la production sera sûrement, ben de tendre vers comment les situations d'évaluation se caractérisent... [se reprend] se caractérisent-elles sur ces... [se reprend] à partir de ces exemples-ci et de manière plus pro... [se reprend] plus approfondie, quelles sont les valeurs, en fait, qui sont... qui sont en jeu dans cette situation d'évaluation. C'est là où l'aspect philo rentre particulièrement en jeu, c'est-à-dire... [s'interrompt]

C19 : [Bafouille] Quelles sont les valeurs, c'est-à-dire qu'est-ce que tu appelles... [s'interrompt] ?

Ch21 : Exactement, voilà, qu'est-ce que ça veut dire ? C'est-à-dire qu'est-ce qui mu... [se reprend] qu'est-ce qui anime la personne et... et l'évaluation en soi, à ce moment-là ? C'est pas tant psychologiquement, sur un plan cognitif...

C20 : Ouais.

Ch22 : C'est-à-dire le... [se reprend] la forme de... de but, c'est plus, au fond, qu'est-ce qui est le plus important dans la situation qu'est en train de se passer ? Mais le plus important au nom de quoi, en fait, d'où ça vient et d'où ça parle ? Mon hypothèse, c'est que l'évaluation est déjà, en soi, une, euh... [se reprend] un process, une action, une opération qui porte des valeurs, puisqu'elle va se focaliser sur certains aspects, elle va produire des informations, qui pourraient être considérées comme des valeurs en soi, des valeurs informatives, par exemple.

C21 : Oui.

Ch23 : Et d'un autre côté, elle a sûrement des enjeux normatifs, donc certificatifs, par exemple, qui là, elles aussi, portent des valeurs caractérisées, c'est-à-dire du métier, par exemple, ou de la profession. Et donc ma volonté est simplement de comprendre tout ceci, en fait... [s'interrompt] Ah, la... [s'interrompt] Pardon, je sais pas ce qu'il y a, mais il y a un truc, je crois, dégueu qui sort de mon pif, mais bon /

C22 : Ah, je... [se reprend] j'ai rien vu [rire de 00h07'56 à 00h08'01].

Ch24 : C'est parfait, merci. J'ai pas perdu de charisme, c'est impeccable [souffle de soulagement], l'honneur est sauf. Euh... C'est peut-être la moustache aussi, bref, passons.

[Rire de 00h08'02 à 00h08'04]

Ch25 : Voilà, ça, ça sera un truc à censurer dans mon enregistrement.

C23 : C'est ça.

Ch26 : Euh... donc voilà. Je suis simplement, en fait – ça peut paraître un peu... anodin – mais je suis simplement intéressé par cela, en fait, par ces valeurs qui viennent s'entrechoquer dans une même situation d'évaluation, où en plus de ça, nos professions ne sont pas nécessairement formées à, bien que dans le tronc commun de toutes les JEPS, il y ait une formation à l'évaluation, selon le public...

C24 : Oui, oui.

Ch27 : Selon les circonstances, mais la formation, pour y avoir contribué quand j'étais coordo ou moi-même formateur, bon, elle n'est pas... n'est pas... elle n'est pas très longue en termes de temps horaire, c'est pas ça qu'on vient chercher particulièrement en certification parce que ça fait partie d'un bloc de compétences.

C25 : Du cycle, ouais.

Ch28 : Donc, au final, c'est pas ça le plus important, de... [se reprend] à s... [se reprend] c'est-à-dire savoir évaluer, c'est pas tellement ça qui est recherché dans les cœurs de métier de tous les niveaux JEPS, mais malgré tout, il y en a, et il y en a beaucoup, puisque c'est souvent des métiers où la régulation se fait un petit peu au jour le jour, tous les jours, le public change, c'est des êtres humains, donc c'est de l'adaptation un peu en permanence. Voilà, j'me dis : au fond, si je... si je prends un peu de la distance, un peu de recul, quelles seraient toutes... toutes les valeurs qui seraient en jeu dans... dans ces situations-ci. Et donc mon... mon hypothèse, comme je disais, c'est si on arrive à comprendre ça d'une... d'une... [se reprend] d'un point de vue des valeurs, peut-être qu'on arrivera à comprendre comment les situations d'évaluation pourraient être adaptées à la fois au corps professionnel, à la fois à la situation de... [se reprend] concrète qui est en train de se passer dans tel... dans tel endroit, dans tel environnement, mais à la fois peut-être aussi penser une formation à l'évaluation, euh... qui prendrait en compte à la fois les enjeux politiques, donc au sens de valeurs porteuses pour un collectif humain, j' pense aux valeurs républicaines, où en tant que service public, on est mû par le... le pacte républicain, mais aussi politiques d'un point de vue situé, c'est-à-dire dans l'organisation. Au fond, est-ce que il n'y a pas, de temps en temps, aussi des conflits de valeurs qui viennent intervenir lorsqu'on promeut l'égalité, liberté, fraternité, mais qu'on va malgré tout avoir une imposition normative ? Est-ce que ça s'contredit ou pas ? Est-ce que c'est pas aussi simple que ça ? J' pense que non, j' pense c'est pas aussi simple que ça. Mais donc si on arrive à réfléchir ça jusqu'au bout, ne pourrions-nous pas penser à une formation à l'évaluation, eh bien, je sais pas, qui permettrait d'avoir un – tu vois – un repouvoir d'agir des personnes à tous niveaux pour s'emparer de cette démarche-là, et ne plus être dans une démarche dite instrumentale...

C26 : Oui.

Ch29 : À savoir remplir des cases, pour la faire courte.

C27 : C'qui est le... [s'interrompt] Oui, oui, oui, oui.

Ch30 : Voilà. Euh... et peut-être passer à une évaluation autre que là, pour le coup, des auteurs tels que de Peretti, tout ça, nous en parlaient, que l'évaluation formative, formatrice, tout ça, ça existe, on le sait, on le forme, on encourage, d'ailleurs, j'trouve, dans les JEPS, à

plutôt passer dans le formateur, c'est-à-dire comment permettre aux... [se reprend] aux gens de... de comprendre des choses, de progresser, mais au fond, hum... c'est qui s'est fait la plupart du temps, ce sont donc des... des logiques plutôt procéduriales, donc de remplir des cases et des informations très...

C28 : Ce qui se fait à la DR, c'est plus ce... ce versant-là, hein.

Ch31 : Oui.

C29 : Ouais.

Ch32 : Et je crois que c'est... [se reprend] c'est qui se fait dans l'administration...

C30 : Ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch33 : Euh... se fait là-dessus, et ce n'est ni bien ni mal, c'est pas une question de morale, c'est plus une question de : c'est un fait.

C31 : Hum, hum.

Ch34 : Mais donc au fond, là aussi, quelles sont les... quelles sont les valeurs qui... qui... qui meuvent tout ça et donc voilà. Mon idée, c'est peut-être que si on comprend... [se reprend] si on ouvre les perspectives sur cette... sur cette envergure-là, peut-être qu'on pourrait comprendre à... [se reprend] on pourrait appréhender la formation à l'évaluation de manière plus, peut-être, globale, plus complexe, dans le sens avec plus d'interactions différentes et qui sait, ouvrir un champ, euh... un peu plus actif à l'évaluation et moins normatif, voire, euh... punitif, sur l'aspect un peu symbolique du terme avec... [s'interrompt] de toute façon, c'est... c'est une... c'est une seule voie qui va dans un seul sens et...

C32 : Exact, ouais.

Ch35 : Tu... tu la subis, tout le monde la subit, même les agents la subissent, vu qu'il faut la faire.

C33 : Il faut la faire, il faut trancher, ouais.

Ch36 : Il faut la faire. C'est même pas donc une question de choix de... [se reprend] d'une personne, [bafouille] c'est pas dans les mains des... des agents, même de très haut niveau, c'est : il faut la faire. Il faut rendre des comptes, par exemple, je... [se reprend] ne serait-ce que pour les deniers publics. Voilà, donc avec tous ces enjeux qui viennent, euh... s'entrecroiser, s'entremêler, j'essaie un p'tit peu de défaire un peu les nœuds, juste pour voir, voilà, qu'est-ce que ça fait si je... [se reprend] si j'essaie un peu de mettre chaque chose côte à côte, pourtant qui tendent vers un même but, en l'occurrence la... la qualification de... de professionnels, euh, et la reconnaissance, donc, euh... vers où ça tend.

C34 : Est-ce que, jusqu'à maintenant, euh... tu as pu trouver quelques pistes, euh, en ce qui concerne les valeurs de ceux qui... [se reprend] pas qui subissent, mais qui, oui, qui subissent l'évaluation ?

Ch37 : Les... [se reprend] mes deux années précédentes, en master, j'ai plutôt fait des... des recherches... [s'interrompt] Donc je travaille l'éval' depuis maintenant pas mal d'années, hein, c'est vraiment un truc, ça me passionne, alors pourquoi, j'en sais rien, j'ai pas encore demandé ça à ma psy parce que je... [se reprend] [Rire de 00h12'40 à 00h12'43] J'ai encore beaucoup de travail en dehors [rire de 00h12'42 à 00h12'43] Blague à part.

C35 : Ouais.

Ch38 : Euh... j'étais plutôt focal' sur les évalués, effectivement, les personnes évaluées et donc, hum... ça avait été très intéressant parce que j'avais dès... [se reprend] dès là, j'avais commencé à orienter vers, euh... au-delà d'un... d'un normatif, d'une... [se reprend] d'un contrôle, finalement, quid, quelles sont les autres façons d'être évalué ? Et donc on avait réfléchi à... à comment être évalué permet de mieux, parfois, se comprendre, d'avoir une position plus... plus claire sur soi-même, donc l'auto-évaluation, par exemple, ou comment un regard d'un autre, bienveillant, avec des valeurs, humanistes, par exemple, donc la bienveillance, la bienveillance, une communication non violente, ou alors des concepts moins flous tels que, tout simplement, l'écoute, les gens qui étaient à l'écoute et qui donnaient le sentiment d'avoir compris l'autre, étaient porteuses. Et donc, euh... pour répondre à... [se reprend] un peu plus concrètement à ta question, des chercheurs ont... ont proposé différentes, euh... autres façons de faire que justement subir, que ça soit subir par des canevass, donc côté procédure, à savoir des... des outillages, des protocoles, des façons de faire qui sont ainsi, comme on dit, ou alors des logiques psychologiques, ou des logiques applicatives qui viennent – pff – finalement se mettre en place, peu importe qui, quoi, quand, euh... et qui font. Donc il y a... [se reprend] il y a d'autres façons de procéder qui sont plus ou moins... qui sont plus ou moins formalisées, plus ou moins encouragées, où par exemple, dans... dans le milieu universitaire, on commence de voir de plus en plus l'encouragement à c'que les étudiantes et étudiants expriment des jugements évaluatifs sur l'enseignement, de façon à pouvoir se le réapproprier et ainsi aider l'enseignant à réguler le cours en fonction de ce qu'il va-t-être donné à entendre.

C36 : D'accord.

Ch39 : Donc il y a un rééquilibrage entre une seule personne qui juge sans autre personne, là, il y a une réinversion, ou plutôt un... un croisement entre, bon, je fais mon travail parce qu'il faut des notes pour le moment, bien qu'il y ait des universités qui commencent à réfléchir à d'autres systèmes, et les... [se reprend] et les enseignés ont un droit de parole et voire même un droit de... [se reprend] d'arbitrage et de régulation par rapport à justement, qu'est-ce... [se reprend] quelle compréhension ils en ont, vers quoi ça tend et donc au fond, en faisant ça, on réinterroge le... le fond de la chose...

C37 : Hum, hum, hum, hum

Ch40 : Le but d'être enseigné. Donc en formation, euh... en formation d'adultes, on le fait depuis plus longtemps...

C38 : Exact, oui.

Ch41 : Dans la mesure où, en tant qu'adulte...

C39 : Oui, oui.

Ch42 : Il y a une espèce de obligation éthique à permettre...

C40 : Les retours.

Ch43 : C'est ça, à l'apprenant d'être, euh... dans le droit d'expression, de dire : attendez, je n'me retrouve pas dans c'qui m'a été proposé ou alors de s'exprimer sur la qualité de la formation, euh... mais c'est toujours pareil, au-delà de ce droit éthique, euh, qu'en est-il des faits ? concrets ? Concrètement, comment on permet aux... aux apprenants, ben d'avoir un... un jugement d'valeur, quoi, en fait, sur ce qui est en train d'se faire et donc d'avoir des... des possibilités de... de changer les... les choses. Euh... donc les sorties du contrôle et du normatif sont vraiment pas évidentes et malgré tout, il y a des bons vieux réflexes qui reviennent et qui s'observent, qui se mettent à l'œuvre, qui viennent, de toute façon... positionner quelque chose et... et pour en sortir, ça devient difficile.

C41 : Ouais.

C44 : On retrouve le même... [se reprend] ce même phénomène sur l'étiquetage, sur la stigmatisation, le jugement d'valeur, des espèces de réflexes quasi anthropologiques qui viennent pour nous aider, à nous, à nous... à nous régler dans notre vie, à... à juger, en fait... à juger l'autre. Je juge l'autre et ça m'aide à... à prendre position dans ma vie, quoi. Or, comment fait-on pour à la fois l'autre parce que, a priori, ça s'est fait, mais en sortir, ou en tout cas avoir une juste distance pour se dire, bon, j'ai fait un premier jugement, maintenant, comment j'ai fait pour laisser la place à l'autre aussi pour me surprendre... positivement.

C42 : Ouais, ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch45 : Je crois que... [se reprend] c'est intimement lié, en fait, euh... les façons d'évaluer, finalement, sont intimement liées avec ce petit... ce petit pas de côté, entre un premier jugement qui... qui est là, mais d'autres façons de... de... de... me réguler avec l'autre.

C43 : D'accord.

C46 : Voilà. [Rire de 00h16'34 à 00h16'35] Voilà, voilà.

[Rire de 00h16'34 à 00h16'41]

Ch47 : Euh... [rire à 00h16'38] Oh, donc en termes d'étapes, euh... concrètement, euh... là, je suis en train de finir une première, hum... [hésite] euh... des premières... [se reprend] des premiers entretiens avec des... des professionnels de... [se reprend] comme j'disais, des différents niveaux.

C44 : C'est-à-dire ?

Ch48 : C'est-à-dire des stagiaires de la formation.

C45 : Oui.

Ch49 : Des formateurs professionnels, euh... Donc j'ai proposé à des jeunes experts, euh... évaluateurs de... [se reprend] d'intégrer aussi la... la population, la fois dernière qu'on a fait la journée.

C46 : Ouais. Ils ont réagi comment ?

Ch50 : Euh, ben donc j'avais eu, à la fin, pas mal de... de sollicitations, j'avais été agréablement surpris. J'ai envoyé un mail la semaine qui a suivi, pour l'instant, j'ai eu aucun feedback... aucun.

C47 : Rien ? D'accord.

Ch51 : Maintenant, j'ai les téléphones, donc, euh... je... je m'suis dit : j'veais laisser passer certains trucs...

C48 : Ouais.

Ch52 : Moi-même, j'ai... [se reprend] j'avais besoin un petit peu d'souffler et après, j'pense que j'appellerai, ou le mail... [s'interrompt] J'ai envoyé un mail, mais... bon, le mail a ses limites, donc peut-être que ils ont beaucoup de choses à traiter, peut-être que c'était l'effervescence du moment et qu'il faut la remettre avec l'oral.

C49 : Ouais, ouais.

Ch53 : Je verrai, mais pour le moment, je... [se reprend] j'ai pas de retour... de la part de jeunes experts. Euh... et j'ai des professionnels, euh... de, ben ouais, de longue date aussi, qui ont intégré le... [se reprend] la population, c'étaient des tutrices ou des tuteurs de stage...

C50 : D'accord.

Ch54 : Qui, parce que leur stagiaire a intégré la recherche, ils ont été intrigués et ils m'ont demandé, en fait, ils m'ont demandé directement s'ils pouvaient, euh... ben participer à la recherche, donc j'étais ravi [rire de 00h18'06 à 00h18'07]. Voilà, c'qui fait qu'pour l'instant, je... je... je suis à huit personnes différentes.

C51 : D'accord.

[Silence de 00h18'12 à 00h18'17]

Ch55 : Voilà. Et donc pour le moment, le... [se reprend] la méthode de recherche consiste en... en trois étapes différentes. La première, c'est donc, comme je disais, observer une situation suivie, de près ou de loin, d'un... d'un entretien de recherche, un peu de... de curiosité. Euh... quelques mois plus tard, à peu près trois, un entretien plus spécifique, qu'on appelle d'explicitation, euh... [hésite]

C52 : Avec la même population ou... ? (Oui.) Oui ?

Ch56 : Absolument, c'est un suivi longitudinal pendant à peu près un an... avec la même population. L'entretien d'explicitation visant à... à aller étayer un moment particulier d'une situation d'évaluation travaillée avec la personne, que la personne choisit. [Pause de

00h19'01 à 00h19'03] Et pareil, quelques mois plus tard, un troisième et, a priori, dernier entretien, où là, par contre, j'aurai la même, euh... la même base de questions pour l'ensemble de la population. Donc le premier entretien, c'est à chaque fois des questions un peu spécifiques, parce qu'elles sont liées à la situation observée. Le deuxième, c'est la méthode qui est spécifique, mais la situation sera sûrement différente parce qu'elle sera choisie par l'individu, donc je n'ai aucune possibilité d'anticiper. Et le troisième et dernier entretien, a priori, lui, par contre, sera commun à tout un chacun, parce qu'il sera sûrement un premier point, un petit peu, d'étape quant à ma recherche et quant aux analyses, et donc ça sera sûrement des... des questions de... [se reprend] d'approfondissement, ou peut-être d'étayage, ou peut-être de vérification, je... [se reprend] là, je spécule, parce que j'n'en sais rien, mais voilà, ça sera la seule fois où il y aura un... [se reprend] une harmonisation, pour le coup, de toute la population.

C53 : D'accord. Alors, en quoi est-ce que nous, on peut... on peut t'aider dans ton projet ?

Ch57 : Alors, déjà, toi, en tant qu'individu, tu peux m'aider dans ce projet en tant que... en tant que praticienne, euh... de l'évaluation. On peut l'appeler comme on veut, mais tu as à évaluer, euh... des individus et des entités dans le cadre du suivi et dans le cadre de l'habilitation.

C54 : Ouais.

Ch58 : Euh... et tu as aussi le... le regard, euh... qui, je pense, est dû à... à ton parcours professionnel, comme euh là où tu es aujourd'hui. Sur à la fois les... [se reprend] des procédures d'évaluation plutôt, euh... à... à grande échelle, je pense aux habilitations d'organismes de formation, mais tout comme des évaluations peut-être plus in... interindividuelles, je... je pense au... au suivi de... [se reprend] d'évaluateurs, évaluatrices.

C55 : Ouais.

Ch59 : Je pense peut-être aussi à... à d'autres opérations qu'tu as pu faire dans le cadre de missions d'inspection, euh... Et donc en tant que professionnelle, euh... tu as... tu as un regard qui, moi, m'intéresse particulièrement parce que il n'y a que toi qui... qui l'as dans [bafouille] à ce niveau-là, quoi, en fait. Euh... et le deuxième plan, c'est aussi le plan critique...

C56 : Oui.

Ch60 : Qui m'intéresse parce que tu es donc agent de l'État, euh... comme moi [rire de 00h21'09 à 00h21'10] ! Euh... et tu es aussi professionnelle du... du... du milieu, hum... et donc il y a... [se reprend] je crois qu'il y a un regard, aussi, qui peut être très intéressant à avoir sur comment toi, tu appréhendes aussi les... les dispositions d'évaluation qui sont à la fois commandées et à la fois peut-être de ton propre... de ton propre chef dans le cadre de tes façons de faire, hum... Voilà, mais ça, ça m'intéresse, moi, particulièrement, en fait, à titre déjà personnel et aussi à titre professionnel de chercheur. Après, l'institution, euh... l'institution peut m'aider, ben en étant en accord avec... [se reprend] en tout cas, au moins en soutien avec la recherche, à savoir ne pas... ne pas la bloquer. Maintenant, quant à me

donner des moyens, je suis lucide. Je savais qu'en demandant les diapos¹ et tout ça, j'allais avoir un... [se reprend] un non, enfin, je parlais pour un refus...

C57 : Oui, oui, oui, oui.

Ch61 : Mais ce n'est pas tant un droit d'accès à... à des informations d'OF et tout ça, non, ça, c'est hors de question, sauf si l'institution elle-même, par contre, souhaiterait me missionner sur quelque chose, mais là, ça la regarde plus que moi.

C58 : Ouais.

Ch62 : Donc c'que j'attends de l'institution, c'est plus une... [se reprend] oui, c'est ça, une espèce de... [se reprend] déjà de... de prise de connaissance pour... pour que les choses soient claires, transparentes, euh... un soutien pour... pour toi, qu'elle ne vienne pas te... te bloquer ou te mettre dans une situation délicate. Euh... et quant à moi, eh bien si encore une fois, le... [se reprend] ce projet, ces réflexions, ces interrogations intéressent et interpellent, moi, je me mets à disposition, hum, pour communiquer ou alors pour donner à voir des informations... d'analyse.

[Une autre personne, M, passe, et l'interviewée, C, l'interpelle pour les rejoindre]

C59 : M !

M1 : Oui ? [Bruits de pas se rapprochant] Ah ! Je savais qu'tu m'avais appelée. Bonjour, Alban.

Ch63 : Bonjour, M.

M2 : J'me disais : elle m'a appelée.

Ch64 : Ça va ?

M3 : Oui oui [bises avec moi]

C60 : On a commencé, hein, Mimi, hein.

M4 : Excusez-moi. Ben oui, ben bien sûr. Ben, j'avais chercher mon petit café et j'arrive.

[Rire des trois de 00h22'54 à 00h22'58]

Ch65 : Voilà.

C61 : Oui. C'est vrai que... [s'interrompt] Avant qu'elle ne...

Ch66 : Oui.

¹ Je fais allusion ici à la séance de formation des nouveaux évaluateurs (récit d'observation, C et M). Un diaporama était utilisé par J, C et M. Dans ce diaporama, différentes terminologies et définitions étaient communiquées, notamment pour l'évaluation dans la certification des stagiaires.

C62 : Qu'elle ne vienne, euh... [pause de 00h23'05 à 00h23'06] il y a un peu une posture contradictoire avec d'autres... [se reprend] avec notre posture d'évaluateur et ce qui nous est demandé, tu vois. C'est, euh... c'est pas si simple... parce que on est un peu aux pris avec, euh... avec des, euh... des questions politiques, hein. Il y a des fois, il y a des choses qui... qui vont pas et... et au final, plus haut, on nous dit : ah, ben non, non, il faut que ça passe, quoi. Donc c'est vrai, il y a ce côté-là, euh... qu'est... [s'interrompt] où il... où il y a un cadre réglementaire qu'on va respecter avec la posture d'expert qui nous est imposée et puis ce cadre-là, un petit peu à côté, où on nous dit : maintenant, euh... [s'interrompt] tu vois ?

Ch67 : Hum, hum.

C63 : Donc c'est... c'est un peu compliqué. T'as... [s'interrompt] là, tu parlais de valeurs, tout à l'heure... **(Oui.)** C'est vrai qu'ça... ça se discute aussi, euh... dans la tête de chacun par rapport à tout ça. **(Oui.)** Tu vois ? Voilà.

M5 : Alors, vous en étiez où ? Excusez-moi, hein.

C64 : Ben, Alban m'expliquait, euh... un petit peu les étapes de... de sa recherche et puis euh... comment est-ce que la DR pourrait venir en soutien et puis comment est-ce qu'on pourrait aussi établir des, euh...

M6 : Oui, puisque ça /

C65 : / Des... des échanges, hein.

M7 : Ça peut nous apporter des choses, oui, parce que l'évaluation, c'est un sujet très intéressant, effectivement.

C66 : Voilà, ouais, ouais, ouais.

M8 : Moi, j'en avais déjà... [se reprend] on en avait déjà parlé sur la VAE, moi, j'avais fait des... des stages avec le CNAM sur la notion d'évaluation, mais sur les dossiers VAE. **(D'accord.)** C'était bien particulier à la VAE, tu vois. **(Ouais.)** Mais bon, ça... ça se recoupe quand même, hein, puisque... [s'interrompt et rit à 00h24'46]

Ch68 : Oui oui oui. On est d'accord, on est d'accord. C'est vrai qu'on n'en a pas parlé dans... dans la petite présentation, mais c'est vrai que la VAE fait aussi partie de notre, euh... de notre dispositif.

M9 : Ben c'est un autre dispositif, voilà, tout à fait.

Ch69 : Ouais, ouais, ouais, tout à fait.

C67 : Oui, oui.

Ch70 : On tend vers, de toute façon, la professionnalisation, donc de... [se reprend] par quels biais, il y a différentes voies... bon, mais on reste dans la formation dite habilitée, qualifiante, professionnalisante, donc, euh...

M10 : Toi, en fait, c'est des évaluations toujours par rapport à un référentiel... de certification ou c'est plus général ?

C68 : C'est c'est /

Ch71 : Alors... [s'interrompt] En tout cas, force est de constater que mon terrain principal étant parti d'un organisme de formation habilité, c'est lié à des référentiels, mais, euh, mon questionnement porte en fait, en général, sur l'objet évaluation, en fait.

M11 : Hum, hum.

Ch72 : Comme je disais à C, je... je travaille sur un aspect philosophique et anthropologique.

M12 : D'accord.

Ch73 : Donc en tous les cas, il y a... [se reprend] dans tous les cas, une position un peu méta qui se met en place parce que, comme on vient de le dire, moi, je travaille particulièrement à partir de la notion de valeur...

M13 : D'accord.

Ch74 : Qui est elle-même une notion très abstraite.

M13 : Ah... ah, d'accord, oui, valeur.

C69 : Oui, oui, oui.

Ch75 : Qu'est-ce que c'est, une valeur ? Bon, c'est pas une... [se reprend] c'est pas évident à définir, quoi, hein.

M14 : Ça, c'est un vaste sujet et chez nous d'autant plus [rire de 00h25'45 à 00h25'48]... j'dirais.

Ch76 : Oui, et même historiquement.

C70 : Ouais, voilà, ouais, voilà, mais M en parle.

M15 : Moi, ça me... ça me... [s'interrompt]

C71 : Voilà, ouais, ouais. C'est pour ça que quand elle... [s'interrompt]

M16 : Ouais, la notion de valeur, ici, elle est mise...

C72 : Voilà.

M17 : Complètement de côté, voilà.

C73 : Ouais, voilà.

M18 : Et moi, ça me désole, ça me désole parce que je n'ai pas du tout...

C74 : Et... et c'est... c'est c'qui nous... c'est c'qui nous bloque en... en tant que professionnels, en fait, tu vois.

M19 : [Se reprend] J'ai pas du tout appris comme ça, j'ai pas... [se reprend] ça fait pas partie non plus de mes valeurs. L'interprétation des textes, ici, elle est : très, très large. (**D'accord.**) Donc ça influe, tu comprends, sur la manière d'évaluer.

C75 : Elle est large, elle... elle est au-delà des clous, quoi.

M20 : Ah, ben oui, elle est... elle est... elle est fausse, elle est fausse.

C76 : Ouais.

M21 : Elle est... elle est... elle est... [se reprend] c'est une interprétation tout à fait erronée de... [se reprend] des textes, qui va bien au-delà, et le principe ici, c'est... [se reprend] entre guillemets, c'est d'donner l'diplôme à tout l'monde, hein, pour éviter d'avoir des recours. [Boit une gorgée de café] Plus on donnera de diplômes... [s'interrompt] La seule préoccupation de notre chef de service, on aurait... [se reprend] on croirait, en termes de rentabilité, que il faut qu'on diplôme le plus de gens possible... qui soient... [s'interrompt] Donc forcément qu'ça impacte la... la notion d'évaluation. (**Hum, hum, hum, hum.**) La seule préoccupation quand il y a des... [se reprend] d'la VAE, c'est : on est à combien de pourcentage ? Ah, chouette, on a 90 %.

C77 : Donc c'est vrai que nous, dans notre posture d'évaluateur... notre posture d'évaluateur, elle est un peu biaisée, quoi.

M22 : Absolument.

Ch77 : C'est c'que tu m'disais tout à l'heure.

M23 : Ben... [s'interrompt]

Ch78 : Avec cette contradiction, c'est ça ?

C78 : Ah, ouais, ouais, c'est ça.

M24 : Ben bien sûr, entre nos... [se reprend] on est en injonction paradoxale entre nos... [hésite] notre façon d'évaluer et c'qu'on nous demande de faire, quoi, tu vois. Donc je sais pas comment [s'interrompt] Bon, mais toi, ça n'impactera pas ton... ton travail de recherche.

C79 : Mais si tu veux... si tu veux que... que la... la DR te... te... soutienne... (**Oui ?**) Faut pas qu'tu dises ça dans ton truc [rire de 00h27'19 à 00h27'23]

Ch79 : Comme j'disais à C, toute information est ano... [s'interrompt]

M25 : Ben c'est confidentiel.

C80 : Voilà. [rire de 00h27'24 à 00h27'28]

Ch80 : Voilà, j'allais l'dire, toute information est confidentielle, sous le sceau de l'anonymisation...

C81 : Ah, ouais, ouais, ouais.

Ch81 : de la protection scientifique, donc ça, vous avez mon assurance...

C82 : D'accord.

Ch82 : Éthique qu'aucune information ne sortira... euh, de la recherche en soi, et qu'elle sera de toute façon anonymisée, balisée, voilà, pas d'possibilité de...

C83 : Voilà. Non, parce que c'est vrai que dès l'départ dans ton intro, le mot valeur, tu l'as... tu l'as posé [elle tape sur la table]... (**Hum.**) Et c'est vrai que... [s'interrompt] enfin, nous, on en parle depuis plusieurs mois avec M, hein, mais on... on s'... [s'interrompt]

M26 : Ça... ça fait plus d'un an qu'ça dure, hein, ce ce cette là

C84 : Voilà, on...

Ch83 : Ça vous travaille, ça travaille.

C85 : On s'y... on s'y retrouve plus, voilà, voilà.

M27 : Moi, ça me...

Ch84 : Ça travaille.

C86 : Voilà, voilà. C'est ça. Même, tu vois, dans la formation des experts, euh... pour nous, c'est clair que le tuteur, il peut pas certifier son stagiaire ou qu'il peut pas... [s'interrompt]

M28 : Ou que les formateurs, que des gens... [s'interrompt]

C87 : Que les formateurs, voilà, parce que ça a été, euh, cadré comme ça et qu'ça a été refusé ailleurs, mais, hum... pour certains organismes de formation, c'est autorisé.

M29 : Ah, c'est parfaitement autorisé. Mais je... j'pense que pas pour certains, n'importe qui qui le demande va l'obtenir parce qu'il y a pas de raison qu'il... qu'il adopte pas la même attitude, mais... [s'interrompt] Alors, au départ, c'était, euh, ah ben vraiment en cas extrême, un absence de... [s'interrompt] et puis maintenant, c'est devenu que bon, il y a des organismes qui sautent sur l'occasion puisque c'est... [se reprend] ils vont pas les payer, donc c'est un... c'est un coût beaucoup moindre de prendre les tuteurs des... [s'interrompt] Alors... [se racle la gorge] c'est vrai qu'ça a eu existé à un certain moment, euh... dans le BEATEP effectivement, ça existait où les tuteurs avaient, euh... la possibilité, euh... d'évaluer leur... [s'interrompt], mais dans un cadre quand même bien précis, c'est... [se reprend] c'était... c'était cadré, quand même, tu vois.

Ch85 : Hum, hum, hum.

C88 : Parce que M, elle a assisté à... à une évaluation dans une structure où, euh... le... [se reprend] l'évalué connaissait, euh...

M30 : Ah ben... [s'interrompt]

C89 : Les deux membres du jury... (**D'accord.**) Et à la fin, lors... lors de l'échange entre les deux experts, euh, l'un était pas d'accord pour lui donner et l'autre... [s'interrompt]

M31 : Le tuteur qui ne... [se reprend] enfin, l'expert qui ne connaissait pas la stagiaire a dit : pour moi, non, ce n'est pas au niveau. (**Invalidation, ouais.**) Et l'autre, qui n'était pas... qui n'était pas sa tutrice, qui était sa collègue de travail, en fait.

C90 : Ah, d'accord, ouais.

M32 : C'était sa collègue de travail qui avait été dépotée au dernier moment parce que il fallait quelqu'un, mais c'était l'tuteur qui lui... [se reprend] qui ne s'était pas mis parce qu'il savait qu'à l'époque, c'était pas possible... (**Oui.**) Et j'lui ai dit : mais enfin, tu mets quelqu'un d'la structure avec qui elle travaille, où... [s'interrompt] Elle m'dit : ouais, mais elles ont pas de lien hiérarchique, mais j'dis : mais c'est... c'est pareil, enfin, c'est... [s'interrompt] Et elle, pour elle, oh ben non, elle travaille bien, mais elle était pas du tout sur de l'évaluation des compétences en lien avec c'qu'il avait de...

C91 : Elle était dans l'sentiment, elle était dans l'affect.

M33 : Elle était complètement dans l'affect !

C92 : Elle disait : moi, je... je peux pas aller au travail demain...

M34 : Voilà.

C93 : En lui disant que je... [se reprend] qu'elle est pas favorable, quoi.

M35 : Et elle m'a dit : moi, je peux pas émettre [s'interrompt] (**Ah... ouais...**) Donc pour elle, c'était pas possible.

C94 : Donc elle refusait de remplir la grille, tu vois. J'lui ai dit : mais non, il faut que vous remplissiez et si vous voulez mettre, euh, que vous n'êtes... [se reprend] que vous êtes d'accord, chacun des experts aura à remplir un... [s'interrompt]

Ch86 : Oui, ouais, son propre rapport.

M36 : Et comme elle voulait pas faire ça non plus, elle a essayé d'influencer l'autre, qui en pas démordu, qui a dit : mais moi, j'suis prêt à faire un rapport, si nécessaire, donc après, elle a laissé tomber, quoi, mais j'étais vraiment dans une situation ubuesque, j'me disais : mais on est où, là ? 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.

C95 : Voilà, donc là, on rentre dans les valeurs de l'affect, qui n'ont rien à voir avec l'évaluation.

M37 : Ben, qui n'étaient pas du tout objectives, quoi, qui étaient [s'interrompt]

C96 : Ouais, voilà, c'est ça.

[Silence de 00h30'34 à 00h30'37]

M38 : Alors, toi, tu souhaiterais interroger, j'avais bien compris, un p'tit peu des... des évaluateurs, des experts, faire un petit peu un... [se reprend] des entretiens, non ?

Ch87 : Oui, oui. Comme j'disais à C, j'aimerais beaucoup, en fait, avoir... [se reprend] côtoyer une ou un professionnel, ou des professionnels, de tous les niveaux de cette même affaire qui est la formation professionnelle, alors, niveau BP parce que je travaille avec le CRP, donc voilà.

M39 : CRP.

C97 : Hum, hum, hum, hum.

Ch88 : Maintenant, ç'aurait pu être niveau DE, DES, CP, voilà, c'est... [se reprend] mon... [bafouille] mon envie principale, c'est de pouvoir avoir, euh [se reprend] de côtoyer et de travailler avec des gens qui sont vraiment à tous les niveaux, du stagiaire de la formation pro en allant jusqu'à l'habilitateur et en passant par les évaluateurs, les formateurs, les coordonnateurs, etc., etc. Donc pour le moment, c'est l'cas. Il me manque, j'mets des guillemets, que des expertes, évaluateurs, nouveaux, pour voir peut-être aussi comment le regard est-il entre par exemple un Marc Bois [00h31'33], qui est un expert, euh, vieux...

C98 : Aguerri, ouais, aguerri, ouais.

Ch89 : Aguerri, comme moi, quoi, un papy de l'éval' face à, euh... la jeune qu'il y avait à la journée de la formation...

M40 : Voilà. (*Qui débarque /*) Qui vient d'avoir son DE ou qui... [s'interrompt]

C99 : Ouais, ouais.

Ch90 : Qui vient d'avoir son DE et qui... qui... [se reprend] qui captait que : ah bon, il y a certains troncs communs et machin ? Ben ouais ! [Rire de 00h31'51 à 00h31'52]

C100 : Ben ouais, ouais, quand même ! Alors qui connaît... [s'interrompt] oui, qui... [se reprend], enfin, qui connaît rien à... [s'interrompt]

Ch91 : Qui débarque, quoi, littéralement.

C101 : Exactement, ouais, ouais, c'est ça.

Ch92 : Et c'est pour ça qu'il y a cette formation et qui, voilà, qui entendait des informations : ah bon, c'est donc comme ça ? Eh oui, c'est comme ça.

C102 : Eh oui, c'est comme ça.

Ch93 : Euh... j'pense ça serait aussi intéressant, ben d'avoir des regards un peu croisés de cette nature-là. Maintenant, on verra, dans les faits, qui... qui... qui répondra à mon... à mon invitation, qu'est-ce qui sera possible de faire ou pas et là où la DR devient importante, c'est dans le cadre de, hum... ma propre marge de manœuvre, c'est-à-dire : dans une situation de

certification, quelle peut être ma place. En gros, est-ce que j'dois faire, euh... un binôme.. [s'interrompt]

M41 : Ta place de chercheur ou ta place de... [s'interrompt] ?

Ch94 : C'est ça. Est-ce que j'dois faire un binôme ? Donc on appellera ça de... [se reprend] de l'observation participante, ça se fait, c'est... c'est... c'est OK, d'un point de vue éthique comme légal, ça... [s'interrompt] vu que je suis moi-même évaluateur, c'est bon, j'fais mon job.

C103 : Tu pourrais, ouais, ouais, ouais.

Ch95 : Voilà.

M42 : Ça serait plutôt observateur ou carrément participant ?

C104 : Ce serait peut-être les deux, finalement, ouais.

Ch96 : Ouais, idéalement, je pense que pour moi, ça serait d'être observateur...

M43 : Oui, parce que sinon, on va...

Ch97 : Parce qu'au moins, je pourrais me concentrer sur les évaluateurs.

M44 : On... on va... on va avoir la... la réponse que on peut pas donner trois évaluateurs à un candidat, enfin, une personne qui intervient dans l'évaluation pour un stagiaire et pas pour un autre, tu vois.

C105 : Hum, hum.

M45 : J'pense qu'on va avoir... [se reprend] ils vont nous... nous rétorquer ça.

Ch98 : C'est pour ça, idéalement, ce serait en observation, donc je... je ne pipe pas mot, je n'influence pas... [s'interrompt]

M46 : Comme... comme tu as vu, hein, tu as assisté un petit peu pendant la formation, là. (*Oui.*) Mais enfin, ils étaient tout nouveaux puis le sujet a été... [se reprend] était différent puisque c'était sur un... [se reprend] sur Word. (*Ouais.*) Mais bon, ça change... [s'interrompt] bon, quelque soit le sujet... [s'interrompt]

Ch99 : Oui, tout à fait, ce serait ça l'idée, voilà, c'est ça, ça serait d'être en... en méta. Maintenant, vu que j'sais que ça... [se reprend] aujourd'hui, avec le moindre... [se reprend] la moindre place à l'ambiguïté peut... peut... peut faire pécher la décision, eh ben s'il faut, je... je fais co-juré, enfin, pardon, j'fais co-évaluateur.

C106 : Oui.

Ch100 : Ouais, c'était un petit tacle [rires à 00h33'34]. Je fais co-évaluateur, vu que j'ai la... [se reprend] l'habilitation et puis je débrieferai avec mon binôme ou ma binôme après la journée ou après la séance...

C107 : Exact, ouais.

Ch101 : Voilà, ça sera un autre temps, ça n'aura rien à voir avec... [s'interrompt]

M47 : Oui, ça, ce sera un autre... [se reprend] enfin, autre chose, oui, oui, tout à fait.

C108 : Ouais, ouais, ouais.

Ch102 : Voilà, dans les yeux de... de la candidate, je suis co-évaluateur, euh, je fais c'que j'ai à faire, ma mission, et après la mission, hop, je préviens le... le binôme pour dire : bon, ben si ça t'va, tu m'donnes une heure de ton temps après, et on débrieife dans le cadre de ma recherche, quoi.

M48 : Voilà, c'est ça.

C109 : Exact.

Ch103 : Tout c'que j'voulais, c'était mettre au courant par acquit de transparence et par éthique, pour dire : voilà, j'suis aussi chercheur, donc.

M49 : Oui, j'y vais pas... de manière innocente.

Ch104 : Je suis pas innocent [rire de 00h34'10 à 00h34'11]

M50 : J'ai compris !

C110 : [Rire de 00h34'10 à 00h34'11]

Ch105 : Je n'suis pas innocent et je tiens donc à prévenir avant de faire quoi que ce soit. Pour l'instant, j'ai encore rien fait en direction d'experts. Bah, je voulais quand même rencontrer, j'voulais qu'on en cause, c'est peut-être mieux.

C111 : D'accord, OK, ouais.

Ch106 : Et, euh, j'voulais officialiser ma démarche, pareil, pour que ça soit vraiment sans surprise, ça s'fait /

M51 : T'aurais pu le faire... [se reprend] enfin, nous en parler, finalement, mais bon, c'est...

Ch107 : Oui.

M52 : C'est... c'est dans ton honnêteté intellectuelle de... [s'interrompt]

Ch108 : Mais... [s'interrompt] ouais, c'est plutôt ça, souci éthique. On parle de valeurs, ben voilà les miennes. La transparence et l'éthique sont, pour moi, capitales en sciences humaines et sociales. Vu que je travaille avec de l'humain, je peux pas... je peux pas faire genre, comme on dit. Voilà.

C112 : Est-ce que tu t'es rapproché de... de d'autres organismes de formation ?

Ch109 : Pas pour l'instant.

C113 : Pas pour l'instant ?

Ch110 : J'attendais vraiment ma...

M53 : Ouais, parce que j'allais... j'allais y penser, que ça pourrait être intéressant.

Ch111 : J'attendais vraiment ma rencontre, en fait, avec vous...

C114 : D'accord.

Ch112 : Pour, pareil, entendre si jamais avec vous-mêmes, de votre propre côté, un peu comme pour le CRP, s'il y avait, pourquoi pas, des missions un peu en mode : bon, ben... Là, écoute, ce serait pas mal que t'aïlles voir un peu « machin » parce qu'en ce moment, c'est un peu craignos [Rires de 00h35'00 à 00h35'03] **Et qu'en fait, ça soit du donnant-donnant.**

M54 : Tu... tu es déjà venu à [nom d'un OF]...

Ch113 : Ouais.

C115 : Ah, ce serait pas mal, hein, ouais.

M55 : Alban ?

Ch114 : [Même nom de l'OF] ?

C116 : [Même nom de l'OF]...

M56 : Parce que moi, j'ai des gros problèmes avec eux, là.

Ch115 : Ouais, ça a pas changé ? [Rire de 00h35'13 à 00h35'14] **D'accord.**

M57 : Enfin, il se prétend que tout va changer, qu'il va faire... [s'interrompt], mais bon... c'est... c'est très problématique... avec eux. Et même, il me met des... des formateurs, parce bon, il y a... [se reprend] il y avait que Luigi* qui était formateur... (**Ouais.**) Il m'dit : mais maintenant, il va pas être tout seul, j'en ai d'au... [s'interrompt] des gens qui ont... [s'interrompt] Alors, c'est ses deux stagiaires qui ont eu le DE. Je lui ai dit : mais en termes de... [se reprend] pédagogiques, j'ai dit, c'est quoi leur... leur formation ? Parce qu'avant, il y avait J qui faisait les formations / tu vois ? (**Oui.**) En UC, c'était de... [se reprend] la méthodologie des UC. (**Oui.**) Elles, je sais pas du tout ce qu'elles... [s'interrompt] à part le fait qu'elles ont fait un DE en tant que stagiaires, qu'est-ce qu'elles maîtrisent en tant que... [s'interrompt] voilà. Alors, de toute façon, moi, j'trouve que ça leur ferait du bien, déjà, de venir à la formation, mais bon [se racle la gorge].

C117 : Mais ça va... ça va être... ça va être fait, hein.

M58 : Il envoie personne, hein, il a refusé à Luigi* de venir en formation. Il s'était inscrit, il lui a refusé d'venir.

C118 : C'est vrai ?

M59 : Absolument.

C119 : D'accord. Parce qu'il s'était inscrit pour le 18 ?

M60 : Ouais. Ah, mais il fait... il fait en sorte qu'il puisse pas venir.

C120 : Qu'il puisse pas venir.

M61 : Si c'est pas un mercredi, il m'a dit, j'pourrais pas parce que c'est... [se reprend] il a... [se reprend] c'est... c'est... [se reprend] il prendrait sur ses congés, mais il veut pas.

C121 : Ah d'accord [murmure]

M62 : Il veut pas lui accorder un congé pour aller à la formation.

C122 : Formation, d'accord.

M63 : Toute façon, non, mais... [s'interrompt] A moins qu'ce soit lié...

Ch116 : Moi, ça m'a fait penser à quelque chose, euh... je peux, euh... [hésite] J'fais une parenthèse, pardon. J'suis très cash, donc, euh... n'hésitez pas à l'être aussi envers moi, hein, voilà.

C123 : Ouais, ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch117 : Fin de parenthèse. Je peux être tout à fait un soutien, hein. Enfin, si tu veux, on peut mutualiser des missions de... de contrôle.

M64 : Absolument, absolument.

Ch118 : Enfin... comme j'disais à C avant qu'tu arrives, je travaille dans l'évaluation depuis maintenant... [s'interrompt]

M65 : Tu pourrais l'faire sous couvert de... de ta recherche.

Ch119 : Sous couvert scientifique.

M66 : Voilà, voilà, tout à fait.

Ch120 : Non, mais, on... [s'interrompt]

C124 : Et puis de... de la DR, puisqu'il est sur la liste des experts euh DRJS CS

Ch121 : Absolument.

M67 : Oui, il peut être mandaté par le directeur régional, absolument.

C125 : Exactement, ouais, voilà, pour faire le superviseur.

Ch122 : Je... je peux mutualiser, mais voilà, c'que j'veux dire aussi, c'est que j'peux me mettre à... à disposition, euh, mon laboratoire sera d'accord, j'aurai le soutien. Dans le cadre d'une mission scientifique, ça l'fait, c'est tout à fait en lien avec ma thèse, donc il y aura aucun problème quant à une espèce de... de trop d'travail à côté...

C126 : Qu'il sache.

Ch123 : Parce qu'il faut que je m'arbitre moi aussi, sinon mes implications [C'est ça oui.] et j'en ai beaucoup, trop, mais bon, ça, c'est comme nous tous, n'est-ce pas ? [Rire de 00h37'18 à 00h37'19] Voilà, j'suis pas différent.

C127 : [Rire de 00h37'18 à 00h37'19]

M68 : Ça, j'pense que ça serait bien parce qu'on pourrait défendre le fait que tu... tu travailles pour la DR, quelque part, en étant... [s'interrompt] voilà.

C128 : Oui, oui, c'est ça, oui.

Ch124 : Quelque part, c'est vrai que ça m'habiliterait dans le sens symbolique, euh, c'est vrai, euh... et au moins les... les données informations seraient là aussi directement liées, donc il y aurait pas besoin d'avoir des logiques un peu bizarres du : bon, qu'est-ce que j'peux dire, qu'est-ce que j'peux pas dire, etc.

C129 : Exact.

Ch125 : Juste en faisant la part des choses entre ce qui s'dit, par exemple, aujourd'hui et ce qui s'dit dans des moments, euh... de... de co-contrôle ou de co-évaluation sur place, quoi, des OF.

M69 : Surtout depuis qu'on va... [se reprend] qu'on va déléguer la certification des UC 1 et 2... (Totale, ouais.) Aux OF, tu vois, totale.

C130 : Ouais, puis nous, ça nous inquiète, hein.

M70 : Oh, ben.

C131 : Autant pour l'animation sociale, c'était plutôt fluide. Et... [s'interrompt]

M71 : Hum. Ben ça s'est fait, mais c'était sur un petit nombre et puis bon...

C132 : Voilà, c'était sur un petit nombre. Autant pour... [s'interrompt]

M72 : Ils... [se reprend] c'était quand même un peu cadré, tandis que là...

C133 : Autant là, euh...

M73 : C'est cadré à la louche, hein, j'ai envie d'te dire. Et sur les structures d'alternance [se racle la gorge], c'est... c'est plus vraiment cadré, puisque les tuteurs vont pouvoir intervenir dans la... [s'interrompt]

Ch126 : Dans les processus /

C134 : Dans les processus d'évaluation, quoi.

[Silence de 00h38'17 à 00h38'18]

Ch127 : Ouais, c'est intrigant. Et, euh, est-ce que par ailleurs, on pourrait pas faire une cellule de... [hésite] de réflexion, de recherche sur cet aspect-là ? Je sais qu'il est trop tard dans le sens... juridique, vu que les... [se reprend] c'est voté, c'est acté, juin, bon, ben, l'histoire...

C135 : Ouais, juin, oui, c'est... [se reprend] oui, c'est fini.

Ch128 : Le chapitre se terminera et rendez-vous trois petits points, mais... il est toujours temps, peut-être de faire aussi une cellule de... de... [se reprend] au moins une production, peut-être, sur... sur quelque chose là-dessus...

M74 : Oh, ben oui. (*D'une expression, qui... qui mêlerait enquête...*) Ben oui. (*Sur des terrains, euh...*) Une étude, oui.

Ch129 : Des verbatims, euh... tu... tu vois ? Des verbatims et nous, une... une... [se reprend] peut-être avec J, une réflexion à quatre, trois, sur... les implications et impacts de... de... de tout ceci.

C136 : Ouais, hum, hum.

Ch130 : Je sais pas qui... [se reprend] à quoi ça servirait, mais je... [s'interrompt] voilà, j'ai réfléchi à haute voix, mais... mais, euh... voilà, je... [se reprend] enfin, là, pareil, je... [se reprend] j'le cacherais pas, je suis moi-même militant de l'éducation populaire. Donc il y a une histoire, pour moi, la direction régionale a une histoire, le ministère a une histoire, le CEPJ... [s'interrompt]

C137 : C'est bien que tu l'dises parce que c'est... (*Ben ouais.*) C'est... c'est un peu... [se reprend] dans l'esprit de mes chefs, c'est complètement dépassé, ça.

Ch131 : Et c'est c'que j'entendais dans ton discours. Bon, pour moi, le CEPJ et l'IJ... [se reprend] l'IJS, c'est... [se reprend] voilà, c'est deux professions qui... qui ont contribué à l'histoire de l'éducation populaire en France. D'entendre que ça disparaît, bon, le CEPJ, je... [se reprend] ça date pas d'hier, leur disparition.

C138 : Ouais.

Ch132 : Ça m'a déjà fait... [se reprend] moi, ça m'a fait mal, j'avais moi-même été CEPJ quand j'étais petit.

M75 : Ben il y a toujours un concours, Alban. J'sais pas à quoi il sert, mais bon.

C139 : [Rire de 00h39'40 à 00h39'44]

Ch133 : *Oui, mais pour arriver où, alors, en préfecture ?*

C140 : Oui, voilà !

M76 : Exactement.

Ch134 : *En préf', à faire quoi, à faire des choses auxquelles je me sentirais incompetent ?*

C141 : Oui, c'est ça, c'est ça, exactement.

M77 : Oh ben, ça sera plus du tout les missions... [se reprend] ça sera plus des missions pédagogiques, même...

C142 : Exactement.

Ch135 : *Ben c'est ça.*

C143 : Ah non, non.

M78 : [Se reprend] Bien que là, tu sais, j'suis en formation statutaire CTPS et vraiment, on nous l'défend, on nous dit : mais il faut pas faire disparaître notre corps, faut garder nos missions, mais c'est complètement contradictoire avec ce qu'on vit actuellement et j'leur ai dit, mais là-dessus, bon, ils disent : ah, mais oui, les directeurs régionaux ont la main. Parce que moi, j'ai dit qu'à la DR Île-de-France, on faisait... [se reprend] sur les certifications, on faisait pas comme tout le monde, et qu'il y avait une égalité de traitement des candidats. Quand on nous dit : sur la VAE, ça va être une heure de... [se reprend] d'entretien alors que partout en France, c'est une demi-heure, que c'est cadré par les textes, bon, ben, qu'est-ce que tu veux, voilà. Tu dis pas la même chose en une demi-heure et en une heure, hein.

Ch136 : *Non. Ah non, effet, non. Et tu permets pas le même seuil de victoire pour... [se reprend] de réussite pour l'une ou... [se reprend] comme pour l'autre.*

C144 : Donc... [s'interrompt] Voilà, exactement. Donc t'en... t'en as certains qui passent une heure et puis d'autres trente, quoi, donc, euh... ... Même là, hein, tu vois, c'est... [s'interrompt]

M79 : Ah, mais non, mais on est en plein... [s'interrompt] voilà. En termes d'évaluation, pour moi, il y a aucune équité de traitement dans... dans ce service.

C145 : C'est vrai que des fois, on est avec des co-jurys qui refusent – et j'le comprends, hein – d'aller contre le texte, c'est trente minutes, c'est trente minutes.

M80 : Ouais, ben moi, j'en fais partie, J en fait partie.

C146 : Ben moi aussi, ben pareil.

M81 : Et on n'y va pas.

C147 : Voilà.

M82 : Mais bon.

[Silence de 00h40'56 à 00h40'59]

M83 : Non, mais bon, c'est... [se reprend] si t'es missionné... [bafouille] comme contrôleur d'évaluation après avoir un... [se reprend] et avoir un retour effectivement écrit sui suite à tout ça, ça peut être intéressant.

C148 : Hum.

M84 : On est en cellule de réflexion si tu veux...[murmure].

C149 : Mais tu vois, comme on est dans une, euh... [s'interrompt] on a un travail de... de formation sur l'évaluation et au-delà de ça, on a l'impression qu'on fait ça un petit peu en flottant, quoi, c'est un peu... [se reprend]

M85 : On fait ça à la chaîne.

C150 : C'est creux, c'est creux, quoi.

M86 : Mais sans... [s'interrompt] à la chaîne.

C151 : Ouais.

M87 : On forme des gens...

C152 : C'est creux.

M88 : Et en plus, ça a pas été pensé au départ, parce que... on voit des gens qui arrivent comme ça, de n'importe où, de... [s'interrompt] voilà, on sait pas comment ils... il s'inscrivent à la formation. Alors, il y en a, c'est par les organismes de formation, bien sûr, mais des gens qui n'ont pas... [se reprend] non seulement pas connaissance de nos diplômes, pas toujours connaissance du métier, qui viennent, t'as bien vu : oh, ben moi, c'est plutôt l'AGFF, moi, j viens faire sur les UC 1 et 2 de... de l'AF, les autres, c'est... c'est autre chose, et c'est pas ça qu'on veut, nous, on veut des évaluateurs qui soient capables d'évaluer. Alors, que ça soit en sport ou en... [se reprend] effectivement, en socio-culturel, bon, la démarche est la même, hein, mais bon, mis à part que, comme disait J quand il stigmatisait un peu le...

C153 : L'AF

M89 : Le BP AF, on n'est pas du tout sur une démarche d'éducation populaire, là, on est sur une démarche commerciale, hein, faut quand même être très clair, hein.

Ch137 : Ouais.

C154 : Et du coup, euh... suite à ça, on a décidé de mettre en place des sessions de... [se reprend] d'évaluation. J'sais pas si on en avait parlé le... le 18, je sais plus du tout. Donc on veut mettre en place une labellisation...

Ch138 : [Chuchote] Ouais. [On m'entend taper mon ordinateur de 00h42'34 à 00h42'56]

C155 : Qui surviendrait un mois après, euh... la formation [hésite] où les... les experts, hein, qui sont inscrits, euh... sur liste... [s'interrompt]

M90 : Qui ont suivi la formation.

C156 : Voilà, vont être obligés de passer ce test pour être ensuite validés, proposés par le directeur régional, et six mois après, il y aurait à nouveau un... un test de fait. Six mois après ou peut-être moins...

M91 : Ça dure... [s'interrompt] ouais, ça durerait au moins sur six... six mois, un an, voilà.

C157 : Ça... ça... ça va dépendre si il a eu une expérience d'évaluateur ou pas, euh, durant ce laps de temps. (*Hum, d'accord.*) Mais ça, on... on y tient réellement, on tient vraiment à l'mettre en place, parce que sinon, on fait quelque chose de creux qui... qui n'a aucun sens.

M92 : Et puis on... on n'a plus de suivi après, ils partent dans la nature... (*Eh oui, c'est ça.*) Dans les OF...

C158 : Oui, oui.

M93 : On sait pas, hein.

C159 : Ouais.

Ch139 : Ouais, ça m'a interrogé justement, j'me disais : bon, cette journée se fait, et après ?

C160 : Et après ? Ouais.

Ch140 : Quel... [se reprend] comment faisons-nous pour vérifier et, à terme, attester ? Parce que ça interroge après, donc, la valeur du diplôme.

C161 : C'est ça.

Ch141 : Comment on pourra attester que les individus font ce qu'il y a à faire ?

M94 : Ont bien retenu, euh...

Ch142 : [s'interrompt] C'est ça, la dimension normative...

M95 : Ouais.

Ch143 : Mais après aussi, la dimension, ben plutôt de valeur, c'est-à-dire politique, on est sur un champ professionnel, euh, comment faisons-nous pour bien vérifier que... on les prend pas pour des pignoufs, quoi, enfin ?

C162 : Oui, oui, c'est ça.

Ch144 : Qu'on prend pas les candidats stagiaires pour des... pour des pignoufs en... en vendant au rabais le... le... le...

M96 : Bien sûr.

Ch145 : Le diplôme.

C163 : En sachant qu'avant, la formation ne durait qu'une demi-journée.

Ch146 : [souffle] D'accord, ouais.

M97 : Oh pardon.

C164 : Et c'est nous qui l'avons mis à une journée.

Ch147 : Mais qu'est-ce qu'il se faisait dans la demi-journée ?

C165 : Rien.

M98 : L'étude d'un dossier.

C166 : Un cadre... un cadre... un cadre, euh... réglementaire, un cadre réglementaire.

Ch148 : Une mise en pratique ?

M99 : Alors, un peu un cadre réglementaire, mais beaucoup moins... [s'interrompt]

C167 : Et puis ensuite, une petite mise en... [se reprend] ouais, une mise en pratique, quoi.

M100 : Mise en pratique sur un dossier.

C168 : C'était même pas une mise en situation, hein. (**D'accord.**) Non, non, c'était même pas une mise en situation, c'était un cas pratique

M101 : Ah non, non, avec... [se reprend] sans... sans entretien, sans l'entretien.

Ch149 : Ah, ouais, ouais.

C169 : Ah, ouais, ouais.

M102 : Parce qu'il y avait pas de... [s'interrompt] (**Étude d'un dossier.**) C'était une / on montrer du genre / voilà.

C170 : Étude d'un dossier, voilà.

M103 : Qu'est-ce qu'ils pensaient de ce dossier.

C171 : Quelles questions, quelles questions on peut poser. Est-ce que vous auriez mis un avis favorable ou défavorable ? Voilà, c'était ça. Demi-journée, neuf heures, midi. [**Que ça ?**] Ouais.

Ch150 : Neuf heures, midi ?

M104 : Ça apportait rien. Pour moi, c'était pas de la formation, c'était de l'information un peu... [se reprend] même tronquée parce que bon, on leur donnait un cadre réglementaire, mais on parlait... [se reprend] on n'insistait pas beaucoup sur la posture d'expert, etc., on leur... [s'interrompt]

C172 : Non, non, sur l'aspect déontologie, sur les chartes, sur les critères des discriminations. C'était un cadre réglementaire sur, euh... le... [se reprend] la... [se reprend] l'arborescence des diplômes, voilà, c'est tout. (*Oui... oui, oui, voilà, ouais.*) Ouais.

Ch151 : Oui, et puis on... [se reprend] sur les aspects déonto pour éviter, en fait, d'avoir les recours, enfin...

M105 : Oui, oui, ah oui, tout à fait, tout à fait, tout à fait.

C173 : Ah oui, c'est ça, c'est ça, c'est ça, c'est ça.

Ch152 : C'est ça, oui, non, mais enfin, pour... pour prévenir. En gros, comment faire en sorte que... [s'interrompt]

C174 : C'est ça, exactement. C'est ça.

M106 : C'était ça, prévenir les recours. (*Ouais, ouais.*) Ça, c'était déjà... [s'interrompt]

C175 : C'est ça, ouais, ouais, c'est ça. C'était un peu limite, quoi. Donc c'est vrai que nous, on a accepté de reprendre le... [se reprend] de reprendre la feuille de route si c'était sur... (*Une journée.*) Sur nos conditions, quand même, ne serait-ce qu'une journée, parce que... une demi-journée, c'était pas possible.

M107 : Même si c'est déjà un peu court.

C176 : Et c'est court, quoi, oui, c'est sûr.

M108 : Faudrait presque deux jours, quoi, hum.

C177 : C'est pour ça qu'on... qu'on veut les faire revenir. (*Ouais, oui, oui, j'comprends bien, ouais.*) Voilà. Et mêmes les anciens, les anciens qui sont déjà aguerris. (*Ouais, ça, on m'en avait parlé, ouais.*) On... [s'interrompt] voilà, on souhaite les faire revenir.

M109 : Qui ont déjà... [se reprend] qui... [se reprend] on suppose, ont déjà pratiqué...

C178 : Ouais.

M110 : Mais on l'sait même pas, en fait, on sait pas combien... [se reprend] si... s'ils pratiquent vraiment, s'ils sont pris.

C179 : Non, mais même les... les anciens qui sont là depuis longtemps.

M111 : Ah oui, tu veux dire les... anciens.

Ch153 : Comme moi.

C180 : Tu vois ?

M112 : Oui, oui, d'accord.

Ch154 : Les... les vieux, ouais.

C181 : Ouais [Rire à 00h45'28]

M132 : Oui, ça, on aura peut-être. (*Oh, ça l'fait, hein !*) Sur certains, on aura peut-être des surprises.

C182 : Oui, oui, je pense, oui.

Ch155 : Mais je pense qu'au fond, il y a... il y a... il y a de cela aussi en tête, non ? Il y a aussi un moyen, de... de... de... de, ben de contrôle...

C183 : Hum, ben c'est ça, oui.

Ch156 : Des... des personnes comme moi qui font ça depuis certaines années, qui sont... [se reprend] qui ont vu les dix UC.

M133 : Oui, mais enfin, bon, moi, pour... pour être allée, ben à pas mal de supervisions, j'vois bien, quand même, ceux qui ont l'habitude... (*Ouais.*) Même qui sont chez nous et qui bon... [s'interrompt] bon, ça... ça va, il y a pas de... [s'interrompt] ça colle.

C184 : T'en as certains, euh, où j'ai dépanné, qui sont là depuis longtemps et j'me suis dit...

M134 : Ah oui, il y en a qui... qui restent campés sur leur position /

C185 : / Ben, quand même, quoi. Ouais, ouais, quand même.

M135 : De connaissance...

C186 : Ouais, ouais, ouais.

M136 : Avec des questions un peu, parfois, inappropriées.

C187 : Non, qui... non, qui... [se reprend] qui sont beaucoup plus à l'aise qu'il y a déjà un ou deux ans et qui pensent que ils sont dans une posture, justement, d'expert aguerri, où on... voilà, on peut... on peut rien leur dire.

M137 : *Hum.* Ouais ouais. Oui, non, mais tu as raison, tu as raison.

C188 : Alors que non, quoi. C'est pas... c'est pas la posture demandée. Ils se sont oubliés, ils sont beaucoup plus à l'aise et, euh... voilà, ils sont plus dans cette posture neutre et... et bienveillante, hein. Donc, euh... c'est pour ça qu'ce serait bien de faire revenir aussi les anciens pour une petite piqûre de rappel.

M138 : Et moi, je trouvais très bien qu'on ait notre collègue, tu vois, de la Seine-Saint-Denis qui vienne se former parce qu'on en déduit qu'ils gens qui arrivent à jeunesse et sports, qu'ils soient CEPJ, profs de sports...

Ch157 : Ouais.

C189 : Oui. Ouais, ouais.

M139 : C'est inné chez eux...

C190 : Non, eh non, non.

M140 : Ben non, l'évaluation, c'est pas inné.

C191 : Exactement. Mais c'est vrai, hein, c'est vrai, voilà. Ah, il est prof de sport, c'est pas la peine.

M141 : Et tous... tous les jeunes, tous les... tous... tous les agents qui arrivent dans le service comme attaché, CEPJ, prof de sport, on les met tout de suite là-dedans, tout de suite sur la VAE...

C192 : Sur le terrain, ouais.

M142 : Comme si c'était inné. Moi, je suis... [se reprend] je... j'me dis : mais c'est pas possible.

Ch158 : On en parlait juste avant, c'est vrai qu'il y a pas de formation, en plus de ça, de l'évaluation. Le... [se reprend] les formations d'évaluation sont souvent intégrées dans des blocs de compétences complets comme les JEPS, les formations JEPS, il y a...

M143 : Tout à fait, ouais.

Ch159 : Il y a la formation à l'éval' de niveau, mais c'est intégré dans un bloc, qui est souvent la méthodo de projet...

M144 : Tout à fait, qui...

Ch160 : Finalement, hein, pour la faire courte.

C193 : Oui, c'est ça, c'est ça, c'est ça, ouais, ouais.

M145 : Qui est la méthodo d'projet, essentiellement.

C194 : Ouais.

Ch161 : Méthodo de projet, voilà. À tous niveaux, il y a niveau de professionnalisation, donc au sport ou au socio-cu, bon, mais la formation à l'éval' pure, donc prendre un temps pour comprendre, disséquer et appréhender des dispositifs d'évaluation en lien avec le champ professionnel, les valeurs professionnelles historiques et la situation concrète – là où il y a

les gens, quoi – il y a pas, même à l'université, hein. Il y a deux universités¹ qui forment à l'évaluation... [se reprend] de manière formelle...

C195 : Ouais.

Ch162 : *Où il y a marqué évaluation dans le diplôme, qui prépare à.*

M146 : Et il y a le CNAM aussi... qui fait ça.

Ch163 : *C'est ça. CNAM et à... à Aix-Marseille, c'est tout.*

C196 : D'accord.

Ch164 : *Les autres sont des modules de formation intégrés, euh... et donc font... font... [se reprend] sont amalgamés dans d'autres contenus de formation, etc., etc.*

M147 : Oui, oui, c'est ça.

Ch165 : *Donc on part du principe que, en gros, quelqu'un qui est en... [se reprend] dans les sciences de l'éducation saura évaluer.*

C197 : C'est ça.

Ch166 : *Clin d'œil à quelqu'un qui est CEPJ saura évaluer.*

C198 : Hum, hum, hum, hum.

Ch167 : *Bon.*

M148 : Voilà, on part du principe que c'est / voilà.

C199 : C'est vrai. [Rire de 00h48'06 à 00h48'07]

Ch168 : *Bon. [Rire de 00h48'06 à 00h48'07] Bon.*

C200 : Forcément, oui.

Ch169 : *J pense ces mêmes personnes-là seraient les premières à dire : mais moi, je... [se reprend] non, j'suis... j'suis pas sûr, hein.*

M149 : Et même dans la formation, là, qu'je suis, il y a rien sur l'évaluation, il y a rien.

¹ Ce qui est faux. Le paysage universitaire français est trop opaque pour que je puisse avoir une certitude du nombre de formations universitaires contenant une UE portée sur l'évaluation. Cependant, depuis cette entretien, j'ai eu l'occasion d'enseigner l'évaluation dans trois autres universités, et de faire la rencontre de collègues enseignant-e-s chercheur-e-s enseignants l'évaluation, dans des Licences ou des Masters de SEF ou d'autres disciplines (économie, géopolitique, psychologie notamment).

Ch170 : Donc c'est pour ça, hein, quand j'parlais de militantisme, moi, il y a aussi cette thèse, elle est aussi militante, elle... [se reprend] en gros, hein, elle tend vers proposer une... une formation à l'évaluation à... à toute échelle et à tout niveau, quoi, hein.

C201 : Oui à termes oui.

Ch171 : Je... j'suis pas l'seul, donc j'm'intègre dans un champ de... de collègues, mais... bon, voilà, c'est un militantisme pour former à l'évaluation, un pour sortir du l'ultra normatif, comme on en parlait tout à l'heure, c'est-à-dire une logique de remplir des cases qui, parfois, ne corrobore absolument pas avec la réalité de terrain, avec les valeurs des individus, avec c'qui s'passe, comme on dit, c'qu'il se passe, qui parfois engendre une souffrance, euh, à cause d'une... d'une ultra normativité, ben les gens se sentent bafoués, oubliés, euh, résumés à une petite case, et d' un autre côté, former à d'autres façons de faire pour encourager à un pouvoir d'agir, euh, et voilà, enfin, on est des adultes, quoi.

C202 : Ouais, ouais, c'est sûr.

M150 : Des fois on peut remettre en cause les grilles, aussi, que nous donne le ministère. Des fois c'est pas non plus... forcément... [s'interrompt].

[Silence de 00h49'09 à 00h49'12]

Ch172 : Oui, puis tout est sujet à interprétation.

M151 : Absolument.

Ch173 : Enfin... faut faire ce deuil de... de l'objectivité pure et d'la vérité, quoi, c'est... [s'interrompt]

C203 : C'est ça.

Ch174 : On est dans les métiers de l'humain, donc il y a une appréhension, qui sera toujours subjective, du boulot...

M152 : Tout à fait.

Ch175 : Et c'est c'qui fait une partie de sa richesse, c'est comment la personne va incarner sa posture d'animateur, par exemple, mais comment on fait si cette posture-là n'est pas... n'est pas encouragée et que l'autre va se sentir, en somme, répudié parce que ça ne matche pas avec une case. Alors, que c'est peut-être pas ça, hein ? Les cases ne disent pas, hein, qu'il faut pas être d'une certaine façon, mais au fond, qu'est-ce qu'il se passe aussi dans... dans l'imaginaire de l'évaluateur si ça correspond pas à l'animateur parfait ?

C204 : C'est ça, ouais.

Ch176 : Comment il va faire le distinguo ?

M153 : Sinon sinon / Effectivement, souvent, c'est... [se reprend] effectivement, c'est très formaté, souvent, hein.

Ch177 : Et comment... comment il va faire ce pas de côté entre c'que me dit la grille, qui ne... [se reprend] n'impacte pas du tout la personnalité de l'individu...

M154 : Ah, ben non, enfin.

Ch178 : Parce que voilà, ça s'prononce pas là-dessus, mais sa propre appréhension personnelle qui : ouais, quand même, il est un peu chelou, celui-là, quoi.

C205 : Hum, hum, hum. Ben oui, parce que c'est vrai que... j'vois une de nos collègues, qui dit, quand elle certifie : ah ben non, mais j'suis pas sûre que j'lui confierais mon enfant, tu vois.

Ch179 : C'est ça, ça revient, hein.

C206 : Donc, euh, ouais, ça revient, tu vois, donc, euh... bon.

Ch180 : Ou les profs de sport : ben moi, j'irai jamais dans sa... dans sa clinique, quoi...

C207 : Ben ouais, voilà.

Ch181 : Parce que c'est un fangio, quoi.

C208 : Ouais, c'est ça.

M155 : Ben c'est vrai que c'est important, quelque part, effectivement, mais bon, ça n'a pas... [s'interrompt]

Ch182 : La grille est claire, les... les règles déontologiques sont claires, les... les codes... [se reprend] l'anti-discrimination est claire, bon, voilà, ça, c'est le point de vue normatif.

C209 : C'est ça.

Ch183 : Maintenant, en tant qu'humain, bon, ben, il y a toujours ce truc en nous.

C210 : On a quand même nos valeurs qui se... [s'interrompt] (*Eh ouais.*) Tu vois, qui se... discutent, quoi.

Ch184 : Elles viennent là.

M156 : Ben c'est pour ça qu'moi, j'trouve important, souvent, qu'il y ait deux personnes qui soient pas identiques... (*Ouais.*) En termes de genre professionnel.

Ch185 : Background, de genre professionnel, hum.

C211 : C'est ça, ouais.

M157 : Voilà, parce que sinon, on tombe... [se reprend], mais on est dans un formatage terrible. Moi... moi, j'ai vu, hein, j'ai vu des collègues profs de sport faire des évaluations de... de dossier VAE, mais... c'est pas ça, surtout que la VAE, c'est basé sur l'expérience... (*Ouais.*) En plus de la personne, donc il y a quand même une... une mise en... [s'interrompt] Elle s'investit, la personne, de telle ou telle manière, ben s'ils ont un truc formaté, bon, ben, on rentre... [se

reprend] il y a... [s'interrompt] alors que normalement, dans les commissions, on disait bien, fallait un professionnel, éventuellement un formateur, parce que le regard n'est... n'est pas l'même, quoi.

C212 : N'est pas l'même, ouais.

M158 : Mais bon.

Ch186 : Et par rapport à cela, à la réforme, j'avais une... [s'interrompt] enfin, je suppose, vous êtes déjà dessus, mais j'avais donc une réflexion à vous partager, c'était : quid de la libéralisation du métier d'évaluateur ? De par la délégation totale, on va, j pense, de plus en plus assister à des personnes qui vont, ben vivre dessus, quoique...

M159 : Ah, ben...

Ch187 : Vivre des éval' JEPS.

C213 : Il y en a... pas mal.

M160 : Il y en a, hein, il y en a.

C214 : Il y en a, hein, il y en a qui ne font que ça... qui ne font que ça, qui courent... [s'interrompt]

M161 : Il y en a qui font l'tour de tous les organismes de formation.

C215 : Ah, oui, oui, exactement, qui se... qui se débinent dès qu'ils ont une offre qui est aussi un peu mieux payée...

M162 : Plus inté... [s'interrompt]

C216 : Plus intéressante...

C163 : On en connaît, on en connaît qui ne font que ça.

C217 : Ou qui partent, qui s'engagent sur la journée et puis le jour-même, qui nous disent, ah ben non, à 15 heures, il faut que je parte parce que justement, il y a... il y a un temps d'évaluation ailleurs...

M164 : Il y a une évaluation...

C218 : Où c'est mieux payé.

M165 : Sous-entendu, beaucoup plus intéressante *Hum*.

C219 : Mais si, si, si, il y en a pas mal, hein, qui... qui le font déjà, ça, hein.

Ch188 : Donc ouais, il y a déjà une forme d'uberisation.

M166 : On a les retraités à qui ça fait un apport, mais ils n'ont pas que ça.

Ch189 : Ouais, voilà, ouais... ouais, ouais.

C220 : Ouais.

M167 : Mais on a des personnes, euh... où c'est leur gagne-pain, hein, franchement, hein.

Ch190 : Oui.

C221 : Voilà, qui s'engagent en BP et puis : ah non, finalement, j'ai été pris pour du DE, donc voilà. (*C'est ah...*) Donc c'est... [s'interrompt] Ouais, voilà, j'vais... j'vais là-bas, quoi.

Ch191 : Ouais, c'est mieux, et si j'ai l'DES [rire de 00h52'28 à 00h52'30].

C222 : C'est mieux payé [rire de 00h52'28 à 00h52'30]. Alors là...

Ch192 : Eh ouais, donc quid de cette uberisation ?

M168 : Ben ça va venir, puisque maintenant... [se reprend] avant, les DES, ils avaient tous lieu là... (*Ouais.*) Sur les quatre UC, d'ailleurs, bon, ça... ça encore... [se reprend], mais maintenant, rien n'va les empêcher d'aller... [s'interrompt]

C223 : Même là, là, à la formation d'l'U3, t'en as une, elle savait pas qu'on... qu'on pouvait être rémunéré, hein. Non, mais moi...

M169 : Elle débarquait.

C224 : Moi, j'le fais bénévolement. Ben oui, oui. Donc elle savait pas.

M170 : Ben parce qu'il y a des organismes qui demandent à l'faire bénévolement, puis d'autres.

Ch193 : Ah ouais.

C225 : Donc là... [s'interrompt] Voilà, et d'autres qui demandaient quels sont les tarifs, quoi, est-ce que... [s'interrompt, rire de 00h53'00 à 00h53'04]

Ch194 : Co... combien ?

C226 : Combien ? [rires]

Ch195 : J'veux bien, mais... [Rire à 00h53'04]

C227 : Combien ?

Ch196 : Ça et... [s'interrompt]

C228 : Et... J le... le répète à chaque formation, ou, euh, Monsieur None... (*Ouais.*) Euh, Il y avait un... [se reprend] une... [se reprend] un expert qui avait pas... [se reprend] qui avait mis au rattrapage un des... des stagiaires et il nous a dit, clairement, à tous les deux : ah, ben non, mais lui, pour les prochaines certifications, on n'le reprend pas.

M171 : Ben il est pas l'seul, hein. C'est pas...

Ch197 : Oui, oui, oui, absolument, absolument.

C229 : Ouais, et tu vois... [s'interrompt]

Ch198 : Mais même moi l'année dernière, hein, quand j'étais au pilotage, euh... du CRP, j'ai dit : ouh là, ouf, ceux-là, c'est mort, hein.

C230 : Ouais, ouais.

M172 : Ah ouais ?

Ch199 : Ouais, parce qu'il y a des retours, euh... étranges

C231 : C'est vrai ? C'est-à-dire ?

Ch200 : Ben, des... [s'interrompt]

M173 : Les évaluations ? euh contr/

Ch201 : Ouais, ouais, ouais, des rapports, euh, des rapports d'évaluation et puis même des façons de... de procéder, c'est-à-dire que j'avais eu l'année... l'année dernière... [s'interrompt] j'en avais eu que... [se reprend] qu'un ou deux, j'sais plus, c'était [la coordinatrice pédagogique], donc qui était particulièrement en lien entre coordinatrices pédago...

C232 : Ouais, ouais.

Ch202 : Euh... ben donc, euh... j'lui avais dû de taper dans la liste des... des experts, même dès l'UC 3 et 4, toujours faire des binômes composés de... [se reprend] d'un évaluateur référencé, et à première vue, il y avait eu des retours un peu... étranges, notamment liés à la personnalité de... [se reprend] du... du stagiaire.

C233 : Oui, voilà, donc encore... encore un biais.

M174 : Les retours, c'étaient du... [se reprend] des stagiaires, les retours des stagiaires ?

Ch203 : Le stagiaire qui m'avait dit ça, j'me suis dit : bon, c'est un stagiaire, n'oublions pas la part déception, la part affective...

C234 : Oui, oui, de l'émotion aussi, ouais.

M175 : Oui, bien sûr.

Ch204 : Mais donc je reçois.

C235 : Ouais, ouais.

Ch205 : OK, cinq sur cinq, après tout, c'est mon job, donc OK, j'entends, merci.

M176 : Tout à fait, ouais.

C236 : Ouais, ouais.

Ch206 : Bon, ben étant donné que j'suis copain avec la plupart, donc ouais, bon, gars, est-ce que t'as... [s'interrompt]

M177 : Tu peux les interroger, ouais.

C237 : Ouais, ouais.

Ch207 : Voilà. Après avoir ton job, là, c'est le formateur, est-ce que t'as des conseils à m'filer, etc. ? C'étaient pas des conseils qu'il allait m'filer, c'était relative à l'haleine et relative à la tenue, etc., il sentait un peu trop l'alcool, etc., etc. J'lui dis /

M178 : Le stagiaire ?

Ch208 : Ouais, j'lui dis : OK, alors, j'entends les soupçons...

C238 : Ouais, ouais, ouais.

Ch209 : J'entends qu'ça te mette pas à l'aise, j'entends.

C239 : Ouais, mais bon, les compétences [rires].

Ch210 : Et le lien avec la séance, en fait...

C240 : Ouais, ouais.

Ch211 : Ça arrive quand, dans ton... [marmonne], OK, [marmonne] hein, hein... J'ai pas posé de question exprès pour savoir vers où ça... ça tendait...

C241 : Ouais.

Ch212 : C'est pas arrivé. J'me suis retrouvé avec : j'l'ai refusé un des deux parce que symboliquement, en gros, il a fait un taf qu'il fallait faire, mais... j'crois qu'il est un peu alcool, donc, euh, j'lui ai fait comprendre. Tu lui as fait comprendre quoi ?

C242 : Ouais.

Ch213 : Tu lui as fait comprendre quoi ?

M179 : Ouais...

Ch214 : Alors, d'un autre côté, j'comprends, clin d'œil avec : j'lui confierais pas mon... mon gosse.

C243 : Hum, hum, hum, hum.

M180 : Ouais.

Ch215 : J'me dis : ouais, je... j'comprends, pourquoi il a eu ce réflexe-là.

M181 : Ouais, exactement, ils sont pas en... en relation avec des publics jeunes, on peut...
[s'interrompt]

Ch216 : C'est ça, j'comprends ce réflexe.

C244 : C'est ça, voilà, ouais.

M182 : Oui, mais bon...

Ch217 : Mais... c'est pas c'qui est demandé de faire, mec.

C245 : Ouais, c'est ça, ouais.

M183 : C'est pas ce qui est demandé de faire.

Ch218 : T'es pas... t'es pas flic, hein.

C246 : Ouais, ouais, c'est vrai.

M184 : Il est pas là... il est pas là pour évaluer ça.

Ch219 : T'es pas flic, t'es pas IGS.

C247 : C'est ça.

Ch220 : T'es expert évaluateur, gars.

C248 : C'est ça.

Ch221 : T'as une grille, tu remplis une grille.

M185 : T'as une grille, voilà.

Ch222 : Où est-ce qu'il y a marqué : s'il pue l'alcool...

C249 : [Reprend la dernière syllabe d'alcool] je l'valide pas ! [Rire de 00h55'33 à 00h55'35]

Ch223 : J'lui dis non ? [Rire à 00h55'33] Il y aurait ça, j'lui dirais : bon, ben bravo [je tape une fois dans mes mains], t'as un flair, euh, bravo mecton !

C250 : Ouais, ouais, génial, oh, ouais, ouais, ouais.

Ch224 : Mais il y a pas marqué ça, où ?

M186 : Bon, euh... (**Bon, pff.**) Éventuellement, si dans sa posture, euh... si il s'montre violent...
[s'interrompt] voilà.

Ch225 : C'est ça, donc j'ai... [se reprend] moi, j'ai... [se reprend] j'suis allé là-dedans...

M187 : Après... [s'interrompt] voilà.

Ch226 : J'fais : mais comment il était, euh... comment il était avec vous, comment il était avec le public, etc. ? Il fait : non, non, non, euh, un gars sympa, hein. [Rire de 00h55'53 à 00h55'54] Attends, deux secondes [Rire à 00h55'55].

M188 : C'est parce qu'il avait bu une bière avant d'venir que bon, euh.

Ch227 : Va savoir, le mec, pour décompenser, tu vois.

C251 : Ouais, ouais, peut-être, ouais.

M189 : Voilà.

Ch228 : Et puis nous, on a... [se reprend] au CRP, il y a un public... particulier, hein...

C252 : Ouais, ouais.

M190 : Oui, oui, bien sûr, bien sûr.

Ch229 : Qui sont en situation de handicap, euh...

C253 : Ouais, de fragilité émotionnelle aussi, hein.

Ch230 : Pour certains, c'est... [s'interrompt] ouais, pour certains, c'est violent, hein...

M191 : Non, non, mais de toute façon, moi, j'en ai vu, hein des... [s'interrompt]

Ch231 : Les situations de certif', c'est violentissime, hein, donc, euh... [s'interrompt]

C254 : Ouais, ouais, ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch232 : Bref...

M192 : Tout façon... [s'interrompt] Comme tu dis, on est sur de l'humain, il y a toujours une part subjective avec... [s'interrompt] (*Oui.*) Bon, avec des candidats avec qui ça *matche* ou ça *matche* pas, mais bon, euh, après, il faut rester effectivement sur ce qu'on a à faire, ben... [s'interrompt]

Ch233 : C'est ça, et puis quelle juste présence j'adopte ? Ça non plus, c'est... c'est pas travaillé, finalement, parce que je trouvais la journée très intéressante là-dessus, je... j'trouve que vous être allés là aussi là-dedans, en disant : la part subjective, euh... je... [se reprend] j'avais noté les verbatims, mais je sais qu'J a dit plusieurs fois que l'objectivité, c'est mort. Donc vu que c'est mort, ben il faut être franc avec soi-même, avec la grille et donc quand on doute, ben...

C255 : On s'en réfère à la grille.

Ch234 : *Voilà, faut... [s'interrompt] On se réfère à la grille et en cas de doute, doute, ben j'ai un collègue, c'est pas pour rien.*

M193 : Exactement.

Ch235 : *C'est de dire : bon, écoute, gars...*

C256 : Qu'est-ce que t'en penses ?

Ch236 : *J crois que moi, j'suis un peu paumé, là, j'avoue, euh... certaines choses, je... [s'interrompt]*

M194 : J'ai l'impression de ne pas être trop... [s'interrompt]

Ch237 : *J'suis pas trop... [se reprend] j'suis pas su... [se reprend] j'suis trop subjectif, finalement, vu que je peux pas être objectif, donc toi, voilà, toi tu... t'en penses quoi ?*

M195 : Ben c'est bien pour ça qu'on est deux.

Ch238 : *C'est quoi, ton débriefing ?*

C257 : C'est ça.

Ch239 : *C'est pas pour rien qu'il y a du binôme. C'est... c'est... c'est pas pour rien. Mais donc moi, ben le... le deuxième plan, c'est quid des... [se reprend] du... du clan, du phénomène de clan en binôme ? Autant l'uberisation, elle a commencé, c'est vrai, ça date pas d'hier non plus...*

C258 : Oui, oui, oui.

Ch240 : *Autant le clanisme entre deux binômes, qui vont commencer à faire copain-copine un peu en continu... [s'interrompt]*

M196 : Ah, ben on en a, hein, qui... qui nous disent : oh, tu m'mets avec untel, on *matche* bien.

Ch241 : *Oui, voilà, ouais.*

C259 : C'est vrai, c'est vrai, c'est vrai, ouais, c'est vrai.

M197 : Ah, oui, oui.

Ch242 : *Eh ouais. Alors, autant quand c'était ici, bon, vous aviez votre... votre pouvoir qui était : non... [se reprend] même si vous lui disiez pas non, c'était non parce que voilà, vous savez que quand ils sont tous les deux, ça... ça peut faire des étincelles pas forcément positives, mais maintenant qu'ils sont à l'air libre.*

M198 : C'est vrai qu'il y en avait des fois qui nous disaient : surtout, tu m'mets pas avec untel parce que... [s'interrompt] bon.

Ch243 : Oui, et il y a l'autre aussi [rire à 00h57'38], l'anti-clanisme.

M199 : Il évite, effectivement, mais... [s'interrompt]

Ch244 : Ouais, ouais.

C260 : Ben, ce... ce... celui qui t'a amené, là, euh... (**Ouais.**) C'tait [nom d'expert].

M200 : [Chuchote] Ah bon ?

C261 : Personne ne veut être avec lui... Par exemple.

M201 : Ah ouais ?

C262 : Tu vois ?

M202 : Non, parce qu'il s'attache à des détails qui n'ont rien à voir avec la certification.

C263 : Moi, j'ai... j'ai un... [se reprend] t'as... t'as des experts qui m'ont... [se reprend] qui nous ont dit : Euh, si vous me mettez avec, euh... lui, moi, je... je n'viens pas. (**Ah ouais ?**) Tu vois ? Par exemple, tu vois. (**Ah ouais.**) [Rire de 00h58'04 à 00h58'05]

M203 : Eh ouais. Ouais, ouais.

C264 : Donc, euh... il y a aussi ça, hein, euh...

M204 : Oui, oui. Ben, ce qu'on... [s'interrompt] En général, moi, ma priorité, c'était, je savais qu'il y en avait qui étaient un petit peu plus... durs que d'autres... (**Ouais.**) Comme on dirait, entre guillemets, et j'essaierais de compenser.

C265 : On les met avec, euh... [s'interrompt] ouais.

M205 : En disant un qui est plus... [s'interrompt] voilà. (**Oui, c'est ça.**) Qui est moins rigide et qui va...

C266 : Un peu plus objectif et puis un petit peu moins...

M206 : Ouais, voilà.

C267 : Terre-à-terre avec sa propre expérience, quoi, donc, euh... [s'interrompt] (**Eh oui.**) On essaye de... [s'interrompt] tu vois ?

Ch245 : Eh oui, parce qu'il y a ça aussi, comment l'expérience, aussi, quand on est évaluateur en position de pouvoir, en fait, hein, devient un gage de vérité.

C268 : C'est ça

M207 : Ah, ben, tout à fait.

Ch246 : Enfin, en gros, pour la faire courte, mon expérience fait vérité...

M208 : Absolument.

Ch247 : *Donc si ça correspond pas à la mienne, c'est mort.*

C269 : C'est mort, c'est ça, ouais.

Ch248 : *Bon, ben... encore une fois, quel rapport entre ton expérience et la grille ? Il y a pas marqué : ça doit vous parler, en gros, pour la faire courte, et, mieux encore, ça doit correspondre à votre propre expérience. Il y a absolument pas marqué un truc pareil, quoi.*

C270 : C'est ça, c'est ça.

Ch249 : *Mais comment faire pour que ces individus prennent une juste présence aux grilles ? Grille qu'il... [se reprend] qui est censée analyser quelque chose et mon expérience est juste là pour qu'ça puisse me parler dans l'fond et me dire : ah, bien sûr, bien sûr, j'vois d'quoi il m'parle, bien sûr.*

M209 : C'est ça.

Ch250 : *Même si j'l'ai pas vécu, peut-être.*

C271 : Vécu, ouais, ou j'l'aurais pas fait comme ça.

Ch251 : *En attendant, ça m'parle.*

C272 : Ou peu importe, ouais.

Ch252 : *J'aurais pas fait ainsi. Je critiquerais, finalement, quant à la forme, mais après tout, au fond, ça m'a l'air de faire le... le boulot d'animateur, donc... OK.*

C273 : Exactement, voilà.

Ch253 : *Eh oui, quid... quid de ça et donc là aussi, le phénomène de clanisme, pour peu qu'on ait des... des duos un peu d'choc, qui soient un peu... [se reprend] qui commencent à s'faire une réputation, au nom de... eux, ils donnent et eux, ils...*

C274 : Et ils donnent... [s'interrompt] Eh ouais, exactement.

Ch254 : *Ils castrent tout le temps, quoi, euh... ouais... ouais, lorsque l'évaluation n'est plus... n'est plus cadrée dans un... [hésite] dans un cadre normatif, c'est vrai que ça peut... ça peut papillonner.*

C275 : Oui, et puis c'est vrai que des... [se reprend] les experts, ils ont une... une réputation, entre guillemets. (*Et de fait, hein.*) Et, euh... euh... j'vois que Pascal*, des fois, il reçoit des coups de fil d'organismes de formation qui disent : ah, ben non, c'est normal que ma meilleure stagiaire, elle l'ait pas eu parce qu'elle a eu tel ou tel expert.

Ch255 : *Machin.*

M210 : Normalement, il doit pas leur dire, hein, avec qui elle a passé, mais bon.

C276 : Ouais, mais non, mais c'est les... [s'interrompt] Non, non, il leur dit pas...

M211 : Oui, mais ils le savent, oui, oui.

C277 : Mais c'est les... les stagiaires qui décrivent la personne...

Ch256 : Eh ouais, c'est les candidats qui disent.

M212 : Ouais. Ben oui, parce qu'ils... [se reprend] on s'présente.

C278 : Et là, ils s'disent : ah, mais non, mais là, forcément... (**Ben oui.**) C'était elle, quoi. Voilà, et en plus ils s'présentent.

M213 : Ah ben, ça a été exactement la réaction que j'ai eue, là, de... [se reprend] tu vois, quand j'ai demandé pour les deux candidats, qu'ils soient... [s'interrompt] il m'a dit : ben non, il a eu euh [mot en suspend] et de toute façon, j'la r'prendrai plus, euh... et pourtant, ils ont fait leur formation ensemble, hein, donc tu vois qu'ça... [s'interrompt]

C279 : Ouais.

M214 : C'est...

C280 : Donc ouais, il y a... il y a un jeu, il y a un jeu avec tout ça dans les organismes de formation, hein, ouais.

M215 : Elle a collé... elle a collé ses deux candidats, ben... [s'interrompt] voilà, et que... [s'interrompt]. Ils se sont plaints parce qu'elles... [se reprend] ils l'avaient eu... [se reprend] le... [se reprend] les... [se reprend] ces deux candidats avaient eu cette personne aux deux passages. Ben, j'lui ai dit : oui, mais elle était pas toute seule, il y avait... il y avait un autre expert, donc de toute façon, ça a au moins, euh... été... [se reprend] porté sur trois avis, donc, euh... et ils demandaient à c'que ces candidats soient rattrapés et... et heureusement, là, bon, pour une fois, pour une fois, ça a pas été le cas. J'me suis dit à c'moment-là, moi, c'est plus la peine qu'on fasse des commissions, hein, si... (**Ouais.**) Si à chaque fois, le jury plénier... (**Ouais.**) Qui n'a aucun élément, parce qu'on est... [se reprend] il avait aucun élément, se permet de dire : ah, ben finalement, on... on lui donne, bon, ben c'est plus la peine de faire des commissions d'experts et de faire passer des certifications. (**[Chuchote] C'est vrai.**) Bon, d'où, effectivement... [s'interrompt] Toute façon, c'est très gênant qu'on n'ait pas... [se reprend] aucun appui, aucun élément d'appréciation après les certifications, le ministère – c'est c'que J a dit – avait fait des grilles en ce sens, hein. Et nous, en Île-de-France, c'est complètement... [s'interrompt] De même pour la VAE, hein, c'était pareil, ça a existé, hein. Enfin, bon, les avis étaient plus... plus... plus formatés, mais quand même, on voyait si c'était plus une question d'expérience, plus une per... [se reprend] une question de... de description qui n'était pas assez analysée ou... [s'interrompt], mais on savait... au moins, le candidat savait quelque part pourquoi... [s'interrompt]

Ch257 : Sur quoi ça portait, ouais.

M216 : Voilà, sur quoi ça portait, pourquoi il a... [s'interrompt] tandis que là, il y a plus rien, plus rien, plus rien.

[Silence de 01h01h'42 à 01h01'50]

Ch258 : Ouais.

[Silence de 01h01h'52 à 01h01'55]

Ch259 : Bon, en gros, il y a du boulot.

M217 : Oui, oui, il y a du boulot.

C281 : Oui [rire de 01h01'58 à 01h01'59].

Ch260 : Et ce qui est... [se reprend] bon, et ce qui est notre avantage, c'est qu'il nous reste un semestre. La question, c'est, est-ce qu'on pourrait pas, en un semestre, essayer de faire quelque chose ?

C282 : Qu'est-ce que tu proposes ?

Ch261 : Ben, hum... à voir. Moi, j pense que l'idée d'M de faire un peu... [se reprend] enfin, de faire un a... un accompagnement, de faire un binôme, euh... institution et, euh... recherche – donc double institution – pourrait être tout à fait intéressant, pertinent, euh...

M218 : Après, ça serait intéressant qu'tu sois aussi avec d'autres, euh... [se reprend] avec nous, bien sûr, mais aussi avec d'autres, euh... d'autres professionnels, entre guillemets, hein. (**Ouais.**) Que ça soit... [s'interrompt] ou ex-professionnels, voilà, pour, euh... en même temps être évaluateurs, parce qu'on pourra pas mettre un observateur en plus... (**Ouais.**) Et en même temps, que tu puisses discuter, après l'évaluation, avec la personne... [se reprend] l'autre évaluateur, quoi.

C283 : C'est vrai que nous, on est amenés à aller sur le terrain pour superviser. À partir de là, on pourrait aussi avoir cette double casquette.

Ch262 : Ouais. Moi, je... [se reprend] c'que j propose, c'est que vu qu'il y a pas besoin d'me financer, vu qu'je suis agent de l'État, donc ça, c'est bon, il y a pas d'argent en jeu, j pense que ça enlève déjà une sacrée épine du pied à l'institution. Euh... moi, j pense qu'il faut... il faut missionner, il faut passer par une commande, euh, normative, enfin... on inclut le projet de recherche.

M219 : C'est c'que j'ai mis, ouais, missionner, j'ai bien mis.

Ch263 : J pense, hein. J pense qu'il faut missionner.

M220 : Aussi... aussi bien, oui, comme contrôleur d'évaluation... [s'interrompt]

Ch264 : Contrôleur d'éval, euh... pair, euh, scientifique, euh... CEPJ, IGS, en soutien aux démarches qualité, en gros, pour...

M221 : Pair scientifique [prend des notes].

Ch265 : La faire ultra, méga large, quoi, un pair scientifique.

M222 : CEPI... [se reprend] prof de sport parce que tu sais, on n'est plus beaucoup de CEPI chez nous... (D'ac.) C'est... [s'interrompt] prof de sport ou autre.

Ch266 : Bon. Donc voilà, collègue ayant mission de... [se reprend] d'habil' et de... de... de... de... de... de... de... de... de vérification, quoi, d'contrôle, euh, et effectivement, co-évaluateur de... de pair expert ou... [s'interrompt] Après, j'leur proposerai, euh, dans un deuxième temps – et qui n'aura pas à voir avec la certification – un temps de débrief où je... [se reprend] là, par contre, je... je reprends ma casquette de chercheur pur, mais...

C284 : Hum, hum, hum.

Ch267 : J'pense qu'il faut missionner avec, pourquoi pas, un enjeu de production, qui soit un enjeu d'production qui serait soit une notification, soit une... [se reprend] un rapport, euh... mais j'pense que t'façon, on a une carte à jouer, étant donné que le service est grillé, euh...

C285 : C'est ça.

Ch268 : Voilà. On est déjà sur la sellette, enfin, c'est même plus sellette, c'est qu'on est déjà... en... en ébullition, enfin, là, ça bout, l'eau bout, donc tant qu'à faire, j'crois qu'il y a rien à perdre...

C286 : Rien à perdre, ouais.

Ch269 : À faire un truc qui est une prise de position... [s'interrompt]

M223 : Non, puis pour les organismes, ce sera quand même que voir que bon, il y a des... [se reprend] c'est pas qu'des agents de l'État du service, c'est aussi... [se reprend] on peut y mettre des gens qui ont un autre regard, aussi.

Ch270 : Ben oui.

M224 : Parce qu'Alban, il est pas du service, donc voilà.

Ch271 : Et puis il y a des valeurs, enfin, pour moi, il y a une histoire, quoi. Ce ministère, il a une histoire...

M225 : Ah, ça.

Ch272 : Ce... ce... ce corps de métier a une histoire et euh... bof, là, c'est militant, moi, je... je... [se reprend] j'ai pas envie qu'on parte, qu'on disparaisse [claque des doigts]...

C287 : Comme ça.

Ch273 : Comme vent d'fumée, quoi.

C288 : Ouais, ouais.

[Silence de 01h04h44 à 01h04h47]

Ch274 : Il fut un temps où on n'était pas que des... des flics, pour la faire courte, quoi.

M226 : Ouais.

Ch275 : Voilà, il fut un temps où il y avait un rôle pédagogique, éducatif, euh... d'accompagnement.

M227 : Alors, on... on nous l'demande. Nous, dans l'service, on nous dit : ben non, vous allez le reprendre, mais avec leurs normes à eux, c'est ça, le problème. (*Ouais.*) Qui ne sont pas forcément...

C289 : Qui... [se reprend] c'qui nous dérange, ouais.

Ch276 : Ben oui. Quid de la liberté pédagogique...

C290 : C'est ça.

M228 : Voilà.

Ch277 : Par rapport notamment à vos niveaux hiérarchiques, enfin... ?

C291 : Ouais, oui. ... Et puis nos valeurs, quoi. (*Ben oui.*) Voilà, euh...

M229 : Ben, euh... [s'interrompt] J, il s'en sort parce que c'est J, mais normalement, tout c'qu'il dit, c'est pas appliqué, c'est... c'est... [s'interrompt] Il y a plein de choses qu'il dit dans la formation, ben quand tu vois q'maintenant, on met les tuteurs, c'est... c'est... c'est pas forcément... [s'interrompt] Alors, il y a des choses qui sont vraies, mais... [s'interrompt]

C292 : T'sais que quand... quand on l'a dit le jour où tu étais présent, euh... les personnels du CREPS, ils ont appelé directement leur chef, qui a... qui a appelé, euh...

M230 : Ah bon ?

C293 : [Prénom du directeur régional].

M231 : Ah, je savais pas.

C294 : Pour dire : oui, j'comprends pas, ils ont été à la formation, on leur a dit qu'ils pourraient pas certifier, euh... et j'en... [se reprend] et [Prénom du directeur régional], j'vais... j'vais l'voir pour lui faire signer un truc et puis il m'dit : oui, alors, euh... [collègue CEPJ] m'a appelé, euh... apparemment, il a été dit que les gens... [s'interrompt] J'ai dit : ben... ben oui, [Prénom du directeur régional], c'est c'qui est... [s'interrompt] ben oui [rire de 01h05'56 à 01h05'57]. C'est dans les textes, en fait, déontologiquement... [s'interrompt]

M232 : Ah non, oui, pour le CREPS, il fallait... [s'interrompt] oui.

C295 : Il m'a dit : oui, mais attends, non, le CREPS, euh... [s'interrompt]

M233 : Pour nos bonnes relations avec le CREPS, c'est c'qu'on a entendu.

C296 : Ben oui, on a des bonnes relations avec le CREPS, euh, maintenant, on a mis du temps, donc... [s'interrompt]

M234 : Donc il faut faire tout et n'importe quoi.

C297 : Ben voilà, c'est ça.

M235 : C'est ça, en fait. Et c'est pareil avec certains organismes de formation. Il y en a qui ont l'droit de tout faire et puis il y en a où on va être... bon, plus restrictif.

C298 : Hum.

M236 : Et pourquoi ? Je n'sais pas, mais bon, ça, c'est... [s'interrompt] Il doit y avoir des choses, des enjeux qui m'échappent.

C299 : Je comprends pas, moi non plus, ouais, c'est ça.

M237 : Il y a des enjeux qui m'échappent [rire de 01h06'29 à 01h06'30].

C300 : Ouais, il y a des choses qu'on... qu'on maîtrise pas, hein, et puis dont... dont on n'est pas au courant, hein.

M238 : Hum.

[Silence de 01h06'35 à 01h06'39]

Ch278 : Ouais.

C301 : Ça t'embrouille plus qu'autre chose ?

Ch279 : Non, non, pas du tout. Ça... [se reprend] c'est...c'est circonspect.

M239 : Ça fait réfléchir, ouais.

C302 : Hum.

Ch280 : Bon, est-ce que vous, ça vous intéresserait comme... comme proposition ?

C303 : Oui, oui, oui, oui, tout à fait, ouais.

M240 : Oui, oui, oui, tout à fait, oui, oui.

Ch281 : Bon, moi, je... je... j'suis maître de mon agenda, à part quand j'donne des cours à la fac et tout ça et à part quand je suis sur le terrain, mais je... [s'interrompt] voilà, je... j'suis

très, très souple dans... dans c'que j'peux faire, c'est ma grande chance. Donc, euh... [s'interrompt]

M241 : Donc on peut te solli... [s'interrompt] Ben maintenant...

Ch282 : Ben voilà, c'est... c'est l'idée, quoi.

M242 : Le problème, c'est qu'est... [se reprend] nous, on maîtrise plus rien, maintenant, sur les désignations des experts, c'est... [se reprend] ça passe aux OF. Il nous en reste... [se reprend] quasiment pas, là... les certifications. Moi, j'crois que j'en ai plus... Là en DE. Puisqu'on arrive à la fin décembre et que maintenant, ça passe aux organismes euh.

Ch283 : Non, mais pour les éval, je... j'vais me débrouiller. Je vais passer dans le réseau OF, j'vais...

M243 : Voilà.

Ch284 : Faire euh... recandidature, etc. [Bafouille]

C304 : T'en as eu... t'en as eu fait, donc t'en... [s'interrompt] T'en as eu fait à [nom d'OF] ?

Ch285 : Ouais, une fois, ouais.

M244 : Ouais, il m'semble, hum.

Ch286 : J'l'avais fait sur niveau DE.

M245 : D'accord. Ben, c'est bien. [respire] Alala... Bon, pour moi, c'est pas l'organisme qui m'pose problème, parce que bon, les formateurs sont quand même des gens, euh... qui... [s'interrompt] Bon, ça les arrange. C'est plus le directeur qui impose, mais bon, les formateurs, ils... [s'interrompt] on dit : on évitera quand même mes conflits, on mettra vraiment, euh... [s'interrompt] puisque de toute façon, apparemment, ça les gêne pas trop d'payer, tu vois, de rémunérer, parce que souvent, c'est aussi lié à un problème de rémunération, quand ils vont choisir les ex... [se reprend] les tuteurs. Bon, eux, ça les gêne pas trop, donc... [s'interrompt] Et sur le DES, ils m'ont fait une proposition d'évaluation... en structure qui est... qui est très intéressante, où en fait, les experts vont plus aller évaluer en structure sur les DES, sur les UC 3 et 4, et ils vont faire un portefeuille de compétences. (**D'accord.**) Donc je trouve ça très intéressant. (**Ah ouais.**) Une sorte de portfolio, où, euh, ils vont rassembler, ben les... les différentes séances qui vont avoir lieu, enfin, c'est pas les séances, c'étaient les différentes réunions qu'ils auront dans l'cadre de leur projet de DES et euh... et ils fourniront ce dossier à une commission d'experts, voilà, qui... qui évaluera, en entretien, le candidat.

Ch287 : Ouais. C'est proche de la VAE, quoi, finalement.

M246 : Voilà, tout à fait.

Ch288 : C'est intéressant.

M247 : Donc moi ça... C'est vrai qu'ça pouvait me... me convenir. Mais bon...

[Silence de 01h09'08 à 01h09'10]

Ch289 : OK, ben... [s'interrompt] Donc voilà, pour les... pour les co-éval, moi, j'vais... j'vais me rencarder et puis pour les... [s'interrompt]

M248 : Ben là, faut que tu prennes contact avec plusieurs organismes... (*Ouais.*) Je sais pas avec lesquels tu... [s'interrompt]

Ch290 : Ouais, ouais, non, mais j'pense que j'vais faire... j'vais faire marcher l'réseau, j'vais dire : je... je reviens sur le monde de... de l'éval, donc qui veut bien... qui veut bien bosser avec moi ? Et puis voilà, c'est... [s'interrompt] On verra. Euh... et puis pour l'reste, pour les missions, euh... de co... de co-tutelle, euh... contrôle, recherche scientifique, euh... qu'est-ce... [se reprend] est-ce qu'il faut qu'j'fasse quelque chose, est-ce que vous voulez qu'je fasse un papier plus conséquent que celui-ci ?

C305 : Un peu plus étayé, oui, c'est c'que demandait [collègue CEPJ]. (*OK. [On m'entend taper sur mon ordinateur de 01h09'49 à 01h10'13]*) Voilà, sur, euh... ce dont on a parlé, hein, sur les étapes, les phases, euh... et puis sur, euh... sur l'échange, qu'il peut y avoir entre tes apports, nos apports et, euh, le soutien attendu, euh... par la DR dans tes démarches de recherche.

Ch291 : Par rapport à c'que j'ai dit tout à l'heure, ça... ça le fera ou il faut plus ?

C306 : Ah, non, non, c'était... c'était très clair.

M249 : Non, c'est bien, c'est bien, c'était très clair, oui, oui.

C307 : C'était très clair, oui. [*Je chuchote*] *D'accord. [On m'entend taper sur mon ordinateur de 01h10'20 à 01h10'26]* Et insiste bien sur le mot valeur.

M250 : Tout à fait.

Ch292 : Toute façon, c'est dans le titre de ma thèse, donc... [s'interrompt]

M251 : Tu dois être... [s'interrompt] ouais, tu demandes à être missionné... Effectivement, mais j'pense que ça, ils... [se reprend] j'pense pas qu'ils s'y opposent, à mon avis.

C308 : [Prénom du directeur régional]... [Prénom du directeur régional], était d'accord. [collègue CEPJ] se posait davantage de questions. (*OK.*) Voilà.

M252 : Mais c'est... par principe.

Ch293 : J'les ai jamais rencontrés, hein, ni l'un ni l'autre, hein.

C309 : C'est vrai ?

Ch294 : Ben ouais. J'entends tout l'temps leur prénom ou leur nom, mais j'crois j'les ai jamais... [s'interrompt]

M253 : L'autre fois quand tu es venu, euh... il était pas là, [nom du directeur régional], quand tu es venu présenter le CRP, c'était qui, qui était là ?

Ch295 : Non, c'était vous.

M254 : Ouais.

C310 : Oui.

M255 : Alors, C était pas là.

C311 : Euh, j'étais pas là ?

M256 : C'est moi qui ai reçu le CRP.

C312 : Oui, j'étais pas là. J'étais pas là, le 9 ? (*Si.*) Mais si, j'étais là. (*Si...*) J'étais là, le 9. (*Si, si c'était vous.*) Le 8, le 8 octobre.

M257 : Alors, je sais plus pour quel... j'sais plus pour quel... [s'interrompt]

C313 : Ouais, non, t'as... t'as... t'as pas dû les voir puisqu'on était en commission.

M258 : Non, on était en commission, effectivement.

Ch296 : Ou alors, je les ai sûrement vus à la cantoché, mais je... mais j'les ai jamais vus, jamais causé, j'crois, enfin, bon, voilà.

C314 : Eh ben voilà.

Ch297 : OK. [On m'entend taper sur mon ordinateur de 01h11'24 à 01h11'29] OK, OK. Et vous, à titre, euh... plus individuel, est-ce qu'il y a des éléments [je frotte sur une surface] à propos de l'évaluation qui vous intéresseraient, euh... quelles... quelles qu'elles soient ? Donc j'disais : droit d'accès, bien sûr, à... à l'entretien, aux entretiens, ça, c'est d'office.

C315 : Oui, oui, oui, et moi, c'est le... [se reprend] j'te dis, moi, c'est... c'est la notion de valeur qui m'intéresserait, mais de l'autre côté – tu vois ? – de celui qui se fait évaluer.

M259 : Ben, j'pense que quand on... [se reprend] si on fait des... des contrôles ensemble... (*Hum, hum. [Je tape sur son ordinateur]*) On pourra effectivement échanger là-dessus, hein, tu vois ?

C316 : Aussi, ouais.

Ch298 : [Chuchote] Ouais... c'est clair.

M260 : J'pense que c'est à partir de choses un peu... concrètes qu'on pourra voir, voilà, euh... c'qu'on... [s'interrompt], Mais c'est vrai que... on avait pas l'temps, hein. Moi, ça m'aurait plu quand j'étais en supervision, entre guillemets, tu vois, à [nom de l'OF mentionné auparavant]. (*Ouais.*) Mais... quand tu es... [se reprend] quand tu avais évalué / alors, je sais pas si tu t'en souviens, avec un co-jury, c'était [prénom et nom d'un EE]. (*Ouais.*) Tu t'souviens ? Euh... il m'avait dit en sortant : oh là là, il est bien, Alban, mais ça plane trop, moi, c'est plus... [se reprend] c'est pas mon [rire à 01h12'26]...

C317 : [Rire à 01h12'26]

M261 : C'est pas mon vocabulaire, c'est pas... [s'interrompt] Voilà, enfin, bon, il y avait... [s'interrompt], Mais bon, il avait apprécié, mais bon, c'était... c'était pas du tout... [s'interrompt] Et effectivement, son positionnement et le tien, avec moi qui étais extérieure, était très différent, quoi.

Ch299 : Ah, il était différent, ouais, ça, c'est clair ! [Rires de 01h12'42 à 01h12'43] **Ça, j'connais bien [prénom du EE mentionné], donc, euh... ouais, ouais, ouais. Avec [prénom du EE], on rigole, hein, quand on a évalué ensemble, c'est vrai qu'c'est... [s'interrompt et rire à 01h12'49]**

M262 : Ah, ouais, non, mais ça ! (**Ouais, ouais, ouais.**) Lui, il est beaucoup plus pragmatique. (**Ah, ben oui.**) Voilà, c'est... [s'interrompt]

Ch300 : Ah, oui, oui. Non, mais on s'est bien... [se reprend] on s'était marrés sur ce... sur c'coup-là. Lui, il allait chercher : Ah, mais là, vous avez fait / vous avez marqué ça, il y a... [s'interrompt] ça veut dire quoi ? Moi, j'étais là : alors, pour vous, qu'est-ce que c'est ça ?

M263 : Te te te t'étais plus sur la posture d'animateur, etc. En plus, c'était... c'était sur du socio-cu... (**Ouais.**) Et, euh... [Prénom de l'EE], il est plutôt, quand même prof de sport, c'est pas... [s'interrompt] bon, bien que ça soit les UC 1 et 2, elles sont transversales, mais bon, euh, des fois, c'est...

Ch301 : Oui, je vois.

M264 : Mais bon, moi, j'fais plus beaucoup d'évaluations, mais quand j'en ai... quand j'en ai fait, je rencontrais ça, on n'avait pas forcément les mêmes... [s'interrompt]

Ch302 : Bon, OK, ça marche. Hum... est-ce que on peut en... [se reprend] une... [se reprend] la date pour le prochain... le prochain entretien maintenant, comme ça, c'est fait ou... ?

C318 : Non, tu... [se reprend] qu'est-ce que tu voudrais en termes de... en termes de délai, en termes de temps ?

Ch303 : À peu près trois mois, à peu près, pour qu'il puisse passer des choses, euh... entre aujourd'hui et dans trois mois.

C319 : Ouais.

Ch304 : Voilà.

M265 : Et dans trois mois, ça serait quoi, quel type d'entretien ?

Ch305 : Dans trois mois, c'est plutôt un entretien, donc qu'on appelle d'explicitation...

M266 : Hum, hum.

Ch306 : C'est une méthode... [s'interrompt]

M267 : Ah, mais j'connais bien [rire à 01h13'57].

Ch307 : OK, superbe, bon, ben voilà. Eh oui, pour la VAE, bien sûr. Ouais, j'aurais dû... j'aurais dû m'en douter. Bon, donc c'est un entretien d'explicitation, plutôt méthode Vermersch, pas... pas Faingold, euh...

M268 : D'accord, plutôt Vermersch.

Ch308 : Ouais.

M269 : Ben là, ça m'parle tout à fait.

Ch309 : Bon, parfait. Donc, euh, très traditionnel, finalement, euh... [s'interrompt]

M270 : J'ai été formée à ça.

Ch310 : Ah, ben impeccable, formidable. Donc voilà, ça sera du Vermersch, dans la mesure où je fais l'hypothèse qu'on peut entendre, hum... dans le récit du moment du moment, vermeschien, on peut entendre des valeurs, justement, de manière un peu plus... [se reprend] de manière différente que, par un discours qui se veut très réfléchi, comme on est en train d'le faire là, dans le... [se reprend] l'explicitation, je crois, qu'en fait, en filigrane, on peut aller chercher, mais au fond, quelles sont les valeurs qui se... qui se nichent là-dedans. Donc l'idée serait de faire un entretien d'explicitation sur une situation d'évaluation marquante pour la personne interviewée...

C320 : Hum, hum.

Ch311 : Euh... marquante très positivement.

M271 : Et ça serait pour un candidat, avec un candi... avec un candidat ?

Ch312 : J'fais ça avec toute la population enquêtée, toute la population enquêtée. Donc je fais ça avec des stagiaires, des formateurs, des coordo...

M272 : D'accord.

Ch313 : Des experts et vous.

C321 : Aha !

Ch314 : Ah, ça... ça sonne comme ça, mais... Tout va bien, hein, c'est pas de l'hypnose...

M273 : Ah, non, non, non.

Ch315 : D'accord ? C'est pas un truc de hippie [rire], tout va bien, c'est... c'est référencé.

C322 : Tu veux... [s'interrompt] Vers... vers la mi-mars, tu voudrais ?

Ch316 : Ouais, quelque chose comme ça, ouais.

C323 : Ouais, quelque chose comme ça ?

Ch317 : Après, j'vous le note.

C324 : Moi, je... j'vais... j'vais... [se reprend] j'te proposerai des dates.

M274 : Alors, moi, j'te... Promets rien parce que mi-mars, comme j'ai ma formation statutaire et en mars, je vais être... [se reprend] j'ai... j'ai un rapport d'étude de cas à faire... (**Ouais.**) Et que j'dois faire, effectivement, que j'dois rendre en avril, donc en mars, pour moi, ça va être une grosse période. Mais bon. (**Et février ?**) Euh... ben, février, oui, pourquoi pas, oui. On peut essayer en février, mais février, on a des jurys aussi, on a pas mal de choses, hein, on va avoir des... [s'interrompt] c'est... [s'interrompt] Février... [s'interrompt] puis il y a les vacances. Bon, moi, j'prends pas toutes les vacances, mais... ouais, ça devrait être pas mal.

C325 : Ouais, si... si, c'est fin février ? (**Hum, hum, ouais.**) Ouais. (**Fin février.**) Fin février.

M275 : Ouais, on a... [s'interrompt] euh... pff, oui, le... [s'interrompt] c'est ça, on a l'jury le 27.

C326 : Le jury... le jury, ce sera le 26 ou le 27, donc si c'est...

M276 : Donc c'est là, la... [s'interrompt]

C327 : Si c'est le 20... [s'interrompt]

M277 : En rentrant des vacances de fé... de février, quoi, ouais.

C238 : Ouais, 28 pour... [se reprend] au 1er mars, euh, voilà, quoi.

Ch318 : Vendredi 28, euh... ou lundi 2 mars.

C239 : Ben voilà. Ben, lundi 2 mars ?

Ch319 : Lundi 2 mars ?

M278 : Oui, pourquoi pas, oui.

C340 : Lundi 2 mars, ouais.

Ch320 : Lundi 2 mars, allez, go. Même heure, même endroit ?

C341 : Yes, j'vais... j'vais réserver la salle.

Ch321 : Super. Et d'ailleurs, un jury, est-ce que par hasard, j'ai le droit d'assister à un jury ou pas, ou est-ce que... [s'interrompt] ?

M279 : J'pense que oui, ça s'est fait.

C342 : J'vais... [se reprend] on va demander.

Ch322 : *Je l'ai jamais fait, ça, jamais.*

C343 : On verra, c'est pas... [s'interrompt]

M280 : Tu vas pas... tu vas pas être déçu. (rire)

Ch323 : *Attachez vos ceintures !*

M281 : J'devrais... j'devrais pas m'exprimer ainsi, mais... [s'interrompt]

C344 : C'est vraiment... [s'interrompt] Ah, ouais, ouais, non, mais... [s'interrompt]

M282 : C'est... c'est tellement affligeant.

C345 : Tss...

Ch324 : *D'accord.*

M283 : Si tu savais.

C346 : Ben, peut-être celui du... du 26 février.

M284 : Ce s'rait bien celui du 27.

Ch325 : *Ouais.*

C347 : Du 26 ou 27 février.

M285 : 26.

C348 : Comme ça, on se voit après.

Ch326 : *Allez.*

M286 : C'est le 27, le jury.

C349 : C'est le 27 février ?

M287 : Ouais, ouais, ouais.

C350 : Je... je... je sais plus si c'était le 27 ou le 26. (***Alors jeudi 27.***) 27/02.

M288 : Oui, il y aura même de la VAE !

C351 : Ouais.

Ch327 : C'est le... le matin ?

M289 : Ouais. Mais peut-être que ça va changer, maintenant, puisqu'on vérifie les grilles avant, maintenant. Parc'qu'en fait, un jury, ça consistait à vérifier les grilles de certification, OF par OF... (*Oui.*) À recevoir les OF en commission, chacun, selon l'OF dont on est référent, les recevoir, leur faire faire un petit bilan de leur session de formation et ensuite, de vérifier nos grilles à nous, donc nous, c'étaient les UC 1, 2 puisque... [se reprend] 1, 2 ou 3 pour le BPLTP qui avait lieu chez nous... (*Ouais.*) Et, euh... ensuite, de vérifier les... les grilles que... [se reprend] apportées par l'OF de l'UC 4, ben, tu l'as expérimenté, hein. (*Ouais.*) Voilà. Et ensuite, en jury plénier, eh ben, on voyait s'il y avait eu un problème entre ce qui était marqué sur FORUM¹ et les... les grilles, voilà, s'il y en avait pas, ben... ben pas grand-chose, hein, sauf s'il y a des... [se reprend] après, si l'OF a une demande particulière pour, effectivement, repê... repêcher un candidat qui manquerait qu'une UC, euh... (*Ouais.*) C'est des choses comme ça, mais... [s'interrompt]

Ch328 : D'accord.

M290 : Mais à chaque fois qu'on a ça, justement, ça, ça pourrait être intéressant, mais on n'a aucun outil d'évaluation pour savoir, le jury, sur quel élément il peut se... se faire son idée par rapport si ce candidat mérite d'être rattrapé ou pas, uniquement sur les dires de l'organisme de formation, que il s'est montré... [se reprend] qu'il a bien suivi la formation, mais par rapport à c'que les commissions, quand les commissions ont mis un... ont mis un avis défavorable, ben on sait pas, on sait pas.

C352 : Oui, c'est vrai qu'on aurait les commentaires, on aurait pu... [s'interrompt]

M291 : On n'a rien, on n'a rien.

C353 : On n'a rien, quoi.

M292 : Moi, j'm'abstiens.

C354 : Donc on vote à main levée, mais... [s'interrompt]

M293 : Moi, en général, j'm'abstiens.

C355 : Voilà, ouais.

M294 : Parce que je... je dis : mais comment je peux...

Ch329 : C'est à l'aveugle.

C356 : Ouais, ouais, c'est... [s'interrompt]

M295 : Concrètement, euh, avoir et me faire une idée de c'qui s'est passé pendant la commission, de sur quoi le candidat a... a péché ou... [s'interrompt] ben non.

¹ Nom du logiciel administrateur des déclarations des OF. Les coordinateurs de formation déclarent les éléments de la formation, de sa programmation aux résultats des certifications.

C357 : Ça arrive pas souvent non plus, hein, mais c'est vrai que... [s'interrompt]

M296 : Heureusement.

C358 : Ouais, heureusement.

[Silence de 01h18'48 à 01h18'51]

M297 : Mais... [s'interrompt]

[Silence de 01h18'53 à 01h18'55]

Ch330 : OK. Bon, j'attends de voir ça.

M298 : Voilà, ben tu verras ça.

Ch331 : Et donc on laisse, hum... infuser aussi ce qu'on a dit pour le...

C359 : Ouais.

Ch332 : Le papier, euh... puis voilà, si jamais vous entendez la moindre occasion ou opportunité qu'on puisse faire quelque chose, euh, enfin, vous m'prévenez et moi, je...

C360 : Hum, hum, hum.

Ch333 : Je... j'me mets au taquet, hein. Pour l'instant, je... [s'interrompt]

C361 : Ouais, on va faire un retour à [collègue CEPJ], déjà.

Ch334 : D'accord. Moi, j'prépare un papier plus étayé.

C362 : Ouais.

M299 : C'est ça.

Ch335 : J'envoie ça le plus rapidement possible.

C363 : D'accord.

Ch336 : Voilà, comme ça au moins, les choses peuvent aller... [s'interrompt]

C364 : OK, ouais. (*Hein ?*) Ouais, ouais.

Ch337 : Super. Merci beaucoup à toutes les deux, pour votre temps.

C365 : Ben, merci, Alban.

M300 : J't'en prie.

[Fin de l'enregistrement : 01h19'34]

Retranscription de l'entretien de recherche 2

Contexte resitué

- 2 mars 2020
- 46 min et 55 secondes
- Dans les locaux de la DRJSCS d'IDF. Nous sommes dans une salle différente de la fois dernière, au rez-de-chaussée. Cette salle est parfois utilisée pour les certifications.
- Nous sommes assis de biais, aux côtés du mur faisant face à la porte d'entrée. M et C sont assises côtés-à-côtés, bien que dans une sorte de queue-le-le : elles sont orientées vers la porte d'entrée, M derrière C par rapport à ma propre place.
- Cet entretien était ma seconde expérience de conduite d'entretien d'explicitation en collectif. J'appréhendais notamment la direction à tenir ; j'ai été rassuré lorsque C et M ont orienté le récit vers une expérience commune.

Ch1 : Fantastique. Donc oui, oui l'idée de... de l'entretien d'explicitation, ça peut très bien, donc, se faire, euh, à trois, là, en l'occurrence. 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.

M1 : Absolument.

Ch2 : Formidable, ça veut dire qu'on n'aura même pas le souci du tiers de se dire, comment penser le collègue ou la collègue vu qu'il y en avait pas.

C1 : C'est ça.

Ch3 : Euh... eh ben voilà. Donc ben, si vous voulez bien, on va s'mettre alors, dans c'cas-là en... en tenue parce que l'entretien d'explicitation nécessite d'avoir une certaine configuration dans l'espace, par exemple, il faut pas qu'on ait de... de table entre... entre nous.

M2 : Séparation...

Ch4 : Et moi, il n' faut pas qu'j'vous fasse face, parce que... [se reprend] il faut pas qu'j'interpelle votre regard. On a souvent le réflexe, quand on parle à quelqu'un, comme j'le fais là...

C2 : Ouais.

Ch5 : Ben d'interpeller le regard, c'est pas que par politesse, c'est aussi... [se reprend] c'est comme ça qu'on capte le discours.

C3 : Hum, hum.

Ch6 : Et l'entretien d'explicitation, comme j'veous l'expliquais un petit peu tout à l'heure, consiste à amener un petit peu la personne à décrocher. C'est-à-dire à... [se reprend] au fur et à mesure qu'on raconte la situation, on va de plus en plus se... se chercher ce moment et donc Vermersch, il dit : au bout d'un moment, la personne va décrocher le regard, en quelque sorte, c'est comme si elle était un petit peu perdue dans ses pensées, mais non, en fait, elle est simplement tellement en train de expliquer la situation, finalement...

M3 : De s'remémorer, oui.

Ch7 : Elle se remémore tellement que elle... elle la revit, en quelque sorte, quoi. Mais donc pour encourager cela, il faut que la personne qui entretienne ne soit pas en face parce que l'autre va avoir le réflexe de... ben de lui parler, en fait, tout simplement, et donc de lui parler dans les yeux, c'est normal quand on y pense. Et donc pour encourager le décrochement, il faut que j'me mette [il fait claquer sa langue à 00h01'26] de côté, de biais.

[Une réorganisation des tables et des chaises a lieu en fond de 00h01'29 à 00h02'00]

M4 : C'est ça, de côté, hein, c'était ça.

Ch8 : Oui.

[Silence de 00h01'34 à 00h01'39]

Hop. Tac, tac, tac. Voilà. Donc, j'veais m'mettre là.

M5 : Tu peux venir t'asseoir. Tu peux venir là.

Ch9 : Donc vous, vous pouvez... vous pouvez très bien converser, euh... j'veux dire, comme ça vient comme on dit ! [Rire à 00h02'04]

C4 : Ouais, c'est... [se reprend] c'était il y a peut-être deux ans...

M6 : Deux ans ouais.

C5 : Au moins deux années. Euh, j'crois que... [se reprend] qu'on dépannait toutes les deux.

M7 : Hum, hum.

C6 : Il me semble, donc on s'est portées volontaires. Il devait manquer peut-être un... [se reprend] un ou deux experts, je n'sais plus. Donc on a reçu c'candidat toutes les deux, euh...

M8 : C'était un homme.

C7 : C'était un homme, oui.

M9 : Euh, grand, barbu, ça, c'est...

C8 : [Rire de 00h02'31 à 00h02'33]

M10 : C'est des détails, mais...

Ch10 ! On est... on est beaucoup là-dedans.

[Rire du chercheur et d'CC de 00h02'34 à 00h02'36]

M11 : Mais euh...

Ch11 : Je fais une petite parenthèse, ne vous souciez pas parce qu'au bout d'un moment, je vais commencer à être très directif.

C9 : OK.

Ch12 : D'accord ? C'est normal, c'est la méthode.

C10 : OK.

Ch13 : 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.

C11 : Hum, hum, OK.

Ch14 : Voilà. Merci. Pardon, fin de parenthèse.

C12 : Donc on... [s'interrompt]

M12 : Donc l'âge, on peut donner son âge, C, on peut... [s'interrompt]

C13 : : Ouais, il devait avoir fin... fin d'la trentaine, il me semble, hein.

M13 : Ouais, c'est ça, 30, 30.

C14 : : Fin d'la trentaine, euh... marié, plusieurs enfants. C'est... c'est comme ça qu'il s'est présenté.

Ch15 : Ah oui, d'accord.

M14 : Il s'est présenté.

C15 : : Ouais, voilà. Et puis, euh... et puis on a commencé... [s'interrompt] Déjà, l'dossier qu'on avait vu...

M15 : Le... [s'interrompt] ouais.

C16 : C'était du DE ?

M16 : Ouais, c'était du...

C17 : C'était du DE.

M17 : C'était du DE, il m'semble.

C18 : C'était du DE, il me semble.

M18 : C'était pas du DES, c'était du DE ? Oui, oui parce que c'était...

C19 : Peut-être, oui, je sais plus.

M19 : Qu'les UC 1 et 2. Il me semble que c'était du DE, oui.

C20 : C'était du DE, ouais, il m'semble aussi.

M20 : Par contre, moi, j'sais plus, tu vois, d'quel organisme il était.

C21 : Moi non plus, je sais plus.

M21 : *Hum...*

C22 : Peut-être... [s'interrompt] enfin, je sais plus. Je sais plus du tout.

M22 : Bon... Voilà, c'est p'têtre pas l'important.

C23 : Donc déjà, son projet, c'était développer, euh... [hésite] une espèce de...

M23 : Une école.

C24 : De... [s'interrompt] voilà, une cohésion dans la population, euh... autour d'un... d'un... d'un projet qui développerait l'apprentissage de l'Arabe, euh...

M24 : Une école d'Arabe, en fait.

C25 : Voilà, ouais, voilà, au sein d'une association. Donc il voulait élargir la cohésion du quartier... autour de ça. Euh... du coup, à... à lecture du dossier, on s'était dit, euh... qu'il y a pas forcément des gens qui... qui parlent, euh... qui parlent ou qui souhaitent peut-être apprendre l'Arabe dans l'quartier, il y avait aussi peut-être d'autres populations, est-ce que c'était un projet qui était probant pour amener la cohésion dans l'quartier, quoi ?

M25 : Ben, son diagnostic ne... nous nous a pas prouvé... enfin, son constat n'était pas très... très en rapport avec son projet, enfin bon, il avait décidé qu'ça soit... [s'interrompt] Bon, alors

effectivement, il y avait sûrement des... des... des... des gens de culture Arabe dans c'quartier, mais pas que non plus.

C26 : Hum.

M26 : Et... il avait décidé de de... De cette école, de créer cette école. Comment il avait appelé ça ? Il l'avait appelé d'une certaine façon. J'm'en souviens plus. Pour euh effectivement, euh... [s'interrompt]

C27 : Alors, c'qu'on n'a... c'qu'on n'a pas compris, c'est qu'il avait justement un temps de présentation, qui lui appartenait, donc on peut pas l'interrompre, et euh... où il nous a passé des vidéos, la plupart du temps, de de Chirac, et là avec M, on s'est dit : mais de... [s'interrompt] enfin...

M27 : Le discours de Chirac /

C28 : Ouais /

M28 : / On n'a pas vu l'lien.

C29 : On n'a pas vu le lien.

M29 : Quand on lui a demandé, c'était pas clair.

C30 : Et puis dès qu'on lui posait une question, il disait : non, mais j'comprends pas, tout est dans mon dossier. Alors, on avait beau lui dire : mais monsieur, si on vous pose la question, c'est qu'on a besoin de... de développer davantage à l'oral avec vous, eh ben il restait sur sa position, quoi, c'est euh...

M30 : Il disait : mais ça, j'l'ai écrit.

C31 : C'est dans mon dossier, c'est... c'est dans ma présentation, c'est dans ma vidéo.

M31 : Ben, on lui disait : ben essayez d'nous expliquer, quand même, vous l'avez peut-être écrit, mais euh... il faudrait quand même être plus précis, euh... Justement, on avait posé la question entre son diagnostic et le projet qu'il voulait mener, là aussi, il nous a dit : ben, c'est dans l'dossier, ben... [s'interrompt]

C32 : Alors que, ben non, non, si on vous pose la question...

M32 : Fin nous, en tout cas, il m'avait pas /

C33 : Il était... [s'interrompt] Voilà, on avait une position, euh... [hésite] de... de femmes / fin, 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.

Ch16 : À quel moment as-tu ressenti ça...

C34 : Euh...

Ch17 : Dans la situation ?

C35 : [Hésite] En fait, la... la première gêne d'incompréhension – parce qu'au départ, c'était un peu... [se reprend] c'était vraiment de l'incompréhension – c'était par rapport à sa présentation. On voyait pas l' rapport avec ni l' diplôme, ni... ni c' qu' il y avait dans... dans l' dossier, en termes d' explications. Et ensuite, lors de l' entretien, euh... là, on... on s' est dit : mais on a beau essayer de... de le remettre dans l' cadre, euh, du diplôme qu' il... qu' il souhaite avoir, euh, ça n' passe pas. Voilà, ça n' passe pas, il accepte pas qu' on lui pose des questions pourquoi.

M33 : Et à un moment, on lui a dit, on lui a dit : mais les questions qu' on vous pose, c' est... [se reprend] ont trait aux compétences liées au diplôme, on n' invente pas ces questions, elles sont là pour reconnaître les compétences et pour pouvoir... [se reprend] pour que vous puissiez valider une partie du diplôme, sinon, euh... si... si on peut pas poser ces questions, ben... on... on n' y arrivera pas et... et là encore, il nous disait : mais toutes ces compétences, elles apparaissent clairement dans mon dossier. Bon.

Ch18 : OK, M, peux-tu décrire c' qu' il... ce qu' il faisait ? Tu lui... tu lui dis ça à ce moment-là et lui, que fait-il ?

M34 : Que je... [se reprend] qu' est-ce qu' il a fait ?

Ch19 : Tu lui dis : on vous... [se reprend] on cherche à vous orienter, on cherche à vous... [se reprend] nous, à vous faire nous montrer vos compétences, donc...

M35 : Hum, hum.

Ch20 : Lui, que... que fait-il, là, que fait-il à ce moment-là ?

[Silence de 00h07'33 à 00h07'35]

C36 : Pour moi, il se braque, il reste sur sa position.

M36 : Ouais moi aussi.

Ch21 : Est-ce que tu peux le décrire, s' il te plaît ? Il se braque, comment il se braque ?

C37 : Ben, son visage se ferme, en fait, hein.

Ch22 : Son visage se ferme.

M37 : Se ferme...

C38 : Son visage se ferme, euh...

M38 : Il feuillette son dossier...

Ch23 : Il / Ah !

M39 : Il nous montre un peu... [s'interrompt] voilà, il est...

Ch24 : Il a son propre dossier...

M40 : [Se reprend] Il a son propre dossier...

Ch25 : Il le feuillette.

M41 : Il le feuillette, il nous dit : mais c'est... c'est marqué là.

Ch26 : Et là, il vous dit : c'est marqué là.

M42 : Voilà.

Ch27 : Il rebondit sur ta question, il vous dit : mais c'est marqué là.

M43 : Voilà et... [se reprend] et j'lui dis : ben ouais, mais on n'a pas compris, justement, donc est-ce que vous pouvez... [s'interrompt] j'me demande si j'ai pas employé même : explicitez...

Ch28 : Oui.

M44 : Votre pensée, euh... au... [se reprend] dans c'que vous avez écrit, puisque pour nous, c'est pas clair et on n'fait pas le lien entre les compétences du diplôme...

Ch29 : Oui.

M45 : Et c'que... c'que vous nous racontez.

Ch30 : Et là, que fait-il ? Il entend cette nouvelle phrase...

[Racllement de gorge, interlocuteur non identifié, à 00h08'18]

Ch31 : Que vous dit-il, que fait-il ?

C39 : Il reste sur sa position.

Ch32 : Il reste sur sa position.

M46 : Il reste sur sa position.

C40 : Ouais.

Ch33 : Même physiquement, il reste avec la page ouverte...

C41 : Il reste... [s'interrompt]

Ch34 : Là où il vous montre... [s'interrompt]

C42 : Voilà, le... le visage fermé, euh, il reste sur sa position.

M47 : Et même quand il nous a présenté la vidéo d'Chirac, on lui a demandé une explication, mais il nous a dit : mais c'est... c'est... c'est évident.

C43 : C'est évident... c'est... [s'interrompt] ouais, ça, c'est sûr. Ça, je me... [s'interrompt]

M48 : [En riant] C'est évident.

C44 : Ouais, c'est vrai, c'est vrai.

M49 : Voilà, c'est ça.

C45 : J'me rappelle que... [s'interrompt]

Ch35 : Ah.

C46 : Oui, M, tu... tu lui as dit : mais quel est l'rapport ? Et ouais, pour lui, c'était une évidence, quoi, il... [se reprend] il y avait même pas besoin d'explication.

M50 : Mais vous voyez pas, sous-entendu, c'étaient nous les... les débiles.

[Rire d'M et CC de 00h08'49 à 00h08'50]

C47 : C'est ça.

M51 : Ben, on a dit : non, on est désolées, on voit pas.

C48 : C'est ça, ouais, on voit pas.

M52 : On voit pas du tout, euh...

C49 : Voilà.

M53 : Qu'est-ce qui légitime ce... ce rendu de... [se reprend] du discours de Chirac, qu'est-ce que vous voulez nous montrer [elle se racle la gorge à 00h09'00]. Et là, ben je me souviens plus parce que ça commençait effectivement à être...

Ch36 : Oui.

M54 : À être un peu chaud, tu vois, euh...

Ch37 : Oui.

M55 : Il s'montrait pas agressif, mais c'était quand même limite.

C50 : Mais on... on n'était pas... on n'était pas rassurées.

M56 : C'était limite, quand même.

C51 : On n'était pas rassurées, toutes les deux mine de rien...

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.

C52 : Je sais plus.

Ch38 : Oui, tu pourrais l'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'l'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.

Ch39 : D'accord.

M59 : Et que... [se reprend] et qu'on comprenait pas... voilà.

C53 : Hum.

Ch40 : C'est là qu'il vient ce... [se reprend] confirmer c'que disait C tout à l'heure, en disant : j'me demande si... [s'interrompt]

C54 : Oui, si on était assez compétentes pour lui faire passer son examen.

[Silence de 00h09'47 à 00h09'49]

Ch41 : Tu te rappelleras de quand est-ce qu'il... il a dit ça... la parité ?

M60 : C'était à la fin d'l'entretien, hein, quand, euh... il a senti que... [s'interrompt] De toute façon, on a mis fin à l'entretien parce qu'après aussi, on lui a dit : ben non, on est obligées d'mettre fin à l'entretien parce que le temps est écoulé et là, j'vois... [se reprend] avant d'partir, il a posé cette question en nous disant : comment sont choisis les jurys ? euh... 'fin, les... les

évaluateurs ? Euh... nous, on s'était présentées, hein, on lui a dit : on est deux personnes, on est même membres du jury toutes les deux, donc... [s'interrompt]

C55 : Tu vois, j'me rappelle pas d'tout ça, mais c'est vrai qu'j'ai... j'ai ce sentiment, euh, gardé, euh... qu'il avait... / Oui ! que pour lui, on n'était pas légitimes et...

M61 : Voilà.

C56 : Tu vois, M, elle a plus de détails en tête, mais effectivement...

M62 : On n'était pas légitimes...

C57 : On n'était pas légitimes dans...

M63 : Parce qu'on... [se reprend] pour moi, c'est c'que j'ai ressenti, parce qu'on était des femmes.

C58 : [Se reprend] Parce qu'on... [s'interrompt] moi aussi, pareil, parce qu'on était des femmes, ouais, pareil.

M64 : Donc, euh... [s'interrompt]

C59 : Donc quand... quand il est parti, on s'est regardées toutes les deux et on s'est dit : mais *ouah*, quoi, il nous a remis à... [elle cherche ses mots] il nous a mis à une place qui nous convenait pas, quoi, tu vois.

M65 : *Hum*, et j'pense qu'il a ressenti qu'il allait pas obtenir son... [se reprend] qu'il a pas... [se reprend] allait pas valider, hein...

C60 : Oui, ah oui, oui, oui.

M66 : Ça, c'est... c'est évident...

C61 : Ah oui, oui, oui, ouais, ouais, ouais, ouais.

M67 : Puisqu'à chaque fois, on est revenues sur les questions, on n'a jamais eu les réponses à nos questions, donc il n'a jamais voulu rentrer dans le... [elle souffle légèrement, s'interrompt, semble boire une gorgée d'une boisson et tape deux fois sur la table à 00h11'08]

[Silence de 00h11'08 à 00h11'13]

Ch42 : Alors, dans c'que j'entends, donc pour aller dans... [se reprend] donc pour aller dans potentiellement, euh... trois situations, euh... pour aller dans le plus détail du détail, il y a la dernière, c'est-à-dire un petit peu la chute de l'histoire avec cette espèce de... [se reprend] d'interpellation de la parité... Cette mise à fin qui... qui tendait vers : vous, vous aviez une forme de décision, en même temps, le temps était écourté. Donc on pourrait très bien revenir

sur ce moment-ci, qui vient interpellé, finalement, votre assise d'évaluatrice, plus que de femme, parce que les deux ont l'air d'être liées dans les discours de ce candidat.

M68/C62 : Hum.

Ch43 : *Il y a une autre situation, c'est la notion du « c'est évident », j'ai notée, c'est-à-dire la vidéo Chirac [Hum], où on pourrait revenir sur comment... [bafouille] en décrivant comment cet homme en est arrivé à... à montrer cette vidéo pour avoir – si j'ai bien compris – un argumentaire, puisqu'il a déclaré qu'il était évident, et donc d'interpeller en tant qu'évaluatrices qu'est-ce qui était véhiculé de cette évidence, on cite.*

C63 : Que nous, femmes, on n'peut pas comprendre.

Ch44 : *Ah, qui était peut-être, là aussi, déjà lié, donc, à la question du genre.*

C64 : Hum.

M69 : Hum.

Ch45 : *Et il y a une autre... [se reprend] une situation, je crois, qui est un peu implicite, c'est le... [se reprend] la case départ... de comment l'entretien de VAE a-t-il commencé...*

M70 : C'est pas une VAE, hein.

Ch46 : *De comment l'entretien de jury a-t-il commencé, euh... pour voir, ou peut-être, en résonance avec la question, justement, du... du... du genre, mais aussi de la légitimité...*

C65 : Hum, hum.

Ch47 : *Euh... voilà, que comment... comment la certif, la validation a-t-elle commencé, qui pourrait peut-être faire un écho avec... [s'interrompt]*

M71 : Tu veux dire l'entretien...

Ch48 : *Oui*

M72 : Qu'on a eu avec lui, l'échange ?

Ch49 : *À partir du moment où il a... [se reprend] où il est rentré, finalement, dans l'espace où vous vous situiez, voilà, de revenir à cette case départ, de voir c'qu'il s'est passé, puisque l'entretien d'explicitation consiste vraiment à venir décrire, euh, les gestes, les faits, les dire, quand on s'en souvient, hein, bien sûr.*

C66 : Hum, hum.

M73 : Ben, c'est ça [rire à 00h13'08].

Ch50 : Euh... mais sans complexe, euh... je trouve qu'vous vous en souvenez quand même beaucoup, donc, euh... c'est les trois situations qu'je trouve qu'on pourrait... qu'on pourrait mettre au travail. On va en choisir une parce que ça prend du temps et voilà...

C67 : Oui.

Ch51 : Parce que vous n'avez... vous n'avez pas qu'ça à faire non plus, je pense, mais [s'interrompt]

C68 : Ouais, je... [s'interrompt] laquelle, Mimi, toi, tu... [s'interrompt] ?

M74 : Ben, j'sais pas, peut-être sur les... les... les questions qu'on lui a posées, si l'on s'en souvient. Moi je sais qu'ma première question, c'était, ben, le lien entre son... son diagnostic et, euh, la mise en place de cette école dans l'quartier pour soi-disant, effectivement, euh... [cherche ses mots] favoriser la cohésion. On lui a demandé : ben, qu'est-ce qui... qu'est-ce qui est... [se reprend] quels sont les éléments qui vous permettent de dire que...

C69 : Ah, ben oui, mais...

M75 : Ça va, euh... [s'interrompt]

C70 : Oui, mais c'est... oui, mais c'est... c'est dans ma vidéo, euh...

M76 : Ça va... [s'interrompt]

C71 : [Se reprend] C'est dans la vidéo que je vous ai montrée. Oui, mais on a besoin que vous puissiez nous... nous en parler, mais tout est dans la vidéo et dans mon dossier.

Ch52 : Et toi, que fais-tu, quand... [se reprend] C, quand il dit : tout est dans ma vidéo, tout est... [se reprend] tout est dans mon dossier ?

C72 : Eh ben, a... avec M, on reprend notre démarche en disant : mais monsieur, c'est important pour nous, on est là pour valider des UC, euh, que vous venez passer c'matin et du coup, on aimerait avoir plus de développement sur ça, ça, ça, mais on... on n'a pas d'retour, on n'a pas de... [se reprend] on n'a pas d'écho à c'qu'on peut lui demander.

Ch53 : Quand tu dis : on reprend, c'est que tu la regardes, euh, et tu viens poser la question au monsieur ?

C73 : On... [s'interrompt] Oui. C'est... c'est vrai qu'on a... on... on... on s'regardait pas mal, hein, parce qu'on était dans la même incompréhension.

M77 : [Elle parle en même temps et doucement, inaudible de 00h14'33 à 00h14'35] ben oui, parce qu'on était quand même... [se reprend] interloquées, donc... [s'interrompt]

Ch54 : Vous sentiez dans vos regards que là... [s'interrompt]

C74 : Oui.

Ch55 : Qu'est-ce qu'il se passe ?

C75: Oui, voilà, qu'est-ce qui s'passe, quoi.

Ch56 : Qu'est-ce qu'il se passe ?

C76 : Pourquoi... pourquoi ça passe pas ?

M78 : À qui on a à faire là, et... [s'interrompt]

C77 : Pourquoi il veut pas communiquer avec nous ? Et puis c'est... c'est là où on s'est dit : mais, euh... en fait, il... il est pas... il est pas à son aise parce que il est avec deux femmes, quoi.

M79 : Oui, il y avait un blocage.

C78 : Deux femmes qui le questionnent...

M80 : On sentait qu'il y avait un... [se reprend] il y avait, effectivement, une forme de blocage.

C79 : Deux femmes qui... [se reprend] qu'il pense qui le jugent sur euh... ses compétences à... à... à obtenir ou non un... un DE. Fin 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.

Ch57 : Alors, si on revient, justement, à la case départ, pour voir, justement, à quel moment s'est installée cette forme de défiance qu'il a pu avoir envers vous, euh... parce que vous êtes une femme ? Quand... quand il est rentré, où est-ce qu'on était, où... où est-ce qu'on est, dans... dans l'certif ?

M81 : Tu / on était dans les box.

C80 : Dans l'auditorium.

Ch58 : Dans les box dans dans la grande dans la grande salle ?

M82 : Oui, on était dans l'box du fond.

C81 : Tout au fond, ouais, ouais.

Ch59 : OK. Ouais, j'la vois.

M83 : Tout au fond.

C82 : Tout au fond, à... à droite.

Ch60 : J'le vois, OK, je l'visualise très bien.

C83 : Ouais [rire à 00h15'40].

Ch61 : D'accord [rire à 00h15'40].

C84 : Tout au fond, à droite, euh...

Ch62 : On est dans l'box, très bien.

M84 : Est-ce qu'il s'est mis d'l'autre côté d'la table ? J'me souviens plus, mais j'ai pas l'impression...

C85 : Il s'est... il s'est éloigné, hein, il s'est pas... [s'interrompt]

M85 : Il s'est mis sur le... [se reprend] il s'est pas mis en face de nous.

Ch63 : Il s'est pas mis en face.

M86 : Non sur le côté.

C86 : Oui, il s'est... il s'est éloigné, mais plus sur le... [s'interrompt] voilà, parce que d'habitude, euh... [s'interrompt]

M87 : Sur le côté.

C87 : Ouais.

Ch64 : Vers la sortie, vers la sortie du box, pas vers le mur.

M88 : Hum.

C88 : C'est pas ça, c'est que / D'habitude, tu vois, si, euh... là, on est là [C fait les gestes, elle bouge pendant le « là »] nous on est là, là, c'est la table.

Ch65 : Oui.

C89 : Généralement, ils se mettent [elle tape sur la table pour expliquer à 00h16'06 et à 00h16'07] ici pour pouvoir poser leur...

Ch66 : L'ordinateur.

C90 : Leur ordinateur.

Ch67 : Ouais.

C91 : Eh ben lui, tu vois, il s'est éloigné, tu vois, il était pas...

Ch68 : Ah.

C92 : Il était pas... il était pas complètement à côté d'nous.

M89 : Non, il n'était pas complètement à côté d'nous, non, non.

C93 : Il l'était pas complètement.

M90 : Il est pas... [se reprend] il était pas non plus en face.

C94 : En face, ouais, il a dû s'mettre vraiment là, quoi, tu vois ?

Ch69 : Entre les deux.

C95 : Ouais.

Ch70 : Entre... [se reprend] mi en face...

C96 : Ouais.

Ch71 : Et mi la place qui était celle pensée pour le candidat.

C97 : Ouais, ouais, *hum, hum, hum*.

M91 : Voilà.

Ch72 : D'accord, et ça, c'est quand il entre, il rentre et il déplace la chaise ?

M92 : *Hum...* oui.

C98 : Ouais, il pose ses affaires.

M93 : Il pose ses affaires.

C99 : Et... et j'pense qu'il a dû déplacer la chaise, effectivement, ouais.

Ch73 : Il pose ses affaires, voilà là il /

M94 : Il sort son ordi, euh... voilà, et... [s'interrompt]

C100 : Donc là, pour l'instant, on n'a pas vraiment d'appréhension, hein.

M95 : Ben non, non.

C101 : Sauf sur le... [s'interrompt]

Ch74 : Il s'installe.

C102 : Voilà, sauf... sauf pour le dossier, où on s'est dit : mais, euh...

M96 : Y avait son dossier aussi...

C103 : Il parle... il parle de cohésion d'quartier alors qu'il se... il se focalise seulement sur une...
[se reprend] un seul type de population, quoi.

Ch75 : Et ça, c'était grâce à la première lecture que vous avez eue...

C104 : Du dossier, ouais.

Ch76 : Avant d'aller accueillir le... le candidat ?

C105 : Voilà, ouais, voilà.

Ch77 : Très bien. Donc vous aviez lu en diag' et tout ça [C : Ouais. hum hum hum], et là, il ressortait l'élément que M soulève, hein, qui est quand même le lien entre l'objectif et cette proposition d'école.

C106 : C'est ça, exactement, voilà.

Ch78 : Ça... [se reprend] c'est pas clair.

C107 : Ouais.

Ch79 : Ça saute pas aux yeux, déjà...

M97 : Voilà.

Ch80 : C'est pas explicite, justement, d'accord. Ben, donc vous aviez... [se reprend] vous partiez déjà avec, sûrement, l'intention d'aller entendre ça soit à l'oral, soit...

C108 : Ouais.

Ch81 : Après, si ça venait pas à l'oral, d'aller... [se reprend] bon, il faut aller creuser ça, quoi.

C109 : Le questionner, hum.

Ch82 : D'accord. Donc le monsieur rentre, il s'installe et là, il met son ordinateur sur la table, il déplace légèrement la chaise, donc vers un petit peu le... [se reprend] là, en face, mais sans être en face...

C110 : ouais.

Ch83 : Et là, j'imagine que vous... ré-explicitez le... le contexte ou le cadre de la certification.

C111 : Exactement, ouais, ouais, ouais.

M98 : On fait la présentation des modalités... [s'interrompt]

Ch84 : Vous vous rappelez de qui le fait ?

[Silence de 00h17'39 à 00h17'40]

C112 : C'est peut-être toi, hein.

M99 : Oui, j crois qu'c'est moi.

Ch85 : M le fait, d'accord, M le fait.

C113 : C'est M.

Ch86 : Donc elle accueille et... [se reprend] tu présentes, voilà, le cadre.

M100 : Donc les temps qui lui sont impartis, voilà, qu'il peut utiliser son ordi, faire une présentation vidéo, mais que de toute façon, elle sera inclus dans son temps de présentation et qu'après, nous, on passera à l'entretien [hésite], le temps qui est consacré à l'entretien et que les... [se reprend] l'épreuve en elle-même ne pourra pas dépasser... [s'interrompt] Tout ça. ... Donc tout ça, on lui a dit, hein.

Ch87 : D'accord. Toi, pendant c'temps-là C, tu... [se reprend] que fais-tu ?

C114 : Ben, euh... rien de spécial.

Ch88 : Tu... tu patientes.

C115 : Je... je l'observe, oui, qui... [se reprend] qui installe ses, euh... [elle hésite] son nécessaire, quoi, tu vois, je... [s'interrompt] et puis ensuite, on s'présente, elle et moi.

Ch89 : D'accord, vous vous présentez toutes les deux.

C116 : Je... je sais pas s'il a... s'il a noté nos... nos noms, tu vois, je sais plus... [pause d'une seconde à partir de 00h18'26] s'il a essayé d'noter, euh... nos noms, je sais plus.

M101 : Je me souviens plus non plus.

C117 : Je sais plus.

Ch90 : Pendant la présentation des règles et les présentations, est-ce qu'il dit quelque chose, est-ce qu'il fait quelque chose ?

C118 : Non.

M102 : Non.

C119 : Non, non, non.

M103 : Non, non.

C120 : Non, non, non.

Ch91 : D'accord. Il vous regarde.

M104 : Il a pas réagi, non.

C121 : Ouais, non, non, il... ouais, non, il réagit pas.

Ch92 : D'accord. Il... il... il vous regarde, il vous écoute, manifestement, en tout cas.

C122 : Hum, hum [acquiesce].

Ch93 : D'accord, très bien. Donc à la fin des deux présentations, des... des personnes, j'imagine que vous... vous lui dites qu'il peut y aller... voilà, quand il le souhaite.

C123 : Ouais, voilà.

M105 : Démarrer, oui.

Ch94 : Et là, comme... [se reprend] est-ce que vous vous rappelez de comment il démarre ?

M106 : Ah, on lui a dit aussi qu'on chronométrait, euh... qu'on... [se reprend] qu'il pouvait pas utiliser un téléphone portable, mais que nous, on...

Ch95 : Qu'est-ce que vous occupez du temps.

M107 : On lui signalerait, euh... [s'interrompt] effectivement.

Ch96 : D'accord.

C124 : Je...

Ch97 : Et là, il commence.

M108 : Ouais. Il commence... il commence, mais j crois qu'il... il commence en nous disant : ben, j'vais vous montrer... une vidéo. Un discours de Jacques Chirac.

C125 : De Chirac.

Ch98 : Il commence donc, dès l'début, avec une vidéo.

M109 : Voilà. Et qui va illustrer euh / pour illustrer mon propos.

C126 : Et là, je me rappelle du regard de M, qui m'regarde [rire de 00h19'28 à 00h19'29]...

Ch99 : Ah, que... que fait-elle ?

C127 : Qui... [s'interrompt] En fait, c'est vrai qu'on est un peu gênées parce que il faut pas qu'il...

M110 : Ben faut pas qu'il s'en aperçoive.

C128 : Qu'il puisse voir qu'on... [s'interrompt] voilà, qu'on s'regarde, quoi.

M111 : Donc... donc quand il est en train de taper sur son ordinateur

C129 : Et je... je... je sens... ouais, je sens le regard de M qui me... qui me dit : non, mais qu'est-ce que c'est qu'ça, quoi, tu vois, qu'est-ce qui s'passe, quoi ? Ouais. Et du coup, moi j'essaye de... [s'interrompt]

M112 : Et comme c'est sa présentation, ben, on peut pas intervenir, hein.

C130 : Voilà, on n'intervient pas.

M113 : On peut pas lui dire, ben que... [s'interrompt]

C131 : On le laisse aller, quoi, ouais.

M114 : C'est ça, donc, ben qu'on laisse... [se reprend] on l'laisse dérouler, mais ça dure quand même assez longtemps, hein.

C132 : Ouais, ouais, c'est ça.

M115 : J'me souviens, ça a duré quand même... [elle réfléchit]

C133 : Il a pris tout l'temps, hein.

M116 : Cinq bonnes minutes, hein, euh...

C134 : Il a pris... [s'interrompt] ouais.

Ch100 : Ah oui, quand même.

M117 : Ben oui, donc on trouvait l'temps [elle baisse la voix, propos inaudible de 00h20'02 à 00h20'03]. Ah, par contre, je n'me souviens pas de quel discours de Chirac c'était.

C135 : Moi non plus, je n'sais plus.

M118 : On était tellement interloquées par : trouver le lien entre... [s'interrompt]

C136 : Entre ça et puis c'qu'il voulait développer, on n'a pas... [s'interrompt] oui.

Ch101 : Mais donc le candidat ne s'est pas présenté lui-même... à l'issue d'vos... de vos propres présentations et du chronométrage, il est... [se reprend] il a démarré cash par, euh... la vidéo d'Chirac.

C137 : Je sais pas du tout, il... il... il a...

M119 : Ah, j'm'en souviens plus.

C138 : Il a dû s'présenter. Je pense, hein.

Ch102 : Il s'est présenté, d'accord, OK.

M120 : Oui, j'crois qu'il s'est présenté, il s'est présenté.

C139 : Oui, oui, il a dû s'présenter.

M121 : Il s'est présenté... [phrase en suspend]

Ch103 : Il s'est pointé et après, il a dit, finalement, en quelque sorte : voilà, j'm'appelle, je suis et je fais mon stage dans, et donc j'aimerais maintenant vous montrer une vidéo.

M122 : Voilà, mais... [s'interrompt]

C140 : Je... je... je sais même pas s'il me... [se reprend] s'il nous regardait. Il te regardait ?

M123 : Je sais plus. Je sais / je n'sais plus du tout, là.

Ch104 : Il semblait en tout cas préoccupé d'vous montrer cette vidéo.

M124 : Oui.

Ch105 : Ça semble assez important pour lui. En tout cas...

M125 : Oui, oui, tout à fait.

C141 : Ouais, oui, oui, oui.

Ch106 : Ça a l'air d'être arrivé très vite, très, très vite.

C142 : Ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch107 : Il a l'air d'avoir très rapidement présenté sa propre personne et le lieu du stage, et...

M126 : Le lieu du stage, tu vois, moi j'm'en souviens même plus.

Ch108 : Peut-être un petit peu l'projet... peut-être même, pardon.

M127 : J'pense qu'il a présenté l'quartier, quand même... [phrase en suspend]

Ch109 : OK.

C143: Et il... il était [se reprend] il était, euh... [réfléchit] est-ce que c'était dans...

M128 : C'était quoi comme structure ?

C144 : Est-ce que c'était dans Paris ?

[Silence de 00h21'14 à 00h21'16]

M129 : Me semble que oui, mais je... je... [s'interrompt]

C145 : Il m'semble que c'était dans Paris, ouais.

M130 : Il m'semble que c'était dans Paris, dans les quartiers...

C146 : Ouais.

M131 : Nord donc de Paris et... [s'interrompt] Il avait pas un rôle... [se reprend] Fin, il voulait créer cette école, mais il était pas déjà...

C147 : Il donnait...

M132 : Enseignant d'Arabe.

C148 : Et... et... [s'interrompt] ouais, voilà, j'crois qu'il... il donnait déjà des cours.

M133 : Il s'est présenté comme, j'crois, enseignant, enseignant d'Arabe.

Ch110 : D'accord.

C149 : Ouais.

Ch111 : Donc pas un coordinateur...

M134 : Voilà.

Ch112 : Ou...

M135 : Non, non, non, non, non.

Ch113 : Un... [se reprend] une fonction affiliée au DE.

M136 : Non, non, c'était... c'était un peu déconnecté de c'qu'on a l'habitude de... de voir, quoi. Bon, après, on s'est dit : pourquoi pas, hein [respiration forte]

Ch114 : D'accord. Et donc là, pendant... pendant la vidéo, euh... donc vous... vous vous regardez, c'est ça ?

C150 : Ou, euh... [s'interrompt]

M137 : 'fin...

Ch115 : Vous vous interpellez par l'regard.

C151 : Ouais, mais... [s'interrompt]

M138 : On s'sent, on s'regarde / pardon / on s'regarde

C152 : Si... [s'interrompt] Oui, si... si M m'regarde, moi, j'la regarde pas et puis... [s'interrompt]

M139 : Voilà.

C153 : Voilà.

Ch116 : D'accord.

C154 : Si elle, elle tourne la tête... [s'interrompt] voilà, mais... mais on... on... on... on s'est comprises, hein, euh... tout d'suite.

M140 : On s'est dit : qu'est-ce qu'il veut nous montrer ?

C155 : Ouais.

M141 : Mais bon.

C156 : Pourquoi une vidéo aussi longue sur un temps d'présentation, euh... mais assez court, quand même pour un DE, tu vois, donc on s'est dit, euh... [s'interrompt]

M142 : Oui, quoi ? Vingt minutes, j'crois, d'présentation.

Ch117 : Ouais...

C157 : Ben oui, tu te dis, euh... [s'interrompt]

M143 : On a déjà pris cinq bonnes minutes à...

CC58 : Ah, oui, oui, pour ça.

M144 : À mettre sa vidéo, hein.

Ch118 : Et pendant la vidéo, que faisait l' candidat ? Il la regardait lui aussi ?

M145 : Ouais.

C159 : Oui.

Ch119 : Il la regardait.

C160 : Ouais, il la regardait, ouais.

M146 : Il la regardait, ouais.

Ch120 : En silence, pas d'commentaires.

C161 : Non, pas d'commentaires.

M147 : Non.

Ch121 : D'accord. Et donc la vidéo prend fin, d'une façon ou d'une autre, et là, que s' passe-t-il ?

M148 : Ben, lui, il continue, il continue /

C162 : Il poursuit... oui, il poursuit sa présentation sur Powerpoint.

M149 : Il poursuit sa présentation.

Ch122 : Il utilise la vidéo dans son discours, juste après ? Il... il parle de Jacques Chirac ou d'la vidéo, ou du contenu, ou... [s'interrompt]

M150 : Eh ben non.

Ch123 : Il n'en parle pas ?

M151 : Justement : il n'en parle plus.

C163 : Il n'en parle plus.

Ch124 : Il est passé à autre chose.

M152 : Il est passé à autre chose.

Ch125 : Il vous parle d'autre chose. Comme ça, brûle-pourpoint, hop.

C164 : Exact, ouais, ouais.

Ch126 : Vidéo finie, autre chose.

M153 : Ben, il argumente, il continue à argumenter sur... sur son projet, sur pourquoi il a mis ça en place, euh... et... [s'interrompt] Oui, il a... [s'interrompt]

C165 : Et puis, oui... [s'interrompt]

M154 : Donc le lien, on... on l'a pas, quoi...

C166 : On l'a pas, ouais.

M155 : On sait pas du tout, euh...

C167 : Ouais, ouais.

M156 : Pourquoi il nous a présenté cette vidéo.

Ch127 : Hum.

M157 : Et on va lui poser... [se reprend] j'veais lui poser la question ? J'me souviens plus.

C168 : Oui, mais si, si.

Ch128 : Et le lien, on l'a pas, c'est quelque chose qui reviendra pendant les vingt minutes, donc moins cinq, donc pendant les quinze minutes de... du discours, il y aura eu ce sentiment de : mais... [clap des mains]

M158 : Qu'est-ce qu'il a voulu nous...

C169 : Ouais, nous montrer.

M159 : À quoi ça a servi, quoi.

Ch129 : Le lien, c'est à la fois, si j'comprends bien, le fil conducteur, un petit peu, de son discours [Hum hum], mais c'est aussi le lien avec la... la mention et le DE, c'est-à-dire, qu'est-ce que ça à voir avec c'que...

C170 : C'est ça.

Ch130 : [Se reprend] C'qu'il est venu...

M160 : Chercher, mais...

Ch131 : Chercher.

C171 : Chercher, ouais.

M161 : [S'interrompt] en fait.

Ch132 : Hum, d'accord, OK. Est-ce que vous vous rappelez de comment terminent ces vingt minutes, c'est-à-dire, lui, comment... [se reprend] ben comment ça s'est passé ? Est-ce que vous avez dû lui rappeler qu'il était bientôt fini, est-ce qu'il a fallu l'couper, est-ce qu'il a tenu ?

M162 : J'crois qu'il a fallu l'couper.

C172 : Je sais plus.

M163 : On lui a dit, à un moment : ben, on va passer à l'entretien, ou alors il s'est arrêté, effectivement, et... [s'interrompt]

Ch133 : Vous lui faisiez le décompte, cinq, deux, une ?

M164 : Oui.

Ch134 : Ouais ?

M165 : Oui.

C173 : Oui, et puis je... [se reprend] j'avais mon... mon portable sur la table, il... il voyait, hein.

Ch135 : Il pouvait voir le... le décompte.

M166 : Oui il pouvait oui.

C174 : Ah, oui, oui, il pouvait voir, ouais.

Ch136 : D'accord.

C175 : Il pouvait voir.

Ch137 : D'accord. Donc... [s'interrompt]

M167 : Bon, après, il nous a laissé passer à l'entretien sans... sans contester, hein. J'me souviens pas qu'il ait... contesté. Après, c'est... c'est dans les questions que là, ça a été beaucoup plus difficile, puisqu'à chaque fois, il revenait sur le fait... [se reprend] il avait pas d'argument à nous donner, si c'n'est de nous dire que c'était dans son dossier et que... [s'interrompt] voilà.

C176 : Voilà, donc nous faire comprendre qu'on était, euh... qu'on était trop bêtes [rire à 00h24'57].

M168 : Qu'on n'était pas vraiment légitimes à poser des questions, ce genre de questions.

C177 : Ah, ben oui, ah, ben oui, ouais, ouais, ce genre de questions.

M169 : Alors, c'est là qu'il lui ai rappelé, ben qu'les questions étaient tout à fait en lien avec les compétences du diplôme, je crois même lui avoir rappelé les différents OI, voilà tu vois, du diplôme et en disant : ben, c'est là-d'ssus que on veut qu'vous nous fassiez, euh... [se reprend] que vous expliquiez, ben... [s'interrompt]

C178 : Et... et l'échange, ç'a été ça, hein, c'est revenir à chaque fois sur : mais monsieur, c'est... [se reprend] on est dans notre rôle, dans notre position, euh... [hésite] on est là pour rechercher les compétences, mais... [s'interrompt]

Ch138 : Tu te souviens, C, d'un moment où tu as dit cette phrase... et de que... [se reprend] de c'qu'il s'est passé ?

M170 : Et il a pas fait une digression, à un moment, C ? Il est pas parti dans des... [s'interrompt] parce qu'il m'semble me souvenir qu'on a été obligées d'le ramener, effectivement, parce que... [s'interrompt]

Ch139 : Il était en train d'être hors-sujet par rapport à la question posée.

M171 : Ah, ouais, tout à fait, tout à fait.

C179 : Non, et puis on... on avait beau, justement, être dans notre posture de... [se reprend] neutre d'expert, lui, euh... il ne... [s'interrompt] / J'pense que, comme... comme l'a dit M, on n'était pas légitimes, quoi. Et ben ça, à chaque fois, il nous le faisait comprendre quand on insistait... [se reprend] pour avoir un retour à la question posée. Donc, euh... [s'interrompt] Et à un moment, enfin, moi, j'me suis un peu sentie désœuvrée, j'me dis : mais attends, il reste encore tout ça d'temps et, euh...

M172 : On n'y arrive pas, quoi.

Ch140 : Ouais.

C180 : Et... et cette personne, elle... elle veut pas parler, quoi, donc euh... [s'interrompt]

Ch141 : Il y a le sentiment d'être un peu à... [se reprend] au pied du mur, quoi.

M173 : Ah ben, on tournait en rond là, hein.

C181 : Et puis... et puis on s'est dit : avec le personnage, il faut qu'on tienne le temps parce que il peut faire un recours.

M174 : Sinon, il va... il va contester.

Ch142 : Procédurier ?

C182 : Ah, oui, oui, oui.

M175 : Voilà.

C183 : On s'est dit : non, il faut qu'on tienne le temps, il faut qu'on... [s'interrompt]

Ch143 : Vous sentiez qu'ça pouvait, vous / se retourner contre vous.

C184 : Ouais, ouais, ouais, nous mettre en difficulté. Ah, oui, oui, oui.

M176 : Ah oui.

Ch144 : Donc en lien avec cette fameuse légitimité, quoi.

M177 : Hum, hum, hum [acquiesce].

[Silence de 00h26'45 à 00h26'48]

M178 : ?? [00h26'49]

[Silence de 00h26'51 à 00h26'57]

Ch145 : Si on revient aux dernières minutes... il reste donc... [se reprend] allez, il reste quelques minutes, vous lui posez une dernière question, on arrive bientôt aux quarante minutes, soulagement.

M179 : C'est vrai.

Ch146 : Soulagement.

C185 : C'est vraiment ça, ouais.

Ch147 : Et donc là, comment vous mettez fin à l'exercice, à la certif ? [Deux secondes de silence] Qui met fin ?

C186 : J'crois qu'c'est moi, non ?

M180 : Ouais, c'est peut-être toi, ouais.

C187 : Ouais.

M181 : Parce que /

Ch148 : Tu mets fin...

M182 : à un moment...

C188 : Parce que j'ai l'chrono, tu vois, donc... [s'interrompt]

Ch149 : Eh oui, tu as l'chrono sous les yeux, donc tu peux...

C189 : Ouais, ouais.

Ch150 : Réguler, quoi.

C190 : Voilà.

Ch151 : Tu as l'chrono, tu... tu mets fin, comment tu... [s'interrompt]

M183 : On lui demande s'il veut encore... [s'interrompt] ou rajouter quelque chose.

C191 : Rajouter quelque chose, ouais.

Ch152 : D'accord.

M184 : Et... [s'interrompt]

Ch153 : Donc M, tu lui demandes : souhaitez-vous rajouter ?

C192 : Et il... et il... et il rajoute rien, hein.

M185 : Non, il rajoute rien.

C193 : Non, il rajoute rien.

Ch154 : Et il ne dit rien ou il ne rajoute rien ?

C194 : Il rajoute rien.

Ch155 : Il ne rajoute rien, donc il... il vous dit non.

C195 : Voilà : non, je n'ai... [se reprend] voilà, j'ai rien à rajouter.

Ch156 : J'ai rien à rajouter.

C196 : Voilà.

Ch157 : Il est fermé.

C197 : Oui !

M186 : Hum.

C198 : Là, il est complètement fermé. À la fin d'l'entretien, il est complètement fermé.

Ch158 : Il a les bras croisés, le visage fermé ?

C199 : Et euh je j'ai les bras croisés, euh... il est complètement fermé.

M187 : Ben, il remballe ses affaires.

Ch159 : En silence ?

C200 : Et du coup... et du coup, on n'est... on n'est pas à l'aise, avec... avec M.

M188 : Non, on n'est pas à l'aise.

C201 : On n'est pas à l'aise du tout.

Ch160 : La fin, il y a un climat, quoi, il y a un climat... [s'interrompt]

C202 : Ah, oui, oui, oui, ouais, c'est tendu.

M189 : C'est tendu.

Ch161 : C'est tendu.

C203 : C'est tendu, ouais.

Ch162 : C'est tendu.

C204 : C'est tendu, on n'est pas à l'aise.

Ch163 : Vous vous sentez en danger ? À ce point-là tendu ou c'est tendu parce que il s'est passé quelque chose de... [s'interrompt] ?

C205 : On est... on est seules dans l'audit' avec... avec lui.

M190 : On est... on est seules, hein, dans l'audit'.

C206 : On est seules avec lui, dans l'audit'.

Ch164 : Ah bon ? Dans la grande salle ?

C207 : Ouais, dans la grande salle.

Ch165 : Oh, punaise !

M191 : Non, il y en a... [se reprend] il y avait pas d'autres... [s'interrompt]

Ch166 : Oh, punaise.

M192 : / certifications.

C208 : Ouais, et euh... [s'interrompt] Ouais, on n'est pas, euh... [s'interrompt] 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.

M193 : Il nous tardait d'le voir partir [rire de 00h28'43 à 00h28'44], voilà.

C209 : Voilà.

Ch167 : Ouais, ouais, ouais, ouais, c'était bien qu'ça s'termine...

M194 : [En riant] Voilà.

Ch168 : Et fallait vite que ça s'termine.

C210 : Voilà. On peut pas dire qu'on ait eu peur, hein.

M195 : Non ! Non, non, non : on n'était pas on n'était pas à l'aise quoi...

C211 : On n'était pas... [s'interrompt] Non, c'est qu'on... on n'était pas à l'aise, quoi, on n'était... [s'interrompt] Voilà, on n'était pas à l'aise.

Ch169 : C'était malaisant, c'était tendu.

C212 : Ouais, voilà, c'est ça.

M196 : 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.

C213 : Ouais : vous n'comprenez pas.

M197 : On tourne en rond. Oui, c'est ça, ouais.

Ch170 : Vous n'comprenez pas.

C214 : Vous n'comprenez pas, ouais.

Ch171 : C'était : vous ne me [insiste sur le me] comprenez pas ou vous ne [insiste sur le ne] comprenez pas.

C215 : Vous ne comprenez pas.

Ch172 : D'accord, donc c'était bel et bien le sentiment de : vous êtes peut-être pas assez...

C216 : Ah, oui, exactement.

M198 : Voilà, c'est ça.

Ch173 : Pour comprendre c'que je [insiste sur le je] suis en train de vous donner.

C217 : Voilà, c'est ça, c'est ça.

M199 : Ouais.

Ch174 : D'accord.

C218 : Ouais.

Ch175 : Et donc la dernière minute, C, tu mets fin, euh... M, tu lui proposes de... [se reprend] s'il veut rajouter quelque chose, non, je n'ai rien à ajouter, OK, il range ses affaires.

M200 : Il range ses affaires, oui, et il s'en va.

Ch176 : Le tout en silence ?

C219 : Voilà.

M201 : Ouais.

C220 : Nous, on se lève.

M202 : Ouais.

Ch177 : Il y a des regards ? de... /

C221 : On voit... on voit... [s'interrompt]

M203 : On le... [se reprend] on lui ouvre le...

C222 : Nous... nous, on l'regarde, mais lui, euh... [s'interrompt]

Ch178 : Il vous regarde pas. Il range ses affaires, il regarde ses affaires, il range ses affaires.

C223 : Ah, ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch179 : Vous l'regardez en quête... [s'interrompt]

M204 : Est-ce qu'on lui a dit qu'les résultats seraient communiqués à son organisme de formation ?

C224 : Peut-être que c'est toi, c'est c'que j'me disais.

M205 : J'crois qu'j'lui ai dit, à un moment, qu'les résultats...

C225 : Toi... toi, tu lui as dit ça.

Ch180 : Tu lui rappelles, d'accord.

M206 : Seront communiqués à... [s'interrompt], Mais j'me demande s'il nous pose pas la question, à un moment, quand même, sur les... sur les résultats et j'lui dis qu'de toute façon, nous, on ne donne pas les résultats, que ça sera communiqué...

C226 : Hum.

M207 : À son organisme / 'fin... à son organisme de formation.

Ch181 : D'accord.

M208 : Et là, il... il s'en va.

Ch182 : Donc tu lui dis, M, que tu... [se reprend] vous ouvriez un petit peu le volet pour lui permettre – c'est ça – de sortir...

M209 : Oui ! Pour lui permettre de...

Ch183 : Voilà. Qui... qui... qui était la plus proche de... [se reprend] du volet ?

C227 : C'est moi.

Ch184 : C'est toi qui lui ouvres, le volet ?

C228 : Hum, ouais, ouais, c'est moi qui lui ouvre.

Ch185 : Tu lui ouvres, tu t'écartes du volet ? Tu... [s'interrompt]

M210 : ?? [00h30'42]

C229 : Ah, oui, oui, j'ouvre, je m'écarte, ouais.

Ch186 : Tu ouvres, tu t'écartes.

C230 : Voilà.

Ch187 : Comme pour dire : maintenant...

M211 : Voilà.

Ch188 : Faut y aller, quoi.

C231 : C'est ça, ouais. Ouais, ouais, ouais.

Ch189 : Et donc il sort, hum... [s'interrompt]

C232 : Il sort, il s'retourne pas et... [s'interrompt]

Ch190 : Il sort, il s'retourne pas, il continue, très bien.

M212 : Ouais ouais, il n'se retourne pas.

C233 : Il continue, ouais.

Ch191 : Et donc vous m'avez dit tout à l'heure que vous, après qu'il soit parti, quand même, vous avez eu un petit débriefing, c'est ça ?

C234 : Ah non ! On s'est regardées interloquées.

M213 : Ah, oui, ouf [elle souffle, et rire de 00h31'04 à 00h31'06].

C235 : On s'est regardées.

Ch192 : Vous avez soufflé...

C236 : Ah oui ! oui ! oui !

M214 : [Elle souffle pour indiquer un soulagement à 00h31'06]

Ch193 : Soulagées.

M215 : Oui, parce que c'était...

C237 : Ah, on s'est dit : ouah, qu'est-ce qui s'est passé, quoi ?

Ch194 : C'était sport.

M216 : C'était... c'était dur.

Ch195 : C'était sport, qu'est-ce qu'il s'est passé ?

C238 : Ah, ouais, ouais, ouais. Ouais.

M217 : Hum.

Ch196 : Est-ce que l'une de vous deux vient interpeller l'autre, justement, sur un petit peu... [se reprend] essayer... [se reprend] vouloir comprendre, de mettre un mot sur cette tension-là, ce climax qu'il y avait à la fin ou... [s'interrompt] qu'est-ce que vous vous dites ?

C239 : Mais... en fait, on... on... on a... on... on a échangé nos... nos sentiments respectifs.

Ch197 : Vous avez échangé vos sentiments.

C240 : Et... et du coup, on était parties sur le... [se reprend] la même impression, quoi, tu vois ? Euh... oui, on est des femmes, quoi, on est des femmes.

M218 : Ouais, pour nous, c'était... c'était misogyne. C'est une tension par rapport au genre.

Ch198 : C'est c'qui ressort.

C241 : C'est... c'est c'qui ressortait.

Ch199 : C'est c'qui ressort. Il y en a une de vous deux qui dit : on est des femmes, quoi.

M219 : Voilà, c'est ça.

C242 : Ah oui oui !

Ch200 : C'est... ça nous a rattrapées pour ce candidat-là, c'est... [s'interrompt]

C243 : J crois qu'c'est... c'est même toi qui l'as dit, ça, hein.

M220 : Ouais, ouais.

C244 : C'est toi.

Ch201 : C'est M qui vient interpeller en disant : là, c'est parce qu'on est des femmes.

C245 : Ah, oui, oui, oui. Ah, ouais, ouais, c'est parce qu'on est des femmes, quoi.

M221 : Ouais.

Ch202 : D'accord, tu viens donner une... une explication à ce climax : c'est parce qu'on est des femmes que... [se reprend] qu'on est là-dedans, là.

M222 : Ouais.

Ch203 : Qu'on est dans ce bain un peu... [s'interrompt]

M223 : Alors...

C246 : Ah, oui, mais le... le... [s'interrompt]

M224 : Je... je crois qu'aussi, j'ai rattaché ça à – sans faire de discrimination, hein – à sa culture, quand même, hein.

Ch204 : Ouais ?

M225 : Bon. Parce que même dans ses propos et dans sa présentation et tout, le fait qu'il veuille créer une école...ara/ [**Ch205 : Coranique ?**] [Se reprend] Coranique, voilà, tout à fait, il a employé c'terme-là : « coranique », euh... c'était effectivement, euh... [s'interrompt] Et j'me demande, effectivement, si son école coranique, elle n'était pas réservée à des garçons.

C247 : Je sais plus.

M226 : Il y avait un truc qui m'a... qui m'a choquée, à un moment, tu vois ?

Ch206: Hum, hum, hum, hum, hum, hum.

M227 : J'me suis dit : ben, tiens, et j'ai peut-être fait l'parallèle en m'disant...

Ch207 : D'accord.

M228 : Bon, ben, il y a... [s'interrompt]

Ch208 : Il y a deux choses, quoi, c'est parce qu'on est des femmes et c'est parce qu'il y a quelqu'un qui a une position...

M229 : Voilà.

Ch209 : Tranchée sur la question.

M230 : De sa culture.

C249 : Oui, et qui... qui... qui était évalué par deux femmes. C'est deux femmes qui évaluent mes compétences, quoi.

Ch210 : Et vous sentiez, si j'comprends bien, un peu l'côté un peu... inadmissible ?

C250 : Ben, le fait qu'il réponde pas aux questions...

M231 : Ben... oui.

C251 : Là, on s'est dit que oui, effectivement, il nous sent pas légitimes. Les euh / On a quand même, euh... [s'interrompt] c'était quoi, à l'époque, c'était quarante minutes, quand même, le... [s'interrompt] ?

Ch211 : Oui, c'est deux fois vingt, ouais.

M232 : Oui, oui, oui, oui, oui, oui.

C252 : Il... [se reprend] il répond pas aux questions.

M233 : Il répond pas aux questions.

C253 : Donc là, tu te dis, euh... [s'interrompt] Non, quarante minutes d'échange.

M234 : D'échange.

Ch212 : Ah, parce que c'est une fois vingt et... [s'interrompt]

M235 : C'est vingt minutes...

Ch213 : Donc c'est soixante minutes.

M236 : Et après, quarante minutes.

C254 : Ah, oui, exactement.

M237 : Oui, on l'a gardé une heure, quand même !

C255 : Quarante minutes d'échange.

M238 : C'est énorme.

C256 : Donc, euh... non, là, on... on... [s'interrompt] et puis, on a vraiment balayé, euh... toutes... [se reprend] tous... tous les OI, quoi.

Ch214 : Vous alliez d'partout, quoi, sur tous les OI...

M239 : Ben oui.

C257 : Ah, oui, oui, oui.

Ch215 : Pour lui permettre de...

M240 : Ben oui.

C258 : Ouais, de... de reprendre sur son contexte, de... [s'interrompt]

M241 : Remplir le temps et puis en même temps pour essayer de... [s'interrompt]

C259 : Ah, oui, oui, oui, puis de... de... de valider, quoi, mais... [s'interrompt] voilà, de... de nourrir un peu l'échange, mais, euh... non, quoi.

Ch216 : Ah oui ah oui.

M242 : Hum.

C260 : Ouais.

M243 : Oui ben y avait surtout... un refus d'sa part, euh... de... [pause de 00h33'46 à 00h33'48]

C261 : Ouais.

Ch217 : Quelle a été la proposition, finalement ?

M244 : Ben, non-validation.

C262 : Non-validation. Pour les UC 1 et 2.

Ch218 : Des... des deux unités ?

C263 : Ouais, ouais.

[Silence de 00h33'58 à 00h34'01]

C264 : Je sais même plus si c'était un premier ou un second passage.

M245 : Non, j'crois qu'c'était un premier.

C265 : C'était un premier passage ?

M246 : Non, non, un premier et j'crois qu'il est repassé après, et j'crois qu'il a validé.

C266 : Et j'crois qu'c'était... c'était pas une personne qui avait déjà échoué ?

M247 : C'était un repositionné ? Peut-être.

C267 : Peut-être, ouais, ouais.

M248 : C'était peut-être un repositionné, qui repassait, effectivement.

C268 : Donc il venait quand même avec une certaine, euh... peut-être appréhension qui s'est transformée en hargne, je... je sais pas, tu vois.

M249 : Oui, il me semble que c'était un repositionné, qui avait déjà raté, donc qui... qui avait été repositionné par l'OF et... [se reprend] c'était à nouveau un passage, donc c'était pratiquement son troisième passage...

Ch219 : D'accord, eh oui.

M250 : Quelque part.

Ch220 : Hum, hum, oui.

M251 : Et j'crois qu'il avait demandé à passer, mais j'crois qu'il avait validé

C269 : J'crois pas, j'crois pas.

M252 : Tu crois pas ?

C:270 Ah, non, non, non.

M253 : Non ?

C271 : Non, non, non, non.

M254 : On espère [rire : 00h34'48]

C272 : Non, non, il a pas validé, hein.

M255 : Ben, avec nous, il a pas validé...

C273 : Ouais, ça, c'est sûr.

M256 : Mais avec les suivants, je... [se reprend] je sais plus, parce qu'il a eu... Un passage... Et... et... / il a pas validé parce que moi, je... je le considérais comme quelqu'un d'dangereux, quelque part, tu vois.

Ch221 : Hum, hum.

[Silence de 00h35'04 à 00h35'09]

Ch222 : OK.

[Silence de 00h35'11 à 00h35'14]

M257 : Voilà. Heureusement qu'on n'en a pas tous les jours comme ça [rire à 00h35'20]. Mais tu vois, c'est resté dans nos mémoires, quand même.

Ch223 : Ouais.

C274 : Oui, oui, tu vois, mine de rien, ouais.

Ch224 : Elle date de quand, cette histoire, à peu près ?

M258 : Deux ans.

C275 : Il y a deux ans, à peu près deux ans, ouais.

Ch225 : Deux ans.

C276 : Ouais.

[Silence de 00h35'29 à 00h35'32]

Ch226 : Et c'était un DE... [s'interrompt]

C277 : ASEC.

M259 : ASEC, DPTR.

Ch227 : OK, DPTR.

C278 : Ouais.

[Silence de 00h35'38 à 00h35'42]

Ch228 : OK, bon. Pour moi, c'est... pour moi, c'est bon. Est-ce que vous souhaitez...

M260 : Non.

Ch229 : Revenir sur un moment d'la situation... approfondir quelque chose ?

M261 : Pas particulièrement.

C279 : Non, non. Est-ce que... [s'interrompt] oui, non... enfin [hésite] on... [s'interrompt] tout est dit, là, hein. Après, j'ai pas de... [s'interrompt] je sais qu'c'est...

M262 : Ben, les souvenirs sont un peu ?? [00h36'04]

C280 : On... on... on... [s'interrompt] ouais, voilà, sont un peu flous, mais on en a reparlé, euh... quand même les jours qui ont suivi, tu vois.

Ch230 : Entre vous deux ou avec d'autres personnes aussi ?

C281 : Avec d'autres personnes.

Ch231 : Avec d'autres personnes aussi.

C282 : Ouais, ouais, ouais.

M263 : Hum [acquiesce].

Ch232 : Pour interpeller le type de situation ou ce bonhomme en question ?

C283 : Le... le... le mal-être qu'on a ressenti, parce qu'on n'était pas à l'aise. Voilà, le fait que cette personne remette en question notre légitimité, on a eu l'besoin d'en... d'en r'parler, euh... avec les collègues.

Ch233 : De même... de même niveau, les... [se reprend] des pairs, des pairs praticiens et praticiennes ou... [s'interrompt] ?

M264 : ?? [00h36'37]

C284 : Ou... ou des gestionnaires aussi, j'en ai parlé avec [une collègue référente], hein.

M265 : Ah d'accord.

C285 : Ouais, donc, euh... [s'interrompt]

M266 : Ouais moi, j'm'en souviens pas, d'en parler avec... [s'interrompt]

C286 : En tout cas, j'en ai parlé avec toi, j'en ai parlé avec [la collègue référente].

M267 : Ouais ?

C287 : Je sais pas si j'en ai peut-être pas parlé avec, euh... [elle réfléchit]

M268 : Ouais, moi, à part avec toi, j'me souviens pas en avoir parlé après c'lui-là /

C288 : Avec Blaise*.

M269 : Ouais, avec Blaise*.

C289 : Avec Blaise*.

M270 : Avec Blaise*, ça oui, puisque c'était l'gestionnaire qui avait...les résultats.

C290 : Ouais.

Ch234 : Oui.

M271 : Mais... non, c'est tout, j'en ai pas parlé aux chefs ni à personne.

C291 : Non, j'en ai pas parlé aux chefs non plus.

M272 : Non.

Ch235 : Mais en tout cas, c'est resté quoi, quelques jours après...

C292 : Ouais.

Ch236 : C'était un peu... [s'interrompt]

C293 : Ouais, ouais, ouais, mine de rien, ouais.

M273 : Ben oui, et c'est surtout qu'on n'était que toutes les deux dans le... [s'interrompt]

C294 : Dans la salle.

M274 : Il y avait pas d'autre certification.

C295 : Ouais, dans l'audit', ouais, ouais, ouais.

M275 : Ouais, c'est ça. Ouais.

C296 : Oui, parce que / C'est vrai qu'à la fin, le visage était tellement froid et fermé... on s'est dit, euh... ouah, quoi, enfin... allez, vivement qu'ça s'termine, au r'voir monsieur. Parce que lui, il savait très bien qu'il avait pas validé, là, hein.

M276 : Ben, oui, il s'en doutait, effectivement.

C297 : Vu comment il était fermé.

M277 : Et vu qu'on lui a fait comprendre que s'il ne répondait pas aux questions, ben... on pouvait pas évaluer ses compétences, hein. C'était ça, donc... [s'interrompt]

C298 : Ouais.

Ch237 : Juste, vous l'avez senti se refermer progressivement ou dès qu'on est passé aux... aux phases des questions ?

C299 : Non, progressivement, il s'est refermé, quoi. Mais, non, tu as raison, parce que dès qu'on est passées à... à lui poser des questions sur... sur son... [se reprend] sa présentation, sur son dossier, sur ses compétences, alors là, c'est... [s'interrompt] enfin... [s'interrompt]

M278 : Ça a été... [s'interrompt]

C300 : Parce que pour lui, c'était évident, quoi...

M279 : Ouais.

C301 : Qu'il avait les compétences, hein. Mais pourquoi elles me posent ces questions-là ?

M280 : *Hum*, ouais, c'était ça.

C302 : « Et d'ailleurs, j'y répondrai pas, quoi », enfin, c'est... [s'interrompt] voilà. C'est vraiment ça, ouais.

Ch238 : OK.

[Silence de 00h38'24 à 00h38'28]

Ch239 : Eh bien, merci.

M281 : De rien !

[Le trio remet tables et chaises à leur place initiale de 00h38'31 à 00h38'41]

C303 : C'est spécial, hein, quand même, euh...

M282 : Ouais, ouais, mais oui, c'est... [s'interrompt]

C304 : Comme expérience, hein.

M283 : Ouais, ouais.

C305 : C'est vrai, hein ?

Ch240 : Oui, et à deux, c'est quelque chose, toute seule, c'est encore autre chose.

M284 : Oui, encore autre chose, oui, oui.

C306 : Ouais, ouais, ouais.

Ch241 : Ouais, ouais, c'est particulier.

C307 : Ouais, c'est particulier.

Ch242 : Parfois même, on... préconise, suivant où est-ce qu'on va travailler, ben de laisser la personne un peu tranquille, quoi [rire de 00h38'56 à 00h38'57].

C308 : [Rire de 00h38'57 à 00h38'58]

Ch243 : Qu'elle se... qu'elle se retrouve et que... [se reprend] c'est elle qui décide, après, de... [s'interrompt] voilà, de... de... [se reprend] d'en faire quelque chose, quoi. Mais moi, ce qui vient m'interpeller – donc j'fais un parallèle avec cette expérience – c'est vrai que c'est la question de la... de la légitimité de l'évaluatrice...

M285 : De l'évaluateur, absolument.

Ch244 : Ou de l'évaluateur...

M286 : Ouais.

Ch245 : Au-delà donc, finalement, d'un cadre conventionnel, qui est, par exemple, le... le métier, la profession, qui fait qu'on est évaluatrice, évaluateur, en l'occurrence, c'est une fonction qui vous est incombée, une responsabilité de délégation, en plus de ça, ministérielle.

M287 : Absolument.

Ch246 : Donc c'est vraiment, il y a une autorité qui est très claire...

C309 : Ouais.

Ch247 : Qui a même pas besoin d'être interprétée.

M288 : Ben oui.

Ch248 : Qu'il y ait... [se reprend] que ça soit des pairs extérieurs qui viennent, on pourrait peut-être, effectivement, s'poser la question de : au nom de quoi, mais là, que ça soit des... [se reprend] deux représentantes...

M289 : De l'État.

Ch249 : D'une institution ou de l'État...

M290 : Ben oui.

Ch250 : C'est très curieux, euh... c'est très curieux, euh... c'est très curieux et c'est très curieux que ça vient installer, justement, quelque chose. C'est-à-dire qu'au-delà de cette fonction qui vous incombe et que vous assumez, voilà, qu'c'est votre boulot, qu'c'est pas la première fois, c'était pas votre première fois non plus, c'est quand même curieux que ça vient quand même installer quelque chose, après, qui vient rester, comme on dit...

C310 : Hum.

Ch251 : Cet événement-là

C311 : Hum.

Ch252 : Et donc la question, c'est : qu'est-ce qu'il reste, est-ce que c'est ce bonhomme, hum... [hésite] tst, et donc voilà, un visage un peu de... [se reprend] qui pourrait se... [se reprend] peut-être se caricaturer en... ben, sale type, quoi [Hum hum], enfin... ou alors dommage, aussi, par empathie, dommage qu'il se soit braqué, finalement.

M291 : Hum.

C312 : Oui, oui, c'est ça, oui, ouais.

M292 : Hum, hum.

Ch253 : Dommage, dommage, ou le côté : mais, euh... mais pourquoi ? Pourquoi... pourquoi cette personne-là n'a-t-elle pas été capable de... de rentrer dans ce jeu ?

M293 : Moi, j'me suis vraiment posé la question, si ça... [se reprend] s'il y avait eu ou un homme avec... [se reprend] parmi les évaluateurs, ou voire deux... deux évaluateurs.

Ch254 : Ah oui...

C313 : J pense qu'il... [se reprend] il se serait adressé qu'à l'homme, quoi.

M294 : S'il aurait eu un comportement différent.

C314 : Eh ouais, mais j'en suis sûre.

M295 : Voilà.

C315 : Ouais, il se serait adressé qu'à l'homme.

M296 : Bon, après, j'ai pas la réponse.

C316 : Ouais, ouais.

M297 : Je pense quelque part que non, mais bon, peut-être... [se reprend] c'est mon interprétation, hein.

Ch255 : Hum, hum, hum, hum, oui, oui.

C317 : Hum.

Ch256 : Et, euh... est-ce que, par exemple, des événements comme ça, vous en avez entendu parler, d'autres... d'autres collègues qui ont pu avoir des rôles d'évaluatrices, par exemple ? Et qui ont ressenti leur... j'ai pas envie d'dire l'autorité /

M298 : Leur légitimité remise en cause.

Ch257 : C'est plutôt... [s'interrompt] oui, c'est ça, leur légitimité ?

M299 : Non, pas qu'je sache, enfin, moi, j'ai pas eu de... [s'interrompt]

C318 : Moi non plus.

M300 : Non, pas eu d'écho... [elle bâille de 00h41'15 à 00h41'18] particulier.

Ch258 : Parce que quand... quand tu en parlais, C, autour de toi, comment... comment les gens réagissaient ? C'était... [se reprend] j'imagine qu'il y avait une forme d'empathie, probablement.

C319 : Oui, oui, il y avait une forme d'empathie et, euh... et puis, euh... de... de gêne aussi, parce que... on en r'vient encore à... [se reprend] au fait que, euh... l'homme... est supérieur, enfin, se pense parfois supérieur à...

M301 : Ben qu'il y a des formes de misogynie, hein.

C320 : À la femme, quoi, ben oui.

M302 : ?? [00h41'41] Et que ça...

C321 : Puis c'est... [se reprend] comme c'est des choses qu'on vit aussi au sein du service avec certains collègues, c'est vrai qu'c'est... c'est d'autant plus rageant, entre guillemets, quoi, donc... [s'interrompt]

M303 : D'autant plus prégnant, quand même.

Ch259 : En filigrane, moi, c'est ça, qu'j'entendais, en fait. J'entendais qu'il y avait une forme aussi de reproduction d'un... d'un phénomène qui s'passait déjà à l'œuvre...

C322 : Ouais, ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch260 : En interne et de se dire : mais [tape sur la table à 00h41'59]... un peu un côté : mais c'est pas... c'est pas possible [tape sur la table à 00h42'09], quoi.

C323 : Ouais, c'est pas possible, quoi. Ouais, ouais, ouais, c'est ça.

Ch261 : C'est un petit peu, au XXIe siècle, cette... [se reprend] ce... ce phénomène qui s'reproduit, c'est... [s'interrompt]

C324 : Hum, hum. C'est pour ça qu'on était un petit peu éberluées, on est quand même...

Ch262 : Oui, c'est ça, ouais, ouais.

C325 : Mandatées par le directeur régional et c'est un candidat qui vient passer une épreuve... [s'interrompt]

M304 : Toutes les deux, on lui a bien précisé qu'on était membres du jury, quand même...

Ch263 : Oui, oui, oui.

C326 : Ben oui, et...

M305 : Et qu'on n'était pas simplement des évaluateurs lambda...

C327 : Et qui nous remet en question.

Ch264 : Des... des évaluateuses, voilà, ouais, ouais, ouais, ouais.

M306 : Comme tu dis...

C328 : Ouais.

M307 : On était quand même aussi membres du jury. Donc... pour légitimer notre présence, mais... [s'interrompt]

C329 : Non.

Ch265 : *Oui, c'est pour ça, c'est pas tant la peur que plus l'éberluation, comme tu dis, la stupéfaction et un peu aussi le désarroi, si j'comprends bien. C'est un peu l'côté : mais c'est pas... [se reprend] C'côté, mais c'est pas possible, ça fait un peu [tape sur la table à 00h42'41] : non...*

C330 : *Hum, hum, hum*, oui, oui, c'est ça, ouais.

Ch266 : *Est-ce que... est-ce que j'comprends c'que j'comprends là, quoi, maintenant, là.*

C331 : Ouais, ouais. Ouais, c'est vraiment : c'est pas deux femmes qui vont m'évaluer. C'est vraiment ça, parce que pour ne pas répondre aux questions, c'est ça, hein, euh...

Ch267 : *Oui, une forme de dédain, si j'comprends bien.*

M308 : *Hum, hum*, ah, oui, oui, une forme de... [s'interrompt]

C332 : Ah, oui, oui, oui, totalement, ouais.

Ch268 : « Cette question ne vaut pas l'coup. »

C333 : Totalement, ouais.

Ch269 : *Et le fameux « c'est évident ». « C'est évident », si j'comprends bien vous l'avez dit plusieurs fois et ça veut dire que lui aussi, il l'a sûrement redit plusieurs fois, cette affirmation, non, « c'est évident » ? Chirac, ben c'est évident, euh, à la question, ben c'est évident.*

M309 : « Vous... vous n'comprenez pas »

Ch270 : *Vous ne comprenez pas.*

M310 : Ouais, *hum*.

Ch271 : *Comme renvoyées à une forme d'incapacité, en somme.*

C334 : C'est ça, ouais, ouais, ouais, c'est ça.

M311 : *Hum, hum*, tout à fait.

Ch272 : *Et donc, bon [il souffle à 00h43'21], vous avez des limites que je n'peux pas, malheureusement, vous permettre de... de franchir, donc voilà, c'est « vous n'comprenez pas, c'est évident ». Ouais, donc en gros, « restons-en là », quoi.*

C335 : *Hum*. Oui, oui, c'est ça [rire 00h43'29], oui.

M312 : Ben voilà.

C336 : C'est ça, oui ! [Rire de 00h43'31 à 00h43'32]

Ch273 : *Restons-en là. Mais qu'il fallait malgré tout faire tenir le rush*

M313 : Ben oui, faire tenir le rush

C337 : Ouais, c'est ça.

Ch274 : *De soixante minutes en tout...*

C338 : *Hum, hum*.

M314 : Voilà.

Ch275 : *Pour éviter, bien sûr, une forme de recours.*

C339 : Exactement, ouais.

M315 : Tout recours, *hum*.

Ch276 : *Pfiou, sacrée situation, euh... parce qu'on parlait de tension, de climax à la fin, mais je... je crois que même là, d'un point de vue très matériel, il y avait d'ores et déjà une tension qui était un refus de la part d'un candidat de... [se reprend] d'utiliser les soixante minutes, puisque pour lui, il y avait... [se reprend] finalement, rapidement, il y avait une forme de compréhension que, « ah, ben t'façon, ça va pas l'faire ».*

C340 : Oui, oui, voilà, c'est cla... [se reprend] c'est ça.

M316 : *Hum, hum*, tout à fait.

C341 : C'est ça.

Ch277 : *Donc première tension, qui est : non, mais vaut mieux arrêter là, mesdames, mais d'un autre côté : ben non, on peut pas, parce que si on fait ça, ça va... [se reprend] ça peut mettre, euh, la situation, ça peut être interrogé dans son... [se reprend] dans sa légitimité, justement, dans le sens protocolaire du terme, donc on peut pas.*

M317 : Et puis l'égalité d'traitement des candidats.

Ch278 : Égalité d'traitement des candidats, on n'peut pas s'permettre ça, donc on va quand même aller jusqu'au bout du compte.

C342 : Jusqu'au bout du temps, ouais.

Ch279 : Donc ouais, les... les minutes, justement, à partir de ce moment-là, les minutes ont dû être longues...

C343 : Longues ! [Rire de 00h44'24 à 00h44'26]

M318 : Elles comptaient double, hein ! [Rire à 00h44'25]

C344: C'est ça.

Ch280 : À se poser des questions aussi sur comment reformuler quelque chose pour vraiment [insiste sur vraiment]...

M319 : Ben, il y avait des blancs, hein, il y avait... [s'interrompt]

Ch281 : Permettre... [s'interrompt]

M320 : J'me souviens qu'on a eu des blancs, hein.

Ch282 : Il y avait des blancs.

C345 : Il y a eu des blancs, ouais. Ouais, ouais, ouais.

Ch283 : Il y avait des blancs.

M321 : Il y a eu des blancs.

C346 : Ouais.

M322 : Ben, oui [rire à 00h44'35].

Ch284 : Eh ouais. Comme... [s'interrompt] J' imagine aussi, pour à la fois chercher à, bon, mais comment on peut vraiment essayer de trouver quelque chose...

M323 : Voilà, la question et en même temps...

Ch285 : Et en même temps : ouais, mais là, euh...

C347 : Hum, hum, hum.

Ch286 : Il y a plus, il y a plus, quoi.

C348 : Ouais.

Ch287 : Et donc ce... ce... ce petit côté, j'imagine aussi, très : il faut s'forcer.

M324 : Ah, ben oui.

Ch288 : Je... [se reprend] en tant qu'êtres humaines, je suppose que vous aviez atteint vous aussi, à un moment donné, des limites /

C349 : Ben du coup euh /

Ch289 : Sur le... [se reprend] l'empathie professionnelle, ne serait-ce que ça.

C350 : Ouais, non, mais ça, c'est vrai, c'est vrai, ouais.

Ch290 : Le côté...

C351 : Voilà, ouais.

Ch291 : Il faut bien lui permettre de, mais... mais... mais... mais... mais... mais on fait tout c'qu'il faut et ça prend pas, zut, quoi !

M325 : Mais il fallait qu'on garde notre calme, il fallait qu'on reste...

Ch292 : Oui.

M326 : Neutres, voilà.

Ch293 : Oui. Et puis ça a commencé dès l'début.

M327 : Il y avait un agacement, hein.

Ch294 : Il y avait un agacement.

M328 : J'te l'cache pas, il y avait un agacement.

Ch295 : Et puis ça a commencé dès l'début avec la vidéo de... [se reprend] de Chirac, là où j'entendais plus le côté un peu : ben, what ?

C352 : Mais c'est quoi ? [Rire à 00h45'17]

Ch296 : Qu'est-ce qui se passe ? Un peu...

C353 : Pourquoi ?

Ch297 : Un peu humoristique, quoi.

M329 : Oui, oui, oui.

Ch298 : Enfin, en mode : ouh là... ouh là, ouh là, ouh là !

C354 : Ouais, pourquoi ?

Ch299 : Donc ça comme un peu là, là, c'est déjà mis à l'épreuve dès... [se reprend] à c'moment-là et après, ça continue jusqu'à s'transformer de... de... de l'humour, à déjà la longueur, cinq minutes, donc bizarre, qu'est-ce qu'il veut faire ? Jusqu'à le côté : non, mais là, euh... ça suffit, quoi. Et puis qu'il vient vous travailler aussi, là. Pour l'coup, moi, j'entends aussi : en tant que femmes.

C355 : Oui, oui, oui, oui. Ouais, ouais.

Ch300 : Et ça, en France, il y a aussi des lois qui viennent supplanter ça et j'imagine que c'est une tension qui est la tension un peu juridique, qui est : mais si il y a une forme de dédain du genre, euh... c'est illégal, enfin, j'veux dire, c'est... [s'interrompt]

M330 : Ben, c'est... c'est bien pour ça, moi, ça m'a posé des questions par rapport au positionnement de c'candidat, si tu veux.

Ch301 : Oui.

M331 : J'me suis dit : le mettre coordo d'une structure et tout, euh... là, c'est pas possible, il y a quand même... [s'interrompt] En dehors des compétences liées au diplôme, sa posture est pas recevable, quoi.

Ch302 : Hum, hum, hum, hum, elle est anti-citoyenne, finalement.

M332 : Voilà.

Ch303 : Elle est non civique. [Silence de 00h46'13 à 00h46'16] Très bien, très bien. Eh bien, merci.

C356 : [Rire de 00h46'19 à 00h46'22]

Ch304 : Souhaitez-vous... [s'interrompt] On va faire comme... comme en certif : souhaitez-vous... rajouter...

C357 : Comme à l'entretien [Rire à 00h46'25]

M333 : Non pas d'aut' choses à rajouter : ça va [Rire à 00h46'28]

Ch305 : Quelque chose, en... en dehors de notre... [s'interrompt] ? Non ?

C358 : Non, non.

Ch306 : OK.

C359 : Ouais.

Ch307 : Merci.

[Fin de l'enregistrement : 00h46'33]

Contexte resitué

- 9 juillet 2021
- 31 min et 53 secondes
- Avec l'ordinateur. J'ai utilisé le logiciel ZOOM pour nous connecter, puis un logiciel interne à l'ordinateur pour enregistrer.
- M n'était pas disponible sur les différentes dates proposées. J'ai jugé qu'entendre un avis solitaire pouvait s'avérer intéresser, notamment pour s'exprimer sur le vécu d'expérience de la recherche d'une façon plus personnelle et moins inter-influencée.

Ch1 : Un retour euh ouais à froid, finalement quand on y pense, voilà de de l'expérience. Voilà. [Léger rire].

C1 : Parce que, enfin les fois où on s'est vu c'est vrai que ça a été chaque fois entrecoupé, y a pas vraiment de lien, ça s'est fait ?? [00h00'23] après ça a suivi sur, sur l'autre année. On s'est quand même vu en, je sais même pas si on s'est vu en janvier 2021 et puis ensuite en..., en mars ou en avril sur un temps de certification. Je sais plus du tout.

Ch2 : Oui on s'est vu en mars 2021, sur la journée des certifications. [Oui.] Mais en janvier euh... non.

C2 : ?? [00h00'45] voir. Oui.

Ch3 : On avait, je crois, fait notre rendez-vous à trois avec M, par distance.

C3 : C'est ça. C'est ça.

Ch4 : C'est ça hein.

C4 : Exactement. Oui c'est ça.

Ch5 : Et... et on s'était quitté en 2020 avec l'entretien d'explicitation qu'on avait fait à la DR, à l'époque.

C5 : Hum hum.

Ch6 : Donc oui ça a été pas mal entrecoupé oui.

C6 : Oui. Donc euh... là... ce qui ressort, c'est vrai que j'ai pas trop fait de supervisions. Là c'est juste mon expérience sur la formation des experts que je pourrai te te donner, et puis les retours qu'on a eu euh... des organismes de, de formation tu vois euh.... On a l'impression que pour certains, ils ont une forme de pouvoir quoi tu vois. De pouvoir de décision, ce qui est vrai,

tu vois, parce que mine de rien, c'est eux qui décident s'ils diplômement ou pas quoi tu vois et.... Et pour certains euh... c'est euh..., c'est euh..., c'est pas quelque chose qui euh... on va dire qui rend service au candidat, ni... ni par rapport à ce qu'on attend d'eux dans leur posture d'expert tu vois ? Voilà. Desfois ils s'attachent euh, ils ont un manque de recul sur euh..., sur leur propre expérience qu'ils estiment [raclement de gorge], qu'ils estiment pratiquement irréprochables et ils attendent la même chose pour le candidat. On a des doublettes qui ont euh, qui ont tous leurs candidats parce qu'ils avaient pas mis un budget à l'équilibre quoi tu vois, par exemple. Ils s'étaient acharnés sur la budget, la même doublette, que ce soit au premier passage ou au second passage euh..., voilà ce qui bloquait c'était, c'était le budget ; alors que bon c'est pas ce qu'on demande à un BP JEPS quoi enfin.... Que les budgets ne soient pas forcément à l'équilibre, mais qu'il puisse en parler, mais pas le bâcher pour ça quoi. Donc ouais ce qui ressort là sur 2021 c'est ce, cette petite once de pouvoir qu'ils ont [rire]. Et euh, et ce manque de réserve qu'ils ont par rapport à leur propre expérience. Sinon par rapport à, à ce que tu m'as dit toi j'ai vraiment trouvé intéressant ton... ben tes questionnements un petit peu parce que ça nous permet aussi de, de faire un..., d'avoir une approche différente par rapport à cette posture d'évaluateur tu vois. Mine de rien après quand on les reçoit en formation et ben on se questionne sur comment euh ils pourraient être ou pas quand ils certifient lors des épreuves. Et on avait une vision un petit peu, un petit peu plus différente quoi tu vois par rapport à 2019. [Oui.] Mine de rien. [Une sonnerie retentit : 00h03'28 à 00h03'38]. Excuse-moi.

Ch7 : Je t'en prie. [Rire]. Je t'en prie. D'accord. Intéressant ouais. Quand tu dis : on a une position un peu différente, c'est que..., c'est quoi, c'est finalement des euh... des formes de questions c'est ça, qui vous viennent un petit peu en tête, avant d'aborder par exemple... la formation par exemple ? Ou même les expertes ou les évaluateurs par exemple ?

C7 : En fait c'est quand on est en formation dans les échanges. On revient euh, on revient ou on insiste sur certains points, tu vois.

Ch8 : D'accord.

C8 : On insiste sur tout ce qui est déontologie, euh on revient sans arrêt justement sur euh... sur le protocole qui a été établi et qu'ils doivent suivre. On revient un petit peu plus spécifiquement sur tous ces points-là, j'insiste sur certains points à l'oral. Quitte à répéter plusieurs fois, voilà. Et puis euh c'est vrai qu'on aime bien quand il y a des, des, des échanges et des émulations entre eux. Et qu'on puisse les observer et puis qu'ils trouvent eux-mêmes justement la solution parce qu'on a, on a un quiz [00h04'44] tu te rappelles ?

Ch9 : Oui.

C9 : Un quiz [00h04'47] voilà, qu'on a aussi changé. On a un peu plus mis sur l'aspect discrimination et déontologie.

Ch10 : D'accord.

C10 : Et euh... et du coup on les laisse échanger et puis ça nous donne aussi l'occasion de, de recadrer encore plus les choses. Donc là c'est vrai que sur certains points, et ben on insiste davantage tu vois ?

Ch11 : D'accord ouais je comprends. Et ça me fait penser, est-ce que le plan de formation, enfin le déroulé pédagogique de la journée, est-ce qu'il a été transformé ?

C11 : Il a été changé ouais le plan pédagogique par rapport à 2019. Tu sais comme on est passé aux formations en distanciel aussi, donc du coup on a revu un petit peu les euh... les priorités par rapport au déroulé. Et puis euh comme je te l'ai dit, autant ?? [00h05'30] d'avant il était très général, autant celui qu'on a fait euh sur fin 2020 et toute l'année 2021, il était vraiment axé sur la la déontologie.

Ch12 : D'accord ça doit être donc des questions ou des mises en situation, c'est ça ?

C12 : C'est ça.

Ch13 : Et qui après viennent chercher la personne en disant : bon ben dans cette situation-là, qu'est-ce qu'il faudrait faire ? C'est ça ?

C13 : Oui c'est ça. C'est ça.

Ch14 : D'accord.

C14 : C'est ça.

Ch15 : Hum, je comprends. Oui. Et comment euh... vous, de votre place, comment, comment vous, comment ça, je trouve pas mon mot. Comment ça se passe de l'autre côté, du côté des formés, est-ce que vous avez le sentiment que ça vient chercher quelque chose ? Tu parlais de pouvoir tout à l'heure, est-ce que tu sens qu'il y a des expressions de ce genre-là par exemple ? Chez les néo-évaluatrices, évaluateurs, est-ce qu'il y en a qui s'expriment là-dessus ?

C15 : Ecoute, quand on a mis euh... on a mis notre ?? [00h06'18] entre guillemets euh... de professionnels qui étaient issus du tennis, et là c'était euh... c'était, c'était vraiment une ambiance complètement différente quoi. Donc euh... y en avait un qui était assez hautain sur sa posture parce que lui déjà club [00h06'34], le tennis c'est euh... c'est un petit peu haut de gamme, enfin bon, voilà quoi. Lui il forme, il... il veut certifier des gens parce qu'y a pas que

des pécanisse [00h06'45] tu vois, y a que du DE, du DES. Déjà d'une, tu vois, mais euh... il avait une posture un peu pédante quoi, donc du coup c'est vrai que... à chaque fois on lui demandait de se remettre en question, on faisait aussi référence au code du sport, parce qu'il te lançait des trucs qui étaient pas cohérents, mais que lui il avait intégrés comme cohérents, parce que c'était pour le tennis. Donc à chaque fois il fallait qu'on se réfère au code du sport, donc ?? [00h07'08]. Et c'était un plaisir de lui dire : non, mais euh... cite-moi l'article, cite-moi l'arrêté. Et donc du coup euh... voilà quoi. Donc ça c'était une situation, c'est des gens qui s'estiment peut-être avoir une posture supérieure. Et puis tu avais une, une professionnelle qui était diplômée d'un BP, d'un BP animation sociale, qui euh... lors du, des échanges lui a prouvé que non, son avis à elle était, était exactement dans ce qu'on, dans ce qui était attendu dans la posture des STA [00h07'37]. Et puis dans, par rapport à la déontologie également qui était spécifiée par rapport à tout l'aspect théorique qu'on a eu dans la matinée quoi. Donc là c'était vraiment, quand t'as vraiment les experts qui arrivent avec une vision, parce qu'ils doivent faire la formation pour être experts, donc ils viennent en sachant que toute façon eux ils savent tout, ils ont rien à apprendre et puis finalement euh... ben non quoi euh....

Ch16 : D'accord.

C16 : Non on n'a pas fini d'apprendre. Donc là c'était un peu problématique avec tous ces gens du, du tennis quoi. Et puis avec d'autres c'est plus des retours de, dans les centres de formation euh, euh... voilà qui disent : oui on a eu quelques soucis avec, avec cet expert-là euh... et *cætera* et *cætera* quoi donc c'est euh..., tu vois qui s'arcbutent sur quelque chose alors que bon c'est, c'est pas marqué dans le référentiel quoi.

Ch17 : Hum, je comprends oui.

C17 : Voilà.

Ch18 : Et vous avez pu depuis procéder à une..., comment je pourrais dire ça ? Pas à un blasklistage, peut-être le mot est fort, mais à une sortie d'une personne experte euh... ?

C18 : Ben c'est, c'est compliqué. C'est compliqué. T'en as "une", c'est arrivé une fois où euh... euh... et d'ailleurs elle nous a harcelé au téléphone pour, ben tous les jours pendant plusieurs mois parce qu'elle voulait euh... [très léger rire], elle comprenait pas pourquoi elle était pas sur liste des experts. Euh parce qu'elle a eu des propos euh... assez disproportionnés euh par rapport à son organisme de formation euh... et le fait qu'elle... qu'elle était encore en formation en plus dans cet organisme de formation, quand je te parle de la personne.

Ch19 : Hum.

C19 : Et puis avec des propos très discriminants par rapport aux femmes, enfin c'était euh... c'était vraiment très spécial enfin et du coup non cette personne-là elle a pas été listée, mais pendant deux mois elle nous appelait tous les jours. Elle appelait [prénom du directeur

régional] Vivier [00h09'31] tous les jours aussi [très léger rire]. Donc non c'était, ouais ouais ouais, c'était assez... c'était assez flippant quoi.

Ch20 : D'accord.

C20 : Voilà. Mais sinon c'est vrai qu'on n'a pas eu à sortir des gens euh de la liste sauf que moi je me suis permise quand même de mettre sur la liste euh... en rouge : personne à mettre absolument avec un expert aguerri quoi.

Ch21 : D'accord. Hum, ok.

C21 : Voilà ! Parce que, parce que c'est le niveau était vraiment très faible, là, au mois de mai, au mois d'avril on a reçu une promo, entre guillemets, où euh..., où euh... où c'était catastrophique quoi ; on a hésité à les mettre sur la liste, mais [prénom du directeur régional] nous a dit : mais on peut pas ne pas les mettre puisque ils sont entrés, ils ont, leur candidature a été instruite, du coup ils rentraient dans le cadre. Mais euh, mais dans les échanges euh... c'était, c'était très très très fragile quoi, c'était très faible. Tu vois ? Voilà.

Ch22 : D'accord. Et bien dis donc.

C22 : Hum.

Ch23 : Et à propos d'ailleurs des... des vieux experts euh expertes, comme moi [léger rire]. Est-ce que, est-ce que vous avez eu des sessions de, de d'expérimenter justement ?

C23 : Ça tu vois ça aurait dû se faire en décembre 2020. Où euh, où on voulait préparer des matinées, on en avait programmé sur tout le mois de décembre et puis t'as eu le Covid quoi, donc on n'a pas eu le temps de, de faire tout ça. Ce qu'on voulait c'était justement faire, avoir un, un temps d'échange avec tout le monde sur leur expérience de terrain de manière générale. Et puis ensuite les faire passer un à un ?? [00h11'09] pour vois un petit peu euh tout ce qui était euh... posture et déontologie.

Ch24 : Oui.

C24 : Et puis des mises en situation ?? [grésillements : 00h11'16] et puis finalement ça a pas pu se faire. Et puis là avec euh... ?? mars ?? session sur ça [00h11'25] tu vois on a, on a un peu carburé en faisant une formation par semaine, par rapport à ça, parfois deux. Et à la rentrée de septembre euh, avec la réduction des effectifs euh c'est pas sûr que ça perdure tu vois. Les formations des experts. Et là ce matin tu vois j'en parlais avec [prénom du directeur régional], et euh... parce que Josiane va partir. Euh... José va partir en octobre, M va partir euh... l'année prochaine. On avait une administratif qui était là, mais qui est partie en septembre 2020, ça fait que c'est moi qui faisais tout l'administratif et c'était, c'était aussi assez lourd quoi tu vois. Donc je faisais mon travail de, de formatrice et puis cet aspect administratif, c'est moi aussi qui le gérait pour toutes les sessions. Et effectivement là si je me retrouve toute seule euh... je me suis dit : c'est pas, c'est pas possible quoi. Tu vois ? Alors du coup j'ai proposé à [prénom

du directeur régional] qu'on euh... qu'on ait un cadrage beaucoup plus serré sur les candidatures. Qu'on exige forcément euh..., euh... une expérience de terrain qui serait peut-être plus large et puis un, une expérience de formateur aussi, pour qu'ils puissent connaître toute l'arborescence de leur diplôme... / [Hum.] / ... ce qui était pas le cas pour les candidatures qu'on.... pour toutes les candidatures qu'on a pu recevoir.

Ch25 : Oui parce que d'avoir ce statut permet d'évaluer et de certifier euh l'ensemble des formations GEF [00h12'43] de niveau ?

C25 : Oui. C'est ça.

Ch26 : Donc je peux être BP LTP, mais je peux avec ça évaluer, certifier l'ensemble des BP euh... type sport et compagnie ?

C26 : Exactement parce qu'on reste sur ?? un et deux qui sont des ?? à tous les BP quoi. Pareil pour le ?? et puis le DES [inaudible de 00h12'55 à 00h13'00].

Ch27 : Ok.

C27 : Effectivement. Et oui.

Ch28 : D'accord.

C28 : Faut qu'on trouve une [00h13'07] solution de toute façon euh. Ça encore tu vois, c'est, c'est vrai qu'on avait euh, comme les certifications avaient lieu à DR, on avait une certaine main quand même sur ce qui se passait. Alors que là pas du tout quoi. Tout se passe en extérieur, on peut pas tout le temps les superviser donc euh... ouais, c'est, surtout avec le manque de moyens qu'on a maintenant c'est, c'est assez compliqué quoi. C'est compliqué.

Ch29 : Oui. D'accord. Et bien oui c'est effectivement compliqué oui, oui. Et vous avez des... un peu des infos de comment ça se passe dans les autres régions ? Pas hasard ?

C29 : Mais, mais ils ont pas autant de flux [de 00h13'46] que nous, tu vois. Eux ils ont pas vraiment de mal à... à rechercher leurs experts euh... ils sont, on diplôme beaucoup plus en Ile-de-France, y a beaucoup plus de diplômés en Ile-de-France, que dans les autres régions. Alors que bon je sais pas si en Ile-de-France ils sont, ils sont plus gentils ou pas, mais bon ; mais euh... mais c'est, y a pas vraiment de comparatif parce qu'il y a beaucoup plus de formations en Ile-de-France je crois.

Ch30 : D'accord. Hum.

C30 : Mais ils font aussi des formations des experts, tu vois là j'ai reçu des candidatures d'experts qui ont demandé, trois quatre, qui ont demandé euh de figurer sur la liste parce qu'ils ont déjà suivi une formation ailleurs quoi tu vois. Et ils m'ont la certification. Donc ça se fait, tu vois les formations des experts. Voilà, ça se fait.

Ch31 : D'accord. Donc c'est pas un plan régional ? C'est un plan national ?

C31 : Oui je pense que chacun euh... fait en sorte, parce que c'est vrai que nous on était dans la région francilienne une des seules à garder les certifications en interne. [Oui.] Ce qui était pas le cas pour les autres régions. Et je pense que là effectivement les formations des experts ça devient la préoccupation euh... ben légitime hein tu vois, parce que c'est quand même un diplôme d'État donc oui il faut pas que ce soit euh..., euh... dirigé, certifié par des gens qui qui n'ont pas forcément la compétence quoi.

Ch32 : Hum, hum. Oui oui tout à fait, oui. Tout à fait. Et là pour le coup avec cette délégation, enfin cette extériorisation de la certification euh il peut y avoir désormais donc vraiment une profession, un métier d'expert évaluateur, enfin les personnes peuvent très bien euh candidater euh... à ça et là, aux OF qui font un appel à experts euh...

C32 : Hum. T'en as qui font que ça oui. Qui font que ça. Et euh et qui après ils sont pris dans les organismes de formation pour intervenir aussi, tu vois en tant que formateurs. Alors ça, ça se fait de plus en plus quoi.

Ch33 : Ah oui.

C33 : Donc ils ont cette fonction d'expert et puis ils sont, ils sont formateurs pour un OF, pour un ou deux OF sont particulier quoi.

Ch34 : D'accord. Et les formateurs c'est plutôt intervenants, enfin c'est pas des référents de formation ?

C34 : Non non non non intervenants plutôt, intervenants. [D'accord.] Pas formateurs, intervenants. ?? sous les [00h15'58] formateurs quand même euh. Et là c'est vraiment de plus en plus fréquent oui. [D'accord.] Et comme tu vois y a pas de... y a pas de légitimité par rapport, pas de légitimité, mais tu sais les prix [00h16'13] ils sont, euh les vacations sont libres.

Ch35 : Oui.

C35 : Donc tu vois ils choisissent aussi euh... ça les OF nous le disent : j'ai, j'avais mon planning de fait, mais euh voilà j'ai trois experts qui sont partis parce que..., parce que ça payait mieux ailleurs quoi. Donc euh... ça c'est compliqué aussi, donc euh comme tu dis hein ça devient aussi un business, t'en as qui payent 80 euros la journée et d'autres 200 donc.... Donc voilà quoi.

Ch36 : Ah ouais.

C36 : Oui.

Ch37 : Ok [très léger soupir]. Et bien.

C37 : Hum. [Deux secondes de silence]. Et puis pour être pris, oui il faut pas être trop dur non plus quoi [très léger rire].

Ch38 : Hum. Il faut pas se faire une réputation de... de sévère ouais.

C38 : Ouais c'est ça.

Ch39 : Et oui parce que de fait il y a des, vu que c'est des candidatures euh les OF se retrouvent parfois à choisir, à sélectionner, comme on sélectionne une personne recrutée.

C39 : Complètement. Complètement. Lors une supervision, euh t'as un OF qui a dit : eux non... il nous met au rattrapage deux candidats, je le reprendrais plus quoi. Devant lui il a dit ça donc euh.... Tu vois ? Donc quand on n'est pas là je sais pas, j'imagine que c'est... [rire], c'est *free* donc oui effectivement si, si t'as des gens, là, depuis la délégation des certifications y a pas, y a pratiquement que des avis favorables. Y a peu de personnes au rattrapage tu vois.

Ch40 : Oui. C'est vrai que vous avez fait des stats ? Enfin ou quelque chose qui ressemble euh entre...

C40 : Oui t'as, t'as, t'as [une collègue] qui fait justement des euh, des euh..., des stats par rapport à ça, d'années en années, mais c'est vrai que y a.... Et puis nous on le constate lors des jurys de ?? [00h17'53] tu vois. Lors de jurys ?? [00h17'56] euh on voit : ah, mais euh cette OF- là avant y avait forcément quand même des rattrapages et puis là *nada* quoi, ils sont tous euh.... On a des promos complètes avis favorable. Tu vois ?

Ch41 : Ce qui arrivait quand même très rarement par le passé.

C41 : Exactement, c'était quand même rare par le passé, c'était pas tout le monde qui passe du premier coup. Hum.

Ch42 : D'accord. Hum. [Silence de 00h18'22 à 00h18'26]. Bien je ne sais pas trop quoi, quoi, quoi en penser.

C42 : [Respiration qui exprime une forme de dépit]. Ce qui biaise le truc tu vois c'est qu'ils sont payés par, c'est ça qui biaise le truc, si, si, si ils étaient payés par l'État ça serait différent. Là pour le coup quand ça devient justement comme tu dis un revenu euh.... Si c'est 200 euros la journée bon ben écoute. Pour être pris.... Voilà hein, parce que... c'est quand même des experts euh... pour la plupart hein qu'on connaît. Donc euh quand ils étaient ici euh... on s'imagine qu'ils ont la même posture à l'extérieur quoi. Sauf que bon les résultats c'est que t'as, t'as énormément d'avis favorables.

Ch43 : Hum.

C43 : Et très peu de rattrapage maintenant quoi.

Ch44 : Oui.

C44 : Oui et puis t'as, les OF nous le disent quoi euh : oui euh, il est parti parce que, parce que je payais pas assez quoi. Donc tu vois y a quand même des petits éléments, tu te dis bon ben... et puis je te dis c'est c'est quand même devenu un business, y a un biais quoi. Comme ils sont payés par les organismes de formation, y a un gros biais dans l'authenticité, et euh... et la posture euh... des experts tu vois.

Ch45 : Hum. [Quatre secondes de silence]. Ouais. C'est c'est effectivement fortement interrogant oui.

C45 : Hum, hum, hum.

Ch46 : Ok. Bon et bien merci de... pour euh... pour... pour la communication des infos. C'est, c'est très intéressant. C'est, en plus c'est très d'actualité donc voilà hein c'est... ça vient interroger des choses autour, ben autour un peu des valeurs hein euh sur les euh, l'investissement, qu'est-ce que ça a comme valeur aux yeux de quelqu'un qui, qui qui devient, par la formation, expert évaluateur et évaluatrice ? Euh... avec voilà se faire embaucher par quelqu'un pour certifier euh, un membre de..., de, de, de l'équipe si je puis dire, l'équipe pédago enfin l'équipe de formés...

C46 : Oui.

Ch47 : C'est vrai que c'est..., c'est vrai que c'est, ouais c'est vrai que c'est fortement interrogant et ça vient interroger voilà les notions de neutralité euh, les notions d'engagement, les notions de service public euh enfin....

C47 : ?? [00h20'47] les dossiers non plus tu vois.

Ch48 : Ah ouais, y en a qui disent euh...

C48 : Ouais, ouais. Tu vois M elle avait assisté à une supervision euh... l'expert lui a dit : mais j'ai pas eu le temps de lire le dossier. Alors, tu, tu vois c'est euh..., et lui il a été là quoi donc euh... bon quand on n'est pas là. C'est ça qui est un petit peu tu vois la.... On est un petit peu embêté par rapport à ça, parce qu'on n'a pas vraiment de, de main [00h21'12], ils sont listés, euh ils sont autorisés par le DRAJES. Euh... on sait pas vraiment [raclements de gorge], on n'a pas vraiment de retours de l'OF parce que l'OF ne le sait pas ; M elle était là parce qu'elle l'a entendu lors de la, lors de la supervision. Moi je pense qu'il y a pleins de choses qu'on ne sait pas. Attends j'ai mon fils qui m'appelle. Excuse-moi.

Ch49 : Je t'en prie.

C49 Deux secondes. Oui allô ?

Coupure temporaire

Ch50 : Je t'en prie. Oui. Oui d'accord, donc oui c'est ça elle, elle est tombée au bon moment au bon endroit et elle a entendu la conversation quoi ? Donc euh oui.

C50 : Oui. C'est ça. C'est ça.

[Quatre secondes de silence de 00h21'45 à 00h21'49].

Ch51 : Et tu penses, enfin je sais là on va sur de la spéculation, mais euh tu penses que il va y avoir des modifications sur quelque chose par rapport à tout ça ? Est-ce que tu, est-ce que tu, tu penses que la DRAJES, voire même le Ministère, va s'emparer d'ce... de, de, de, bon ben de cette un peu problématique quand même ? Entre employabilité et mission de validation ? Ou euh...

C51 : Écoute, l'État ça, ça ?? [00h22'15] que ce soit les organismes de formation qui payent hein. Et euh... et donc ?? [00h22'20] à ce moment-là.

Ch52 : Oui c'est un double arrangement, oui. Hum.

C52 : Tu vois. Hum. C'est justement tu vois on se demande à quoi sert justement la formation des experts ? [Rire].

Ch53 : Oui. Oui.

C53 : Parce que oui. Tout est détricoté [00h22'38] après euh... hum.

Ch54 : [Respiration marquée]. Ok. [Trois secondes de silence]. Et euh on connaît le, pardon je je je change un petit peu je bifurque, on connaît le..., si jamais si y en a une ou un, le remplacement de [prénom du directeur régional] ? Enfin on sait si va y avoir une nouvelle ou un nouveau directeur ?

C54 : Je sais pas, peut-être que [raclement de gorge] je sais pas. Je sais pas du tout. Mais là je sais que là euh y a deux adjointes. [une collègue] et [une collègue].

Ch55 : Oui.

C55 : Alors peut-être que ?? [00h23'12] deviendrait responsable, c'est possible hein, que, qu'elle garde une seule ?? [00h23'17]. Ce serait [une collègue]. [Raclement de gorge]. C'est possible. Comme elle est inspectrice principale euh c'est possible qu'elle prenne ce poste-là.

Ch56 : Oui. Oui enfin je demandais ça parce que, pour me dire est-ce que c'est, est-ce que c'est vraiment en train de... de disparaître petit à petit, de se faire absorber par les services de..., du sport et ?? [00h23'36] ?

C56 : Oui c'est vraiment, c'est vraiment, enfin pour moi c'est ce qui se passe hein. Vu que, tu vois ils sont pas, ça fait deux ans qu'on les alerte sur ce départ en retraite, mais ça fait deux ans qu'ils savent très bien que le service il va être euh... il va être noyé [00h23'49] dans dans l'éducation nationale. Donc... moi je pense qu'il y a forcément des choses qui vont changer. Au fur et à mesure on découvre, tu vois.

Ch57 : D'accord. Oui c'est ça en fait, voilà ce que j'entends c'est ça, c'est que toi qui est en intra tu découvres, même toi, des, des décisions de fonctionnement ou des décisions d'organisation qui euh... qui impactent directement par contre ton, ton, ton poste de travail quoi.

C57 : C'est ça, c'est ça. [Trois secondes de silence].

Ch58 : Moi qui voulais devenir CEPJ quand j'étais petit, purée ! [Éclats de rire]. Déjà que c'est une voie, déjà que c'est une... espèce en voie d'extinction [léger rire].

C58 : Mais vraiment ouais, c'est clair. C'est clair. [Trois secondes de silence].

Ch59 : Ok. Bon, euh... j'ai plus ou moins une dernière question autour de la..., autour cette fois-ci vraiment de la, de l'expérience de la recherche tu tu m'en as parlé tout à l'heure et je t'en remercie. Je je suis en vérité très heureux d'entendre que, que ben ça a déjà des effets, je, voilà, je n'avais aucune prétention et bon ben c'est très intéressant d'entendre que y a des effets sur votre euh... un peu la réflexivité, le fait qu'il y a un impact après sur le programme de la formation orientée un peu plus sur la déontologie, je voilà, c'est, c'est, c'est très très intéressant. Et par rapport à toi, par rapport à ton vécu, est-ce que tu souhaites me partager, voilà alors là c'est plus euh... j'ai envie de dire euh... par rapport à mes méthodes, par rapport à ma façon d'avoir piloté, conduit les choses. Voilà, est-ce que tu souhaites me faire un retour ? Retour qui peut être tout à fait critique, je suis tout à fait prêt à, à entendre euh... à froid donc euh des propositions de changements, d'amélioration, c'est fort possible. Ou peut-être aussi des questions, j'ai peut-être fait ou dit des choses qui, qui, qui aujourd'hui là pareil à froid te reviennent : oh oui tiens c'est vrai ça me fait penser euh.... Voilà, enfin voilà, est-ce que tu souhaites me faire part d'éléments pour ma propre formation, ça peut, ça peut que m'être utile ? Ou alors aussi as-tu des questions, des interrogations par rapport à ce que nous avons partagé dans le cadre de cette recherche ? Voilà, voilà je suis prêt à.... [Rire] ... à répondre si c'est des questions ou à... entendre euh...

C59 : Oui. Écoute j'ai pas forcément de... de questions. C'est vrai que avec M c'est un sujet qui nous a intéressé tout de suite parce qu'on est on est en plein dedans quoi. Tu vois on, on, on est, on a autant été dans la posture d'expert que dans la posture d'observateur. Donc le fait de justement que que toi tu fasses cette recherche-là ça a, ça a permis un petit peu qu'on ait

une introspection sur nous-mêmes et puis ce qu'on faisait quoi. Et puis en parallèle on a eu aussi cette formation des experts donc euh, donc du coup tu vois ça nous a fait aussi euh réfléchir donc c'est... c'est très bien ! Euh... c'est vrai que... c'était un, une correspondance un petit peu hachée. Entre nous. Et euh... et du coup comme y avait pas de... de fil, peut-être que c'était pas possible non plus hein, donc quand tu réapparaisais c'était peut-être pas dans les périodes euh... tu vois où c'était le le *most* pour nous quoi, en termes de temps. C'est simplement ça en fait, c'est simplement ça. Euh... donc là ce qui manquait c'est peut-être une ligne un petit peu conductrice sur euh... sur tes étapes. Et puis sur... ce que nous on pouvait t'apporter aussi en termes de matière, en termes de données. Mais sinon les échanges ils ont toujours été euh... très intéressants, Alban, ça nous a permis aussi de..., de justement de mettre des mots quoi. Parce qu'on n'y réfléchit pas forcément. Et le fait d'en échanger euh avec toi qui travaille sur ce, sur cette thématique-là, ça nous permet justement de..., de revoir, de rétablir certaines choses euh... Et puis de... ben justement la formation des experts ça nous a permis de de revoir le déroulé donc euh... donc c'est, c'est très bien, tu vois, c'est très bien. Et euh... et puis on n'a hâte de venir te voir [léger rire] avec M pour, pour ta thèse [éclat de rire]. D'ailleurs j'en ai parlé ce matin à [prénom du directeur régional], j'ai dit : ben ouais ouais ouais euh j'ai ma réunion là avec Alban Roblez qui m'avait parlé, il va présenter sa thèse euh bientôt en septembre. Et il m'a dit : ah c'est très bien tu vas y aller ? J'ai dit : ben oui j'espère bien ; et il me dit : tu m'en parleras, tu me diras... voilà comment ça s'est passé quoi. Donc euh parce que oui c'est c'est forcément un sujet qui nous botte quoi, qui nous intéresse, ça c'est certain.

Ch60 : D'accord. Ben merci beaucoup pour tes mots. Je partage totalement euh ce que tu dis sur la... les temporalités, les le le fil que tu parles, c'est vrai. Je je partage totalement avec toi euh, j'ai j'ai traversé des périodes à ce moment-là tantôt tout en me disant : zut ça me semble très décousu et je viens comme un cheveu sur la soupe. Et d'un autre côté en me disant : bon y a aussi des circonstances ben très contextuelles qui sont vraiment difficile à... comment je pourrais dire ça, ne serait-ce qu'à comprendre enfin pour moi hein, et à me dire : ok comment je pourrais maintenant travailler euh là-dedans sans bousculer les autres, sans..., j'avais pas envie de laisser croire que c'était une "priorité" absolue enfin, je me..., dans ma tête y avait des, les les personnes étaient envahies de priorités qui venaient d'être bousculées par tout ça ; et j'ai eu du mal en fait, franchement, au départ, à me dire quelle position je dois prendre pour dire : ouais j'ai besoin en fait de vous rencontrer, de faire des choses avec vous pour avancer.

C60 : Hum.

Ch61 : Et d'un autre côté euh... j'ai j'ai conscience que je suis pas votre priorité numéro une et je ne veux pas laisser croire que c'est le cas. Donc euh... [léger rire] bon équilibre voilà entre euh la délicatesse et en même temps, bon ben oui de dire : moi aussi j'ai mon boulot et il consiste à venir [rire] vous rencontrer [rire]. Bref c'était vraiment pas évident. C'est formateur, c'est très formateur. Si c'était à refaire je crois que je ferais les choses

différemment parfois. Mais euh... je te rejoins, ouais je comprends en tous cas ce que tu me dis, je partage.

C61 : Mais c'est vrai que le contexte était particulier aussi hein donc euh...

Ch62 : Hum. Mais oui c'est vrai que par contre de... ouais j'ai j'ai bien un accueil toujours euh toujours ouvert et très favorable à ce que je, à ce que je proposais. Ne serait-ce qu'à ma présence, rien que ça déjà, donc c'était c'était très "aidant". Tout le long.

C62 : Hum.

Ch63 : Et par rapport à la soutenance j'espère qu'elle sera le plus public possible. Euh et donc si [prénom du directeur régional] ou d'autres collègues euh... des services euh... souhaitent euh souhaitent venir ou être au courant, c'est vraiment avec grand plaisir. Et puis comme je marque dans mon e-mail je..., une fois le manuscrit entériné et un peu digéré de mon côté, je compte aussi en faire une note en direction de [prénom du directeur régional] et des services pour les résultats ou... voilà, sur les aspects qui nous intéressent.

C63 : Oui bien.

Ch64 : Et donc de dire aussi que je serai à disposition euh... voilà, soit pour en tirer un fil, soit pour m'expliquer si c'est pas clair, ce ce qui est possible hein euh.... En tous cas d'être là quoi, d'être présent, si si ça peut aider à déclencher des des projets euh en interne euh... je je, voilà je, je suis là quoi.

C64 : Oui. Merci [rire].

Ch65 : Avec plaisir euh j'y crois. Moi j'ai jamais caché effectivement ma croyance dans euh dans les projets de la DR, voilà, dans la dimension des CEPJ donc euh, ben j'entends que c'est, j'entends que les temps sont durs, et à certains qui est plus, euh donc voilà si si moi je peux contribuer à quelque chose, de ma place, bien sûr, je...

C65 : Oui. Hum.

Ch66 : Voilà, ça sera, ça sera avec plaisir euh.... Voilà.

C66 : Hum. Je te remercie Alban, de toute façon ce sera toujours intéressant d'avoir ton retour par rapport à ce travail. C'est c'est c'est certain.

Ch67 : Merci. Merci beaucoup.

Pièces supplémentaires

1. Lettres de contractualisation de la recherche d'ouverture

N°1 : Novembre 2019

« PROPOSITION D'INTEGRER UN PROJET DE RECHERCHE

Madame Monsieur,

Par le présent courrier je vous présente un projet de recherche portant sur l'expérience de l'évaluation dans la posture d'évaluateur, dans le champ socio-professionnel de l'éducation populaire et du médico-social.

Rapide historique : dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, je mène des enquêtes scientifiques sur des situations d'évaluation que des personnes en situation d'apprentissage (formation, éducation, etc.) vivent, lorsqu'elles sont en posture d'évaluatrice/eur.s. Le titre de ma thèse, et son objet, s'intitule "Faire l'expérience de l'évaluation – Comprendre les valeurs en situation d'évaluation »

Je travaille en partenariat avec le C.R.P. de « nom de la ville », O.F. habilité sur la formation au B.P.J.E.P.S. spécialité « animation » mention « animation sociale » sur les deux années consécutives, auprès des stagiaires de la formation, de formateurs et coordinateurs, tuteurs des structures d'alternance, sur la base du volontariat. Actuellement, 4 stagiaires, 1 formateur, 2 tutrices participent à la présente recherche.

Ma demande de participation se précise sur deux aspects :

1. Je souhaite bénéficier de la collaboration d'un ou plusieurs C.E.P.J. ou cadres de la Direction Régionale travaillant dans les services d'habilitation, de contrôle et de formation aux évaluateurs-experts afin de pouvoir côtoyer tous les niveaux des différentes situations se déroulant dans un même environnement professionnel et pédagogique.
2. Je souhaite observer des « jeunes experts-évaluateurs », formé.e.s dans le cadre du dispositif de formation « Formation et accompagnement des experts » dans l'exercice de leur mission d'évaluation. Etant moi-même expert, je pourrai certes former un binôme avec l'intéressé.e. Mais je tenais à vous tenir informés, notamment pour vous demander l'autorisation d'observer un binôme d'expert.e.s en situation de certification sur plusieurs fois.

La quantification d'un tel investissement se compte à

- 3 entretiens de recherche, séparés de 3 mois environ chacun, d'une durée d'environ 1h00 sur le lieu d'exercice du ou de la professionnel.le ;
- Une observation d'une situation d'évaluation, formelle ou non-formelle, d'une durée réelle selon la situation

En échange de la participation, je m'engage en tant que chercheur à fournir l'ensemble des productions collaboratives (verbatim d'entretiens, notes d'observation), à ne pas communiquer sur l'extérieur des informations recensées (principe d'anonymat des personnes et des lieux) ni à interagir ou influencer les décisions et effets des évaluations.

Je me tiens à votre disposition pour toutes demandes et interrogations. Je vous remercie de votre attention.

Bien cordialement,

A. ROBLEZ »

N°2 : Décembre 2019

« PROPOSITION D'INTEGRER UN PROJET DE RECHERCHE
Apports complémentaires

Madame, Monsieur,

Par le présent courrier je sollicite votre attention sur un projet de recherche portant sur l'expérience de l'évaluation dans la posture d'évaluateur, dans le champ socio-professionnel de l'éducation populaire et du médico-social.

Historique : Je suis doctorant, en contrat financé par l'université Sorbonne Paris Nord, située à Villetaneuse (93). En tant que tel, je travaille actuellement sur une thèse en sciences de l'éducation portant sur les valeurs en situations d'évaluations s'intitulant *Faire l'expérience de l'évaluation – Comprendre les valeurs en situation d'évaluation*, dirigée par Pr M. Janner-Raimondi et C. Blanchard. Mon financement court de septembre 2018 à juin 2021, me permettant d'être autonome sur le plan économique et organisationnel et me rattachant ainsi au laboratoire de tutelle. Ce dernier se nomme EXPERICE : ses 3 axes de recherche ont en commun l'intérêt de l'éducation non-formelle ou informelle, ou plus encore de l'éducation tout au long de la vie située en-dehors des cadres formels de l'enseignement. Je me situe dans l'axe « Le sujet dans la Cité », intéressé particulièrement sur le pouvoir d'agir et la place de l'humain au sein de la civilisation, les objets de recherche étant pensés pour un bien-être ou mieux-être de l'humain dans ses processus et évènements d'apprentissages.

Dans le cadre de ma thèse, je conduis une recherche sur différents terrains professionnels tournants autour de la formation professionnelle qualifiante en « animation ». Je mène des enquêtes scientifiques sur des situations d'évaluation que des personnes en situation d'apprentissage (formation, éducation, etc.) et de certifications vivent, lorsqu'elles sont en posture d'évaluateurs.

Je travaille en partenariat avec le C.R.P. de « nom de la ville », O.F. habilité sur la formation au B.P.J.E.P.S. spécialité « animation » mention « animation sociale » sur les deux années consécutives, auprès des stagiaires de la formation, de formateurs et coordinateurs, tuteurs des structures d'alternance, sur la base du volontariat. Actuellement, 4 stagiaires, 1 formateur, 2 tutrices participent à la présente recherche. Le partenariat avec le C.R.P. de « nom de la ville » et ses orientations propres m'ont permis de situer le champ socio-professionnel du médico-social, étant données les situations des stagiaires et l'orientation de la formation. On peut par conséquent considérer que le champ professionnel concerné est celui de l'animation professionnelle, dans la branche du médico-social prioritairement par récursivité.

Dans ce qui suit, je vous présente d'abord ma demande de participation. Je préciserai à sa suite les étapes de la recherche anticipées et programmables, avec leur quantification estimée.

Ma demande de participation se précise sur deux aspects :

1. Je souhaite bénéficier de la collaboration d'un ou plusieurs C.E.P.J. ou cadres de la Direction Régionale travaillant dans les services d'habilitation, de contrôle ou d'accompagnement aux O.F., et de formation aux évaluateurs-experts afin de pouvoir côtoyer tous les niveaux des situations se déroulant dans un même environnement professionnel et pédagogique. Cette collaboration pourrait prendre différentes formes, comme des entretiens individuels ou un entretien collectif autour des modalités d'évaluation mises en œuvre, éprouvées avec l'expérience, travaillées sur le plan de l'ingénierie comme des retours d'expérience. Dans une perspective complémentaire, je pourrai me joindre à un agent dans ses missions d'accompagnement et d'investigation auprès des O.F. et des acteurs de la formation et de la certification (exemple aussi des journées de formation). Nous pourrions enfin animer une instance de réflexion et de concertation autour des modalités d'évaluation dans les formations et les métiers reconnus J.E.P.S. pour en faire une production scientifique collaborative (commission, article scientifique dans une revue, journée d'étude ou événementielle, colloque, tribune, etc.).
 - Ceci pour comprendre et mettre en lumière les différentes valeurs, des cadres-personnes historiques, comme des Textes réglementaires ou décisions institutionnelles, qui se produisent et régissent les situations.
 - A titre d'exemple : ma participation à une journée de formation à destination des « jeunes experts-évaluateurs », dans le cadre de la délégation totale des certifications d'U.C., a permis de situer plusieurs valeurs que je qualifierais pour le moment d'« entrechoquantes » :
 - Un régime de valeurs libérales ou « d'ubérisation » de la certification pour les experts-évaluateurs pouvant faire des situations de certification un emploi rémunérateur et l'occasion d'installer des stratégies économiques (au sens large du terme) notamment dans le binôme (ou l'anti-binôme) d'experts.
 - Un régime de valeurs déontologiques régi par les cadres-formateurs de la formation ancrant une historicité des formations J.E.P.S. et des individus les ayant portées (des B.E.A.T.E.P. aux formations habilitées continues à tous niveaux) gravitant autour des « règles de déontologie » que sont « la neutralité, la confidentialité, l'égalité de traitements de candidats, la solidarité des décisions, l'objectivité ».

- Un régime de valeurs de « professionnalité émergente » (Jorro & de Ketele, 2011) autour des métiers d' "experts" et d' "évaluateur", ayant chacun leur marge de manœuvre et leurs limites, mais aussi de connivence et visées communes, permettant de situer la posture de « collaborateur du service public ».
 - Elles s'entrechoquent car elles viennent s'agrèger dans une même situation, et leur régime semble légitimé pour un même objet, à savoir évaluer un-e candidat-e stagiaire d'une façon correcte ; pour autant elles ne s'accordent pas systématiquement entre elles, dans la mesure où elles peuvent venir s'interpeller dans leur importance (considérations) comme leur prégnance (objectivité et salariat de l'expert par l'O.F.).
 - Il s'agirait de poursuivre ce questionnement en recueillant plus de matière et d'exemples concrets de vécus.
- 2. Je souhaite observer de "jeunes" experts-évaluateurs, formés dans le cadre du dispositif de formation « Formation et accompagnement des experts » dans l'exercice de leur mission d'évaluation. Etant moi-même *expert*, je pourrai certes former un binôme avec l'intéressé-e. Je tenais à vous tenir informés, notamment pour vous demander l'autorisation d'observer un binôme d'experts en situation de certification sur plusieurs fois.
 - Ainsi l'observation peut se faire de deux manières, reconnues sur le plan scientifique :
 - Une observation dite « participante » où je forme un binôme avec un pair évaluateur ou expert, dans le cadre d'une, voire plusieurs, séances de certification d'U.C. Ce mode pourrait être reconduit plusieurs fois, et avec plusieurs collègues, de façon à recueillir un matériau d'une qualité plus nuancée.
 - L'avantage se situe dans la praticité et l'aspect réflexif (retournement du questionnement de soi vers soi). De plus, la dimension « recherche » n'est pas visible pour le stagiaire-candidat : c'est un aspect qui ne concerne que les deux experts, donc à l'issue de la séance totale de certification (après délibération et proposition de résultats), dans un autre temps. Aucune influence sur le déroulement et le résultat ne peut *a priori* s'exercer.
 - Une observation dite « directe » où je ne forme pas de binôme, mais je me positionne dans le même espace où se déroule intégralement la séance de certification. Par conséquent 4 personnes seraient présentes pour un même évènement, mais avec des postures et positions différentes : 1 candidat-stagiaire, 2 experts-évaluateurs et 1 chercheur-

observateur. Tout comme le premier mode, celui-ci serait à répéter, pour les mêmes raisons.

- L'avantage se situe dans l'aspect institué de la démarche de recherche, puisque je suis un tiers reconnu et présent pour une raison scientifique, portée sur les deux experts-évaluateurs. Par cette distance, les informations recueillies pourraient être moins mêlées à moi, donc plus étoffées et plus riches. Une telle démarche requiert un soutien formel de l'institution pour prévenir l'ensemble des acteurs concernés par les séances de certifications afin d'éviter tout recours, *a priori*, de la part du candidat-stagiaire, d'un expert-évaluateur ou d'un représentant de l'O.F.
- L'observation serait suivie d'un entretien, dont le contenu porterait sur des éléments de la situation vécue, proche d'un débriefing d'activité ou d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 2017 (1994)) ; il ne porterait en aucun cas sur un jugement de l'expert, de sa posture ou de ses pratiques, ni du pair, ni du candidat-stagiaire. C'est bien l'évaluateur-expert volontaire qui est sujet et coacteur de la recherche.

Ainsi ma demande s'articule sur l'accès et le croisement des différents niveaux impactant la formation qualifiante : le stagiaire-candidat, l'équipe de formation (animateurs de formation, tuteur de stage, coordinateur pédagogique, direction), l'équipe d'évaluation (la Direction régionale et ses cadres-référents, les experts-évaluateurs) pendant la durée restante de mon contrat doctoral, à savoir 1 an et demi environs à compter de Janvier 2020.

Une reconnaissance formalisée de la part de la Direction régionale donnerait à cette recherche une envergure plus sécurisante pour les personnes concernées et valorisante pour l'ensemble des parties-prenantes. Elle peut prendre la forme d'un soutien comme d'une convention partenariale entre la Direction régionale et le laboratoire EXPERICE ou tout autre modalité discuté. Une reconnaissance de recherche en cours serait suffisante, *a minima*, pour au moins attester que la démarche de recherche s'effectue avec la connaissance de son état par les personnes concernées et pouvant l'être.

Les perspectives organisationnelles et quantitatives peuvent aujourd'hui (décembre 19) s'estimer ainsi :

- Seuls des entretiens de recherche individuels enregistrés, avec les cadres de la Direction comme avec les évaluateurs-experts, s'ajoutent au temps alloué de leur mission respective. Ils peuvent se compter à 3 par personne, d'une durée d'environ 1h00 à chaque fois sur le lieu d'exercice de la situation ou du professionnel. Chaque

entretien est espacé d'un précédent dans une durée d'environ 3 mois, ceci afin de recueillir de l'expérience vécue et une prise distance des différents protagonistes sur l'objet.

- Chaque entretien est conçu sur un protocole de recherche spécifique, avec un but qui le supplante :
 - Le premier entretien est « semi-dirigé » et se constitue par un échange sur une situation concernant l'évaluation qui le précède (par exemple à partir d'une observation, ou de la rédaction de protocole d'évaluation, ou d'une action de formation sur l'évaluation). En tant que « semi-dirigé » il est constitué par des questions anticipées et venant recueillir l'opinion de l'interviewé sur l'évaluation et ses connaissances ;
 - Le deuxième entretien est « d'explicitation » dans la mouvance de Pierre Vermersch¹. Il porte sur l'émergence d'un moment particulier, vécu de la personne interviewée, quant à une *situation d'évaluation marquante*, à la recherche de ce qui la constitue comme *telle* ;
 - Si les deux premiers types d'entretiens ont des grilles de questions personnalisées, ce dernier au contraire sera configuré d'une grille d'entretien similaire à l'ensemble des personnes contributrices à la présente recherche, de tout niveau. De type « semi-dirigé » *a priori*² lui aussi, les questions porteront plus spécifiquement sur les valeurs d'évaluateur de l'individu dans cette posture, en situation réelle et éprouvée.
 - Les entretiens s'étalent d'Octobre dernier (2019) à Juillet 2020, en suivant le rythme des stagiaires en formation au B.P.J.E.P.S. sur le C.R.P. de « nom de la ville » et en tenant compte des 3 mois d'écarts séparant.
 - Chaque entretien est retranscrit et conservé sur mon ordinateur professionnel. La retranscription n'est utilisée qu'exclusivement pour la thèse et la présente recherche.
- Les autres modalités (observations, accompagnement et soutien au développement) s'effectuent sur les plages et circonstances réelles des professionnels, sauf exception.

En échange de la participation, je m'engage en tant que chercheur à fournir l'ensemble des productions collaboratives (verbatim d'entretiens, notes d'observation) sur demande, à ne pas communiquer à l'extérieur les informations recensées (principe d'anonymat des personnes et des lieux) ni à interagir sur ou influencer les décisions et effets des évaluations.

¹ Vermersch, P. (2017 (1994)). *L'entretien d'explicitation* (éd. 9e). Paris : ESF éditeur.

² À l'heure actuelle (décembre 19) je ne peux que spéculer et imaginer, selon les premiers éléments recueillis et analysés, le type de l'entretien et sa grille de questions. Il se pourrait que le type comme le champ d'investigation diffèrent, en fonction de ce qu'il se sera réalisé d'ici là.

Je m'engage en tant qu'expert des certifications J.E.P.S. à conduire ma mission en respect des règles de déontologie, le cas échéant.

Je me tiens à votre disposition pour toutes demandes et interrogations. Je vous remercie de votre attention.

Bien cordialement,

A. ROBLET »

2. Protocole de la recherche d'ouverture

Je recense les actions de recherche suivantes :

- 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.

3. Grille d'observation utilisée (et complétée)

Contexte d'usage :

- épreuves de certification toute la journée
- observation participante : je suis aussi expert-évaluateur
- grande salle : à côté de nous, plus, il y a un autre îlot de certification

1. Début de la situation	
Sans le candidat : face à moi	Discussion sur « se connaît-on ? » Deux entrées différentes : de courte durée, pose les affaires, vérifie l'identité du pair, puis « je m'absente prendre un peu l'air, je reviens. On a le temps de toute façon ». Puis installation 20 minutes avant la soutenance et discussion. Remise d'un lieu commun : le CRP. Se présente comme « c'est le terrain qui m'a élevé »
	RAS
	RAS
Sans le candidat : vis-à-vis du document	Il pose ses document personnels (prises de notes, stylo) et feuillette le document imprimé.

	RAS
	« C'est le dossier petite enfance ça je crois. »
	RAS
Avec le candidat : Pendant le monologue du candidat Contexte : 40 minutes max	<p>Lecture des prises de notes, puis annotation au verso</p> <p>Hochements de tête « oui », 1) durant un propos sur l'économie de la structure, 2) une explication d'expérience de vie (« le concert » des jeunes lycéens) pour expliquer ses valeurs.</p> <p>Hochement de tête pendant le récit d'une anecdote : mise en scène par la voix « et Oumar, vous savez ce qu'il fait ? » en regardant l'expert ; l'expert hoche la tête positivement.</p> <p>Pour lire le diaporama projeté : bras croisés, visage tourné, sourcils froncés.</p> <p>Bras croisés, jambes croisées sous chaise, dos adossé à la chaise, tête dans le prolongement de la colonne vertébrale.</p> <p>Bras croisés, jambes allongées devant, pieds croisés, tête dans le prolongement de la colonne vertébrale</p>
	<p>Assis, bras croisés, dos adossé au siège, tête dans le prolongement de la colonne vertébrale.</p> <p>Note sur le mouvement « entre-deux poses : pour écrire » : 1^{ère} pose comme décrit ci-dessus ; puis les bras se décroisent tandis que le buste s'avance vers la table et que la main droite vient prendre le stylo posé sur la table. Le bras gauche vient le long du corps, puis la main gauche le fait virer vers la table pour prendre une assise. C'est alors là qu'il écrit : la main gauche tient la feuille, sur l'angle gauche, tandis que la droite fait circuler le stylo sur la feuille.</p> <p>Autre posture de lecture du diaporama : coude droit posé sur la table, main-support à l'arrière du crâne comme soutien, tête ancrée dans le creux de la main ; la main gauche repose sur la cuisse gauche avec un arc de cercle du bras.</p>

	<p>Bras croisés, posés sur la table, mais au bord de son côté. Le dos est décroché du dossier de la chaise ; les pieds sont croisés et bougent de devant soi, avec les jambes déliés, à sous soi, sous la chaise, dans la pose pédestre habituelle. Je précise que ce sont les pointes des pieds, lorsque sous la chaise, qui touchent le sol.</p>
	<p>Bras formant un triangle, posés sur la table, avec les mains relevés prenant un stylo entre les doigts. La pose « main support » revient. Un nouveau geste : le feuilletage du dossier avec la main gauche, le regard circulant du diaporama au dossier. Le regard est vif, les circulations de la tête (en haut à gauche pour le diapo ; en bas, menton rentré pour la lecture du dossier). Dérivé de la « main support » : la main gauche vient envelopper le coude droit.</p>
<p>Avec le candidat : pendant l'entretien avec le jury Contexte : 50 minutes max</p>	<p>Main gauche en forme de poing, sur le bassin, avec bras arqué ; tandis que le coude droit est posé sur la table, la main en l'air, rythmant la question posée. Puis, le bras droit est ramené sur la table, la main pendue en l'air, la main gauche venant se poser sur le bras droit. Parfois la main droite vient au visage, comme au menton/masque. Ou alors reprise du stylo (droitier). Anecdote : « pour ce qui est du présentiel : on ne remplacera jamais le présentiel » (candidat) : il me regardait moi en disant cela ; l'expert a hoché la tête positivement.</p> <p>Passation de la parole par le regard</p> <p>Question posée, puis attitude de réception : le stylo est dans la main droite, le pouce caresse le bas du stylo, tandis que le regard est braqué sur le candidat, la tête hochant en rythme des propos de réponse du candidat.</p>

	Il y a une certaine détente sur cette situation-ci. Une ambiance en 2 temps : le monologue, rapide, le candidat a fait en 38 min son monologue ; puis ici, avec plus de verve du candidat, et une position d'accueil de l'expert.
2. Fin de la situation	
Avec le candidat : sa dernière question	Autour d'une acception en cours : « on en dit plus DP : on dit CSE ». avec récit d'expérience pour faire rebondir le candidat : ce qui fonctionne, puisque ce dernier est CSP.
	Je n'ai plus de question.
	Rebondit sur ma propre question quant au budget prévisionnel absent du dossier : « oui, moi aussi je me l'étais noté. Je rejoins mon collègue, comment vous avez budgétisé votre projet ? »
	Quelles sont vos perspectives par rapport au projet, et les vôtres ?
Sans le candidat : face à moi	Je vais te donner mon avis : nous sommes passés au tutoiement, alors que nous étions sur le vouvoiement.
	C'est sérieux. Rien à dire. / effectivement, le consensus est tombé directement.
	Il se rapproche de moi, avec sa chaise, comme pour adopter une posture du secret : la tête se penche vers moi, notre ton de voix diminue, la feuille « Grille de certification » est entre nous deux. Le visage passe de la feuille à mes yeux.
	Posture du secret plus important, car nous invalidons une UC et il le sentait : « je t'avoue, au bout d'un moment, j'étais perdu. Je ne savais plus s'il était seul ou avec d'autres. ». Ce que j'ai moi aussi ressenti.
Sans le candidat : vis-à-vis d'un objet	La fiche de notes sert de support : « pendant qu'il parlait ou répondait à nos questions, je

	prenais des notes pour faire correspondre avec les UC »
	RAS
3. Spectre large	
Tout début de la journée	<p>Contexte : il est arrivé vers 8h30. Nous avons donc 30 minutes avant le démarrage de la première situation de certification. Il juge du sérieux de l'OF. « ici ils sont bons » contrairement à ailleurs</p> <p>Candidat face-à-face à nous 2 3 tables : 1 par personne. Nos deux tables sont fusionnées dans la longueur ; celle du candidat-stagiaire est mise au milieu. Cela forme un triangle de tables.</p> <p>Nous formons un ilot. Notre ilot est positionné dans l'angle haut gauche de la salle. Dans le prolongement, vers le bas à gauche, se trouve un autre ilot de certification.</p> <p>Le candidat-stagiaire fait face à la baie vitrée ; nous face aux portes basculantes de séparation de deux salles (pouvant ainsi fusionner).</p>
Quelle assise ? le maintien ? les vêtements ? quels gestes de contact vis-à-vis de moi ? quels usages dans et de l'espace ?	Jambes croisées sous la chaise, mains posées sur la table. Séparation du dossier imprimé avec les prises de notes personnelles. Vêtement « complet » (manches sur bras, sweet). Le manteau est adossé au siège. Un peu penché en avant, la tête est dans le prolongement de la colonne vertébrale.
Toute fin de la journée	
Quelle assise ? le maintien ? les vêtements ? quels gestes de contact vis-à-vis de moi ? quels usages dans et de l'espace ?	

4. C – Fiche d'observation – EdR1

Trace d'évaluation - Observation participative - Lundi 18 novembre 2015

Direction Régionale
de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale
d'Ile de France
Pôle Formation Certification
Service des professions de l'animation et du sport



Démarche d'accompagnement des évaluateurs
pour les certifications des unités capitalisables des diplômes jeunesse et sport

DRJSCS d'Ile-de-France
Année 2019

Notes 15/07/10
L27

Travaux pratiques sur la conduite d'entretien : fiche d'observation

	Observations	Conseils/Propositions
Accueil du candidat	Bonjour l'ami - van.	
Vérification pièce d'identité	✓	
Vérification du téléphone portable	✓	
Signature des grilles par le candidat	en blanc de E	la mettre au visu côté candidat
Rappel sur les modalités de l'épreuve au stagiaire / déroulement/rôle de la commission d'experts/ L'organisation		
Présentation brève des experts	✓	déséquilibre, mais ok
Neutralité / attitude bienveillante	N. Verdel aligné	
Recherche des compétences dans le questionnement des experts	Situations - (NOS) + appuies 9 minutes	le "rôle du juge" est capital dans le rôle?
Questionnement sur des connaissances théoriques	"ça est ce que se signifie?"	9 minutes - bon du soutien au dev. Les profils relatifs au cadre de l'essai.
Les experts ont su conduire et rythmer l'entretien	signe la ra dans le prés de parole Bonne cloche	
Vouvoiement lors de l'épreuve entre les experts et le stagiaire	✓	
Jugement de valeur sur la prestation du stagiaire	"TD", "OK"	
Délibération des experts	on n'a pas parlé de ça il faut parler de ça -> c'est bon éval par expérience l'ad d'expérience -> c'est bon car de 15 minutes	→ thème : le duo croisé / l'ad - qu'il

Analyses des données

Notes : Les deux EDR prenant beaucoup de pages, par souci écologique, j'ai choisi délibérément de raccourcir les citations. Je n'ai conservé que les prises de parole concernées par l'une ou plusieurs des méthodes descriptives.

Entretien 1

Entretien CM - EdR 1 – 6 décembre 2019 Enregistrement de 79,57 minutes

C61 : Oui. C'est vrai que... [s'interrompt] Avant qu'elle ne...

C62 : Qu'elle revienne, euh... [pause de 00h23'05 à 00h23'06] **il y a un peu une posture contradictoire** avec d'autres... [se reprend] avec notre posture d'évaluateur et ce qui nous est **demandé**, tu vois. C'est, euh... **c'est pas si simple**... parce que **on est un peu aux prises** avec, euh... avec des, euh... **des questions politiques**, hein. Il y a des fois, **il y a des choses qui... qui vont pas** et... et au final, plus haut, on nous dit : ah, ben non, non, il faut que ça passe, quoi. Donc c'est vrai / il y a **ce côté-là**, euh... qu'est... [s'interrompt] où il... où **il y a un cadre réglementaire qu'on va respecter**, avec **la posture d'expert qui nous est imposée**, et puis ce cadre-là, un petit peu à côté, où on nous dit : maintenant, euh... [s'interrompt] tu vois ?

Commenté [AR277]: « posture d'expert qui nous est imposée » : exemple 1 de neutralité ? ou un nouvel exemple plus définitoire ?

C63 : Donc c'est... **c'est un peu compliqué**. T'as... [s'interrompt] là, tu parlais de valeurs, tout à l'heure... (*Oui.*) C'est vrai qu'ça... **ça se discute aussi**, euh... **dans la tête de chacun par rapport à tout ça.** (*Oui.*) Tu vois ? Voilà. Mais bon...

M5 : Alors, vous en étiez où ? Excusez-moi, hein.

C64 : Ben, Alban m'expliquait, euh... un petit peu les étapes de... de sa recherche et puis euh... comment est-ce que la DR pourrait venir en soutien et puis comment est-ce qu'on pourrait aussi établir des, euh...

C65 : / Des... des échanges, hein.

M7 : Ça peut nous apporter des choses, oui, parce que **l'évaluation, c'est un sujet très intéressant, effectivement.**

M8 : Moi, j'en avais déjà... [se reprend] on en avait déjà parlé sur la VAE, moi, j'avais fait des... des stages avec le CNAM sur la notion d'évaluation, mais **SUR** les dossiers VAE. (*D'accord.*) C'était bien particulier à la VAE, tu vois. (*Ouais.*) Mais bon, ça... ça se recoupe **quand même**, hein, puisque... [s'interrompt et rit à 00h24'46]

Ch68 : Oui oui oui. On est d'accord, on est d'accord. C'est vrai qu'on n'en a pas parlé dans... dans la petite présentation, mais c'est vrai que la VAE fait aussi partie de notre, euh... de notre dispositif.

M9 : Ben c'est un **autre** dispositif, voilà, tout à fait.

Ch69 : Ouais, ouais, ouais, tout à fait.

C67 : Oui, oui.

Ch70 : On tend vers, de toute façon, la professionnalisation, donc de... [se reprend] par quels biais, il y a différentes voies... bon, mais on reste dans la formation dite habilitée, qualifiante, professionnalisante, donc, euh...

M10 : Toi, en fait, c'est des évaluations toujours par rapport à un référentiel... de certification ou c'est plus général ?

Ch75 : Qu'est-ce que c'est, une valeur ? Bon, c'est pas une... [se reprend] c'est pas évident à définir, quoi, hein.

M14 : Ça, **c'est un vaste sujet et chez nous d'autant plus** [rire de 00h25'45 à 00h25'48]... j'dirais.

Ch76 : Oui, et même historiquement.

C70 : Ouais, voilà, ouais, voilà, mais M en parle.

M15 : Moi, ça me... ça me... [s'interrompt]

C71 : Voilà, ouais, ouais. C'est pour ça que quand elle... [s'interrompt]

M16 : Ouais, **la notion de valeur, ici, elle est mise...**

C72 : Voilà.

M17 : **Complètement de côté**, voilà.

C73 : Ouais, voilà.

M18 : **Et moi, ça me désole**, ça me désole parce que je n'ai pas du tout...

C74 : Et... et c'est... c'est c'qui nous... **c'est c'qui nous bloque en... en tant que professionnelles**, en fait, tu vois.

M19 : [Se reprend] **J'ai pas du tout appris comme ça**, j'ai pas... [se reprend] ça fait pas partie **non plus** de mes valeurs. **L'interprétation des textes, ici, elle est : très, très large. (D'accord.)** Donc ça influe, tu comprends, sur la manière d'évaluer.

C75 : Elle est **large**, elle... elle est **au-delà des clous**, quoi.

M20 : Ah, ben oui, elle est... elle est... **elle est fausse, elle est fausse.**

C76 : Ouais.

M21 : Elle est... elle est... elle est... [se reprend] **c'est une interprétation tout à fait erronée** de... [se reprend] des textes, qui **va bien au-delà**, et / **Le principe ici, c'est...** [se reprend] **entre guillemets, c'est d' donner l' diplôme à tout l' monde, hein, pour éviter d' avoir des recours.** [Boit une gorgée de café] Plus on donnera de diplômes... [s'interrompt] / La seule préoccupation de notre chef de service, on aurait... [se reprend] on croirait, en termes de rentabilité, que **il faut** qu' on diplôme **le plus** de gens possible. Qui soient... [s'interrompt] Donc **forcément** qu' ça impacte la... la notion d' évaluation. (*Hum, hum*) La seule préoccupation quand il y a des... [se reprend] d' la VAE, c' est : on est à combien de pourcentage ? Ah, **chouette**, on a 90 %.

C77 : Donc **c' est vrai** que nous, dans notre posture d' évaluateur... **notre posture d' évaluateur, elle est un peu biaisée**, quoi.

M22 : **Absolument.**

M24 : Ben **bien sûr**, entre nos... [se reprend] **on est en injonction paradoxale** entre nos... [hésite] **notre façon d' évaluer et c' qu' on nous demande de faire, quoi**, tu vois. Donc je sais pas comment [s'interrompt] Bon, mais toi, ça n' impactera pas ton... ton travail de recherche.

C79 : Mais si tu veux... si tu veux que... que la... la DR te... te... soutienne... (*Oui ?*) Faut pas qu' tu dises ça dans ton truc [rire de 00h27'19 à 00h27'23]

Ch79 : Comme j' disais à C, toute information est ano... [s'interrompt]

M25 : Ben c' est confidentiel.

C80 : Voilà. [rire de 00h27'24 à 00h27'28]

Ch80 : Voilà, j' allais l' dire, toute information est confidentielle, sous le sceau de l' anonymisation...

C81 : Ah, ouais, ouais, ouais.

Ch81 : de la protection scientifique, donc ça, vous avez mon assurance...

C82 : D' accord.

Ch82 : Éthique que aucune information ne sortira... euh, de la recherche en soi, et qu'elle sera de toute façon anonymisée, balisée, voilà, pas d'possibilité de...

C83 : Voilà. Non, parce que **C'est vrai** que dès l'départ dans ton intro, le mot valeur, tu l'as... tu l'as posé [elle tape sur la table]... (*Hum.*) Et **C'est vrai** que... [s'interrompt] enfin, **nous, on en parle depuis plusieurs mois avec M**, hein, mais on... on s'... [s'interrompt]

M26 : Ça... **ça fait plus d'un an qu'ça dure**, hein, ce ce cette là

C84 : Voilà, on...

Ch83 : Ça vous travaille, ça travaille.

C85 : On s'y... **on s'y retrouve plus**, voilà, voilà.

M27 : Moi, ça me...

Ch84 : Ça travaille.

C86 : Voilà, voilà. C'est ça. Même, tu vois, dans la formation des experts, euh... pour nous, **c'est clair** que le tuteur, il peut pas certifier son stagiaire ou qu'il peut pas... [s'interrompt]

M28 : Ou que les formateurs, que des gens... [s'interrompt]

C87 : Que les formateurs, voilà, parce que ça a été, euh, cadré comme ça et qu'ça a été refusé ailleurs, mais, hum... pour certains organismes de formation, c'est autorisé.

M29 : Ah, c'est **parfaitement** autorisé. Mais je... j'pense que pas pour certains, n'importe qui qui le demande va l'obtenir parce qu'il y a pas de raison qu'il... qu'il adopte pas la même attitude, mais... [s'interrompt] Alors, au départ, c'était, euh, ah ben vraiment **en cas extrême**, un absence de... [s'interrompt] / et puis maintenant, c'est devenu que bon / il y a des organismes qui sautent sur l'occasion puisque c'est... [se reprend] ils vont pas les payer, donc c'est un... c'est un coût **beaucoup moindre** de prendre les tuteurs des... [s'interrompt] / Alors... [se racle la gorge] c'est vrai qu'ça a eu existé à un certain moment, euh... dans le BEATEP effectivement, ça existait où les tuteurs avaient, euh... la possibilité, euh... d'évaluer leur... [s'interrompt], mais dans un cadre quand même bien précis, c'est... [se reprend] c'était... c'était cadré, quand même, tu vois.

Ch85 : Hum, hum, hum.

C88 : Parce que M, elle a assisté à... à une évaluation dans une structure où, euh... le... [se reprend] l'évalué connaissait, euh...

M30 : Ah ben... [s'interrompt]

C89 : Les deux membres du jury... (*D'accord.*) Et à la fin, lors... lors de l'échange entre les deux experts, euh, l'un était pas d'accord pour lui donner et l'autre... [s'interrompt]

Commenté [AR278]: vécu 2 ?
exemple différent ?

M31 : Le tuteur qui ne... [se reprend] enfin, l'expert qui ne connaissait pas la stagiaire a dit : pour moi, non, ce n'est pas au niveau. (*Invalidation, ouais.*) Et l'autre, qui n'était pas... qui n'était **pas** sa tutrice, qui était **sa collègue de travail**, en fait.

C90 : Ah, d'accord, ouais.

M32 : C'était sa collègue de travail qui avait été dépotée au dernier moment parce que il fallait quelqu'un, mais c'était l'tuteur qui lui... [se reprend] qui ne s'était pas mis parce qu'il savait qu'à l'époque, c'était pas **possible**... (*Oui.*) Et j'lui ai dit : mais enfin, tu mets quelqu'un d'la structure avec qui elle travaille, où... [s'interrompt] Elle m'dit : **ouais**, mais elles ont pas de lien hiérarchique, mais j'dis : mais c'est... **c'est pareil**, enfin, c'est... [s'interrompt] Et elle, pour elle, oh ben non, elle travaille bien, mais elle était pas du tout sur de l'évaluation des compétences en lien avec c'qu'il avait de...

C91 : Elle était dans l'sentiment, elle était dans l'affect.

M33 : Elle était **complètement** dans l'affect !

C92 : Elle disait : moi, je... je peux pas aller au travail demain...

M34 : Voilà.

C93 : En lui disant que je... [se reprend] qu'elle est pas favorable, quoi.

M35 : Et elle m'a dit : moi, je peux pas émettre [s'interrompt] (*Ah... ouais...*) Donc pour elle, c'était pas possible.

C94 : Donc **elle refusait de remplir la grille**, tu vois. J'lui ai dit : mais non, il faut que vous remplissiez et si vous voulez mettre, euh, que vous n'êtes... [se reprend] que vous êtes d'accord, chacun des experts aura à remplir un... [s'interrompt]

Ch86 : Oui, ouais, son propre rapport.

M36 : Et comme elle voulait pas faire ça **non plus**, elle a essayé d'influencer l'autre, qui en pas démordu, qui a dit : mais moi, j'suis prêt à faire un rapport, si nécessaire, donc après, elle a laissé tomber, quoi, mais j'étais vraiment dans une **situation ubuesque**, j'me disais : mais on est où, là ? 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.**

C95 : Voilà, donc là, **on rentre dans les valeurs de l'affect, qui n'ont rien à voir avec l'évaluation.**

M37 : Ben, qui n'étaient pas du tout objectives, quoi, qui étaient [s'interrompt]

C96 : Ouais, voilà, c'est ça.

M54 : Tu... tu es déjà venu à [nom d'un OF]...

Ch113 : Ouais.

C115 : Ah, ce serait **pas mal**, hein, ouais.

M55 : Alban ?

Ch114 : [Même nom de l'OF] ?

C116 : [Même nom de l'OF]...

M56 : Parce que moi, **j'ai des gros problèmes avec eux**, là.

Commenté [AR279]: nouveau vécu ?
nouvel exemple ?

Ch115 : Ouais, ça a pas changé ? [Rire de 00h35'13 à 00h35'14] **D'accord.**

M57 : Enfin, **il se prétend** que tout va changer, qu'il va faire... [s'interrompt], mais bon... c'est... **c'est très problématique**... avec eux. Et même, il me met des... des formateurs, parce bon, il y a... [se reprend] il y avait que Luigi* qui était formateur... (**Ouais.**) Il m'dit : mais maintenant, il va pas être tout seul, j'en ai d'au... [s'interrompt] des gens qui ont... [s'interrompt] Alors, c'est ses deux stagiaires qui ont eu le DE. Je lui ai dit : mais en termes de... [se reprend] pédagogiques, j'ai dit, c'est quoi leur... leur formation ? Parce qu'avant, il y avait J qui faisait les formations / tu vois ? (**Oui.**) En UC, c'était de... [se reprend] la méthodologie des UC. (**Oui.**) Elles, je sais pas du tout ce qu'elles... [s'interrompt] à part le fait qu'elles ont fait un DE en tant que stagiaires, qu'est-ce qu'elles maîtrisent en tant que... [s'interrompt] voilà. Alors, de toute façon, moi, **j'trouve que ça leur ferait du bien, déjà, de venir à la formation**, mais bon [se racle la gorge].

C117 : Mais ça va... ça va être... ça va être fait, hein.

M58 : Il envoie personne, hein, il a refusé à Luigi* de venir en formation. Il s'était inscrit, il lui a refusé d'venir.

C118 : C'est vrai ?

M59 : Absolument.

C119 : D'accord. Parce qu'il s'était inscrit pour le 18 ?

M60 : Ouais. Ah, mais il fait... il fait en sorte qu'il puisse pas venir.

C120 : Qu'il puisse pas venir.

M61 : Si c'est pas un mercredi, il m'a dit, j'pourrais pas parce que c'est... [se reprend] il a... [se reprend] c'est... c'est... [se reprend] il prendrait sur ses congés, mais il veut pas.

C121 : Ah d'accord [murmure]

M62 : Il veut pas lui accorder un congé pour aller à la formation.

C122 : Formation, d'accord.

M63 : Toute façon, non, mais... [s'interrompt] A moins qu'ce soit lié...

M68 : Ça, j'pense que **ça serait bien** parce qu'on pourrait défendre le fait que tu... tu travailles pour la DR, quelque part, en étant... [s'interrompt] voilà.

M69 : Surtout depuis qu'on va... [se reprend] qu'on va déléguer la certification des UC 1 et 2... (*Totale, ouais.*) Aux OF, tu vois, totale.

C130 : Ouais, puis nous, **ça nous inquiète**, hein.

M70 : Oh, ben.

C131 : Autant pour l'animation sociale, **c'était plutôt fluide**. Et... [s'interrompt]

M71 : Hum. Ben ça s'est fait, mais c'était sur un **petit** nombre et puis bon...

C132 : Voilà, c'était sur un **petit** nombre. Autant pour... [s'interrompt]

M72 : Ils... [se reprend] **c'était quand même un peu cadré**, tandis que là...

C133 : Autant là, euh...

M73 : C'est cadré à la louche, **hein**, j'ai envie d'te dire. Et sur les structures d'alternance [se racle la gorge], c'est... **c'est plus vraiment cadré**, puisque les tuteurs vont pouvoir intervenir dans la... [s'interrompt]

Ch126 : Dans les processus /

C134 : Dans les processus d'évaluation, quoi.

Ch130 : Je sais pas qui... [se reprend] à quoi ça servirait, mais je... [s'interrompt] voilà, j'ai réfléchi à haute voix, mais... mais, euh... voilà, je... [se reprend] enfin, là, pareil, je... [se reprend] j'le cacherais pas, je suis moi-même militant de l'éducation populaire. Donc il y a une histoire, pour moi, la direction régionale a une histoire, le ministère a une histoire, le CEPJ... [s'interrompt]

C137 : C'est bien que tu l'dises parce que c'est... (*Ben ouais.*) C'est... c'est un peu...
[se reprend] dans l'esprit de mes chefs, **c'est complètement dépassé, ça.**

Ch131 : Et c'est c'que j'entendais dans ton discours. Bon, pour moi, le CEPJ et l'IJ... [se reprend] l'IJS, c'est... [se reprend] voilà, c'est deux professions qui... qui ont contribué à l'histoire de l'éducation populaire en France. D'entendre que ça disparaît, bon, le CEPJ, je... [se reprend] ça date pas d'hier, leur disparition.

C138 : Ouais.

Ch132 : Ça m'a déjà fait... [se reprend] moi, ça m'a fait mal, j'avais moi-même été CEPJ quand j'étais petit.

M78 : [Se reprend] Bien que là, tu sais, j'suis en formation statutaire CTPS et **vraiment**, on nous l'défend, on nous dit : mais il faut pas faire disparaître notre corps, faut garder nos missions, mais **c'est complètement contradictoire avec ce qu'on vit actuellement** et j'leur ai dit, mais là-dessus, bon, ils disent : ah, mais oui, les directeurs régionaux ont la main. Parce que moi, j'ai dit **qu'à la DR Île-de-France**, on faisait... [se reprend] sur les certifications, **on faisait pas comme tout le monde, et qu'il y avait une égalité de traitement des candidats.** Quand on nous dit : sur la VAE, ça va être une heure de... [se reprend] d'entretien alors que **partout** en France, c'est une demi-heure, que c'est cadré par les textes, bon, ben, qu'est-ce que tu veux, voilà. Tu dis pas la même chose en une demi-heure et en une heure, hein.

Ch136 : Non. Ah non, effet, non. Et tu permets pas le même seuil de victoire pour... [se reprend] de réussite pour l'une ou... [se reprend] comme pour l'autre.

C144 : Donc... [s'interrompt] Voilà, exactement. Donc t'en... t'en as certains qui passent une heure et puis d'autres trente, quoi, donc, euh... ... Même là, hein, tu vois, c'est... [s'interrompt]

M79 : Ah, mais non, mais on est en plein... [s'interrompt] voilà. **En termes d'évaluation, pour moi, il y a aucune équité de traitement dans... dans ce service.**

C145 : C'est vrai que des fois, on est avec des co-jurys qui refusent – et j'le comprends, hein – d'aller contre le texte, c'est trente minutes, c'est trente minutes.

M80 : Ouais, ben moi, j'en fais partie, J en fait partie.

C146 : Ben moi aussi, ben pareil.

M81 : Et on n'y va pas.

M83 : Non, mais bon, c'est... [se reprend] si t'es missionné... [bafouille] comme contrôleur d'évaluation après avoir un... [se reprend] et avoir un retour effectivement écrit sui suite à tout ça, **ça peut être intéressant.**

C149 : Mais tu vois, comme on est dans une, euh... [s'interrompt] on a un travail de... de formation sur l'évaluation et au-delà de ça, on a l'impression qu'on fait ça un petit peu en flottant, quoi, c'est un peu... [se reprend]

Commenté [AR280]: à propos de la formation à l'évaluation : lien à l'observation Vécu ?

M85 : On fait ça à la chaîne.

C150 : C'est creux, c'est creux, quoi.

M86 : Mais sans... [s'interrompt] à la chaîne.

C151 : Ouais.

M87 : On forme des gens...

C152 : C'est creux.

M88 : Et en plus, ça a pas été pensé au départ, parce que... on voit des gens qui arrivent comme ça, de n'importe où, de... [s'interrompt] voilà, on sait pas comment ils... il s'inscrivent à la formation. Alors, il y en a, c'est par les organismes de formation, bien sûr, mais des gens qui n'ont pas... [se reprend] non seulement pas connaissance de nos diplômes, pas toujours connaissance du métier, qui viennent, t'as bien vu : oh, ben moi, c'est plutôt l'AGFF, moi, j'viens faire sur les UC 1 et 2 de... de l'AF, les autres, c'est... c'est autre chose, et c'est pas ça qu'on veut nous, nous, on veut des évaluateurs qui soient capables d'évaluer. Alors, que ça soit en sport ou en... [se reprend] effectivement, en socio-culturel / bon, la démarche est la même, hein, mais bon, mis à part que, comme disait J quand il stigmatisait un peu le...

Commenté [AR281]: Une lecture des formations JEPS, en comparant et en estimant ce que valent telle ou telle mention.

Commenté [AR282]: exposés sous la forme d'une liste : telle chose, puis telle autre chose, ...

C153 : L'AF

M89 : Le BP AF, on n'est pas du tout sur une démarche d'éducation populaire. là, on est sur une démarche commerciale, hein, faut quand même être très clair, hein.

Ch137 : Ouais.

C154 : Et du coup, euh... suite à ça, on a décidé de mettre en place des sessions de... [se reprend] d'évaluation. J'sais pas si on en avait parlé le... le 18, je sais plus du tout. Donc on veut mettre en place une labellisation...

Ch138 : [Chuchote] Ouais. [On m'entend taper mon ordinateur de 00h42'34 à 00h42'56]

C155 : Qui surviendrait un mois après, euh... la **formation** [hésite] où les... **les experts**, **hein**, qui sont inscrits, euh... sur liste... [s'interrompt]

M90 : **Qui ont suivi la formation.**

C156 : **Voilà**, **vont être obligés de passer ce test** pour être ensuite **validés**, proposés par le directeur régional, et six mois après, il y aurait à nouveau un... un test de fait. Six mois **après** ou peut-être moins...

M91 : Ça dure... [s'interrompt] ouais, ça durerait au moins sur six... six mois, un an, voilà.

C157 : Ça... ça... ça va dépendre si il a eu une expérience d'évaluateur ou pas, euh, durant ce laps de temps. (*Hum, d'accord.*) Mais ça, on... on y tient **réellement**, **on tient vraiment** à l'**mettre en place**, parce que sinon, on fait quelque chose de creux qui... qui n'a aucun sens.

Commenté [AR283]: insistance sur le son « ré »

M92 : Et puis on... **on n'a plus de suivi après, ils partent dans la nature...** (*Eh oui, c'est ça.*) Dans les OF...

C158 : Oui, oui.

M93 : On sait pas, hein.

C159 : Ouais.

Ch139 : Ouais, ça m'a interrogé justement, j'me disais : bon, cette journée se fait, et après ?

C160 : Et après ? Ouais.

Ch140 : Quel... [se reprend] comment faisons-nous pour vérifier et, à terme, attester ? Parce que ça interroge après, donc, la valeur du diplôme.

C161 : C'est ça.

Ch141 : Comment on pourra attester que les individus font ce qu'il y a à faire ?

M94 : Ont bien retenu, euh...

Ch142 : [s'interrompt] *C'est ça, la dimension normative...*

M95 : Ouais.

Ch143 : Mais après aussi, la dimension, ben plutôt de valeur, c'est-à-dire politique, on est sur un champ professionnel, euh, comment faisons-nous pour bien vérifier que... on les prend pas pour des pignoufs, quoi, enfin ?

C162 : Oui, oui, c'est ça.

Ch144 : *Qu'on prend pas les candidats stagiaires pour des... pour des pignoufs en... en vendant au rabais le... le... le...*

M96 : Bien sûr.

Ch145 : *Le diplôme.*

C163 : En sachant qu'avant, la formation ne durait qu'une demi-journée.

Commenté [AR284]: insistance sur le son « que »

Ch146 : *[souffle] D'accord, ouais.*

M97 : Oh pardon.

C164 : Et c'est nous qui qui l'avons mis à une journée.

Ch147 : *Mais qu'est-ce qu'il se faisait dans la demi-journée ?*

C165 : Rien.

M98 : **L'étude** d'un dossier.

C166 : Un cadre... un cadre... un cadre, euh... réglementaire, un cadre réglementaire.

Ch148 : *Une mise en pratique ?*

M99 : Alors, un peu un cadre réglementaire, mais beaucoup moins... [s'interrompt]

C167 : Et puis ensuite, une petite mise en... [se reprend] ouais, une mise en pratique, quoi.

M100 : Mise en pratique sur un dossier.

C168 : C'était même pas une mise en situation, hein. (**D'accord.**) Non, non, c'était même pas une mise en situation, c'était un cas pratique

M101 : Ah non, non, avec... [se reprend] sans... sans entretien, sans l'entretien.

Ch149 : *Ah, ouais, ouais.*

C169 : Ah, ouais, ouais.

M102 : Parce qu'il y avait pas de... [s'interrompt] (**Étude d'un dossier.**) C'était une / on montrait du genre / voilà.

C170 : Étude d'un dossier, voilà.

M103 : Qu'est-ce qu'ils pensaient de ce dossier.

C171 : Quelles questions, quelles questions on peut poser. Est-ce que vous auriez mis un avis favorable ou défavorable ? Voilà, c'était ça. Demi-journée, neuf heures, midi. [**Que ça ?**] Ouais.

Ch150 : Neuf heures, midi ?

M104 : **Ça apportait rien**. Pour moi, c'était **pas** de la formation, **c'était de l'information un peu...** [se reprend] même **tronquée** parce que bon, on leur donnait un cadre réglementaire, mais on parlait... [se reprend] **on n'insistait pas beaucoup sur la posture d'expert**, etc., on leur... [s'interrompt]

C172 : Non, non, **sur l'aspect déontologie, sur les chartes, sur les critères des discriminations**. C'était un cadre réglementaire sur, euh... le... [se reprend] la... [se reprend] l'arborescence des diplômes, voilà, c'est tout. (**Oui... oui, oui, voilà, ouais.**) Ouais.

Commenté [AR285]: mots dits en mode liste de course : ceci puis cela puis ceci

Ch151 : Oui, et puis on... [se reprend] sur les aspects déonto pour éviter, en fait, d'avoir les recours, enfin...

M105 : Oui, oui, ah oui, tout à fait, tout à fait, tout à fait.

C173 : Ah oui, c'est ça, c'est ça, c'est ça, c'est ça.

Ch152 : C'est ça, oui, non, mais enfin, pour... pour prévenir. En gros, comment faire en sorte que... [s'interrompt]

C174 : C'est ça, exactement. C'est ça.

M106 : C'était **ça** : prévenir les recours. (**Ouais, ouais.**) Ça, c'était déjà... [s'interrompt]

C175 : C'est ça, ouais, ouais, c'est ça. **C'était un peu limite, quoi**. Donc c'est vrai que nous, on a accepté de reprendre le... [se reprend] de reprendre la feuille de route **si** c'était sur... (**Une journée.**) sur nos conditions, quand même, ne serait-ce qu'une journée, parce que... une demi-journée, c'était pas possible.

Commenté [AR286]: du ton de la condition « si et seulement si »

M107 : Même si c'est déjà un peu court.

C176 : Et c'est court, quoi, oui, c'est sûr.

M108 : **Faudrait presque deux jours**, quoi, hum.

C177 : C'est pour ça qu'on... **qu'on veut les faire revenir**. (**Ouais, oui, oui, j'comprends bien, ouais.**) Voilà. Et **mêmes les anciens**, les anciens qui sont déjà... **aguerris**. (**Ouais, ça, on m'en avait parlé, ouais.**) On... [s'interrompt] voilà, **on souhaite les faire revenir**.

M109 : Qui ont déjà... [se reprend] qui... [se reprend] **on suppose**, ont déjà pratiqué...

M110 : Mais on l'sait même pas, en fait, **on sait pas** combien... [se reprend] si... s'ils pratiquent vraiment, s'ils sont pris.

C179 : Non, mais même les... les anciens qui sont là depuis longtemps.

M111 : Ah oui, tu veux dire les... anciens.

Ch153 : Comme moi.

C180 : Tu vois ?

M112 : Oui, oui, d'accord.

Ch154 : Les... les vieux, ouais.

C181 : Ouais [Rire à 00h45'28]

M132 : Oui, ça, on aura peut-être. (*Oh, ça l'a fait, hein !*) Sur certains, on aura peut-être des surprises.

C182 : Oui, oui, je pense, oui.

Ch155 : Mais je pense qu'au fond, il y a... il y a... il y a de cela aussi en tête, non ? Il y a aussi un moyen, de... de... de... de, ben de contrôle...

C183 : Hum, ben c'est ça, oui.

Ch156 : Des... des personnes comme moi qui font ça depuis certaines années, qui sont... [se reprend] qui ont vu les dix UC.

M133 : Oui, mais enfin, bon, moi, pour... pour être allée, ben à pas mal de supervisions, j'**VOIS bien, quand même**, ceux qui ont l'habitude... (*Ouais.*) Même qui sont chez nous et qui bon... [s'interrompt] bon, ça... ça va, il y a pas de... [s'interrompt] ça colle.

C184 : T'en as certains, euh, où j'ai dépanné, qui sont là depuis longtemps et j'me suis dit...

M134 : Ah oui, **il y en a qui... qui restent campés sur leur position** /

C185 : / Ben, quand même, quoi. Ouais, ouais, quand même.

M135 : De connaissances...

M136 : **Avec des questions un peu, parfois, inappropriées.**

C187 : Non, qui... non, qui... [se reprend] qui sont beaucoup plus à l'aise qu'il y a déjà un ou deux ans et **qui pensent que** ils sont dans une posture, **justement**, d'experts **aguerris**, où on... voilà, on peut... **on peut rien leur dire.**

M137 : *Hum.* Ouais ouais. Oui, non, mais tu as raison, tu as raison.

C188 : Alors que non, quoi. **C'est pas...** c'est pas la posture demandée. Ils se sont **oubliés**, ils sont **beaucoup plus à l'aise** et, euh... voilà, ils sont plus dans **cette posture euh neutre et... et bienveillante**, hein. Donc, euh... c'est pour ça qu'ce serait bien de faire revenir aussi les anciens pour une petite piqure de rappel.

M138 : Et moi, je trouvais **très bien** qu'on ait notre collègue, tu vois, de la Seine-Saint-Denis qui vienne se **former** parce qu'on en déduit **qu'les gens qui arrivent à jeunesse et sports**, qu'ils soient CEPJ, profs de sports...

M139 : **C'est inné** chez eux...

C190 : Non, eh non, non.

M140 : **Ben non, l'évaluation, c'est pas inné.**

C191 : Exactement. Mais **c'est vrai**, hein, **c'est vrai**, voilà. **Ah, il est prof de sport, c'est pas la peine.**

M141 : Et tous... **tous les jeunes**, tous les... tous... **tous les agents qui arrivent dans le service** comme euh attaché, CEPJ, prof de **sport** : **on les met tout de suite là-dedans, tout de suite** sur la VAE...

C192 : Sur le terrain, ouais.

M142 : **Comme si c'était inné.** Moi, je suis... [se reprend] je... j'me dis : mais c'est **pas possible.**

M148 : Voilà, on part du principe que c'est / voilà.

M149 : Et même dans la formation, là, qu'je suis, il y a **rien** sur l'évaluation, il y a **rien**.

Commenté [AR287]: insistance sur le son « r »

M150 : **Des fois** on peut remettre en cause les grilles, aussi, que nous donne le ministère. Des fois c'est pas non plus... forcément... [s'interrompt].

M153 : Sinon sinon / **Effectivement**, souvent, c'est... [se reprend] effectivement, c'est **très formaté**, souvent, hein.

C205 : Hum, hum, hum. **Ben oui**, parce que c'est vrai que... j'vois **une de nos collègues, qui dit, quand elle certifie : ah ben non, mais j'suis pas sûre que j'lui confierais mon enfant, tu vois.**

Ch179 : C'est ça, ça revient, hein.

C206 : Donc, euh, **Ouais**, ça revient, tu vois, donc, euh... bon.

Ch180 : Ou les profs de sport : ben moi, j'irai jamais dans sa... dans sa clinique, quoi...

C207 : Ben ouais, voilà.

Ch181 : Parce que c'est un fangio, quoi.

C208 : Ouais, c'est ça.

M155 : Ben c'est vrai que c'est **important**, quelque part, **effectivement**, mais bon, ça n'a pas... [s'interrompt]

Ch182 : La grille est claire, les... les règles déontologiques sont claires, les... les codes... [se reprend] l'anti-discrimination est claire, bon, voilà, ça, c'est le point de vue normatif.

C209 : C'est ça.

Ch183 : Maintenant, en tant qu'humain, bon, ben, il y a toujours ce truc en nous.

C210 : On a **quand même** nos valeurs qui se... [s'interrompt] (*Eh ouais.*) Tu vois, qui se... **discutent**, quoi.

Ch184 : Elles viennent là.

M156 : Ben c'est pour ça qu'moi, j'**trouve important**, souvent, **qu'il y ait deux personnes qui soient pas identiques** (*Ouais.*) en termes de genre professionnel, tu vois ?

Ch185 : Background, de genre professionnel, hum.

C211 : C'est ça, ouais.

M157 : Voilà, **parce que sinon, on tombe...** [se reprend], **mais on est dans un formatage terrible**. Moi... moi, j'ai vu, hein, j'ai vu des collègues profs de sport faire des évaluations de... de dossier **VAE**, mais... **c'est pas ça**, surtout que la VAE, c'est basé sur **l'expérience** (*Ouais.*) en plus de la personne, donc il y a quand même une... une mise en... [s'interrompt] Elle s'investit, la personne, de **telle ou telle** manière, ben s'ils ont un truc formaté, bon, ben, on rentre... [se reprend] il y a... [s'interrompt] **alors que normalement**, dans les commissions, on disait bien, fallait un professionnel, éventuellement un formateur, parce que le regard n'est... n'est **pas l'même**, quoi.

C212 : N'est pas l'même, ouais.

M158 : Mais bon.

Ch186 : *Et par rapport à cela, à la réforme, j'avais une... [s'interrompt] enfin, je suppose, vous êtes déjà dessus, mais j'avais donc une réflexion à vous partager, c'était : quid de la libéralisation du métier d'évaluateur ? De par la délégation totale, on va, j pense, de plus en plus assister à des personnes qui vont, ben vivre dessus, quoique...*

M159 : Ah, ben...

Ch187 : *Vivre des éval' JEPS.*

C213 : Il y en a... pas mal.

M160 : Il y en a, hein, il y en a.

C214 : **Il y en a**, hein, il y en a qui ne font **que ça...** qui ne font que ça, qui courent... [s'interrompt]

M161 : **Il y en a qui font l'tour de tous** les organismes de formation.

C215 : Ah, oui, oui, exactement, qui se... **qui se débinent** dès qu'ils ont une offre qui est aussi un peu mieux **payée**...

M162 : Plus inté... [s'interrompt]

C216 : Plus intéressante...

C163 : On en connaît, **on en connaît qui ne font que ça.**

C217 : Ou qui partent, qui s'engagent sur la journée et puis le jour-même, qui nous disent, ah ben non, à 15 heures, il faut que je parte parce que justement, il y a... il y a un temps d'évaluation ailleurs...

Commenté [AR288]: Une journée d'évaluations

M164 : Il y a une évaluation...

C218 : Où c'est mieux payé.

M165 : Sous-entendu, beaucoup plus intéressante *Hum.*

C219 : Mais si, si, si, il y en a pas mal, hein, qui... qui le font déjà, ça, hein.

Ch188 : *Donc ouais, il y a déjà une forme d'uberisation.*

M166 : On a les retraités à qui ça fait un apport, mais ils n'ont pas que ça.

Ch189 : *Ouais, voilà, ouais... ouais, ouais.*

C220 : Ouais.

M167 : Mais on a des personnes, euh... où c'est leur **gagne-pain**, hein, franchement, hein.

Ch190 : Oui.

C221 : Voilà, qui s'engagent en **BP** et puis : ah non, finalement, j'ai été pris pour du **DE**, donc voilà. (*C'est ah...*) Donc c'est... [s'interrompt] Ouais, voilà, j'vais... j'vais **là-bas**, quoi.

Commenté [AR289]: Salaires ou produits par niveau de diplôme

Ch191 : Ouais, c'est mieux, et si j'ai l'DES [rire de 00h52'28 à 00h52'30].

C222 : C'est mieux payé [rire de 00h52'28 à 00h52'30]. Alors là [bruit de bouche]...

Ch192 : Eh ouais, donc quid de cette uberisation ?

M168 : Ben ça va venir, puisque maintenant... [se reprend] avant, les DES, ils avaient tous lieu **là**, (*Ouais.*) Sur les quatre UC, d'ailleurs, bon, ça... ça encore... [se reprend], mais **maintenant**, rien n'va les empêcher d'aller... [s'interrompt]

C223 : Même **là**, là, à la formation d'l'U3, t'en as une, elle savait pas qu'on... qu'on pouvait être **rémunéré**, hein. Non, mais moi...

M169 : Elle débarquait.

C224 : Moi, j'le fais bénévolement. Ben **Ouï**, oui. Donc elle savait pas.

M170 : Ben parce **qu'il y a des organismes qui demandent à l'faire bénévolement**, puis d'autres.

Ch193 : Ah ouais.

C225 : Donc là... [s'interrompt] Voilà, et d'autres qui demandaient quels sont les tarifs, quoi, est-ce que... [s'interrompt, rire de 00h53'00 à 00h53'04]

Ch194 : Co... combien ?

C226 : Combien ? [rires]

Ch195 : J'veux bien, mais... [Rire à 00h53'04]

C227 : Combien ?

Ch196 : Ça et... [s'interrompt]

C228 : Et... J le... le répète à chaque formation, ou, euh, Monsieur None... (*Ouais.*) Euh, Il y avait un... [se reprend] une... [se reprend] un expert qui avait pas... [se reprend] qui avait mis

au **ratrapage** un des... des **stagiaires** et il nous a dit, clairement, à tous les deux : **ah non**, ben non, mais lui, pour les prochaines certifications, on n'le reprend pas.

Commenté [AR290]: la possibilité de « s'acheter » un évaluateur ou de varier : je ne le reprends plus, comme une prestation insatisfaisante

M171 : Ben il est pas l'seul, hein. C'est pas...

Ch197 : Oui, oui, oui, absolument, absolument.

C229 : Ouais, et tu vois... [s'interrompt]

Ch198 : Mais même moi l'année dernière, hein, quand j'étais au pilotage, euh... du CRP, j'ai dit : ouh là, ouf, ceux-là, c'est mort, hein.

C230 : Ouais, ouais.

M172 : Ah ouais ?

Ch199 : Ouais, parce qu'il y a des retours, euh... étranges

C231 : C'est vrai ? C'est-à-dire ?

Ch200 : Ben, des... [s'interrompt]

M173 : Les évaluations ? euh contr/

Ch201 : Ouais, ouais, ouais, des rapports, euh, des rapports d'évaluation et puis même des façons de... de procéder, c'est-à-dire que j'avais eu l'année... l'année dernière... [s'interrompt] j'en avais eu que... [se reprend] qu'un ou deux, j'sais plus, c'était [la coordinatrice pédagogique], donc qui était particulièrement en lien entre coordinatrices pédago...

C232 : Ouais, ouais.

Ch202 : Euh... ben donc, euh... j'lui avais dû de taper dans la liste des... des experts, même dès l'UC 3 et 4, toujours faire des binômes composés de... [se reprend] d'un évaluateur référencé, et à première vue, il y avait eu des retours un peu... étranges, notamment liés à la personnalité de... [se reprend] du... du stagiaire.

C233 : Oui, voilà, donc encore... encore un biais.

M174 : Les retours, c'étaient du... [se reprend] des stagiaires, les retours des stagiaires ?

Ch203 : Le stagiaire qui m'avait dû ça, j'me suis dû : bon, c'est un stagiaire, n'oublions pas la part déception, la part affective...

C234 : Oui, oui, de l'émotion aussi, ouais.

M175 : Oui, bien sûr.

Ch204 : Mais donc je reçois.

C235 : Ouais, ouais.

Ch205 : OK, cinq sur cinq, après tout, c'est mon job, donc OK, j'entends, merci.

M176 : Tout à fait, ouais.

C236 : Ouais, ouais.

Ch206 : Bon, ben étant donné que j'suis copain avec la plupart, donc ouais, bon, gars, est-ce que t'as... [s'interrompt]

M177 : Tu peux les interroger, ouais.

C237 : Ouais, ouais.

Ch207 : Voilà. Après avoir ton job, là, c'est le formateur, est-ce que t'as des conseils à m'filer, etc. ? C'étaient pas des conseils qu'il allait m'filer, c'était relative à l'haleine et relative à la tenue, etc., il sentait un peu trop l'alcool, etc., etc. J'lui dis /

M178 : Le stagiaire ?

Ch208 : Ouais, j'lui dis : OK, alors, j'entends les soupçons...

C238 : Ouais, ouais, ouais.

Ch209 : J'entends qu'ça te mette pas à l'aise, j'entends.

C239 : Ouais, mais bon, les compétences [rires].

Ch210 : Et le lien avec la séance, en fait...

C240 : Ouais, ouais.

Ch211 : Ça arrive quand, dans ton... [marmonne], OK, [marmonne] hein, hein... J'ai pas posé de question exprès pour savoir vers où ça... ça tendait...

C241 : Ouais.

Ch212 : C'est pas arrivé. J'me suis retrouvé avec : j'l'ai refusé un des deux parce que symboliquement, en gros, il a fait un taf qu'il fallait faire, mais... j'crois qu'il est un peu alcool, donc, euh, j'lui ai fait comprendre. Tu lui as fait comprendre quoi ?

C242 : Ouais.

Ch213 : Tu lui as fait comprendre quoi ?

M179 : Ouais...

Ch214 : Alors, d'un autre côté, j'comprends, clin d'œil avec : j'lui confierais pas mon... mon gosse.

C243 : Hum, hum, hum, hum.

M180 : Ouais.

Ch215 : J'me dis : ouais, je... j'comprends, pourquoi il a eu ce réflexe-là.

M181 : Ouais, exactement, ils sont pas en... en relation avec des publics jeunes, on peut...
[s'interrompt]

Ch216 : C'est ça, j'comprends ce réflexe.

C244 : C'est ça, voilà, ouais.

M182 : Oui, mais bon...

Ch217 : Mais... c'est pas c'qui est demandé de faire, mec.

C245 : Ouais, c'est ça, ouais.

M183 : C'est pas ce qui est demandé de faire.

Ch218 : T'es pas... t'es pas flic, hein.

C246 : Ouais, ouais, c'est vrai.

M184 : Il est pas là... **il est pas là pour évaluer ça.**

Ch219 : T'es pas flic, t'es pas IGS.

C247 : C'est ça.

Ch220 : T'es expert évaluateur, gars.

C248 : C'est ça.

Ch221 : T'as une grille, tu remplis une grille.

M185 : **T'as une grille**, voilà.

Ch222 : Où est-ce qu'il y a marqué : s'il pue l'alcool...

C249 : [Reprend la dernière syllabe d'alcool] je l'valide pas ! [Rire de 00h55'33 à 00h55'35]

Ch223 : J'lui dis non ? [Rire à 00h55'33] Il y aurait ça, j'lui dirais : bon, ben bravo [je tape une fois dans mes mains], t'as un flair, euh, bravo mecton !

C250 : Ouais, ouais, génial, oh, ouais, ouais, ouais.

Ch224 : Mais il y a pas marqué ça, où ?

M186 : Bon, euh... (*Bon, pff.*) Éventuellement, si dans sa posture, euh... si il s'montre violent... [s'interrompt] voilà.

Ch225 : C'est ça, donc j'ai... [se reprend] moi, j'ai... [se reprend] j'suis allé là-dedans...

M187 : Après... [s'interrompt] voilà.

Ch226 : J'fais : mais comment il était, euh... comment il était avec vous, comment il était avec le public, etc. ? Il fait : non, non, non, euh, un gars sympa, hein. [Rire de 00h55'53 à 00h55'54] Attends, deux secondes [Rire à 00h55'55].

M188 : C'est parce qu'il avait bu une bière avant d'venir que bon, euh.

Ch227 : Va savoir, le mec, pour décompenser, tu vois.

C251 : Ouais, ouais, peut-être, ouais.

M189 : Voilà.

Ch228 : Et puis nous, on a... [se reprend] au CRP, il y a un public... particulier, hein...

C252 : Ouais, ouais.

M190 : Oui, oui, bien sûr, bien sûr.

Ch229 : Qui sont en situation de handicap, euh...

C253 : Ouais, de fragilité émotionnelle aussi, hein.

Ch230 : Pour certains, c'est... [s'interrompt] ouais, pour certains, c'est violent, hein...

M191 : Non, non, mais de toute façon, moi, j'en ai vu, hein des... [s'interrompt]

Ch231 : Les situations de certif', c'est violentissime, hein, donc, euh... [s'interrompt]

C254 : Ouais, ouais, ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch232 : Bref...

M192 : Tout façon... [s'interrompt] Comme tu dis, on est sur de l'humain, il y a toujours une part subjective avec... [s'interrompt] (*Oui.*) Bon, avec des candidats avec qui ça *matche* ou ça *matche pas*, mais bon, euh, après, il faut rester effectivement sur ce qu'on a à *faire*, ben... [s'interrompt]

Ch233 : C'est ça, et puis quelle juste présence j'adopte ? Ça non plus, c'est... c'est pas travaillé, finalement, parce que je trouvais la journée très intéressante là-dessus, je... j'trouve que vous être allés là aussi là-dedans, en disant : la part subjective, euh... je... [se reprend] j'avais noté les verbatims, mais je sais qu'J a dit plusieurs fois que l'objectivité, c'est mort.

Donc vu que c'est mort, ben il faut être franc avec soi-même, avec la grille et donc quand on doute, ben...

C255 : *On s'en réfère à la grille.*

Ch234 : Voilà, faut... [s'interrompt] On se réfère à la grille et en cas de doute, doute, ben j'ai un collègue, c'est pas pour rien.

M193 : Exactement.

Ch235 : C'est de dire : bon, écoute, gars...

C256 : Qu'est-ce que t'en penses ?

Ch236 : J crois que moi, j'suis un peu paumé, là, j'avoue, euh... certaines choses, je... [s'interrompt]

M194 : J'ai l'impression de ne pas être trop... [s'interrompt]

Ch237 : J'suis pas trop... [se reprend] j'suis pas su... [se reprend] j'suis trop subjectif, finalement, vu que je peux pas être objectif, donc toi, voilà, toi tu... t'en penses quoi ?

M195 : Ben c'est bien pour ça qu'on est deux.

Ch238 : C'est quoi, ton débriefing ?

C257 : C'est ça.

Ch239 : C'est pas pour rien qu'il y a du binôme. C'est... c'est... c'est pas pour rien. Mais donc moi, ben le... le deuxième plan, c'est quid des... [se reprend] du... du clan, du phénomène de clan en binôme ? Autant l'uberisation, elle a commencé, c'est vrai, ça date pas d'hier non plus...

C258 : Oui, oui, oui.

Ch240 : Autant le clanisme entre deux binômes, qui vont commencer à faire copain-copine un peu en continu... [s'interrompt]

M196 : Ah, ben on en a, hein, qui... qui nous disent : Oh, tu m'mets avec untel, on *matche* bien.

Ch241 : Oui, voilà, ouais.

C259 : C'est vrai, c'est vrai, c'est vrai, ouais, c'est vrai.

M197 : Ah, oui, oui.

Ch242 : Eh ouais. Alors, autant quand c'était ici, bon, vous aviez votre... votre pouvoir qui était : non... [se reprend] même si vous lui disiez pas non, c'était non parce que voilà, vous

savez que quand ils sont tous les deux, ça... ça peut faire des étincelles pas forcément positives, mais maintenant qu'ils sont à l'air libre.

M198 : C'est vrai qu'il y en avait des fois qui nous disaient : surtout, tu m'mets pas avec untel parce que... [s'interrompt] bon.

Ch243 : *Oui, et il y a l'autre aussi [rire à 00h57'38], l'anti-clanisme.*

M199 : Il évite, effectivement, mais... [s'interrompt]

Ch244 : *Ouais, ouais.*

C260 : Ben, ce... ce... celui qui t'a amené, là, euh... (*Ouais.*) C'tait [nom d'expert].

M200 : Ah bon ?

C261 : Personne ne veut être avec lui... Par exemple.

M201 : Ah ouais ?

C262 : Tu vois ?

M202 : Non, parce qu'il s'attache à des détails qui n'ont rien à voir avec la certification.

C263 : Moi, j'ai... j'ai un... [se reprend] t'as... t'as des experts qui m'ont... [se reprend] qui nous ont **dit** : Euh, si vous me mettez avec, euh... lui, moi, je... je n'viens pas. (*Ah ouais ?*) Tu vois ? Par exemple, tu vois. (*Ah ouais.*) [Rire de 00h58'04 à 00h58'05]

M203 : Eh ouais. Ouais, ouais.

C264 : Donc, euh... il y a aussi ça, hein, euh...

M204 : Oui, oui. Ben, ce qu'on... [s'interrompt] En **général**, moi, **ma priorité**, c'était, je savais qu'il y en avait qui étaient un petit peu plus... plus... **durs** que d'autres... (*Ouais.*) comme on dirait, entre guillemets, et j'essaierais de **compenser**.

C265 : On les met avec, euh... [s'interrompt] ouais.

M205 : En disant un qui est plus... [s'interrompt] voilà. (*Oui, c'est ça.*) Qui est moins **rigide** et qui va...

C266 : Un peu plus objectif et puis un petit peu moins...

M206 : Ouais, voilà.

C267 : Terre-à-terre avec sa propre expérience, quoi, donc, euh... [s'interrompt] (*Eh oui.*) On essaye de... [s'interrompt] tu vois ?

Commenté [AR291]: De la prise de parole C260 à M204 : chuchotements

Commenté [AR292]: prononciation hachée : dé-ta-ieuh

Commenté [AR293]: prononciation allongée sur le « giiiiide »

Ch245 : Eh oui, parce qu'il y a ça aussi, comment l'expérience, aussi, quand on est évaluateur en position de pouvoir, en fait, hein, devient un gage de vérité.

C268 : C'est ça

M207 : Ah, ben, tout à fait.

Ch246 : Enfin, en gros, pour la faire courte, mon expérience fait vérité...

M208 : Absolument.

Ch247 : Donc si ça correspond pas à la mienne, c'est mort.

C269 : C'est mort, c'est ça, ouais.

Ch248 : Bon, ben... encore une fois, quel rapport entre ton expérience et la grille ? Il y a pas marqué : ça doit vous parler, en gros, pour la faire courte, et, mieux encore, ça doit correspondre à votre propre expérience. Il y a absolument pas marqué un truc pareil, quoi.

C270 : C'est ça, c'est ça.

Ch249 : Mais comment faire pour que ces individus prennent une juste présence aux grilles ? Grille qu'il... [se reprend] qui est censée analyser quelque chose et mon expérience est juste là pour qu'ça puisse me parler dans l'fond et me dire : ah, bien sûr, bien sûr, j'vois d'quoi il m'parle, bien sûr.

M209 : C'est ça.

Ch250 : Même si j'l'ai pas vécu, peut-être.

C271 : Vécu, ouais, ou j'l'aurais pas fait comme ça.

Ch251 : En attendant, ça m'parle.

C272 : Ou peu importe, ouais.

Ch252 : J'aurais pas fait ainsi. Je critiquerais, finalement, quant à la forme, mais après tout, au fond, ça m'a l'air de faire le... le boulot d'animateur, donc... OK.

C273 : Exactement, voilà.

Ch253 : Eh oui, quid... quid de ça et donc là aussi, le phénomène de clanisme, pour peu qu'on ait des... des duos un peu d'choc, qui soient un peu... [se reprend] qui commencent à s'faire une réputation, au nom de... eux, ils donnent et eux, ils...

C274 : Et ils donnent... [s'interrompt] Eh ouais, exactement.

Ch254 : Ils castrent tout le temps, quoi, euh... ouais... ouais, lorsque l'évaluation n'est plus... n'est plus cadrée dans un... [hésite] dans un cadre normatif, c'est vrai que ça peut... ça peut papillonner.

C275 : Oui, et puis c'est vrai que des... [se reprend] **les experts, ils ont une... une réputation, entre guillemets. (Et de fait, hein.)** et, euh... euh... j'vois que Pascal*, des fois, il reçoit des coups de fil d'organismes de formation qui disent : ah, ben non, c'est normal que ma meilleure stagiaire, elle l'ait pas **EU** parce qu'elle a eu tel ou tel expert.

Ch255 : Machin.

M210 : Normalement, il doit pas leur dire, hein, avec qui elle a passé, mais bon.

C276 : Ouais, mais **NON**, mais c'est les... [s'interrompt] Non, non, il leur dit pas...

M211 : Oui, mais **ils le savent**, oui, oui.

C277 : Mais c'est les... les **stagiaires** qui **décrivent** la **personne**...

Ch256 : Eh ouais, c'est les candidats qui disent.

M212 : Ouais. Ben oui, parce qu'ils... [se reprend] **on s'présente**.

C278 : Et là, ils s'disent : ah, mais non, mais là, **forcément**... (**Ben oui.**) C'était elle, quoi. Voilà, et en plus ils s'présentent.

M213 : Ah ben, ça a été **exactement** la réaction que j'ai eue, là, de... [se reprend] tu vois, quand j'ai demandé pour les deux candidats, qu'ils soient... [s'interrompt] il m'a dit : **ben non**, il a eu euh [mot en suspend] et de toute façon, j'la r'prendrai **plus**, euh... et pourtant, ils ont fait leur **formation ensemble**, hein, donc tu vois qu'ça... [s'interrompt]

C279 : Ouais.

M214 : C'est...

C280 : Donc ouais, il y a... il y a un jeu, **il y a un jeu avec tout ça dans les organismes de formation**, hein, ouais.

M215 : Elle a collé... elle a **collé** ses deux **candidats**, ben... [s'interrompt] voilà, et que... [s'interrompt]. Ils se sont plaints parce qu'elles... [se reprend] ils l'avaient eu... [se reprend] le... [se reprend] les... [se reprend] ces deux candidats avaient eu cette personne aux **deux** passages. Ben, j'lui ai dit : oui, mais elle était pas **toute seule**, il y avait... il y avait un autre **expert**, donc de toute façon, ça a au moins, euh... été... [se reprend] porté sur **trois avis**, donc, euh... / Et ils demandaient à c'que ces candidats soient rattrapés et... et non non, là... / Bon, pour **une fois**, pour une fois, ça a pas été le cas. J'me suis dit à c'moment-là, moi, c'est

plus la peine qu'on fasse des **COMMISSIONS**, hein, si... (*Ouais.*) si à chaque fois, le jury plénier (*Ouais.*) qui n'a **aucun élément** / parce qu'on est... [se reprend] il avait aucun élément / se permet de dire : **ah, ben finalement, on... on lui donne ! bon, ben c'est plus la peine de faire des commissions d'experts et de faire passer des certifications.** (*Chuchote* *C'est vrai.*) Bon, d'où, effectivement... [s'interrompt] / De toute façon, **c'est très gênant qu'on n'ait pas... [se reprend] au aucun appui, aucun élément d'appréciation après les certifications**, le ministère – c'est c'que J a dit – avait fait des grilles en ce sens, hein. Et nous, en Île-de-France, c'est **complètement...** [s'interrompt] / **De même** pour la **VAE**, hein, c'était pareil, ça a existé, hein. Enfin, bon, les avis étaient plus... plus... **plus formatés**. Mais **quand même** : on voyait si c'était **plus** une question d'expérience, **plus** une per... [se reprend] une question de... de description qui n'était **pas** assez analysée ou... [s'interrompt], mais on savait... au moins, le candidat savait quelque part pourquoi... [s'interrompt]

Ch257 : Sur quoi ça portait, ouais.

M216 : Voilà, sur quoi ça portait, pourquoi il a... [s'interrompt] / Tandis que là, **il y a plus rien, plus rien, plus rien.**

Commenté [AR294]: voix qui diminue par répétition

Ch259 : Bon, en gros, il y a du boulot.

M217 : Oui, oui, il y a du boulot.

C281 : Oui [rire de 01h01'58 à 01h01'59].

Ch260 : Et ce qui est... [se reprend] bon, et ce qui est notre avantage, c'est qu'il nous reste un semestre. La question, c'est, est-ce qu'on pourrait pas, en un semestre, essayer de faire quelque chose ?

C282 : Qu'est-ce que tu proposes ?

Ch261 : Ben, hum... à voir. Moi, j pense que l'idée d'M de faire un peu... [se reprend] enfin, de faire un a... un accompagnement, de faire un binôme, euh... institution et, euh... recherche – donc double institution – pourrait être tout à fait intéressant, pertinent, euh...

M218 : Après, ça serait **intéressant** qu'tu sois aussi avec **d'autres**, euh... [se reprend] avec nous, bien sûr, mais aussi avec d'autres, euh... d'autres professionnels, entre guillemets, hein. (*Ouais.*) Que ça soit... [s'interrompt] ou ex-professionnels, voilà, pour, euh... **en même temps** être évaluateurs, parce qu'on pourra pas mettre un observateur en plus... (*Ouais.*) Et en même temps, que tu puisses discuter, après l'évaluation, avec la personne... [se reprend] **l'autre évaluateur**, quoi.

C283 : C'est vrai que nous, on est amenés à aller sur le terrain pour **superviser**. À partir de là, on pourrait aussi avoir cette double casquette.

Ch262 : Ouais. Moi, je... [se reprend] c'que j'propose, c'est que vu qu'il y a pas besoin d'me financer, vu qu'je suis agent de l'État, donc ça, c'est bon, il y a pas d'argent en jeu, j'pense que ça enlève déjà une sacrée épine du pied à l'institution. Euh... moi, j'pense qu'il faut... il faut missionner, il faut passer par une commande, euh, normative, enfin... on inclut le projet de recherche.

M219 : C'est c'que j'ai mis, ouais, missionner, j'ai bien mis.

Ch263 : J'pense, hein. J'pense qu'il faut missionner.

M220 : **Aussi**... aussi bien, oui, comme contrôleur d'évaluation... [s'interrompt]

Ch264 : Contrôleur d'éval, euh... pair, euh, scientifique, euh... CEPJ, IGS, en soutien aux démarches qualité, en gros, pour...

M221 : Pair scientifique [prend des notes].

Ch265 : La faire ultra, méga large, quoi, un pair scientifique.

M222 : CEPJ... [se reprend] prof de **SPOIT** parce que tu sais, on n'est plus beaucoup de CEPJ chez nous... (D'ac.) C'est... [s'interrompt] prof de sport ou autre.

Ch266 : Bon. Donc voilà, collègue ayant mission de... [se reprend] d'habil' et de... de... de... de... de... de... de... de... de vérification, quoi, d'contrôle, euh, et effectivement, co-évaluateur de... de pair expert ou... [s'interrompt] Après, j'leur proposerai, euh, dans un deuxième temps – et qui n'aura pas à voir avec la certification – un temps de débrief où je... [se reprend] là, par contre, je... je reprends ma casquette de chercheur pur, mais...

Ch267 : J'pense qu'il faut missionner avec, pourquoi pas, un enjeu de production, qui soit un enjeu d'production qui serait soit une notification, soit une... [se reprend] un rapport, euh... mais j'pense que t'façon, on a une carte à jouer, étant donné que le service est grillé, euh...

C285 : C'est ça.

Ch268 : Voilà. On est déjà sur la sellette, enfin, c'est même plus sellette, c'est qu'on est déjà... en... en ébullition, enfin, là, ça bout, l'eau bout, donc tant qu'à faire, j'crois qu'il y a rien à perdre...

C286 : Rien à perdre, ouais.

Ch269 : À faire un truc qui est une prise de position... [s'interrompt]

M223 : Non, puis pour les organismes, ce sera quand même que **VOIR** que bon, il y a des... [se reprend] c'est pas qu'des agents de l'État du service, c'est aussi... [se reprend] on peut y mettre des gens qui ont un autre **regard**, aussi /

Ch270 : Ben oui.

M224 : / parce qu'Alban, il est pas du service, donc voilà.

Ch271 : Et puis il y a des valeurs, enfin, pour moi, il y a une histoire, quoi. Ce ministère, il a une histoire...

M225 : Ah, ça.

Ch272 : Ce... ce... ce corps de métier a une histoire et euh... bof, là, c'est militant, moi, je... je... [se reprend] j'ai pas envie qu'on parte, qu'on disparaisse [claque des doigts]...

C287 : Comme ça.

Ch273 : Comme vent d'fumée, quoi.

Ch274 : Il fut un temps où on n'était pas que des... des flics, pour la faire courte, quoi.

Ch275 : Voilà, il fut un temps où il y avait un rôle pédagogique, éducatif, euh... d'accompagnement.

M227 : Alors, on... on **NOUS** l'demande. Nous, dans l'service, on nous dit : ben non, vous allez le **reprendre**, mais avec **leurs normes à eux**, c'est ça, le problème. (*Ouais.*) Qui ne sont pas forcément (ricanements)

C289 : Qui... [se reprend] c'qui nous dérange, ouais.

Ch276 : Ben oui. Quid de la liberté pédagogique...

C290 : C'est ça.

M228 : Voilà.

Ch277 : Par rapport notamment à vos niveaux hiérarchiques, enfin... ?

C291 : Ouais, oui. ... Et puis **NOS valeurs**, quoi. (*Ben oui.*) Voilà, euh...

M229 : Ben, euh... [s'interrompt] J, il s'en sort parce que c'est **J**, mais normalement, **tout c'qu'il dit, c'est pas appliqué**, c'est... c'est... [s'interrompt] Il y a plein de choses qu'il dit dans la formation, ben quand tu vois q'maintenant, on met les tuteurs, c'est... c'est... c'est pas forcément... [s'interrompt] Alors, **il y a des choses qui sont vraies**, mais... [s'interrompt]

C292 : T'sais que quand... quand on l'a dit le jour où tu étais **présent**, euh... les personnels du CREPS, ils ont appelé directement leur **chef**, qui a... qui a appelé, euh...

M230 : Ah bon ?

C293 : [Prénom du directeur régional].

M231 : Ah, je savais pas.

C294 : Pour dire : **oui**, j'comprends **pas**, ils ont été à la **formation**, on leur a dit qu'ils pourraient pas **certifier**, euh... et j'en... [se reprend] et [Prénom du directeur régional], j'vais... j'vais l'voir pour lui faire signer un truc et puis il m'dit : **Oui**, alors, euh... [nom de la personne du CREPS] m'a appelé, euh... apparemment, il a été dit que les gens... [s'interrompt] J'ai dit : ben... ben **oui** [Prénom du directeur régional], c'est c'qui est... [s'interrompt] / Ben **oui** ! [rire de 01h05'56 à 01h05'57]. C'est dans les **textes, en fait**, déontologiquement... [s'interrompt]

M232 : Ah non, oui, pour le CREPS, il fallait... [s'interrompt] oui.

C295 : Il m'a dit : **oui**, mais attends, non, le CREPS, euh... [s'interrompt]

M233 : Pour nos bonnes relations avec le CREPS, c'est c'qu'on a entendu.

C296 : Ben oui, on a des bonnes relations avec le CREPS, euh, **maintenant**, on a mis du **temps**, donc... [s'interrompt]

M234 : Donc il faut faire tout et n'importe quoi.

C297 : Ben voilà, c'est ça.

M235 : **C'est ça, en fait**. Et c'est pareil avec certains organismes de formation. Il y en a qui ont l'droit de tout **faire** et puis il y en a où on va être... bon, plus restrictif.

M236 : Et pourquoi : je n'sais pas, mais bon, ça, c'est... [s'interrompt] Il doit y avoir des choses, des enjeux qui m'échappent.

C299 : Je comprends pas, moi non plus, ouais, c'est ça.

M237 : Il y a des enjeux qui m'échappent [rire de 01h06'29 à 01h06'30].

C300 : Ouais, il y a des choses qu'on... qu'on maîtrise pas, hein, et puis dont... dont on n'est pas au courant, hein.

Ch278 : Ouais.

C301 : Ça t'embrouille plus qu'autre chose ?

Ch279 : Non, non, pas du tout. Ça... [se reprend] c'est...c'est circonspect.

M239 : Ça fait réfléchir, ouais.

M242 : Le problème, c'est qu'c'est... [se reprend] nous, on maîtrise plus **rien**, maintenant, sur les désignations des experts, c'est... [se reprend] ça passe aux **OF**. Il nous en reste... [se reprend] quasiment **pas, là**... les certifications. Moi, j'crois que j'en ai plus... Là en DE. Puisqu'on arrive à la fin **décembre** et que **maintenant**, ça passe aux organismes euh.

Ch283 : Non, mais pour les éval, je... j'avais me débrouiller. Je vais passer dans le réseau OF, j'avais...

M243 : Voilà.

Ch284 : Faire euh... recandidature, etc. [Bafouille]

C304 : T'en as eu... t'en as eu fait, donc. T'en... [s'interrompt] T'en as eu fait à [nom d'OF] ?

Ch285 : Ouais, une fois, ouais.

M244 : Ouais, il m'semble, hum.

Ch286 : J'l'avais fait sur niveau DE.

M245 : D'accord. Ben, c'est bien. [respire] Alala... Bon, pour moi, **c'est pas l'organisme qui m'pose problème**, parce que bon, les formateurs sont quand même des gens, euh... qui... [s'interrompt] Bon, ça les arrange. C'est plus le directeur qui impose, mais bon, les formateurs, ils... [s'interrompt] on dit : on évitera quand même mes conflits, on mettra vraiment, euh... [s'interrompt] puisque de toute façon, apparemment ça les gêne pas trop d'payer, tu vois, de rémunérer / parce que souvent, c'est aussi lié à un problème de rémunération, quand ils vont choisir les ex... [se reprend] les tuteurs. Bon, eux, ça les gêne pas trop, donc... [s'interrompt] Et sur le **DES**, ils m'ont fait une euh **proposition** d'évaluation... en structure qui est... qui est **très** intéressante. Où en fait les experts vont **plus** aller évaluer en structure sur les DES, sur les UC 3 et 4, et ils vont faire un portefeuille de compétences. (**D'accord.**) Donc je trouve ça très intéressant. (**Ah ouais.**) Une sorte de **portfolio**, où, euh, ils vont rassembler, ben les... les différentes séances qui vont avoir lieu / enfin, c'est pas les séances, c'étaient les différentes réunions qu'ils auront dans l'cadre de leur projet de **DES** et euh... et ils fourniront **ce dossier** à une commission **d'experts**, voilà, qui... qui **évaluera**, en entretien, le candidat.

Ch297 : OK. [On m'entend taper sur mon ordinateur de 01h11'24 à 01h11'29] OK, OK. Et vous, à titre, euh... plus individuel, est-ce qu'il y a des éléments [je frotte sur une surface] à propos de l'évaluation qui vous intéresseraient, euh... quelles... quelles qu'elles soient ? Donc j'disais : droit d'accès, bien sûr, à... à l'entretien, aux entretiens, ça, c'est d'office.

C315 : Oui, oui, oui, et **moi**, c'est le... [se reprend] j'te dis, moi, c'est... c'est la notion de **valeur** qui m'intéresserait, mais de l'autre côté – **tu vois ?** – de celui qui se fait évaluer.

M259 : Ben, j'pense que **quand** on... [se reprend] si on fait des... des contrôles **ensembles**... (*Hum, hum. [Je tape sur son ordinateur]*) On pourra effectivement échanger là-dessus, **hein**, tu vois ?

M260 : J'pense que c'est à partir de choses un peu... **concrètes** qu'on pourra voir, voilà, euh... c'qu'on... [s'interrompt], Mais **c'est vrai** que... on avait pas l'temps, hein. Moi, ça m'aurait plu quand j'étais en supervision, entre guillemets, tu vois, à [nom de l'OF mentionné auparavant]. (*Ouais.*) Mais... quand tu es... [se reprend] quand tu avais évalué / alors, je sais pas si tu t'en souviens, avec un co-jury, c'était [prénom et nom d'un EE]. (*Ouais.*) Tu t'souviens ? Euh... il m'avait dit en sortant : oh là là, il est bien, Alban, mais ça plane trop, moi, c'est plus... [se reprend] c'est pas mon [rire à 01h12'26]...

M261 : C'est pas mon vocabulaire, c'est pas... [s'interrompt] Voilà, enfin, bon, il y avait... [s'interrompt], Mais bon, il avait **apprécié**, mais bon, c'était... c'était pas du tout... [s'interrompt] Et effectivement, son positionnement et le tien, avec moi qui étais extérieure, était très différent, quoi.

Ch299 : Ah, il était différent, ouais, ça, c'est clair ! [Rires de 01h12'42 à 01h12'43] Ça, j'connais bien [prénom du EE mentionné], donc, euh... ouais, ouais, ouais. Avec [prénom du EE], on rigole, hein, quand on a évalué ensemble, c'est vrai qu'c'est... [s'interrompt et rire à 01h12'49]

M262 : Ah, ouais, non, mais ça ! (*Ouais, ouais, ouais.*) Lui, il est beaucoup plus **pragmatique**. (*Ah, ben oui.*) Voilà, c'est... [s'interrompt]

Ch300 : Ah, oui, oui. Non, mais on s'est bien... [se reprend] on s'était marrés sur ce... sur c'coup-là. Lui, il allait chercher : Ah, mais là, vous avez fait / vous avez marqué ça, il y a... [s'interrompt] ça veut dire quoi ? Moi, j'étais là : alors, pour vous, qu'est-ce que c'est ça ?

M263 : Te te te t'étais plus sur la posture d'animateur, etc. **En plus**, c'était... c'était sur du socio-cu... (*Ouais.*) Et, euh... [Prénom de l'EE], il est plutôt, quand même prof de sport, c'est pas... [s'interrompt] bon, bien que ça soit les UC 1 et 2, elles sont **transversales**, mais bon, euh, des fois, c'est...

Ch301 : Oui, je vois.

M264 : Mais bon, moi, j'ai fait plus beaucoup d'évaluations, mais quand j'en ai... quand j'en ai fait, je rencontrais ça, on n'avait pas forcément les mêmes... [s'interrompt]

Ch321 : Super. Et d'ailleurs, un jury, est-ce que par hasard, j'ai le droit d'assister à un jury ou pas, ou est-ce que... [s'interrompt] ?

M279 : J pense que oui, ça s'est fait.

C342 : J'vais... [se reprend] on va demander.

C343 : On verra, c'est pas... [s'interrompt]

M280 : Tu vas pas... tu vas pas être déçu. (rire)

M281 : J'devrais... j'devrais pas m'exprimer ainsi, mais... [s'interrompt]

C344 : C'est vraiment... [s'interrompt] Ah, ouais, ouais, non, mais... [s'interrompt]

M282 : C'est... c'est tellement affligeant.

C345 : Tss...

Ch324 : D'accord.

M283 : Si tu savais.

M289 : Ouais. Mais peut-être que ça va **changer, maintenant**, puisqu'on vérifie les grilles avant, **maintenant**. Parc'qu'en fait, un jury, ça consistait à vérifier les grilles de certification, OF par OF... (*Oui.*) À recevoir les OF en commission, chacun, selon l'OF dont on est **référent**, les **recevoir**, leur faire faire un p'tit bilan de leur **session de formation** et ensuite, de **vérifier nos** grilles à nous / donc nous, c'étaient les UC 1, 2 puisque... [se reprend] 1, 2 ou 3 pour le BPLTP qui avait lieu chez **NOUS**... (*Ouais.*) Et, euh... ensuite, de vérifier les... les grilles que... [se reprend] apportées par l'OF de l'UC 4. Ben, tu l'as **expérimenté**, hein. (*Ouais.*) **Voilà**. Et ensuite, **en jury** plénier, eh ben, on voyait s'il y avait eu un problème entre ce qui était marqué sur FORUM¹ et les... les **grilles**, voilà. S'il y en avait pas, ben... ben pas grand-chose, hein, sauf s'il y a des... [se reprend] après, si l'OF a une demande particulière pour, effectivement, repê... repêcher un candidat qui manquerait qu'une UC, euh... (*Ouais.*) C'est des choses comme ça, mais... [s'interrompt]

Commenté [AR295]: insistance sur le « nos »

M290 : Mais à chaque fois qu'on a **ça** / justement, ça, ça pourrait être intéressant, mais on n'a **aucun outil d'évaluation pour savoir**, le jury, sur quel élément il peut se... se faire

Commenté [AR296]: prononcé haché : au-cun

¹ Nom du logiciel administrateur des déclarations des OF. Les coordinateurs de formation déclarent les éléments de la formation, de sa programmation aux résultats des certifications.

son **idée** par rapport si ce candidat mérite d'être rattrapé ou pas. Uniquement sur les dires de l'organisme de formation, que il s'est montré... [se reprend] qu'il a bien suivi la formation /, Mais par rapport à c'que les commissions, quand les commissions ont mis un... ont mis un avis défavorable, ben on sait pas, on sait pas.

C352 : Oui, c'est vrai qu'on aurait les commentaires, on aurait pu... [s'interrompt]

M291 : **On n'a rien, on n'a rien.**

C353 : On n'a rien, quoi.

M292 : Moi, **j'm'abstiens.**

C354 : Donc on vote à main levée, mais... [s'interrompt]

M293 : Moi, **en général, j'm'abstiens.**

C355 : Voilà, ouais.

M294 : Parce que je... je /, mais **comment** je peux

Ch329 : C'est à l'aveugle.

C356 : Ouais, ouais, c'est... [s'interrompt]

M295 : **concrètement**, euh, avoir et me faire une **idée** de c'qui s'est passé pendant la commission, de sur quoi le candidat a... a péché ou... [s'interrompt] ben non.

C357 : Ça arrive pas souvent non plus, **hein**, mais c'est vrai que... [s'interrompt]

M296 : **Heureusement.**

C358 : Ouais, heureusement.

Ch330 : OK. Bon, j'attends de voir ça.

M298 : Voilà, ben tu verras ça¹.

Description phénoménologique. L'exemple d'expérience

¹ En définitive le jury plénier fut reporté début avril 2020. La COVID a empêché le regroupement ; je n'ai pas pu assister à un jury.

Description de niveau 1 : l'exemple (EdR1, C et M)	Description de niveau 2 : verbatims	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 : observations
<p>notre posture d'éval est un peu biaisée » (C77)</p> <p>ou</p> <p>la « posture contradictoire avec notre posture d'évaluateur » (C62)</p>	<p>EdR1 :</p> <p>Sur) et notamment le fait d'être « aux prises avec des Q politiques » (comme les relations avec le CREPS par exemple : C292-C3005), « Il y a des fois des chose qui vont pas » (Idem.)</p> <p>- « on n'a aucun appui, aucun élément d'appréciation après les certifications » (M215)</p> <p>- corroboration par M19-C77 : la « fausse interprétation » des textes</p> <p>- « tout c'qu'il dit, c'est pas appliqué, c'est... c'est... [s'interrompt] Il y a plein de choses qu'il dit dans la formation, ben quand tu vois q'maintenant, on met les tuteurs, c'est... c'est... c'est pas forcément... [s'interrompt] Alors, il y a des choses qui sont vraies, mais... » (M229)</p> <p>+</p> <p>« Des fois on peut remettre en cause les grilles, aussi, que nous</p>	<p>Dans l'edR1 : avec les autres EE par ex ? ou du côté des EE par ex ?</p> <p>« les experts, ils ont une... une réputation, entre guillemets. » (C275)</p> <p>Une EE qui n'en reste pas aux textes :</p> <p>« j'vois une de nos collègues, qui dit, quand elle certifie : ah ben non, mais j'suis pas sûre que j'lui confierais mon enfant, tu vois. » (C205)</p> <p>Un EE évaluant sur des traits caractéristiques du stagiaire :</p> <p>- le EE a fait un retour dessus (Ch202) au stagiaire : ceci est considéré comme « encore un biais. » (C233)</p>	<p>Pas d'objectivité dans l'évaluation (EDR1 : Ch233)</p> <p>Récit d'obs :</p> <p>Verbatims de J :</p> <p>« Quand vous évaluez une épreuve, vous êtes évaluateur ou expert. » (J1)</p> <p>des « co-évaluateurs »</p> <p>« collaborateur du service public » (J2)</p> <p>« observateurs »</p> <p>». « Quand vous allez évaluer, vous allez vous fixer sur des compétences, via les grilles de certifications. [...] Vous pouvez être sur vos spécialités ; mais il va falloir prendre un peu de hauteur et vous approprier les autres textes</p>

	<p>donne le ministère. Des fois c'est pas non plus... forcément... [s'interrompt]. »(M150)</p> <p>- « on s'en réfère à la grille » (M185 ; C255)</p> <p>- « le principe ici, c'est... [se reprend] entre guillemets, c'est d'donner l'diplôme à tout l'monde, hein, pour éviter d'avoir des recours » (M21)</p> <p>- le binôme d'EE invalide, mais le jury plénier valide (M215) : « c'est plus la peine de faire des commissions d'experts et de faire passer des certifications » (M215)</p> <p>- position de M sur le jury : « Tu vas pas être déçu » (M280), « C'est tellement affligeant » (M282), « J'devrais pas m'exprimer ainsi » (M281)</p> <p>- description du jury (M289) puis position de M : « à chaque fois qu'on a ça, justement, ça, ça pourrait être intéressant, mais on n'a aucun outil d'évaluation pour savoir, le jury, sur quel élément il peut se... se faire son idée par rapport si ce candidat</p>	<p>- j'interroge l'EE et j'entends des propos relative à l'haleine et à la tenue, il sentait l'alcool (Ch207)</p> <p>- réponse : refus d'une des 2 UC cause croyance d'alcoolisme (Ch212)</p> <p>- je creuse sur le comportement : réponse de gars sympa (Ch226)</p> <p>- C'est pas ce qui est demandé de faire (M183) : « il est pas là pour évaluer ça. » (M184)</p> <p>- Et pour autant, ce n'est pas comme ça que M a appris (M19) ce qui fait que la « notion de valeur, elle est totalement mise de côté, elle est fausse » (M18 et avant et après)</p> <p>Le duo d'EE :</p> <p>- La préférence « qu'il y ait deux personnes qui soient pas identiques » (M156)</p> <p>- Dialogue imaginaire entre</p>	<p>puisque vous êtes experts. » (J4)</p> <p>J : « Les phrases [du référentiel] sont sujettes à interprétation.</p> <ul style="list-style-type: none"> Un participant : Ça peut être interprété d'autant de façon qu'il y a de personnes dans la salle ! <p>C'est possible.</p> <ul style="list-style-type: none"> Mais dans ce cas-là il n'y a plus d'objectivité ? » (Dialogue 1) <p>« règles déontologiques : la neutralité, la confidentialité, l'égalité de traitement des candidats, la solidarité des décisions, l'objectivité. » « Il existe une charte déontologique » (J10) qui vient détailler et</p>
--	--	--	---

	<p>mérite d'être rattrapé ou pas, uniquement sur les dires de l'organisme de formation » (M290) : « on n'a rien » (M291, C353) donc « moi en général je m'abstiens » (M293)</p> <p>- le tout « impacte la notion d'évaluation » (M21) et « la manière d'évaluer » (M19)</p> <p><u>Conclusion</u> : « notre posture d'éval est un peu biaisée » (C77) + « on est en injonction paradoxale dans notre façon et ce qu'on nous demande faire » (M24) = « on s'y retrouve plus » (C85)</p>	<p>deux EE (M192-C257)</p> <p>- formation de clan : « on en a, hein, qui... qui nous disent : oh, tu m'mets avec untel, on <i>matche</i> bien » (M196)</p> <p>- « y en avait des fois qui nous disaient : surtout, tu m'mets pas avec untel parce que... [s'interrompt] bon. » (M198 + C263)</p> <p>- exemple des caractéristique de refus : « parce qu'il s'attache à des détails qui n'ont rien à voir avec la certification » (M202)</p> <p>Stratégie de formation des duos :</p> <p>- « je savais qu'il y en avait qui étaient un petit peu plus... durs que d'autres... (<i>Ouais.</i>) Comme on dirait, entre guillemets, et j'essaierais de compenser. » (M204 + M205) + C266-267</p> <p>Dans le face à face, cela donne des effets de « c'est cet EE</p>	<p>traduire les différentes « règles déontologiques » citées.</p> <p>« Le principal c'est que l'épreuve se passe. » (J11)</p> <p>Les jeunes évaluateurs apprennent que « c'est le jury qui est souverain. Ça devrait vous soulager. » (J12).</p> <p>« C'est une question de bon sens. Il sera convoqué chez vous lors des épreuves. » (J16 à destination des participants)</p>
--	---	--	--

		<p>donc c'est normal de ne pas valider » (C275 ; C278 ; M213)</p> <p>- cela contribue au « jeu dans les OF » (C280), avec la paie de l'EE</p> <p>Des EE qui vivent de la fonction : Ch186-C227</p> <p>- « on a des personnes, euh... où c'est leur gagne-pain, hein, franchement, hein. » (M167)</p> <p>Il y a différentes stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre des certifications à diplôme de haut niveau (C221) - dans une journée, en faire plusieurs (C214 ; C217) - faire le tour des OF (M161) - se « débiner » pour une « offre mieux payée » (C215 ; C217 ; C218 ; M165 ; C222) - compléter la retraite (M166) - par rapport aux « tarifs » (C225) <p>Note contextuelle : « Ben parce qu'il y a des organismes qui demandent à l'faire bénévolement, puis d'autres » (M170)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résonance sur
--	--	---

		<p>la formation et la « labellisation » (C154) des EE par une formation continue de 6 à 12 mois (M91) avec « test » (C156)</p> <ul style="list-style-type: none"> • « on y tient réellement, parce que sinon, on fait quelque chose de creux qui n'a aucun sens » (C157) <p>A propos de la « posture contradictoire » : « c'est un peu compliqué » (C63)</p> <p>- on apprend la disparition du corps professionnel (M77, M78)</p> <p>La valeur comme « un vaste sujet et chez nous d'autant plus » (M14) : « la notion de valeur, ici, elle est mise complètement de côté » (M16-M17)</p>	
--	--	--	--

		<p>- « c'est ce qui nous bloque en tant que pro » (C74)</p> <p>- « ça me désole » (M18)</p> <p>- « On a quand même nos valeurs qui se... [s'interrompt] (<i>Eh ouais.</i>) Tu vois, qui se... discutent, quoi. » (C210 ; C291)</p> <p>- réponse de M : « Ben c'est pour ça qu'moi, j'trouve important, souvent, qu'il y ait deux personnes qui soient pas identiques... (<i>Ouais.</i>) En termes de genre professionnel. » (M156) + « parce que sinon, on tombe... [se reprend], mais on est dans un formatage terrible. » (M157) + « alors que normalement, dans les commissions, on disait bien, fallait un professionnel, éventuellement un formateur, parce que le regard n'est... n'est pas l'même, quoi. » (M157)</p>	
--	--	--	--

Entretien 2 d'explicitation

CM - EdR 2 - explicitation
Enregistrement 46,55 minutes

C4 : Ouais, c'est... [se reprend] c'était il y a peut-être deux ans...

Commenté [AR297]: prononcés lentement

M6 : Deux ans ouais.

C5 : Au moins deux années. Euh, j'crois que... [se reprend] on dépannait toutes les deux.

C6 : Il me semble, donc on s'est portées volontaires. Il devait manquer peut-être un... [se reprend] un ou deux experts, je n'sais plus. Donc on a reçu c'candidat toutes les deux, euh...

Commenté [AR298]: Vécu 1 Jaune : « on a reçu un candidat toutes les deux »

M8 : C'était un homme.

C7 : C'était un homme, oui.

Commenté [AR299]: Prononcés de la même façon que M

M9 : Euh, grand, barbu, ça, c'est...

M10 : [rire] C'est des détails, mais...

M11 : Mais euh...

C12 : Donc on... [s'interrompt]

M12 : Donc l'âge, on peut donner son âge, C, on peut... [s'interrompt]

C13 : : Ouais, il devait avoir fin... fin d'la trentaine, il me semble, hein.

M13 : Ouais, c'est ça, 30, 30.

C14 : : Fin d'la trentaine, euh... marié, plusieurs enfants. C'est... c'est comme ça qu'il s'est présenté.

Commenté [AR300]: dernière phrase prononcée rapidement

Ch15 : Ah oui, d'accord.

M14 : Il s'est présenté.

C15 : : Ouais, voilà. Et puis, euh... et puis on a commencé... [s'interrompt] Déjà, l'dossier qu'on avait vu...

M15 : Le... [s'interrompt] ouais.

C16 : C'était du DE ?

M16 : Ouais, c'était du...

C17 : C'était du DE.

M17 : C'était du DE, il m'semble.

C18 : C'était du DE, il me semble.

M18 : C'était pas du DES, c'était du DE ? Oui, oui parce que c'était...

C19 : Peut-être, oui, je sais plus.

M19 : Qu'les UC 1 et 2. Il me semble que c'était du DE, oui.

C20 : C'était du DE, ouais, il m'semble aussi.

M20 : Par contre, moi, j'sais plus, tu vois, d'quel organisme il était.

C21 : Moi non plus, je sais plus.

C22 : C'tait... / Peut-être... [s'interrompt] / Enfin, je sais plus. Je sais plus du tout.

M22 : Bon... Voilà, c'est p'têtre pas l'important.

C23 : Donc déjà son projet, c'était développer, euh... [hésite] euh une espèce de...

M23 : Une école.

C24 : De... [s'interrompt] voilà, une cohésion dans la population, euh... autour d'un... d'un... d'un projet qui développerait l'apprentissage de l'arabe, euh...

M24 : Une école d'Arabe, en fait.

C25 : Voilà, ouais, voilà, au sein d'une association. Donc il voulait élargir la cohésion du quartier... autour de ça. Euh... du coup, à à lecture du dossier, on s'était dit, euh... qu'il y a pas forcément des gens qui... qui parlent, euh... qui parlent ou qui souhaitent peut-être apprendre l'Arabe dans l'quartier, il y avait aussi peut-être d'autres populations, est-ce que c'était un projet qui était probant pour amener la cohésion dans l'quartier, quoi ?

M25 : Ben, son diagnostic ne... nous nous a pas prouvé... enfin, son constat n'était pas très... très en rapport avec son projet. Enfin bon, il avait décidé qu'ça soit...

[s'interrompt] Bon, alors effectivement, il y avait sûrement des... des... des... des gens de culture Arabe dans **c'quartier**, mais **pas que** non plus.

M26 : Et... il avait décidé de de... de cette école, de **créer** cette école. Comment il avait appelé ça ? Il l'avait appelé d'une certaine façon. J'm'en souviens plus. Pour euh effectivement, euh... [s'interrompt]

Commenté [AR301]: murmure

C27 : Alors, c'qu'on n'a... c'qu'on n'a pas compris, c'est **qu'il avait justement un temps de présentation**, qui lui appartenait : donc on peut pas l'interrompre, **et** euh... **où il nous a passé des vidéos, la plupart du temps, de de Chirac**, et euh là avec M, on s'est dit : mais de... [s'interrompt] enfin...

M27 : Le discours de Chirac /

C28 : Ouais /

M28 : / **On n'a pas vu l'lien.**

C29 : On n'a pas vu le lien.

M29 : **Quand on lui a demandé**, c'était pas clair.

C30 : Et puis dès **qu'on lui posait une question**, il disait : non, mais j'comprends pas, **tout est dans mon dossier**. Alors, on avait beau lui dire : mais monsieur, si on vous pose la question, c'est qu'on a besoin de... de développer davantage à l'oral avec **VOUS**, eh ben **il restait sur sa position**, quoi, c'est euh...

M30 : **Il disait : mais ça, j'l'ai écrit.**

C31 : **C'est dans mon dossier, c'est... c'est dans ma présentation, c'est dans ma vidéo.**

M31 : Ben, **on lui disait : ben essayez d'nous expliquer**, quand même, vous l'avez peut-être **écrit**, mais euh... il faudrait quand même être plus précis euh... Justement, **on avait posé la question entre son diagnostic et le projet qu'il voulait mener**, là aussi, il nous a dit : ben, c'est **dans l'dossier**, ben... [s'interrompt]

C32 : Alors que, ben non, non, si on vous pose la question...

M32 : Fin nous, en tout cas, il m'avait pas /

C33 : Il était... [s'interrompt] / Voilà, on avait une position, euh... [hésite] de... de **femmes**, fin 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**, euh 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 euh de présentation.

Ch16 : À quel moment as-tu ressenti ça...

Ch17 : Dans la situation ?

C35 : [Hésite] En fait, la... la première gêne **d'incompréhension** – parce qu'au départ, c'était un peu... [se reprend] c'était vraiment de l'incompréhension – c'était **par rapport à sa présentation**. On voyait pas l'rapport avec **ni l'diplôme**, ni... ni c'qu'il y avait dans... **dans l'dossier, en termes d'explications**. Et ensuite, lors de **l'entretien**, euh... là, on... on s'est dit : mais on a beau essayer de... de le remettre dans l'cadre, euh, du diplôme qu'il... qu'il souhaite avoir, euh, **ça n'passe pas**. Voilà, ça n'passe pas, il accepte pas qu'on lui pose des questions pourquoi.

M33 : Et à un moment, **on lui a dit**, on lui a dit : mais les questions qu'on vous **pose**, c'est... [se reprend] ont trait aux compétences liées au diplôme. On n'invente pas ces questions, elles sont **là** pour reconnaître les compétences et pour pouvoir... [se reprend] pour que vous puissiez euh valider euh une partie du **diplôme**, sinon, euh... si... si on peut pas poser ces **questions**, ben... on... on n'y arrivera pas et... Et là encore, il nous disait : mais toutes ces compétences, elles apparaissent **clairement** dans mon dossier. **Bon**.

Commenté [AR302]: insistance sur le « cl »

Ch18 : OK, M, peux-tu décrire c'qu'il... ce qu'il faisait ? Tu lui... tu lui dis ça à ce moment-là et lui, que fait-il ?

M34 : Que je... [se reprend] qu'est-ce qu'il a fait ?

Ch19 : Tu lui dis : on vous... [se reprend] on cherche à vous orienter, on cherche à vous... [se reprend] nous, à vous faire nous montrer vos compétences, donc...

M35 : *Hum, hum.*

Ch20 : Lui, que... que fait-il, là, que fait-il à ce moment-là ?

C36 : Pour moi, il se braque, il reste sur sa position.

M36 : Ouais moi aussi.

Ch21 : Est-ce que tu peux le décrire, s'il te plaît ? Il se braque, comment il se braque ?

C37 : Ben, son visage se ferme, en fait, hein.

Ch22 : Son visage se ferme.

M37 : Se ferme...

C38 : Son visage se ferme, euh...

M38 : Il feuillette son dossier...

M39 : Il nous montre un peu... [s'interrompt] voilà, il est...

Ch24 : Il a son propre dossier...

M40 : [Se reprend] Il a son propre dossier...

Ch25 : Il le feuillette.

M41 : Il le feuillette, il nous dit : mais c'est... c'est marqué là.

Ch26 : Et là, il vous dit : c'est marqué là.

M42 : Voilà.

Ch27 : Il rebondit sur ta question, il vous dit : mais c'est marqué là.

M43 : Voilà et... [se reprend] et j'lui dis : ben ouais, mais on n'a pas compris, justement, donc est-ce que vous pouvez... [s'interrompt] j'me demande si j'ai pas employé même : explicitez...

M44 : ...votre pensée, euh... au... [se reprend] dans c'que vous avez écrit, puisque pour nous, c'est pas clair et on n'fait pas le lien entre les compétences du diplôme...

M45 : Et c'que... c'que vous nous racontez.

Ch30 : Et là, que fait-il ? Il entend cette nouvelle phrase...

Ch31 : Que vous dit-il, que fait-il ?

C39 : Il reste sur sa position.

Ch32 : Il reste sur sa position.

Commenté [AR303]: longueur sur le « s » : « sssson »

Commenté [AR304]: mot haché : ex-pli-ci-tez

M46 : Il reste sur sa position.

C40 : Ouais.

Ch33 : Même physiquement, il reste avec la page ouverte...

C41 : Il reste... [s'interrompt]

Ch34 : Là où il vous montre... [s'interrompt]

C42 : Voilà, le... le visage fermé, euh, il reste sur sa position.

M47 : Et même quand il nous a présenté la vidéo d'Chirac, on lui a demandé une explication, mais il nous a dit : mais c'est... c'est... c'est évident.

C43 : C'est évident... c'est... [s'interrompt] ouais, ça, c'est sûr. Ça, je me... [s'interrompt]

Commenté [AR305]: le ton est celui du « eureka », C le dit d'un souffle, avec un sourire aux lèvres, « c'est bien sûr »

M48 : [En riant] C'est évident.

C44 : Ouais, c'est vrai, c'est vrai.

M49 : Voilà, c'est ça.

C45 : J'me rappelle que... [s'interrompt]

Ch35 : Ah.

C46 : Oui, M, tu... tu lui as dit : mais quel est l'rapport ? Et ouais, pour lui, c'était une évidence quoi, il... [se reprend] il y avait même pas besoin d'explication.

M50 : Mais vous voyez pas, sous-entendu, c'étaient nous les... les débiles.

[Rire d'M et CC de 00h08'49 à 00h08'50]

C47 : C'est ça.

M51 : Ben, on a dit : non, on est désolées, on voit pas.

C48 : C'est ça, ouais, on voit pas.

M52 : On voit pas du tout, euh...

C49 : Voilà.

M53 : Qu'est-ce qui légitime ce... ce rendu de... [se reprend] du discours de Chirac, qu'est-ce que vous voulez nous montrer [elle se racle la gorge à 00h09'00]. Et là, ben je me souviens plus parce que ça commençait effectivement à être...

Ch36 : Oui.

M54 : À être un peu chaud, tu vois, euh...

Ch37 : Oui.

M55 : Il s'montrait pas agressif, mais c'était quand même limite.

C50 : Mais on... on n'était pas... on n'était pas rassurées.

M56 : C'était limite quand même.

C51 : On n'était pas rassurées, toutes les deux mine de rien...

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.

C52 : Je sais plus.

Ch38 : Oui, tu pourrais l'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'l'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 /

Ch39 : D'accord.

M59 : / et que... [se reprend] et qu'on comprenait pas... voilà.

C53 : Hum.

Ch40 : C'est là qu'il vient ce... [se reprend] confirmer c'que disait C tout à l'heure, en disant : j'me demande si... [s'interrompt]

C54 : Oui, si on était assez compétentes pour lui faire passer son examen.

[Silence de 00h09'47 à 00h09'49]

Ch41 : Tu te rappelleras de quand est-ce qu'il... il a dit ça... la parité ?

M60 : C'était à la fin d'l'entretien, hein, quand, euh... il a senti que... [s'interrompt] De toute façon, on a mis fin à l'entretien parce qu'après aussi, on lui a dit : ben non, on est obligées d'mettre fin à l'entretien parce que le temps est écoulé, et là, j'vois... [se reprend] Avant d'partir, il a posé cette question en nous disant : comment sont choisis les jurys ?

Commenté [AR306]: Vécu 1 Jaune : fin de l'entretien

Commenté [AR307]: insistance sur le son « i » avec prolongement : les juriiiiieuh

euh... 'fin, les... les évaluateurs ? Euh... nous, on s'était **présentées**, hein, on lui a dit : on est deux personnes, on est **même membres** du jury toutes les deux, donc... [s'interrompt]

C55 : Tu vois, j'me rappelle pas d'tout **ça**, mais c'est vrai qu'j'ai... j'ai ce sentiment, euh, gardé, euh... qu'il avait... / **Oui** ! que pour lui, on n'était **pas** légitimes et...

M61 : Voilà.

C56 : Tu vois, M, elle a plus de détails en tête, mais effectivement...

M62 : **On n'était pas légitimes...**

C57 : On n'était pas légitimes dans...

M63 : ...**parce** qu'on... [se reprend] pour moi, c'est c'que j'ai ressenti, **parce** qu'on était des femmes.

C58 : [Se reprend] Parce qu'on... [s'interrompt] **moi aussi**. Pareil. Parce qu'on était des femmes, ouais, pareil.

C59 : Donc euh. Quand... **quand il est parti, on s'est regardées toutes les deux** et on s'est dit : mais *ouah*, quoi. Il nous a remis à... [elle cherche ses mots] **il nous a mis à une place qui nous convenait pas**, quoi, tu vois.

M65 : *Hum*, et j'pense qu'il a ressenti qu'il allait pas obtenir son... [se reprend] qu'il a pas... [se reprend] allait **pas valider**, hein...

C60 : Oui, ah oui, oui, oui.

M66 : Ça, c'est... c'est **évident**...

C61 : Ah oui, oui, oui, ouais, ouais, ouais, ouais.

M67 : ...puisque **à chaque fois**, on est revenues sur les questions, on n'a **jamais** eu les réponses à nos questions. Donc euh il n'a jamais voulu rentrer dans le... [elle souffle légèrement, s'interrompt, elle boit une gorgée d'une boisson et tape deux fois sur la table à 00h11'08]

*Ch42 : Alors, dans c'que j'entends, donc pour aller dans... [se reprend] donc pour aller dans potentiellement, euh... trois situations, euh... pour aller dans le plus détail du détail, il y a la dernière, c'est-à-dire un petit peu **la chute de l'histoire** avec cette espèce de... [se reprend] d'interpellation de la parité... Cette mise à fin qui... qui tendait vers : vous, vous aviez une forme de décision, en même temps, le temps était écourté. Donc on pourrait très bien revenir sur ce moment-ci, qui vient interpeller, finalement, votre assise d'évaluatrice, plus que de femme, parce que les deux ont l'air d'être liées dans les discours de ce candidat.*

Commenté [AR308]: Vécu 2 vert : La chute de l'histoire / La mise à fin de l'entretien par la parité

Ch43 : Il y a une autre situation, c'est la notion du « c'est évident », j'l'ai notée, c'est-à-dire la vidéo Chirac [Hum], où on pourrait revenir sur comment... [bafouille] en décrivant comment cet homme en est arrivé à... à montrer cette vidéo pour avoir – si j'ai bien compris – un argumentaire, puisqu'il a déclaré qu'il était évident, et donc d'interpeller en tant qu'évaluatrices qu'est-ce qui était véhiculé de cette évidence, on cite.

C63 : Que nous, femmes, on n'peut pas comprendre.

Ch44 : Ah, qui était peut-être, là aussi, déjà lié, donc, à la question du genre.

C64 : Hum.

M69 : Hum.

Ch45 : Et il y a une autre... [se reprend] une situation, je crois, qui est un peu implicite, c'est le... [se reprend] la case départ... de comment l'entretien de VAE a-t-il commencé...

M70 : C'est pas une VAE, hein.

Ch46 : De comment l'entretien de jury a-t-il commencé, euh... pour voir, ou peut-être, en résonance avec la question, justement, du... du... du genre, mais aussi de la légitimité...

Ch47 : Euh... voilà, que comment... comment la certif, la validation a-t-elle commencé, qui pourrait peut-être faire un écho avec... [s'interrompt]

M71 : Tu veux dire l'entretien ?

Ch48 : Oui

M72 : Qu'on a eu avec lui, l'échange ?

M74 : Ben, j'sais pas, peut-être sur les... les... les questions qu'on lui a posées, si l'on s'en souvient. Moi je sais qu'ma première question, c'était euh ben, le lien entre son... son diagnostic et, euh, la mise en place de cette école dans l'quartier pour soi-disant, effectivement, euh... favoriser la cohésion. On lui a demandé : ben, qu'est-ce qui... qu'est-ce qui est... [se reprend] quels sont les éléments qui vous permettent de dire que...

C69 : Ah, ben oui, mais...

M75 : Ça va, euh... [s'interrompt]

C70 : Oui, mais c'est... oui, mais c'est... c'est dans ma vidéo euh...

M76 : Ça va... [s'interrompt]

Commenté [AR309]: vécu 3 bleu : C'est évident / Je ressens que je ne comprends pas pour lui car je suis une femme

Commenté [AR310]: Vécu 4 Rose : le démarrage de l'entretien

Commenté [AR311]: choix d'une situation

Commenté [AR312]: C imite le candidat : elle répond à la question venant d'être posée par M. Il y a un jeu.

C71 : [Se reprend] C'est dans la vidéo que je vous ai montrée. Oui, mais on a besoin que vous puissiez nous... nous en parler, mais tout est dans la vidéo et dans mon dossier.

Ch52 : Et toi, que fais-tu, quand... [se reprend] C, quand il dit : tout est dans ma vidéo, tout est... [se reprend] tout est dans mon dossier ?

C72 : Eh ben, a... avec M, on reprend notre démarche en disant : mais monsieur, c'est important pour nous, on est là pour valider des UC, euh, que vous venez passer c'matin et du coup, on aimerait avoir plus de développement sur ça, ça, ça... Mais on... on n'a pas d'retour. On n'a pas de... [se reprend] on n'a pas d'écho à c'qu'on peut lui demander.

Ch53 : Quand tu dis : on reprend, c'est que tu la regardes, euh, et tu viens poser la question au monsieur ?

C73 : On... [s'interrompt] Oui. C'est... c'est vrai qu'on a... on... on... on s'regardait pas mal, hein, parce qu'on était dans la même incompréhension.

M77 : [Elle parle en même temps et doucement, inaudible de 00h14'33 à 00h14'35] ben oui, parce qu'on était quand même... [se reprend] interloquées, donc... [s'interrompt]

Ch54 : Vous sentiez dans vos regards que là... [s'interrompt]

C74 : Oui !

Ch55 : Qu'est-ce qu'il se passe ?

C75: Voilà : qu'est-ce qui s'passe, quoi.

Ch56 : Qu'est-ce qu'il se passe ?

C76 : Pourquoi... pourquoi ça passe pas ?

M78 : À qui on a à faire là, et... [s'interrompt]

C77 : Pourquoi il veut pas communiquer avec nous ? Et puis c'est... c'est là où on s'est dit : mais, euh... en fait, il... il est pas... il est pas à son aise parce que il est avec deux femmes, quoi.

M79 : Oui, il y avait un blocage.

C78 : Deux femmes qui le questionnent...

M80 : On sentait qu'il y avait un... [se reprend] il y avait, effectivement, une forme de blocage.

C79 : Deux femmes qui... [se reprend] qu'il pense qui le **jugent** sur euh... ses compétences à... à... à obtenir ou non un... un **DE**. Fin **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 c'est l'sentiment, en tout cas, que je... [se reprend] que j'ai eu.

*Ch57 : Alors, si on revient, justement, à **la case départ**, pour voir, justement, à quel moment s'est installée cette forme de défiance qu'il a pu avoir envers vous, euh... parce que vous êtes une femme ? Quand... **quand il est rentré**, où est-ce qu'on était, où... où est-ce qu'on est, dans... dans l'certif ?*

M81 : Tu / **on était dans les box**.

C80 : **Dans l'auditorium**.

Ch58 : Dans les box dans dans la grande dans la grande salle ?

M82 : Oui, on était dans **l'box du fond**.

C81 : Tout au fond, ouais, ouais.

Ch59 : OK. Ouais, j'la vois.

M83 : Tout au fond.

C82 : **Tout au fond, à... à droite**.

Ch60 : J'le vois, OK, je l'visualise très bien.

C83 : Ouais [rire à 00h15'40].

Ch61 : D'accord [rire à 00h15'40].

C84 : Tout au fond, à droite, euh...

Ch62 : On est dans l'box, très bien.

M84 : Est-ce qu'il s'est mis d'l'autre côté d'la table ? J'me souviens plus, mais j'ai pas l'impression...

C85 : Il s'est... il s'est **éloigné**, hein, il s'est **pas**... [s'interrompt]

M85 : Il s'est mis sur le... [se reprend] **il s'est pas mis en face de nous**.

Ch63 : Il s'est pas mis en face.

M86 : Non. **sur le côté**.

C86 : Oui, il s'est... il s'est éloigné, mais plus sur le... [s'interrompt] Voilà, parce que d'habitude, euh... [s'interrompt]

M87 : Sur le côté.

C87 : Ouais.

Ch64 : Vers la sortie, vers la sortie du box, pas vers le mur.

M88 : Hum.

C88 : C'est pas ça, c'est que / D'habitude, tu vois, si, euh... Là, on est là [C fait les gestes, elle bouge pendant le « là »] nous on est là, là, c'est la table,

Ch65 : Oui.

C89 : généralement, ils se mettent [elle tape sur la table pour expliquer à 00h16'06 et à 00h16'07] ici pour pouvoir poser leur...

Ch66 : L'ordinateur.

C90 : Leur ordinateur,

Ch67 : Ouais.

C91 : eh ben lui, tu vois, il s'est éloigné. Tu vois, il était pas...

Ch68 : Ah.

C92 : il était pas... il était pas complètement à côté d'nous.

M89 : Non, il n'était pas complètement à côté d'nous, non, non.

C93 : Il l'était pas complètement.

M90 : Il est pas... [se reprend] il était pas non plus en face.

C94 : En face, ouais, il a dû s'mettre vraiment là, quoi, tu vois ?

Ch69 : Entre les deux.

C95 : Ouais.

Ch70 : Entre... [se reprend] mi en face...

C96 : Ouais.

Ch71 : Et mi la place qui était celle pensée pour le candidat.

C97 : Ouais, ouais, *hum, hum, hum*.

M91 : Voilà.

Ch72 : D'accord, et ça, c'est quand il entre, il rentre et il déplace la chaise ?

M92 : *Hum...* oui.

C98 : Ouais, il pose ses affaires.

M93 : Il pose ses affaires.

C99 : Et... et j'pense qu'il a dû déplacer la chaise, effectivement, ouais.

Ch73 : Il pose ses affaires, voilà là il /

M94 : Il sort son ordi, euh... voilà, et... [s'interrompt]

C100 : Donc là, pour l'instant, on n'a pas vraiment d'appréhension, hein.

M95 : Ben non, non.

C101 : Sauf sur le... [s'interrompt]

Ch74 : Il s'installe.

C102 : Voilà, sauf... sauf pour le dossier, où on s'est dit : mais, euh...

M96 : Y avait son dossier aussi...

C103 : Il parle... il parle de cohésion d'quartier alors qu'il se... il se focalise seulement sur une... [se reprend] un seul type de population, quoi.

Ch75 : Et ça, c'était grâce à la première lecture que vous avez eue

C104 : Du dossier, ouais.

Ch76 : avant d'aller accueillir le... le candidat ?

C105 : Voilà, ouais, voilà.

Ch77 : Très bien. Donc vous aviez lu en diag' et tout ça [C : Ouais. hum hum hum], et là, il ressortait l'élément que M soulève, hein, qui est quand même le lien entre l'agnostic et cette proposition d'école [bruit de bouche]

C106 : C'est ça, exactement, voilà.

Ch78 : Ça... [se reprend] c'est pas clair.

C107 : Ouais.

Ch79 : Ça saute pas aux yeux, déjà...

M97 : Voilà.

Ch80 : C'est pas explicite, justement, d'accord. Ben, donc vous aviez... [se reprend] vous partiez déjà avec, sûrement, l'intention d'aller entendre ça soit à l'oral, soit...

C108 : Ouais.

Ch81 : Après, si ça venait pas à l'oral, d'aller... [se reprend] bon, il faut aller creuser ça, quoi.

C109 : Le questionner, hum.

Ch82 : D'accord. Donc le monsieur rentre, il s'installe et là, il met son ordinateur sur la table, il déplace légèrement la chaise, donc vers un petit peu le... [se reprend] là, en face, mais sans être en face...

C110 : ouais.

Ch83 : Et là, j'imagine que vous... ré-explicitez le... le contexte ou le cadre de la certification.

C111 : Exactement, ouais, ouais, ouais.

M98 : On fait la présentation des modalités... [s'interrompt]

Ch84 : Vous vous rappelez de qui le fait ?

C112 : C'est peut-être toi, hein.

M99 : Oui, j'crois qu'est moi.

Ch85 : M le fait, d'accord, M le fait.

C113 : C'est M.

Ch86 : Donc elle accueille et... [se reprend] tu présentes, voilà, le cadre.

M100 : Donc les temps qui lui sont impartis, voilà, qu'il peut utiliser son ordi, faire une présentation vidéo, mais que de toute façon, elle sera incluse dans son temps de présentation et qu'après, nous, on passera à l'entretien [hésite], le temps qui est consacré à l'entretien et que les... [se reprend] l'épreuve en elle-même ne pourra pas dépasser... [s'interrompt] Tout ça. ... Donc tout ça, on lui a dit, hein.

Ch87 : D'accord. Toi, pendant c'temps-là C, tu... [se reprend] que fais-tu ?

C114 : Ben, euh... rien de spécial.

Ch88 : Tu... tu patientes.

C115 : Je... je l'observe, oui, qui... [se reprend] qui installe ses, euh... [elle hésite] son nécessaire, quoi, tu vois, je... [s'interrompt] et puis ensuite, on s'présente, elle et moi.

Ch89 : D'accord, vous vous présentez toutes les deux.

C116 : Je... je sais pas s'il a... s'il a noté nos... nos noms, tu vois, je sais plus... [pause d'une seconde à partir de 00h18'26] s'il a essayé d'noter, euh... nos noms, je sais plus.

M101 : Je me souviens plus non plus.

C117 : Je sais plus.

Ch90 : Pendant la présentation des règles et les présentations, est-ce qu'il dit quelque chose, est-ce qu'il fait quelque chose ?

C118 : Non.

M102 : Non.

C119 : Non, non, non.

M103 : Non, non.

C120 : Non, non, non.

Ch91 : D'accord. Il vous regarde.

M104 : Il a pas réagi, non.

C121 : Ouais, non, non, il... ouais, non, il réagit pas.

Ch92 : D'accord. Il... il... il vous regarde, il vous écoute, manifestement, en tout cas.

C122 : Hum, hum [acquiesce].

Ch93 : D'accord, très bien. Donc à la fin des deux présentations, des... des personnes, j'imagine que vous... vous lui dites qu'il peut y aller... voilà, quand il le souhaite.

C123 : Ouais, voilà.

M105 : Démarrer, oui.

Ch94 : Et là, comme... [se reprend] est-ce que vous vous rappelez de comment il démarre ?

M106 : Ah, on lui a dit aussi qu'on chronométrait, euh... qu'on... [se reprend] qu'il pouvait pas utiliser un téléphone portable, mais que nous, on...

Ch95 : Qu'c'est vous qui vous occupez du temps.

M107 : On lui signalerait, euh... [s'interrompt] effectivement.

Ch96 : D'accord.

C124 : Je...

Ch97 : Et là, il commence.

M108 : Ouais. Il commence... il commence, mais j'crois qu'il... il commence en nous disant : ben, j'vais vous montrer... une vidéo. Un discours de Jacques Chirac.

C125 : De Chirac.

Ch98 : Il commence donc, dès l'début, avec une vidéo.

M109 : Voilà. Et qui va illustrer euh / pour illustrer mon propos.

C126 : Et là, je me rappelle du regard de M, qui m'regarde [rire de 00h19'28 à 00h19'29]...

Ch99 : Ah, que... que fait-elle ?

C127 : Qui... [s'interrompt] En fait, c'est vrai qu'on est un peu gênées parce que il faut pas qu'il...

M110 : Ben faut pas qu'il s'en aperçoive.

C128 : Qu'il puisse voir qu'on... [s'interrompt] voilà, qu'on s'regarde, quoi.

M111 : Donc... donc quand il est en train de taper sur son ordinateur

C129 : Et je... je... je sens... ouais, je sens le regard de M qui me... qui me dit : non, mais qu'est-ce que c'est qu'ça, quoi, tu vois, qu'est-ce qui s'passe, quoi ? Ouais. Et du coup, moi j'essaye de... [s'interrompt]

M112 : Et comme c'est sa présentation, ben, on peut pas intervenir, hein.

C130 : Voilà, on n'intervient pas.

M113 : On peut pas lui dire, ben que... [s'interrompt]

C131 : On le laisse aller, quoi, ouais.

M114 : C'est ça, donc, ben qu'on laisse... [se reprend] on l'laisse dérouler, mais ça dure quand même **assez longtemps**, hein.

C132 : Ouais, ouais, c'est ça.

M115 : J'me souviens, ça a duré quand même... [elle réfléchit]

C133 : **Il a pris tout l'temps**, hein.

M116 : **Cinq bonnes minutes**, hein, euh...

C134 : Il a pris... [s'interrompt] ouais.

Ch100 : Ah oui, quand même.

M117 : Ben oui, donc on trouvait l'temps très / 'fin, on s'disait... [elle baisse la voix] / Ah, par contre, je n'me souviens pas de quel discours de Chirac c'était.

C135 : Moi non plus, je n'sais plus.

M118 : On était tellement interloquées par : trouver le lien entre... [s'interrompt]

C136 : Entre **ça** et puis c'qu'il voulait **développer**, on n'a pas... [s'interrompt] oui.

Ch101 : Mais donc le candidat ne s'est pas présenté lui-même... à l'issue d'vos... de vos propres présentations et du chronométrage, il est... [se reprend] il a démarré cash par, euh... la vidéo d'Chirac.

C137 : Je sais pas du tout, il... il... il a...

M119 : Ah, j'm'en souviens plus.

C138 : Il a dû s'présenter. Je pense, hein.

Ch102 : Il s'est présenté, d'accord, OK.

M120 : Oui, j'crois qu'il s'est présenté, **il s'est présenté.**

C139 : Oui, oui, il a dû s'présenter.

M121 : Il s'est présenté... [phrase en suspend]

Ch103 : Il s'est pointé et après, il a dit, finalement, en quelque sorte : voilà, j'm'appelle, je suis et je fais mon stage dans, et donc j'aimerais maintenant vous montrer une vidéo.

M122 : Voilà, mais... [s'interrompt]

CC140 : Je... je... je sais même pas s'il me... [se reprend] s'il nous regardait. Il te **regardait** ?

M123 : Je sais plus. Je sais / je n'sais plus du tout, là.

Ch104 : Il semblait en tout cas préoccupé d'vous montrer cette vidéo.

M124 : Oui.

Ch105 : Ça semble assez important pour lui. En tout cas...

M125 : Oui, oui, tout à fait.

C141 : Ouais, oui, oui, oui.

Ch106 : Ça a l'air d'être arrivé très vite, très, très vite.

C142 : Ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch107 : Il a l'air d'avoir très rapidement présenté sa propre personne et le lieu du stage, et...

M126 : Le lieu du stage, **tu VOIS**, moi j'm'en souviens même plus.

Ch108 : Peut-être un petit peu l'projet... peut-être même, pardon.

M127 : J pense **qu'il a présenté l'quartier**, quand même... [phrase en suspend]

Ch109 : OK.

C143: Et il... il était [se reprend] il était, euh... [réfléchit] est-ce que c'était dans...

M128 : C'était quoi comme structure ?

C144 : Est-ce que c'était dans Paris ?

M129 : Me semble que oui, mais je... je... [s'interrompt]

C145 : Il m'semble que c'était dans Paris, ouais.

M130 : Il m'semble que c'était dans Paris, dans les quartiers /

C146 : Ouais.

M131 : / Nord donc de Paris et... [s'interrompt] Il avait pas un rôle... [se reprend] Fin, il voulait créer cette école, mais il **était pas** déjà...

C147 : Il donnait...

M132 : enseignant d'Arabe.

C148 : Et... et... [s'interrompt] ouais, voilà, j'crois qu'il... il donnait déjà des cours.

M133 : Il s'est présenté comme, j'crois, enseignant, enseignant d'Arabe.

Ch110 : D'accord.

C149 : Ouais.

Ch111 : Donc pas un coordinateur...

M134 : Voilà.

Ch112 : Ou...

M135 : Non, non, non, non, non.

Ch113 : Un... [se reprend] une fonction affiliée au DE.

M136 : Non, non, c'était... c'était un peu déconnecté de c'qu'on a l'habitude de... de VOIR, quoi. Bon, après, on s'est dit : pourquoi pas, hein [respiration forte]

Ch114 : D'accord. Et donc là, pendant... pendant la vidéo, euh... donc vous... vous vous regardez, c'est ça ?

C150 : Ou, euh... [s'interrompt]

M137 : 'fin...

Ch115 : Vous vous interpellez par l'regard.

C151 : Ouais, mais... [s'interrompt]

M138 : On s'sent, on s'regarde / pardon / on s'regarde

C152 : Si... [s'interrompt] Oui, si... si M m'regarde, moi, j'la regarde pas et puis... [s'interrompt]

M139 : Voilà.

C153 : Voilà.

C154 : Si elle, elle tourne la tête... [s'interrompt] voilà, mais... mais on... on... on... on s'est comprises, hein, euh... tout d'suite.

M140 : On s'est dit : qu'est-ce qu'il veut nous montrer ?

C155 : Ouais.

M141 : Mais bon.

C156 : Pourquoi une vidéo aussi longue sur un temps d'présentation, euh... mais assez **COURT**, quand même pour un DE, tu vois, donc on s'est dit, euh... [s'interrompt]

M142 : Oui, quoi ? Vingt minutes, j'crois, d'présentation.

Ch117 : Ouais...

C157 : Ben oui, tu te dis, euh... [s'interrompt]

M143 : On a déjà pris **cin(q) bonnes minutes** à...

C158 : Ah, oui, oui, pour ça.

M144 : À mettre sa vidéo, hein.

Ch118 : Et pendant la vidéo, que faisait l'candidat ? Il la regardait lui aussi ?

M145 : Ouais.

C159 : Oui.

Ch119 : Il la regardait.

C160 : Ouais, **il la regardait**, ouais.

M146 : Il la regardait, ouais.

Ch120 : En silence, pas d'commentaires.

C161 : Non, pas d'commentaires.

M147 : Non.

Ch121 : D'accord. Et donc la vidéo prend fin, d'une façon ou d'une autre, et là, que s'passe-t-il ?

Commenté [AR313]: Vécu 2 : fin de la vidéo

M148 : Ben, lui, il continue, il continue /

C162 : Il poursuit... **OUI**, **il poursuit sa présentation sur Powerpoint.**

M149 : Il poursuit sa présentation.

Ch122 : Il utilise la vidéo dans son discours, juste après ? Il... il parle de Jacques Chirac ou d'la vidéo, ou du contenu, ou... [s'interrompt]

M150 : Eh ben non.

Ch123 : Il n'en parle pas ?

M151 : Justement : il n'en parle plus.

C163 : Il n'en parle plus.

Ch124 : Il est passé à autre chose.

M152 : Il est passé à autre chose.

Ch125 : Il vous parle d'autre chose. Comme ça, brûle-pourpoint, hop.

C164 : Exact, ouais, ouais.

Ch126 : Vidéo finie, autre chose.

M153 : Ben. I il argumente, il continue à argumenter sur... sur son projet, sur pourquoi il a mis ça en place, euh... et... [s'interrompt] Oui, il a... [s'interrompt]

C165 : Et puis, oui... [s'interrompt]

M154 : Donc le lien, on... on l'a pas, quoi...

C166 : On l'a pas, ouais.

M155 : On sait pas du tout, euh...

C167 : Ouais, ouais.

M156 : Pourquoi il nous a présenté cette vidéo.

Ch127 : Hum.

M157 : Et on va lui poser... [se reprend] j'avais lui poser la question ? J'me souviens plus.

C168 : Oui ! Mais si, si.

Ch128 : Et le lien, on l'a pas, c'est quelque chose qui reviendra pendant les vingt minutes, donc moins cinq, donc pendant les quinze minutes de... du discours, il y aura eu ce sentiment de : mais... [clap des mains]

M158 : Qu'est-ce qu'il a voulu nous...

C169 : Ouais, nous montrer.

M159 : À quoi ça a servi, quoi.

Ch129 : Le lien, c'est à la fois, si j'comprends bien, le fil conducteur, un petit peu, de son discours [Hum hum], mais c'est aussi le lien avec la... la mention et le DE, c'est-à-dire, qu'est-ce que ça à voir avec c'que...

C170 : C'est ça.

Ch130 : [Se reprend] C'qu'il est venu...

M160 : Chercher, mais...

Ch131 : Chercher.

C171 : Chercher, ouais.

M161 : [S'interrompt] en fait.

Ch132 : Hum, d'accord, OK. Est-ce que vous vous rappelez de comment terminent ces vingt minutes, c'est-à-dire, lui, comment... [se reprend] ben comment ça s'est passé ? Est-ce que vous avez dû lui rappeler qu'c'était bientôt fini, est-ce qu'il a fallu l'couper, est-ce qu'il a tenu ?

M162 : J'crois qu'il a fallu l'couper.

C172 : Je sais plus.

M163 : On lui a dit, à un moment : ben, on va passer à l'entretien / ou alors il s'est arrêté, effectivement, et... [s'interrompt]

Ch133 : Vous lui faisiez le décompte, cinq, deux, une ?

M164 : Oui.

Ch134 : Ouais ?

M165 : Oui.

C173 : **Oui**, et puis je... [se reprend] j'avais mon... mon portable sur la table, il... **il** voyait, hein.

Ch135 : Il pouvait voir le... le décompte.

M166 : Oui il pouvait oui.

C174 : **Ah, oui, oui**, il pouvait voir, ouais.

Ch136 : D'accord.

C175 : Il pouvait voir.

Ch137 : D'accord. Donc... [s'interrompt]

M167 : Bon, après, il nous a laissé passer à l'entretien sans... **sans contester**, hein. J'me souviens pas qu'il ait... contesté. Après, c'est... **c'est dans les questions** que là, ça a été beaucoup **plus difficile**, puisqu'à **chaque fois**, il revenait sur le fait... [se reprend] / Il avait **pas d'argument** à nous donner, si c'n'est de nous dire que c'était dans son dossier et que... [s'interrompt] voilà.

C176 : Voilà, donc nous faire comprendre qu'on était, euh... qu'on était trop bêtes [rire à 00h24'57].

M168 : Qu'on n'était pas vraiment légitimes à poser des questions, ce genre de questions.

C177 : Ah, ben oui, ah, ben oui, ouais, ouais, ce genre de questions.

M169 : Alors, c'est là qu'je lui ai rappelé, ben qu'les questions étaient **tout à fait** en lien avec **les compétences du diplôme**. Je crois même lui avoir rappelé les différents OI, voilà tu vois, du diplôme et en disant : ben, c'est **là-d'ssus** que on veut qu'vous nous fassiez, euh... [se reprend] que vous expliquiez, ben... [s'interrompt]

C178 : Et... et l'échange, ç'a été ça, hein, c'est **revenir à chaque fois** sur : **mais monsieur, c'est...** [se reprend] **on est dans notre rôle, dans notre position**, euh... [hésite] **on est là pour rechercher les compétences**, mais... [s'interrompt]

Ch138 : Tu te souviens, C, d'un moment où tu as dit cette phrase... et de que... [se reprend] de c'qu'il s'est passé ?

M170 : Et **il a pas fait une digression, à un moment**, C ? Il est pas parti dans des... [s'interrompt] / Parce qu'il m'semble me souvenir qu'on a été obligées d'le **ramener**, effectivement, parce que... [s'interrompt]

Ch139 : Il était en train d'être hors-sujet par rapport à la question posée.

M171 : Ah, ouais, tout à fait, tout à fait.

C179 : **Non**, et puis on... on avait beau, **justement**, être dans notre posture de... [se reprend] **neutre** de **d'expert**, lui, euh... il ne... [s'interrompt] / J'pense que, comme... comme l'a dit M, on n'était **pas légitimes**, quoi. Et ça ben à chaque fois, il nous le faisait comprendre quand **on insistait...** [se reprend] pour avoir un un **retour** à la question

posée. Donc, euh... [s'interrompt] Et à un moment, enfin, moi, j'me suis un peu sentie désœuvrée, j'me dis : mais attends, il reste encore tout ça d'temps et, euh...

M172 : On n'y arrive pas, quoi.

Ch140 : Ouais.

C180 : Et... et cette personne, elle... elle veut pas parler, quoi, donc euh... [s'interrompt]

Ch141 : Il y a le sentiment d'être un peu à... [se reprend] au pied du mur, quoi.

M173 : Ah ben, on tournait en rond là, hein.

C181 : Et puis... et puis on s'est dit : avec le personnage, il faut qu'on tienne le temps parce que il peut faire un recours.

M174 : Sinon, il va... il va contester.

Ch142 : Procédurier ?

CC182 : Ah, oui, oui, oui.

M175 : Voilà.

C183 : On s'est dit : non, il faut qu'on tienne le temps, il faut qu'on... [s'interrompt]

Ch143 : Vous sentiez qu'ça pouvait, vous / se retourner contre vous.

C184 : Ouais ! ouais, ouais, nous mettre en difficulté. Ah, oui, oui, oui.

M176 : Ah oui.

Ch144 : Donc en lien avec cette fameuse légitimité, quoi.

M177 : Hum, hum, hum [acquiesce].

M178 : ?? [00h26'49]

Ch145 : Si on revient aux dernières minutes... il reste donc... [se reprend] allez, il reste quelques minutes, vous lui posez une dernière question, on arrive bientôt aux quarante minutes, soulagement.

M179 : C'est vrai.

Ch146 : Soulagement.

C185 : C'est vraiment ça, ouais.

Ch147 : Et donc là, comment vous mettez fin à l'exercice, à la certif ? [Silence de 00h27'19 à 00h27'21] Qui met fin ?

C186 : J'crois qu'c'est moi, non ?

M180 : Ouais, c'est peut-être toi, ouais.

C187 : Ouais.

M181 : Parce que /

Ch148 : Tu mets fin...

M182 : à un moment...

C188 : Parce que j'ai l'chrono, tu vois, donc... [s'interrompt]

Ch149 : Eh oui, tu as l'chrono sous les yeux, donc tu peux...

C189 : Ouais, ouais.

Ch150 : Réguler, quoi.

C190 : Voilà.

Ch151 : Tu as l'chrono, tu... tu mets fin, comment tu... [s'interrompt]

M183 : On lui demande s'il veut encore... [s'interrompt] ou rajouter quelque chose.

C191 : Rajouter quelque chose, ouais.

Ch152 : D'accord.

M184 : Et... [s'interrompt]

Ch153 : Donc M, tu lui demandes : souhaitez-vous rajouter ?

C192 : Et il... et il... et il rajoute rien, hein.

M185 : Non, il rajoute rien.

C193 : Non, il rajoute rien.

Ch154 : Et il ne dit rien ou il ne rajoute rien ?

C194 : Il rajoute rien.

Ch155 : Il ne rajoute rien, donc il... il vous dit non.

C195 : Voilà : non, je n'ai... [se reprend] voilà, j'ai rien à rajouter.

Ch156 : J'ai rien à rajouter.

C196 : Voilà.

Ch157 : Il est fermé.

C197 : Oui !

M186 : Hum.

C198 : Là, il est complètement fermé. À la fin d'entretien, il est complètement fermé.

Ch158 : Il a les bras croisés, le visage fermé ?

C199 : Et euh je j'ai les bras croisés, euh... il est complètement fermé.

M187 : Ben, il remballe ses affaires.

Ch159 : En silence ?

C200 : Et du coup... et du coup, on n'est... on n'est pas à l'aise, avec... avec M.

M188 : Non, on n'est pas à l'aise.

c201 : On n'est pas à l'aise du tout.

Ch160 : La fin, il y a un climat, quoi, il y a un climat... [s'interrompt]

C202 : Ah, oui, oui, oui, ouais, c'est tendu.

M189 : C'est tendu.

Ch161 : C'est tendu.

C203 : C'est tendu, ouais.

Ch162 : C'est tendu.

C204 : C'est tendu, on n'est pas à l'aise.

Ch163 : Vous vous sentez en danger ? À ce point-là tendu ou c'est tendu parce que il s'est passé quelque chose de... [s'interrompt] ?

Commenté [AR314]: modalité d'énonciation du constat :
« je me rends compte que »

C205 : On est... on est seules dans l'audit' avec... avec lui.

M190 : On est... on est seules, hein, dans l'audit'.

C206 : On est seules avec lui, dans l'audit'.

Ch164 : Ah bon ? Dans la grande salle ?

C207 : Ouais, dans la grande salle.

Ch165 : Oh, punaise !

M191 : Non, il y en a... [se reprend] il y avait pas d'autres... [s'interrompt]

Ch166 : Oh, punaise.

M192 : / certifications.

C208 : Ouais, et euh... [s'interrompt] Ouais, on n'est pas, euh... [s'interrompt] 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 p'tit box. On n'était pas... on n'était pas à l'aise, quoi.

M193 : Il nous tardait d'le voir partir [rire de 00h28'43 à 00h28'44]. Voilà.

C209 : Voilà.

Ch167 : Ouais, ouais, ouais, ouais, c'était bien qu'ça s'termine...

M194 : [En riant] Voilà.

Ch168 : Et fallait vite que ça s'termine.

C210 : Voilà. On peut pas dire qu'on ait eu peur, hein.

M195 : **Non** ! Non, non, non : on n'était pas on n'était pas à l'aise quoi...

C211 : On n'était pas... [s'interrompt] Non, c'est qu'on... on n'était pas à l'aise, quoi. On n'était... [s'interrompt] Voilà, on n'était pas à l'aise.

Ch169 : C'était malaisant, c'était tendu.

C212 : Ouais, voilà, c'est ça.

M196 : 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.

C213 : Ouais : vous n'comprenez pas.

M197 : On tourne en rond. Oui, c'est ça, ouais.

Ch170 : Vous n'comprenez pas.

C214 : Vous n'comprenez pas, ouais.

Ch171 : C'était : vous ne me [insiste sur le me] comprenez pas ou vous ne [insiste sur le ne] comprenez pas.

C215 : Vous **ne** comprenez pas.

Commenté [AR315]: insiste sur le « ne »

Ch172 : D'accord, donc c'était bel et bien le sentiment de : vous êtes peut-être pas assez...

C216 : **Ah oui** ! Exactement.

M198 : Voilà, c'est ça.

Ch173 : Pour comprendre c'que je [insiste sur le je] suis en train de vous donner.

C217 : Voilà. C'est ça, c'est ça.

M199 : Ouais.

Ch174 : D'accord.

C218 : Ouais.

Ch175 : Et donc la dernière minute, C, tu mets fin, euh... M, tu lui proposes de... [se reprend] s'il veut rajouter quelque chose, non, je n'ai rien à ajouter, OK, il range ses affaires.

M200 : Il range ses affaires, oui, et **il s'en va**.

Ch176 : Le tout en silence ?

C219 : Voilà.

M201 : Ouais.

C220 : **Nous, on se lève**.

M202 : Ouais.

Ch177 : Il y a des regards ? de... /

C221 : On voit... on voit... [s'interrompt]

M203 : On le... [se reprend] on lui ouvre le...

C222 : Nous nous, on l'regarde, mais lui, euh... [s'interrompt]

Ch178 : Il vous regarde pas. Il range ses affaires, il regarde ses affaires, il range ses affaires.

C223 : Ah, ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch179 : Vous l'regardez en quête... [s'interrompt]

M204 : Est-ce qu'on lui a dit qu'les résultats seraient communiqués à son organisme de formation

C224 : Peut-être que c'est toi, c'est c'que j'me disais.

M205 : J'crois qu'j'lui ai dit, à un moment, qu'les résultats...

C225 : Toi... toi, tu lui as dit ça.

Ch180 : Tu lui rappelles, d'accord.

M206 : Seront communiqués à... [s'interrompt], Mais j'me demande s'il nous pose pas la question, à un moment, quand même. Sur les... sur les résultats et j'lui dis qu'de toute façon, nous, on ne donne pas les résultats, que ça sera communiqué...

C226 : Hum.

M207 : à son organisme / 'fin... à son organisme de formation.

Ch181 : D'accord.

M208 : Et là, il... il s'en va.

Ch182 : Donc tu lui dis, M, que tu... [se reprend] vous ouvriez un petit peu le volet pour lui permettre – c'est ça – de sortir...

M209 : Oui ! pour lui permettre de...

Ch183 : Voilà. Qui... qui... qui était la plus proche de... [se reprend] du volet ?

C227 : C'est moi.

Ch184 : C'est toi qui lui ouvres, le volet ?

C228 : Hum, ouais, ouais, c'est moi qui lui ouvre.

Ch185 : Tu lui ouvres, tu t'écartes du volet ? Tu... [s'interrompt]

M210 : ?? [00h30'42]

C229 : Ah, oui, oui, j'ouvre, je m'écarte, ouais.

Ch186 : Tu ouvres, tu t'écartes.

C230 : Voilà.

Ch187 : Comme pour dire : maintenant...

M211 : Voilà.

Ch188 : Faut y aller, quoi.

C231 : C'est ça, ouais. Ouais, ouais, ouais.

Ch189 : Et donc il sort, hum... [s'interrompt]

C232 : Il sort, il s retourne pas et... [s'interrompt]

Ch190 : Il sort, il s retourne pas, il continue, très bien.

M212 : Ouais ouais, il n'se retourne pas.

C233 : Il continue, ouais.

Ch191 : Et donc vous m'avez dit tout à l'heure que vous, après qu'il soit parti, quand même, vous avez eu un petit débriefing, c'est ça ?

C234 : Ah non ! On s'est regardées interloquées.

M213 : Ah oui ouf [elle souffle, et rire de 00h31'04 à 00h31'06].

C235 : On s'est regardées.

Ch192 : Vous avez soufflé...

C236 : Ah oui ! oui ! oui !

M214 : [Elle souffle pour indiquer un soulagement à 00h31'06]

Ch193 : Soulagées.

M215 : Oui, parce que c'était...

C237 : Ah, on s'est dit : **ouah**, qu'est-ce qui s'est passé, quoi ?

Ch194 : C'était sport.

M216 : C'était... **c'était dur** [ricane]

Ch195 : C'était sport, qu'est-ce qu'il s'est passé ?

C238 : Ah, ouais, ouais, ouais. Ouais.

M217 : *Hum.*

Ch196 : Est-ce que l'une de vous deux vient interpeller l'autre, justement, sur un petit peu... [se reprend] essayer... [se reprend] vouloir comprendre, de mettre un mot sur cette tension-là, ce climax qu'il y avait à la fin ou... [s'interrompt] qu'est-ce que vous vous dites ?

C239 : Mais... **En fait**, on... on... on a... on... **on a échangé nos... nos sentiments respectifs.**

Ch197 : Vous avez échangé vos sentiments.

C240 : Et... et du coup, **on était parties** sur le... [se reprend] **la même impression**, quoi, tu vois ? Euh... oui, **on est des femmes**, quoi, on est des femmes.

M218 : Ouais, pour nous, c'était... **c'était misogyne**. C'est une tension par rapport au **genre**.

Ch198 : C'est c'qui ressort.

C241 : C'est... **c'est c'qui ressortait.**

Ch199 : C'est c'qui ressort. Il y en a une de vous deux qui dit : on est des femmes, quoi.

M219 : Voilà, c'est ça.

C242 : **Ah oui oui !**

Ch200 : C'est... ça nous a rattrapées pour ce candidat-là, c'est... [s'interrompt]

C243 : J crois qu'c'est... **c'est même toi** qui l'as dit, ça, hein.

M220 : Ouais, ouais.

C244 : C'est **toi**.

Ch201 : *C'est M qui vient interpeller en disant : là, c'est parce qu'on est des femmes.*

C245 : **Ah, oui, oui, oui** ! Ah, ouais, ouais, c'est parce qu'on est des femmes, quoi.

M221 : Ouais.

Ch202 : *D'accord, tu viens donner une... une explication à ce climax : c'est parce qu'on est des femmes que... [se reprend] qu'on est là-dedans, là.*

M222 : Ouais.

Ch203 : *Qu'on est dans ce bain un peu... [s'interrompt]*

M223 : Alors...

C246 : Ah, oui, mais le... le... [s'interrompt]

M224 : Je... **je crois qu'aussi**, j'ai rattaché ça à – sans faire de discrimination, hein – à **sa culture**, quand même, hein.

Ch204 : *Ouais ?*

M225 : Bon. Parce que même dans ses propos et dans sa présentation et **tout**, le fait qu'il veuille créer une école... ara/ [**Ch205** : *Coranique ?*] [Se reprend] Coranique, voilà, tout à fait, **il a employé c'terme-là** : « coranique », euh... c'était **effectivement**, euh... [s'interrompt]

Et j'me demande, **effectivement**, si son école coranique, elle n'était pas réservée à des garçons.

C247 : Je sais plus.

M226 : Il y avait un truc qui m'a... qui m'a **choquée**, à un moment, tu vois ?

Ch206: *Hum, hum, hum, hum, hum, hum.*

M227 : J'me suis dit : ben, tiens, et j'ai peut-être fait l'parallèle en m'disant...

Ch207 : *D'accord.*

M228 : Bon, ben, il y a... [s'interrompt]

Ch208 : *Il y a deux choses, quoi, c'est parce qu'on est des femmes et c'est parce qu'il y a quelqu'un qui a une position...*

M229 : Voilà.

Ch209 : Tranchée sur la question.

M230 : De sa culture.

C249 : **Oui**, et qui... qui... qui était évalué par deux femmes. **C'est deux femmes qui évaluent mes compétences**, quoi.

Ch210 : Et vous sentiez, si j'comprends bien, un peu l'côté un peu... inadmissible ?

C250 : **Ben**, **le fait qu'il réponde pas aux questions...**

M231 : Ben... **oui**.

C251 : **Là, on s'est dit que oui, effectivement, il nous sent pas légitimes.** Les euh / On a quand même, euh... [s'interrompt] c'était quoi, à l'époque, c'était **quarante minutes**, quand même, le... [s'interrompt] ?

Ch211 : Oui, c'est deux fois vingt, ouais.

M232 : Oui, oui, oui, oui, oui, oui.

C252 : Il... [se reprend] il répond pas aux questions.

M233 : Il répond pas aux questions.

C253 : Donc là, tu te dis, euh... [s'interrompt] Non, quarante minutes **d'échange**.

M234 : D'échange.

Ch212 : Ah, parce que c'est une fois vingt et... [s'interrompt]

M235 : **C'est vingt minutes...**

Ch213 : Donc c'est soixante minutes.

M236 : **Et après, quarante minutes.**

C254 : Ah, oui, **exactement**.

M237 : Oui, **on l'a gardé une heure**, quand même !

C255 : **Quarante minutes d'échange**.

M238 : **C'est énorme**.

C256 : Donc, euh... **Non**, là, on... on... [s'interrompt] / Et puis, **on a vraiment** balayé, euh... toutes... [se reprend] tous... **tous les OI**, quoi.

Ch214 : Vous alliez d'partout, quoi, sur tous les OI...

M239 : Ben oui.

C257 : **Ah, oui, oui, oui !**

Ch215 : Pour lui permettre de...

M240 : Ben oui.

C258 : **Ouais !** De... de reprendre sur son **contexte**, de... [s'interrompt]

M241 : Remplir le temps et puis en même temps pour essayer de... [s'interrompt]

C259 : **Ah, oui, oui, oui !** Et puis de... de... de **valider**, quoi, mais... [s'interrompt] voilà, de... de **nourrir** un peu l'échange, mais, euh... non, quoi.

Ch216 : Ah oui ah oui.

M242 : *Hum.*

C260 : Ouais.

M243 : Oui ben y avait surtout... un refus **d'sa part**, euh... de... [pause de 00h33'46 à 00h33'48]

C261 : Ouais.

Ch217 : Quelle a été la proposition, finalement ?

M244 : Ben, **non-validation**.

C262 : **Non-validation. Pour les UC 1 et 2.**

Ch218 : Des... des deux unités ?

C263 : Ouais, ouais.

C264 : Je sais **même plus** si c'était un premier ou un second passage.

M245 : Non, j'crois qu'c'était un premier.

Commenté [AR316]: vécu 1 jaune : fin de l'expérience par le verdict

C265 : C'était un premier **passage** ?

M246 : Non, non, un premier et j'crois qu'il est repassé après, et j'crois qu'il a validé.

C266 : Et j'crois qu'c'était... **c'était pas** une personne qui avait déjà échoué ?

M247 : C'était un repositionné **peut-être**.

C267 : Peut-être, ouais, ouais.

M248 : C'était peut-être un repositionné, qui repassait, **effectivement**.

C268 : Donc il venait quand même avec une certaine, euh... peut-être **appréhension** qui s'est transformée en **hargne**, je... je sais pas, tu vois.

M249 : Oui, il me semble que c'était un repositionné, qui avait déjà raté, donc qui... qui avait été repositionné par l'OF et... [se reprend] **c'était à nouveau un passage**, donc c'était pratiquement son **troisième** passage...

Ch219 : D'accord, eh oui.

M250 : Quelque part.

Ch220 : Hum, hum, oui.

M251 : Et j'crois qu'il avait demandé à passer, mais j'crois qu'il avait validé

C269 : J'crois pas, j'crois pas.

M252 : Tu crois pas ?

C270 : **Ah, non, non, non !**

M253 : Non ?

C271 : Non, non, non, non.

M254 : On espère [rire : 00h34'48]

C272 : Non, non, **il a pas validé**, hein.

M255 : Ben, avec nous, il a pas validé...

C273 : Ouais, ça, c'est sûr.

M256 : Mais avec les suivants, je... [se reprend] je sais plus, parce qu'il a eu... Un passage... Et... et... / il a pas validé parce que moi, je... je le considérais comme **quelqu'un d'dangereux**, quelque part, tu vois.

Ch221 : Hum, hum.

Ch222 : OK.

M257 : Voilà. Heureusement qu'on n'en a pas tous les jours comme ça [rire à 00h35'20]. Mais tu vois, c'est resté dans nos mémoires, quand même.

Ch223 : Ouais.

C274 : **Oui, oui tu vois**, mine de rien, ouais.

Ch224 : Elle date de quand, cette histoire, à peu près ?

M258 : Deux ans.

C275 : Il y a deux ans. **A peu près deux ans**, ouais.

Ch225 : Deux ans.

C276 : Ouais.

Ch226 : Et c'était un DE... [s'interrompt]

C277 : ASEC.

M259 : ASEC, DPTR.

Ch227 : OK, DPTR.

C278 : Ouais.

Ch228 : OK, bon. Pour moi, c'est... pour moi, c'est bon. Est-ce que vous souhaitez...

M260 : Non.

Ch229 : Revenir sur un moment d'la situation... approfondir quelque chose ?

M261 : Pas particulièrement.

C279 : Non, non. Est-ce que... [s'interrompt] **Oui**, non... enfin [hésite] on... [s'interrompt] tout est dit, là, hein. Après, j'ai pas de... [s'interrompt] je sais qu'est...

M262 : Ben, les souvenirs sont un peu **??** [00h36'04]

C280 : On... on... on... [s'interrompt] **Ouais**, voilà, sont un peu flous, mais on en a reparlé, euh... quand même les jours qui ont suivi, tu vois.

Ch230 : Entre vous deux ou avec d'autres personnes aussi ?

C281 : **Avec** d'autres personnes.

Ch231 : Avec d'autres personnes aussi.

C282 : Ouais, ouais, ouais.

M263 : *Hum* [acquiesce].

Ch232 : Pour interpellier le type de situation ou ce bonhomme en question ?

C283 : Le... le... le **mal-être** qu'on a ressenti, parce qu'on n'était **pas** à l'aise. Voilà, le fait que cette personne remette en question notre **légitimité**, on a eu l'besoin d'en... d'en r'parler, euh... avec les collègues.

Ch233 : De même... de même niveau, les... [se reprend] des pairs, des pairs praticiens et praticiennes ou... [s'interrompt] ?

M264 : **??** [00h36'37]

CC284 : Ou... ou des **gestionnaires** aussi, j'en ai parlé avec [la collègue **référente**], hein.

M265 : Ah d'accord.

C285 : Ouais, donc, euh... [s'interrompt]

M266 : Ouais moi, j'm'en souviens pas, d'en parler avec... [s'interrompt]

C286 : En tout cas, j'en ai parlé avec **toi**, j'en ai parlé avec [la même collègue référente].

M267 : Ouais ?

C287 : Je sais pas si j'en ai peut-être pas parlé avec, euh... [elle réfléchit]

M268 : Ouais, moi, à part avec toi, j'me souviens pas en avoir parlé après c'lui-là /

C288 : Avec **Blaise***.

M269 : **Ouais**, avec Blaise*.

C289 : Avec Blaise*.

M270 : Avec Blaise*, ça oui, puisque c'était l'gestionnaire qui avait...les résultats.

C290 : Ouais.

Ch234 : Oui.

M271 : Mais... non, c'est tout, j'en ai pas parlé aux chefs ni à personne.

C291 : Non, j'en ai pas parlé aux chefs non plus.

M272 : Non.

Ch235 : Mais en tout cas, c'est resté quoi, quelques jours après...

C292 : Ouais.

Ch236 : C'était un peu... [s'interrompt]

C293 : Ouais, ouais, ouais, mine de rien, ouais.

M273 : **Ben oui.** Et c'est surtout qu'on n'était que toutes les deux dans le... [s'interrompt]

C294 : **Dans la salle.**

M274 : Il y avait pas d'autre certification.

C295 : Ouais, dans l'audit', ouais, ouais, ouais.

M275 : Ouais, c'est ça. Ouais.

C296 : **Oui**, parce que / C'est vrai **qu'à la fin, le visage était tellement froid et fermé...**
on s'est dit, euh... / **ouah**, quoi. Fin... allez, vivement qu'ça s'termine, au r'voir monsieur.
Parce que **lui, il savait très bien qu'il avait pas validé là**, hein.

M276 : Ben, oui, il s'en doutait, **effectivement.**

C297 : **Vu comment il était fermé** euh...

M277 : Et vu **qu'on lui a fait comprendre que s'il ne répondait pas aux questions, ben... on pouvait pas évaluer ses compétences**, hein. C'était **Ça**, donc... [s'interrompt]

C298 : Ouais.

Ch237 : Juste, vous l'avez senti se refermer progressivement ou dès qu'on est passé aux... aux phases des questions ?

C299 : Non, pro pro progressivement, il s'est refermé, quoi. Mais, **non, tu as raison !** Parce que dès qu'on est passées à... à lui poser des questions sur... sur son... [se reprend] sa présentation, sur son dossier, sur ses compétences, alors **là**, c'est... [s'interrompt] enfin... [s'interrompt]

M278 : Ça a été... [s'interrompt]

C300 : **Parce que pour lui, c'était évident**, quoi...

M279 : Ouais.

C301 : **qu'il avait les compétences**, hein. Mais **pourquoi** elles me posent ces questions-là ?

M280 : *Hum*, ouais, c'était ça.

C302 : « Et d'ailleurs, j'y répondrai pas, quoi », enfin, c'est... [s'interrompt] voilà. C'est vraiment ça, ouais.

Ch238 : OK.

Ch239 : Eh bien, merci.

M281 : De rien !

C303 : C'est **spécial**, hein, quand même, euh...

M282 : **Ouais, ouais**, mais oui, c'est... [s'interrompt]

C304 : Comme expérience, hein.

M283 : Ouais, ouais.

C305 : C'est **vrai**, hein ?

Ch240 : Oui, et à deux, c'est quelque chose, toute seule, c'est encore autre chose.

M284 : Oui, encore autre chose, oui, oui.

C306 : Ouais, ouais, ouais.

Ch241 : Ouais, ouais, c'est particulier.

C307 : **Ouais**, c'est particulier.

Ch242 : Parfois même, on... préconise, suivant où est-ce qu'on va travailler, ben de laisser la personne un peu tranquille, quoi [rire de 00h38'56 à 00h38'57].

Ch243 : Qu'elle se... qu'elle se retrouve et que... [se reprend] c'est elle qui décide, après, de... [s'interrompt] voilà, de... de... [se reprend] d'en faire quelque chose, quoi. Mais moi, ce qui vient m'interpeller – donc j'fais un parallèle avec cette expérience – c'est vrai que c'est la question de la... de la légitimité de l'évaluatrice...

M285 : De l'évaluateur, absolument.

Ch244 : Ou de l'évaluateur...

M286 : Ouais.

Ch245 : Au-delà donc, finalement, d'un cadre conventionnel, qui est, par exemple, le... le métier, la profession, qui fait qu'on est évaluatrice, évaluateur, en l'occurrence, c'est une fonction qui vous est incombée, une responsabilité de délégation, en plus de ça, ministérielle.

M287 : Absolument.

Ch246 : Donc c'est vraiment, il y a une autorité qui est très claire...

C309 : Ouais.

Ch247 : Qui a même pas besoin d'être interprétée.

M288 : Ben oui.

Ch248 : Qu'il y ait... [se reprend] que ça soit des pairs extérieurs qui viennent, on pourrait peut-être, effectivement, s'poser la question de : au nom de quoi, mais là, que ça soit des... [se reprend] deux représentantes...

M289 : De l'État.

Ch249 : D'une institution ou de l'État...

M290 : Ben oui.

Ch250 : C'est très curieux, euh... c'est très curieux, euh... c'est très curieux et c'est très curieux que ça vient installer, justement, quelque chose. C'est-à-dire qu'au-delà de cette fonction qui vous incombe et que vous assumez, voilà, qu'c'est votre boulot, qu'c'est pas la première fois, c'était pas votre première fois non plus, c'est quand même curieux que ça vient quand même installer quelque chose, après, qui vient rester, comme on dit...

C310 : Hum.

Ch251 : Cet événement-là

C311 : Hum.

Ch252 : Et donc la question, c'est : qu'est-ce qu'il reste, est-ce que c'est ce bonhomme, hum... [hésite] tst, et donc voilà, un visage un peu de... [se reprend] qui pourrait se... [se reprend]

peut-être se caricaturer en... ben, sale type, quoi [Hum hum], enfin... ou alors dommage, aussi, par empathie, dommage qu'il se soit braqué, finalement.

M291 : *Hum.*

C312 : Oui, oui, c'est ça, oui, ouais.

M292 : *Hum, hum.*

Ch253 : Dommage, dommage, ou le côté : mais, euh... mais pourquoi ? Pourquoi... pourquoi cette personne-là n'a-t-elle pas été capable de... de rentrer dans ce jeu ?

M293 : Moi, j'me suis **vraiment** posé la question, si ça... [se reprend] s'il y avait eu **OU** un homme avec... [se reprend] parmi les évaluateurs, **OU VOIRE** deux... deux évaluateurs.

Ch254 : Ah oui...

C313 : J pense qu'il... [se reprend] il se serait adressé qu'à l'homme, quoi.

M294 : S'il aurait eu un comportement différent.

C314 : Eh ouais, mais j'en suis sûre.

M295 : Voilà.

C315 : Ouais, il se serait adressé qu'à l'homme.

M296 : Bon, après, j'ai pas la réponse.

C316 : Ouais, ouais.

M297 : Je pense quelque part que non, mais bon, peut-être... [se reprend] c'est mon interprétation, hein.

Ch255 : Hum, hum, hum, hum, oui, oui.

C317 : *Hum.*

Ch256 : Et, euh... est-ce que, par exemple, des événements comme ça, vous en avez entendu parler, d'autres... d'autres collègues qui ont pu avoir des rôles d'évaluatrices, par exemple ? Et qui ont ressenti leur... j'ai pas envie d'dire l'autorité /

M298 : Leur légitimité **remise en cause**.

Ch257 : C'est plutôt... [s'interrompt] oui, c'est ça, leur légitimité ?

M299 : Non, pas qu je sache, enfin, moi, j'ai pas eu de... [s'interrompt]

C318 : Moi non plus.

M300 : Non, pas eu d'écho... [elle bâille de 00h41'15 à 00h41'18] particulier.

Ch258 : Parce que quand... quand tu en parlais, C, autour de toi, comment... comment les gens réagissaient ? C'était... [se reprend] j'imagine qu'il y avait une forme d'empathie, probablement.

C319 : **Oui, oui**, il y avait une forme d'empathie et, euh... et puis, euh... de... de **gêne** aussi, parce que... on en r'vient encore à... [se reprend] au fait que, euh... l'homme... est supérieur, enfin, **se pense** parfois supérieur à...

M301 : Ben qu'il y a des **formes de misogynie**, hein.

C320 : **à la femme**, quoi, **ben oui**.

M302 : **??** [00h41'41] Et que ça...

C321 : Puis c'est... [se reprend] comme c'est des choses qu'on vit aussi au sein **du service** avec certains **collègues**, c'est vrai qu'c'est... c'est d'autant plus **rageant**, entre guillemets, quoi, donc... [s'interrompt]

M303 : D'autant **plus prégnant**, quand même.

Ch259 : En filigrane, moi, c'est ça, qu'j'entendais, en fait. J'entendais qu'il y avait une forme aussi de reproduction d'un... d'un phénomène qui s'passait déjà à l'œuvre...

C322 : Ouais, ouais, ouais, ouais, ouais.

Ch260 : En interne et de se dire : mais [tape sur la table à 00h41'59]... un peu un côté : mais c'est pas... c'est pas possible [tape sur la table à 00h42'09], quoi.

C323 : Ouais, c'est pas possible, quoi. Ouais, ouais, ouais, c'est ça.

Ch261 : C'est un petit peu, au XXIe siècle, cette... [se reprend] ce... ce phénomène qui s'reproduit, c'est... [s'interrompt]

C324 : *Hum, hum.* C'est pour ça qu'on était **un petit peu éberluées**, on est quand même...

Ch262 : Oui, c'est ça, ouais, ouais.

C325 : mandatées par le directeur **régional** et c'est un candidat qui vient passer une épreuve... [s'interrompt]

M304 : Toutes les deux on lui a bien précisé qu'on était membres du jury, quand même...

Ch263 : Oui, oui, oui.

C326 : Ben oui, et...

M305 : Et qu'on n'était pas simplement des évaluateurs lambda...

C327 : Et qui nous remet en question.

Ch264 : Des... des évaluateurs, voilà, ouais, ouais, ouais, ouais.

M306 : Comme tu dis...

C328 : Ouais.

M307 : On était quand même aussi membres du jury. Donc... pour légitimer notre présence, mais... [s'interrompt]

C329 : Non.

Ch265 : Oui, c'est pour ça, c'est pas tant la peur que plus l'éberluation, comme tu dis, la stupéfaction et un peu aussi le désarroi, si j'comprends bien. C'est un peu l'côté : mais c'est pas... [se reprend] C'côté, mais c'est pas possible, ça fait un peu [tape sur la table à 00h42'41] : non...

C330 : Hum, hum, hum, oui, oui, c'est ça, ouais.

Ch266 : Est-ce que... est-ce que j'comprends c'que j'comprends là, quoi, maintenant, là.

C331 : Ouais, ouais. Ouais, c'est vraiment : c'est pas deux femmes qui vont m'évaluer. C'est vraiment ça. Parce que pour ne pas répondre aux questions c'est ça, hein, euh...

Ch267 : Oui, une forme de dédain, si j'comprends bien.

M308 : Hum, hum, ah, oui, oui oui, une forme de... [s'interrompt]

C332 : Ah, oui, oui, oui, totalement. Totalement, ouais.

Ch268 : « Cette question ne vaut pas l'coup. »

C333 : Totalement, ouais.

Ch269 : Et le fameux « c'est évident ». « C'est évident », si j'comprends bien vous l'avez dit plusieurs fois et ça veut dire que lui aussi, il l'a sûrement redit plusieurs fois, cette

affirmation, non, « c'est évident » ? Chirac, ben c'est évident, euh, à la question, ben c'est évident.

M309 : « Vous... vous n'comprenez pas »

Ch270 : Vous ne comprenez pas.

M310 : Ouais, *hum*.

Ch271 : Comme renvoyées à une forme d'incapacité, en somme.

C334 : **C'est ça**, ouais. ouais, ouais, c'est ça.

M311 : *Hum, hum*, tout à fait.

Ch272 : Et donc, bon [je souffle à 00h43'21], vous avez des limites que je n'peux pas, malheureusement, vous permettre de... de franchir, donc voilà, c'est « vous n'comprenez pas, c'est évident ». Ouais, donc en gros, « restons-en là », quoi.

C335 : *Hum*. Oui, oui, c'est ça [rire 00h43'29], oui.

M312 : Ben voilà.

C336 : C'est ça, oui ! [Rire de 00h43'31 à 00h43'32]

Ch273 : Restons-en là. Mais qu'il fallait malgré tout faire tenir le rush

M313 : Ben oui, **faire tenir le rush**

C337 : **Ouais**, c'est ça.

Ch274 : De soixante minutes en tout...

C338 : *Hum, hum*.

M314 : Voilà.

Ch275 ! Pour éviter, bien sûr, une forme de recours.

C339 : Exactement, ouais.

M315 : Tout recours, *hum*.

Ch276 : Pfiou, sacrée situation, euh... parce qu'on parlait de tension, de climax à la fin, mais je... je crois que même là, d'un point de vue très matériel, il y avait d'ores et déjà une tension qui était un refus de la part d'un candidat de... [se reprend] d'utiliser les soixante minutes, puisque pour lui, il y avait... [se reprend] finalement, rapidement, il y avait une forme de compréhension que, « ah, ben t'façon, ça va pas l'faire ».

C340 : Oui, oui, voilà, c'est cla... [se reprend] c'est ça.

M316 : *Hum, hum*, tout à fait.

C341 : C'est ça.

Ch277 : Donc première tension, qui est : non, mais vaut mieux arrêter là, mesdames, mais d'un autre côté : ben non, on peut pas, parce que si on fait ça, ça va... [se reprend] ça peut mettre, euh, la situation, ça peut être interrogé dans son... [se reprend] dans sa légitimité, justement, dans le sens protocolaire du terme, donc on peut pas.

M317 : Et puis l'égalité d traitement **des candidats**.

Ch278 : Égalité d traitement des candidats, on n peut pas s permettre ça, donc on va quand même aller jusqu au bout du compte.

C342 : Jusqu'au bout du temps, ouais.

Ch279 : Donc ouais, les... les minutes, justement, à partir de ce moment-là, les minutes ont dû être longues...

C343 : **Longues** ! [Rire de 00h44'24 à 00h44'26]

M318 : Elles comptaient doubles, hein ! [Rire à 00h44'25]

C344: C'est ça.

Ch280 : À se poser des questions aussi sur comment reformuler quelque chose pour vraiment [insiste sur vraiment]...

M319 : Ben, **il y avait des blancs**, hein, il y avait... [s'interrompt]

Ch281 : Permettre... [s'interrompt]

M320 : J'me souviens qu'on a eu **des blancs**, hein.

Ch282 : Il y avait des blancs.

C345 : Il y a eu des blancs, ouais. Ouais, ouais, ouais.

Ch283 : Il y avait des blancs.

M321 : Il y a eu des blancs.

C346 : Ouais.

M322 : Ben, oui [rire à 00h44'35].

Ch284 : *Eh ouais. Comme... [s'interrompt] J'imagine aussi, pour à la fois chercher à, bon, mais comment on peut vraiment essayer de trouver quelque chose...*

M323 : Voilà, la question et en même temps...

Ch285 : *Et en même temps : ouais, mais là, euh...*

C347 : *Hum, hum, hum.*

Ch286 : *Il y a plus, il y a plus, quoi.*

C348 : Ouais.

Ch287 : *Et donc ce... ce... ce petit côté, j'imagine aussi, très : il faut s'forcer.*

M324 : Ah, ben oui.

Ch288 : *Je... [se reprend] en tant qu'êtres humaines, je suppose que vous aviez atteint vous aussi, à un moment donné, des limites /*

C349 : Ben du coup euh /

Ch289 : *Sur le... [se reprend] l'empathie professionnelle, ne serait-ce que ça.*

C350 : Ouais, non, mais ça, c'est vrai, c'est vrai, ouais.

Ch290 : *Le côté...*

C351 : Voilà, ouais.

Ch291 : *Il faut bien lui permettre de, mais... mais... mais... mais... mais... mais... mais on fait tout c'qu'il faut et ça prend pas, zut, quoi !*

M325 : Mais il fallait qu'on garde notre calme, il fallait qu'on reste...

Ch292 : *Oui.*

M326 : **Neutres**, voilà.

Ch293 : *Oui. Et puis ça a commencé dès l'début.*

M327 : *Il y avait un agacement*, hein.

Ch294 : *Il y avait un agacement.*

M328 : Je n'le cache pas, *il y avait un agacement.*

Ch295 : *Et puis ça a commencé dès l'début avec la vidéo de... [se reprend] de Chirac, là où j'entendais plus le côté un peu : ben, what ?*

Commenté [AR317]: Exemple d'expérience : rester neutre dans une situation de certification qui pourtant vient interpeller mes valeurs

Ce serait l'exemple d'une « déontologie de l'évaluateur » (José, récit d'obs) ; mais là c'est le vécu de neutralité dans une expérience évaluative formelle

Commenté [AR318]: Je peux investiguer les gestes de neutralité (niv. 2) puis les vécus de perception montrant la prise de position des évaluatrices (niv. 3) qui corroborent que la neutralité s'opère aussi par la connaissance d'un dérangement en situation, de quelque chose qui « met mal à l'aise » (M et C).

Commenté [AR319]: Et c'est là-dedans que je peux accueillir les dres sur « nous sommes des femmes / nous sommes [pour lui] illégitimes / nous en pâtissons ». L'exemple de neutralité est aussi une expérience du pâtir (Gadras), ce qui montre l'effort (Ricoeur) de tenir la posture, mais aussi le corps comme ses propres valeurs.

C352 : Mais c'est quoi ? [Rire à 00h45'17]

Ch296 : Qu'est-ce qui se passe ? Un peu...

C353 : Pourquoi ?

Ch297 : Un peu humoristique, quoi.

M329 : Oui, oui, oui.

Ch298 : Enfin, en mode : ouh là... ouh là, ouh là, ouh là !

C354 : Ouais, pourquoi ?

Ch299 : Donc ça comme un peu là, là, c'est déjà mis à l'épreuve dès... [se reprend] à c'moment-là et après, ça continue jusqu'à s'transformer de... de... de l'humour, à déjà la longueur, cinq minutes, donc bizarre, qu'est-ce qu'il veut faire ? Jusqu'à le côté : non, mais là, euh... ça suffit, quoi. Et puis qu'il vient vous travailler aussi, là. Pour l'coup, moi, j'entends aussi : en tant que femmes.

C355 : **Oui**, oui, oui, oui. Ouais, ouais.

Ch300 : Et ça, en France, il y a aussi des lois qui viennent supplanter ça et j'imagine que c'est une tension qui est la tension un peu juridique, qui est : mais si il y a une forme de dédain du genre, euh... c'est illégal, enfin, j'veux dire, c'est... [s'interrompt]

M330 : Ben, c'est... c'est bien pour ça, moi, ça m'a posé des questions par rapport au positionnement de c'candidat, si tu veux.

Ch301 : Oui.

M331 : J'me suis dit : le mettre **coordo** d'une structure et tout, euh... là, c'est pas possible, il y a quand même... [s'interrompt] En dehors des compétences liées au diplôme, sa posture est pas recevable, quoi.

Description phénoménologique. Le déroulement temporel

Vécu 1 Jaune

CC6 : Il me semble, donc on s'est portées volontaires. Il devait manquer peut-être un... [se reprend] un ou deux experts, je n'sais plus. Donc on a reçu c'candidat toutes les deux, euh...

CC14 : : Fin d'la trentaine, euh... marié, plusieurs enfants. C'est... c'est comme ça qu'il s'est présenté.

M14 : Il s'est présenté.

Commenté [AR320]: Vécu 1 Jaune : « on a reçu un candidat toutes les deux »

CC15 : : Ouais, voilà. Et puis, euh... et puis on a commencé... [s'interrompt] Déjà, l'dossier qu'on avait vu...

M19 : Qu'les UC 1 et 2. Il me semble que c'était du DE, oui.

CC20 : C'était du DE, ouais, il m'semble aussi.

CC25 : Voilà, ouais, voilà, au sein d'une association. Donc il voulait élargir la cohésion du quartier... autour de ça. Euh... du coup, à... à lecture du dossier, on s'était dit, euh... qu'il y a pas forcément des gens qui... qui parlent, euh... qui parlent ou qui souhaitent peut-être apprendre l'arabe dans l'quartier, il y avait aussi peut-être d'autres populations, est-ce que c'était un projet qui était probant pour amener la cohésion dans l'quartier, quoi ?

CC27 : Alors, c'qu'on n'a... c'qu'on n'a pas compris, c'est qu'il avait justement un temps de présentation, qui lui appartenait, donc on peut pas l'interrompre, et euh... où il nous a passé des vidéos, la plupart du temps, de Chirac et là avec M, on s'est dit : mais de... [s'interrompt] enfin...

M29 : Quand on lui a demandé, c'était pas clair.

CC30 : Et puis dès qu'on lui posait une question, il disait : non, mais j'comprends pas, tout est dans mon dossier. Alors, on avait beau lui dire : mais monsieur, si on vous pose la question, c'est qu'on a besoin de... de développer davantage à l'oral avec vous, eh ben il restait sur sa position, quoi, c'est euh...

M30 : Il disait : mais ça, j'l'ai écrit.

CC31 : C'est dans mon dossier, c'est... c'est dans ma présentation, c'est dans ma vidéo.

M31 : Ben, on lui disait : ben essayez d'nous expliquer, quand même, vous l'avez peut-être écrit, mais euh... il faudrait quand même être plus précis, euh... Justement, on avait posé la question entre son diagnostic et le projet qu'il voulait mener, là aussi, il nous a dit : ben, c'est dans l'dossier, ben... [s'interrompt]

CC35 : [Hésite] En fait, la... la première gêne d'incompréhension – parce qu'au départ, c'était un peu... [se reprend] c'était vraiment de l'incompréhension – c'était par rapport à sa présentation. On voyait pas l'rapport avec ni l'diplôme, ni... ni c'qu'il y avait dans... dans l'dossier, en termes d'explications. Et ensuite, lors de l'entretien, euh... là, on... on s'est dit : mais on a beau essayer de... de le remettre dans l'cadre, euh, du diplôme qu'il... qu'il souhaite avoir, euh, ça n'passe pas. Voilà, ça n'passe pas, il accepte pas qu'on lui pose des questions pourquoi.

M33 : Et à un moment, on lui a dit, on lui a dit : mais les questions qu'on vous pose, c'est... [se reprend] ont trait aux compétences et au diplôme, on n'invente pas ces questions, elles sont là pour reconnaître les compétences et pour pouvoir... [se reprend] pour que vous puissiez valider une partie du diplôme, sinon, euh... si... si on peut pas poser ces questions, ben... on... on n'y arrivera pas et... et là encore, il nous disait : mais toutes ces compétences, elles apparaissent clairement dans mon dossier. Bon.

CC37 : Ben, son visage se ferme, en fait, hein.

M38 : Il feuillette son dossier...

M39 : Il nous montre un peu... [s'interrompt] voilà, il est...

M41 : Il le feuillette, il nous dit : mais c'est... c'est marqué là.

M43 : Voilà et... [se reprend] et j'lui dis : ben ouais, mais on n'a pas compris, justement, donc est-ce que vous pouvez... [s'interrompt] j'me demande si j'ai pas employé même : explicitez...

M44 : Votre pensée, euh... au... [se reprend] dans c'que vous avez écrit, puisque pour nous, c'est pas clair et on n'a fait pas le lien entre les compétences du diplôme...

M45 : Et c'que... c'que vous nous racontez.

CC42 : Voilà, le... le visage fermé, euh, il reste sur sa position.

M47 : Et même quand il nous a présenté la vidéo d'Chirac, on lui a demandé une explication, mais il nous a dit : mais c'est... c'est... c'est évident.

CC46 : Oui, M, tu... tu lui as dit : mais quel est l'rapport ? Et ouais, pour lui, c'était une évidence, quoi, il... [se reprend] il y avait même pas besoin d'explication.

M53 : Qu'est-ce qui légitime ce... ce rendu de... [se reprend] du discours de Chirac, qu'est-ce que vous voulez nous montrer [elle se racle la gorge à 00h09'00]. Et là, ben je me souviens plus parce que ça commençait effectivement à être...

M55 : Il s'montrait pas agressif, mais c'était quand même limité.

CC50 : Mais on... on n'était pas... on n'était pas rassurées.

CC51 : On n'était pas rassurées, toutes les deux mine de rien...

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.

M58 : [Elle se racle la gorge à 00h09'25] Ouais, j'pense que c'est sur la fin d'l'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.

Ch40 : C'est là qu'il vient ce... [se reprend] confirmer c'que disait CC tout à l'heure, en disant : j'me demande si... [s'interrompt]

CC54 : Oui, si on était assez compétentes pour lui faire passer son examen.

M60 : C'était à la fin d'l'entretien, hein, quand, euh... il a senti que... [s'interrompt] De toute façon, on a mis fin à l'entretien parce qu'après aussi, on lui a dit : ben non, on est obligées

d'mettre fin à l'entretien parce que le temps est écoulé et là, j'vois... [se reprend] avant d partir, il a posé cette question en nous disant : comment sont choisis les jurys, euh... enfin, les... les évaluateurs ? Euh... nous, on s'était présentées, hein, on lui a dit : on est deux personnes, on est même membres du jury toutes les deux, donc... [s'interrompt]

Commenté [AR321]: Vécu 1 Jaune : fin de l'entretien

CC59 : Donc quand... quand il est parti, on s'est regardées toutes les deux et on s'est dit : mais ouah, quoi, il nous a remis à... [elle cherche ses mots] il nous a mis à une place qui nous convenait pas, quoi, tu vois.

M74 : Ben, j'sais pas, peut-être sur les... les... les questions qu'on lui a posées, si l'on s'en souvient. Moi je sais qu ma première question, c'était, ben, le lien entre son... son diagnostic et, euh, la mise en place de cette école dans l quartier pour soi-disant, effectivement, euh... [cherche ses mots] favoriser la cohésion. On lui a demandé : ben, qu'est-ce qui... qu'est-ce qui est... [se reprend] quels sont éléments qui vous permettent de dire que...

CC70 : Oui, mais c'est... oui, mais c'est... c'est dans ma vidéo, euh...

CC71 : [Se reprend] C'est dans la vidéo que je vous ai montrée. Oui, mais on a besoin que vous puissiez nous... nous en parler, mais tout est dans la vidéo et dans mon dossier.

CC72 : Eh ben, a... avec M, on reprend notre démarche, en disant : mais monsieur, c'est important pour nous, on est là pour valider des UC, euh, que vous venez passer c'matin et du coup, on aimerait avoir plus de développement sur ça, ça, ça, mais on... on n'a pas d'retour, on n'a pas de... [se reprend] on n'a pas d'écho à c'qu'on peut lui demander.

Ch53 : Quand tu dis : on reprend, c'est que tu la regardes, euh, et tu viens poser la question au monsieur ?

CC73 : On... [s'interrompt] Oui, c'est... c'est vrai qu'on a... on... on... on s'regardait pas mal, hein, parce qu'on était dans la même incompréhension.

CC76 : Pourquoi... pourquoi ça passe pas ?

M78 : À qui on a à faire, voilà, et... [s'interrompt]

M79 : Oui, il y avait un blocage.

M80 : On sentait qu'il y avait un... [se reprend] il y avait, effectivement, une forme de blocage.

Ch75 : Et ça, c'était grâce à la première lecture que vous avez eue...

CC104 : Du dossier, ouais.

Ch76 : Avant d'aller accueillir le... le candidat ?

CC162 : Il poursuit... oui, il poursuit sa présentation sur Powerpoint.

M149 : Il poursuit sa présentation.

M153 : Ben, il argumente, il continue à argumenter sur... sur son projet, sur pourquoi il a mis ça en place, euh... et... [s'interrompt] Oui, il a... [s'interrompt]

M162 : J crois qu'il a fallu l'couper.

M163 : On lui a dit, à un moment : ben, on va passer à l'entretien, ou alors il s'est arrêté, effectivement, et... [s'interrompt]

Ch133 : Vous lui faisiez le décompte, cinq, deux, une ?

Ch135 : Il pouvait voir le... le décompte.

M169 : Alors, c'est là qu'je lui ai rappelé, ben qu'les questions étaient tout à fait en lien avec les compétences du diplôme, je crois même lui avoir rappelé les différents OI, voilà tu vois, du diplôme et en disant : ben, c'est là-dessus que on veut qu'vous nous fassiez, euh... [se reprend] que vous expliquiez, ben... [s'interrompt]

CC178 : Et... et l'échange, ç'a été ça, hein, c'est revenir à chaque fois sur : mais monsieur, c'est... [se reprend] on est dans notre rôle, dans notre position, euh... [hésite] on est là pour rechercher les compétences, mais... [s'interrompt]

M170 : Et il a pas fait une digression, à un moment, CC ? Il est pas parti dans des... [s'interrompt] parce qu'il m'semble me souvenir qu'on a été obligées d'le ramener, effectivement, parce que... [s'interrompt]

CC179 : Non, et puis on... on avait beau, justement, être dans notre posture de... [se reprend] neutre d'expert, lui, euh... il ne... [s'interrompt] j'pense que, comme... comme l'a dit M, on n'était pas légitimes, quoi, et ça, à chaque fois, il nous le faisait comprendre quand on insistait... [se reprend] pour avoir un retour à la question posée. Donc, euh... [s'interrompt] Et à un moment, enfin, moi, j'me suis un peu sentie désœuvrée, j'me dis : mais attends, il reste encore tout ça d'temps et, euh...

M172 : On n'y arrive pas, quoi.

CC181 : Et puis... et puis on s'est dit : avec le personnage, il faut qu'on tienne le temps parce que il peut faire un recours.

CC205 : On est... on est seules dans l'audit' avec... avec lui.

Ch191 : Et donc vous m'avez dit tout à l'heure que vous, après qu'il soit parti, quand même, vous avez eu un petit débriefing, c'est ça ?

CC234 : Ah, non, on s'est regardées interloquées.

CC237 : Ah, on s'est dit : ouah, qu'est-ce qui s'est passé, quoi ?

M216 : C'était... c'était dur.

CC239 : Mais... en fait, on... on... on a... on... on a échangé nos... nos sentiments respectifs.

CC240 : Et... et du coup, on était parties sur le... [se reprend] la même impression, quoi, tu vois ? Euh... oui, on est des femmes, quoi, on est des femmes.

M218 : Ouais, pour nous, c'était... c'était misogyne, c'est une tension par rapport au genre.

CC241 : C'est... c'est c'qui ressortait.

CC243 : Jcrois qu'est... c'est même toi qui l'as dit, ça, hein.

Ch201 : C'est M qui vient interpeller en disant : là, c'est parce qu'on est des femmes.

M224 : Je... je crois qu'aussi, j'ai rattaché ça à – sans faire de discrimination, hein – à sa culture, quand même, hein.

M225 : Bon, parce que même dans ses propos et dans sa présentation et tout, le fait qu'il veuille créer une école...ara/ [Ch205 : Coranique ?] [Se reprend] Coranique, voilà, tout à fait, il a employé c'terme-là : « coranique », euh... c'était effectivement, euh... [s'interrompt] Et j'me demande, effectivement, si son école coranique, elle n'était pas réservée à des garçons.

CC249 : Oui, et qui... qui... qui était évalué par deux femmes. C'est deux femmes qui évaluent mes compétences, quoi.

CC250 : Ben, le fait qu'il réponde pas aux questions...

CC251 : Là, on s'est dit que oui, effectivement, il nous sent pas légitimes. Les euh / On a quand même, euh... [s'interrompt] c'était quoi, à l'époque, c'était quarante minutes, quand même, le... [s'interrompt] ?

M235 : C'est vingt minutes...

M236 : Et après, quarante minutes.

M237 : Oui, on l'a gardé une heure, quand même !

CC255 : Quarante minutes d'échange.

CC256 : Donc, euh... non, là, on... on... [s'interrompt] et puis, on a vraiment balayé, euh... toutes... [se reprend] tous... tous les OI, quoi.

CC262 : Non-validation pour les UC 1 et 2.

M304 : Toutes les deux, on lui a bien précisé qu'on était membres du jury, quand même...

M305 : Et qu'on n'était pas simplement des évaluateurs lambda...

Commenté [AR322]: vécu 1 jaune : fin de l'expérience par le verdict

M307 : **On était quand même aussi membres du jury.** Donc... pour légitimer notre présence, mais... [s'interrompt]

Ch273 : Restons-en là. Mais qu'il fallait malgré tout faire tenir le rush

M313 : Ben oui, **faire tenir le rush**

M319 : Ben, **il y avait des blancs**, hein, il y avait... [s'interrompt]

Réorganisation des verbatims par déroulement : de l'introduction à l'entretien jusqu'au verdict final (sans les autres vécus particuliers)

Informations contextuelles :

M19 : **Qu'les UC 1 et 2. Il me semble que c'était du DE, oui.**

CC20 : **C'était du DE, ouais, il m'semble aussi.**

M235 : **C'est vingt minutes...**

M236 : **Et après, quarante minutes.**

M237 : **Oui, on l'a gardé une heure, quand même !**

CC255 : **Quarante minutes d'échange.**

CC25 : **à lecture du dossier, on s'était dit, est-ce que c'était un projet qui était probant pour amener la cohésion dans l'quartier**

Ch75 : Et ça, c'était grâce à la première lecture que vous avez eue...

CC104 : **Du dossier, ouais.**

Ch76 : Avant d'aller accueillir le... le candidat

Réception du candidat :

CC6 : **on a reçu c'candidat toutes les deux,** euh...

CC205 : **On est... on est seules dans l'audit' avec... avec lui.**

Commenté [AR323]: Vécu 1 Jaune : « on a reçu un candidat toutes les deux »

Présentations professionnelles et personnelles : introduction de l'entretien

M60 : **on lui a dit : on est deux personnes, on est même membres du jury toutes les deux,**

M304 : **Toutes les deux, on lui a bien précisé qu'on était membres du jury,**

M305 : **Et qu'on n'était pas simplement des évaluateurs lambda...**

M307 : **On était quand même aussi membres du jury.** Donc... pour légitimer notre présence, mais... [s'interrompt]

CC14 : : **Fin d'la trentaine, euh... marié, plusieurs enfants. C'est... c'est comme ça qu'il s'est présenté.**

M14 : **Il s'est présenté.**

Début de la présentation : Vidéo :

M47 : **Et même quand il nous a présenté la vidéo d'Chirac, on lui a demandé une explication.**

mais il nous a dit : mais c'est... c'est... c'est évident.

CC46 : M, tu... tu lui as dit : mais quel est l'rapport ? Et ouais,

pour lui, c'était une évidence, quoi, il... [se reprend] il y avait même pas besoin d'explication.

M53 : Qu'est-ce qui légitime ce... ce rendu de... [se reprend] du discours de Chirac, qu'est-ce que vous voulez nous montrer [elle se racle la gorge à 00h09'00].

Après la vidéo / suite de la présentation du candidat :

CC162 : Il poursuit... oui, il poursuit sa présentation sur Powerpoint.

M149 : Il poursuit sa présentation.

M153 : Ben, il argumente, il continue à argumenter sur... sur son projet, sur pourquoi il a mis ça en place

M225 : Bon, parce que même dans ses propos et dans sa présentation et tout, le fait qu'il veuille créer une école...ara/ [Ch205 : *Coranique ?*] [Se reprend] Coranique, voilà, tout à fait, il a employé c'terme-là : « coranique », euh... c'était effectivement, euh... [s'interrompt] Et j'me demande, effectivement, si son école coranique, elle n'était pas réservée à des garçons.

Fin de la présentation du candidat :

M162 : J'crois qu'il a fallu l'couper.

M163 : On lui a dit, à un moment : ben, on va passer à l'entretien, ou alors il s'est arrêté, effectivement, et... [s'interrompt]

Ch133 : Vous lui faisiez le décompte, cinq, deux, une ?

Ch135 : Il pouvait voir le... le décompte.

Début de l'échange et Questions :

M74 : Moi je sais qu'ma première question,

c'était, ben, le lien entre son... son diagnostic et, euh, la mise en place de cette école dans l'quartier pour soi-disant, effectivement, euh... [cherche ses mots] favoriser la cohésion. On lui a demandé : ben, qu'est-ce qui... qu'est-ce qui est... [se reprend] quels sont éléments qui vous permettent de dire que...

M29 : Quand on lui a demandé, c'était pas clair.

CC30 : il disait : non, mais j'comprends pas, tout est dans mon dossier.

on avait beau lui dire : mais monsieur, si on vous pose la question, c'est qu'on a besoin de... de développer davantage à l'oral avec vous,

eh ben il restait sur sa position, quoi, c'est euh...

M30 : Il disait : mais ça, j'l'ai écrit.

CC31 : C'est dans mon dossier, c'est... c'est dans ma présentation, c'est dans ma vidéo.

M31 : on lui disait : ben essayez d'nous expliquer, quand même, vous l'avez peut-être écrit, mais euh... il faudrait quand même être plus précis,

on avait posé la question entre son diagnostic et le projet qu'il voulait mener, là aussi, il nous a dit : ben, c'est dans l'dossier,

- lien à la lecture du dossier : information contextuelle

BIS ici :

CC70 : Oui, mais c'est... oui, mais c'est... c'est dans ma vidéo, euh...

CC71 : [Se reprend] C'est dans la vidéo que je vous ai montrée.

Oui, mais on a besoin que vous puissiez nous... nous en parler, mais tout est dans la vidéo et dans mon dossier.

CC72 : avec M, on reprend notre démarche, en disant : mais monsieur, c'est important pour nous, on est là pour valider des UC, euh, que vous venez passer c'matin et du coup, on aimerait avoir plus de développement sur ça, ça, ça.

mais on... on n'a pas d'retour, on n'a pas de... [se reprend] on n'a pas d'écho à c'qu'on peut lui demander.

BIS BIS ici :

CC73 : on s'regardait pas mal, hein, parce qu'on était dans la même incompréhension.

CC76 : Pourquoi... pourquoi ça passe pas ?

M78 : À qui on a à faire, voilà, et... [s'interrompt]

M79 : Oui, il y avait un blocage.

M80 : On sentait qu'il y avait un... [se reprend] il y avait, effectivement, une forme de blocage.

M33 : à un moment, on lui a dit, on lui a dit : mais les questions qu'on vous pose, c'est... [se reprend] ont trait aux compétences et au diplôme, on n'invente pas ces questions, elles sont là pour reconnaître les compétences et pour pouvoir... [se reprend] pour que vous puissiez valider une partie du diplôme, sinon, euh... si... si on peut pas poser ces questions, ben... on... on n'y arrivera pas et...

et là encore, il nous disait : mais toutes ces compétences, elles apparaissent clairement dans mon dossier. Bon.

BIS ici :

M169 : Alors, c'est là qu'je lui ai rappelé, ben qu'les questions étaient tout à fait en lien avec les compétences du diplôme, je crois même lui avoir rappelé les différents OI, voilà tu vois, du diplôme et en disant : ben, c'est là-dessus que on veut qu'vous nous fassiez, euh... [se reprend] que vous expliquiez, ben... [s'interrompt]

CC178 : Et... et l'échange, ç'a été ça, hein, c'est revenir à chaque fois sur : mais monsieur, c'est... [se reprend] on est dans notre rôle, dans notre position, euh... [hésite] on est là pour rechercher les compétences, mais... [s'interrompt]

BIS BIS :

CC256 : Donc, euh... non, là, on... on... [s'interrompt] et puis, on a vraiment balayé, euh... toutes... [se reprend] tous... tous les OI, quoi.

BIS BIS BIS :

Ch273 : Restons-en là. Mais qu'il fallait malgré tout faire tenir le rush

M313 : Ben oui, faire tenir le rush

M319 : Ben, il y avait des blancs, hein, il y avait... [s'interrompt]

M170 : Et il a pas fait une digression, à un moment, CC ? Il est pas parti dans des... [s'interrompt] parce qu'il m'semble me souvenir qu'on a été obligées d'le ramener, effectivement, parce que... [s'interrompt]

Dès la première question / en même temps que la première question, côté candidat :

CC37 : Ben, son visage se ferme, en fait, hein.

M38 : Il feuillette son dossier...

M39 : Il nous montre un peu... [s'interrompt] voilà, il est...
M41 : Il le feuillette, il nous dit : mais c'est... c'est marqué là.
M43 : j'lui dis : ben ouais, mais on n'a pas compris, justement, donc est-ce que vous pouvez...
[s'interrompt] j'me demande si j'ai pas employé même : explicitez...
M44 : Votre pensée, euh... au... [se reprend] dans c'que vous avez écrit, puisque pour nous, c'est pas clair et on n'fait pas le lien entre les compétences du diplôme... Et c'que... c'que vous nous racontez.
CC42 : Voilà, le... le visage fermé, euh, il reste sur sa position.
M55 : Il s'montrait pas agressif, mais c'était quand même limité.
CC50 : Mais on... on n'était pas... on n'était pas rassurées.
CC51 : On n'était pas rassurées, toutes les deux mine de rien...

À un moment donné :

CC179 : on n'était pas légitimes, quoi, et ça, à chaque fois, il nous le faisait comprendre quand on insistait... [se reprend] pour avoir un retour à la question posée
Et à un moment, j'me dis : mais attends, il reste encore tout ça d'temps et, euh...
M172 : On n'y arrive pas, quoi.
CC181 : puis on s'est dit : avec le personnage, il faut qu'on tienne le temps parce que il peut faire un recours.

Mise à fin de l'entretien :

M58 : sur la fin d'entretien, en disant : mais normalement, il devrait... [se reprend] la... la parité dans les entretiens...

BIS :

M57 : il nous a dit : pourquoi c'est deux femmes qui nous interrogent ? Donc je crois m'souvenir de ça, à un moment.

BIS BIS :

Ch40 : en disant : j'me demande si... [s'interrompt]

CC54 : Oui, si on était assez compétentes pour lui faire passer son examen.

M60 : C'était à la fin d'entretien,
on a mis fin à l'entretien parce qu'après aussi,
on lui a dit : ben non, on est obligées d'mettre fin à l'entretien parce que le temps est écoulé et là, j'vois... [se reprend]
avant d'partir, il a posé cette question en nous disant : comment sont choisis les jurys, euh... enfin, les... les évaluateurs ?

Commenté [AR324]: Vécu 1 Jaune : fin de l'entretien

L'entretien est fini / le candidat est parti :

CC59 : Donc quand... quand il est parti, on s'est regardées toutes les deux et on s'est dit : mais ouah, quoi, il nous a remis à... [elle cherche ses mots]
il nous a mis à une place qui nous convenait pas, quoi, tu vois.
CC234 : on s'est regardées interloquées.
CC237 : on s'est dit : ouah, qu'est-ce qui s'est passé, quoi ?
M216 : C'était... c'était dur.

CC239 : on a échangé nos... nos sentiments respectifs.
CC240 : on était parties sur la même impression, , on est des femmes, quoi, on est des femmes.
M218 : c'était misogyne, c'est une tension par rapport au genre.
CC241 : c'est c'qui ressortait.
CC243 : c'est même toi qui l'as dit, ça, hein.
Ch201 : C'est M qui vient interpellé en disant : là, c'est parce qu'on est des femmes.
M224 : j'ai rattaché ça à sa culture, quand même, hein.
CC249 : C'est deux femmes qui évaluent mes compétences, quoi.

CC250 : Ben, le fait qu'il réponde pas aux questions...
CC251 : Là, on s'est dit que oui, effectivement, il nous sent pas légitimes.

Fin de l'expérience, coté verdict :

CC262 : Non-validation pour les UC 1 et 2.

Commenté [AR325]: vécu 1 jaune : fin de l'expérience par le verdict

Réorganisation des verbatims par déroulement : de l'introduction au verdict final (avec les autres vécus particuliers)

Informations contextuelles :

M19 : Qu'les UC 1 et 2. Il me semble que c'était du DE, oui.
CC20 : C'était du DE, ouais, il m'semble aussi.
M235 : C'est vingt minutes...
M236 : Et après, quarante minutes.
M237 : Oui, on l'a gardé une heure, quand même !
CC255 : Quarante minutes d'échange.

M81 : Tu / on était dans les box.
CC80 : Dans l'auditorium.
M82 : Oui, on était dans l'box du fond.
CC82 : Tout au fond, à... à droite.

CC25 : à lecture du dossier, on s'était dit, est-ce que c'était un projet qui était probant pour amener la cohésion dans l'quartier
Ch75 : Et ça, c'était grâce à la première lecture que vous avez eue...
CC104 : Du dossier, ouais.
Ch76 : Avant d'aller accueillir le... le candidat

Réception du candidat :

CC6 : on a reçu c'candidat toutes les deux, euh...
CC205 : On est... on est seules dans l'audit' avec... avec lui.
M85 : Il s'est mis sur le... [se reprend] il s'est pas mis en face de nous.
CC99 : Et... et j'pense qu'il a dû déplacer la chaise
M86 : Non sur le côté.
CC86 : Oui, il s'est... il s'est éloigné, mais plus sur le...
M87 : Sur le côté.

Commenté [AR326]: Vécu 1 Jaune : « on a reçu un candidat toutes les deux »

CC92 : il était pas complètement à côté d'nous.
M90 : Il est pas... [se reprend] il était pas non plus en face.
Ch69 : Entre les deux.
CC98 : il pose ses affaires.
M94 : Il sort son ordi,

Présentations professionnelles et personnelles : introduction de l'entretien

M98 : Bah, [M] fait la présentation des modalités... [s'interrompt]
M100 : Donc les temps qui lui sont impartis
il peut utiliser son ordi, faire une présentation vidéo, mais que de toute façon, elle sera inclus dans son temps de présentation
et qu'après, nous, on passera à l'entretien [hésite],
le temps qui est consacré à l'entretien et que les... [se reprend]
l'épreuve en elle-même ne pourra pas dépasser... [s'interrompt] Tout ça. ... Donc tout ça, on lui a dit, hein.
M106 : on lui a dit aussi qu'on chronométrait, euh... qu'on... [se reprend]
qu'il pouvait pas utiliser un téléphone portable, mais que nous, on...
M107 : On lui signalerait, euh... [s'interrompt] effectivement.

CC115 : Je... je l'observe, oui, qui... [se reprend] qui installe ses, euh... [elle hésite] son nécessaire, quoi, tu vois, je... [s'interrompt] et puis ensuite, on s'présente, elle et moi.
M60 : on lui a dit : on est deux personnes, on est même membres du jury toutes les deux,
M304 : Toutes les deux, on lui a bien précisé qu'on était membres du jury,
M305 : Et qu'on n'était pas simplement des évaluateurs lambda...
M307 : On était quand même aussi membres du jury. Donc... pour légitimer notre présence, mais... [s'interrompt]
CC121 : il réagit pas.

M14 : Il s'est présenté.
M133 : Il s'est présenté comme, j'crois, enseignant, enseignant d'arabe.
BIS :
M120 : il s'est présenté.
CC14 : : Fin d'la trentaine, euh... marié, plusieurs enfants. C'est... c'est comme ça qu'il s'est présenté.
M127 : J pense qu'il a présenté l'quartier, quand même... [phrase en suspend]

Début de la présentation : Vidéo :

M108 : ... il commence en nous disant : ben, j'avais vous montrer une vidéo, un discours de Jacques Chirac.
CC126 : Et là, je me rappelle du regard de M, qui m'regarde
• M110 : Ben faut pas qu'il s'en aperçoive.
• CC128 : Qu'il puisse voir qu'on... [s'interrompt] voilà, qu'on s'regarde, quoi.
• M138 : On s'sent, on s'regarde

- CC152 : si M m'regarde, moi, j'la regarde pas
- CC154 : Si elle, elle tourne la tête... [s'interrompt] voilà, mais... mais on... on... on... on... on s'est comprises, hein, euh... tout d'suite.

CC130 : Voilà, on n'intervient pas.

M114 : C'est ça, donc, ben qu'on laisse... [se reprend] on l'laisse dérouler, mais ça dure quand même assez longtemps, hein.

CC133 : Il a pris tout l'temps, hein.

M116 : Cinq bonnes minutes, hein, euh...

CC160 : il la regardait

Après la vidéo / suite de la présentation du candidat :

CC162 : Il poursuit... oui, il poursuit sa présentation sur Powerpoint.

M149 : Il poursuit sa présentation.

M153 : Ben, il argumente, il continue à argumenter sur... sur son projet, sur pourquoi il a mis ça en place

M225 : Bon, parce que même dans ses propos et dans sa présentation et tout, le fait qu'il veuille créer une école... ara/ [Ch205 : Coranique ?] [Se reprend] Coranique, voilà, tout à fait, il a employé c'terme-là : « coranique », euh... c'était effectivement, euh... [s'interrompt] Et j'me demande, effectivement, si son école coranique, elle n'était pas réservée à des garçons.

Fin de la présentation du candidat :

M162 : J'crois qu'il a fallu l'couper.

M163 : On lui a dit, à un moment : ben, on va passer à l'entretien, ou alors il s'est arrêté, effectivement, et... [s'interrompt]

Ch133 : Vous lui faisiez le décompte, cinq, deux, une ?

Ch135 : Il pouvait voir le... le décompte.

Début de l'échange et Questions :

M74 : Moi je sais qu'ma première question, c'était, ben, le lien entre son... son diagnostic et, euh, la mise en place de cette école dans l'quartier pour soi-disant, effectivement, euh... [cherche ses mots] favoriser la cohésion. On lui a demandé : ben, qu'est-ce qui... qu'est-ce qui est... [se reprend] quels sont éléments qui vous permettent de dire que...

M29 : Quand on lui a demandé, c'était pas clair.

CC30 : il disait : non, mais j'comprends pas, tout est dans mon dossier.

on avait beau lui dire : mais monsieur, si on vous pose la question, c'est qu'on a besoin de... de développer davantage à l'oral avec vous, eh ben il restait sur sa position, quoi, c'est euh...

M30 : Il disait : mais ça, j'l'ai écrit.

CC31 : C'est dans mon dossier, c'est... c'est dans ma présentation, c'est dans ma vidéo.

M31 : on lui disait : ben essayez d'nous expliquer, quand même, vous l'avez peut-être écrit, mais euh... il faudrait quand même être plus précis,

on avait posé la question entre son diagnostic et le projet qu'il voulait mener, là aussi, il nous a dit : ben, c'est dans l'dossier.

- lien à la lecture du dossier : information contextuelle

BIS ici :

CC70 : Oui, mais c'est... oui, mais c'est... c'est dans ma vidéo, euh...

CC71 : [Se reprend] C'est dans la vidéo que je vous ai montrée.

Oui, mais on a besoin que vous puissiez nous... nous en parler, mais tout est dans la vidéo et dans mon dossier.

CC72 : avec M, on reprend notre démarche, en disant : mais monsieur, c'est important pour nous, on est là pour valider des UC, euh, que vous venez passer c'matin et du coup, on aimerait avoir plus de développement sur ça, ça, ça,

mais on... on n'a pas d'retour, on n'a pas de... [se reprend] on n'a pas d'écho à c'qu'on peut lui demander.

BIS BIS ici :

CC73 : on s'regardait pas mal, hein, parce qu'on était dans la même incompréhension.

CC76 : Pourquoi... pourquoi ça passe pas ?

M78 : **À** qui on a à faire, voilà, et... [s'interrompt]

M79 : Oui, il y avait un blocage.

M80 : On sentait qu'il y avait un... [se reprend] il y avait, effectivement, une forme de blocage.

Dès la première question / en même temps que la première question, côté candidat :

CC37 : Ben, son visage se ferme, en fait, hein.

M38 : Il feuillette son dossier...

M39 : Il nous montre un peu... [s'interrompt] voilà, il est...

M41 : Il le feuillette, il nous dit : mais c'est... c'est marqué là.

M43 : j'lui dis : ben ouais, mais on n'a pas compris, justement, donc est-ce que vous pouvez... [s'interrompt] j'me demande si j'ai pas employé même : explicitiez...

M44 : Votre pensée, euh... au... [se reprend] dans c'que vous avez écrit, puisque pour nous, c'est pas clair et on n'fait pas le lien entre les compétences du diplôme... Et c'que... c'que vous nous racontez.

CC42 : Voilà, le... le visage fermé, euh, il reste sur sa position.

M55 : Il s'montrait pas agressif, mais c'était quand même limite.

CC50 : Mais on... on n'était pas... on n'était pas rassurées.

CC51 : On n'était pas rassurées, toutes les deux mine de rien...

Question sur la vidéo :

M47 : Et même quand il nous a présenté la vidéo d'Chirac, on lui a demandé une explication, mais il nous a dit : mais c'est... c'est... c'est évident.

CC46 : M, tu... tu lui as dit : mais quel est l'rapport ? Et ouais,

pour lui, c'était une évidence, quoi, il... [se reprend] il y avait même pas besoin d'explication.

M53 : Qu'est-ce qui légitime ce... ce rendu de... [se reprend] du discours de Chirac, qu'est-ce que vous voulez nous montrer [elle se racle la gorge à 00h09'00].

BIS :

M154 : Donc le lien, on... on l'a pas, quoi...

CC166 : On l'a pas, ouais.

M155 : On sait pas du tout, euh...

CC167 : Ouais, ouais.

M156 : Pourquoi il nous a présenté cette vidéo.

M33 : à un moment, on lui a dit, on lui a dit : mais les questions qu'on vous pose, c'est... [se reprend] ont trait aux compétences et au diplôme, on n'invente pas ces questions, elles sont là pour reconnaître les compétences et pour pouvoir... [se reprend] pour que vous puissiez valider une partie du diplôme, sinon, euh... si... si on peut pas poser ces questions, ben... on... on n'y arrivera pas et...

et là encore, il nous disait : mais toutes ces compétences, elles apparaissent clairement dans mon dossier. Bon.

BIS ici :

M169 : Alors, c'est là qu'il lui ai rappelé, ben qu'les questions étaient tout à fait en lien avec les compétences du diplôme, je crois même lui avoir rappelé les différents OI, voilà tu vois, du diplôme et en disant : ben, c'est là-dessus que on veut qu'vous nous fassiez, euh... [se reprend] que vous expliquiez, ben... [s'interrompt]

CC178 : Et... et l'échange, ç'a été ça, hein, c'est revenir à chaque fois sur : mais monsieur, c'est... [se reprend] on est dans notre rôle, dans notre position, euh... [hésite] on est là pour rechercher les compétences, mais... [s'interrompt]

BIS BIS :

CC256 : Donc, euh... non, là, on... on... [s'interrompt] et puis, on a vraiment balayé, euh... toutes... [se reprend] tous... tous les OI, quoi.

BIS BIS BIS :

Ch273 : Restons-en là. Mais qu'il fallait malgré tout faire tenir le rush

M313 : Ben oui, faire tenir le rush

M319 : Ben, il y avait des blancs, hein, il y avait... [s'interrompt]

M170 : Et il a pas fait une digression, à un moment, CC ? Il est pas parti dans des... [s'interrompt] parce qu'il m'semble me souvenir qu'on a été obligées d'le ramener, effectivement, parce que... [s'interrompt]

À un moment donné :

CC179 : on n'était pas légitimes, quoi, et ça, à chaque fois, il nous le faisait comprendre quand on insistait... [se reprend] pour avoir un retour à la question posée

Et à un moment, j'me dis : mais attends, il reste encore tout ça d'temps et, euh...

M172 : On n'y arrive pas, quoi.

CC181 : puis on s'est dit : avec le personnage, il faut qu'on tienne le temps parce que il peut faire un recours.

Mise à fin de l'entretien :

CC186 : J'crois qu'c'est moi

CC188 : Parce que j'ai l'chrono, tu vois, donc... [s'interrompt]

M60 : C'était à la fin d'l'entretien,

on a mis fin à l'entretien parce qu'après aussi,

on lui a dit : ben non, on est obligées d'mettre fin à l'entretien parce que le temps est écoulé et là,

CC296 : à la fin, le visage était tellement froid et fermé...

on s'est dit, euh... ouah, quoi, enfin... allez, vivement qu'ça s'termine, au revoir, monsieur.

Parce que lui, il savait très bien qu'il avait pas validé, là, hein.

Bis :

Commenté [AR327]: Vécu 1 Jaune : fin de l'entretien

CC297 : Vu comment il était fermé.

M277 : Et vu qu'on lui a fait comprendre que s'il ne répondait pas aux questions, ben... on pouvait pas évaluer ses compétences, hein. C'était ça, donc... [s'interrompt]

M58 : sur la fin d'l'entretien, en disant : mais normalement, il devrait... [se reprend] la... la parité dans les entretiens...

BIS :

M57 : il nous a dit : pourquoi c'est deux femmes qui nous interrogent ? Donc je crois m'souvenir de ça, à un moment.

BIS BIS :

Ch40 : en disant : j'me demande si... [s'interrompt]

CC54 : Oui, si on était assez compétentes pour lui faire passer son examen.

M60 : C'était à la fin d'l'entretien,

avant d'partir, il a posé cette question en nous disant : comment sont choisis les jurys, euh... enfin, les... les évaluateurs ?

M183 : On lui demande s'il veut encore... [s'interrompt] ou rajouter quelque chose.

CC192 : Et il... et il... et il rajoute rien, hein.

CC195 : Voilà : non, je n'ai... [se reprend] voilà, j'ai rien à rajouter.

• CC200 : Et du coup... et du coup, on n'est... on n'est pas à l'aise, avec... avec M.

• M189 : C'est tendu.

• CC204 : C'est tendu, on n'est pas à l'aise.

• CC208 : 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.

M187 : il remballé ses affaires.

Ch178 : Il vous regarde pas. Il range ses affaires, il regarde ses affaires, il range ses affaires.

M206 : il nous pose la question, à un moment, quand même, sur les... sur les résultats et j'lui dis qu'de toute façon, nous, on ne donne pas les résultats

M200 : Il range ses affaires, oui, et il s'en va.

CC220 : Nous, on se lève.

M203 : On le... [se reprend] on lui ouvre le...

CC228 : c'est moi qui lui ouvre.

CC229 : Ah, oui, oui, j'ouvre, je m'écarte, ouais.

CC222 : Nous... nous, on l'regarde, mais lui, euh... [s'interrompt]

CC232 : il sort, il s'retourne pas et... [s'interrompt]

L'entretien est fini / le candidat est parti :

CC59 : Donc quand... quand il est parti, on s'est regardées toutes les deux et on s'est dit : mais ouah, quoi, il nous a remis à... [elle cherche ses mots]

il nous a mis à une place qui nous convenait pas, quoi, tu vois.

CC234 : on s'est regardées interloquées.

CC237 : on s'est dit : ouah, qu'est-ce qui s'est passé, quoi ?

M216 : C'était... c'était dur.

CC239 : on a échangé nos... nos sentiments respectifs.

CC240 : on était parties sur la même impression, , on est des femmes, quoi, on est des femmes.

M218 : c'était misogyne, c'est une tension par rapport au genre.

CC241 : c'est c'qui ressortait.

CC243 : c'est même toi qui l'as dit, ça, hein.

Ch201 : C'est M qui vient interpellé en disant : là, c'est parce qu'on est des femmes.

M224 : j'ai rattaché ça à sa culture, quand même, hein.

CC249 : C'est deux femmes qui évaluent mes compétences, quoi.

CC250 : Ben, le fait qu'il réponde pas aux questions...

CC251 : Là, on s'est dit que oui, effectivement, il nous sent pas légitimes.

Fin de l'expérience, coté verdict :

CC262 : Non-validation pour les UC 1 et 2.

Commenté [AR328]: vécu 1 jaune : fin de l'expérience par le verdict

Vécu 1 – « On a reçu un candidat toutes les deux » (EdR2 : CC6)

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 » (M305)

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 (CC130)

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 (M55) : nous ne sommes pas rassurées (CC51)

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 (CC30) et pour valider des UC (CC72)

Moment 12 : Nous rappelons notre rôle, notre position, ce pour quoi on est là (CC178) au candidat

Moment 13 : Il y avait une forme de blocage (M79-M80) : le candidat ne donne pas de retour et son visage reste froid et fermé jusqu'à la fin (CC296)

Moment 14 : CC commence à voir le temps qu'il reste avant la fin de celui imparti au candidat : il faut faire tenir le rush (M313), tenir le temps par crainte d'un recours (CC181)

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 (CC296)

Moment 17 : Le candidat nous dit qu'il devrait y avoir la parité dans les entretiens et nous demandent « pourquoi c'est deux femmes qui nous interrogent » (M57) ainsi que « comment sont choisis les jurys et les évaluateurs » (M60)

Moment 18 : Nous lui demandons « s'il veut encore rajouter quelque chose » (M183)

Moment 19 : Le candidat nous répond non et « remballé ses affaires » (M187)

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 » (CC240)

Moment 22 : Le fait que le candidat ne réponde pas aux questions vient du fait qu'« il nous sent pas légitimes » (CC251) parce que « c'était misogyne, c'est une tension par rapport au genre » (M218)

Moment 23* : Nous actons une « non-validation pour les UC » (CC262)

Description phénoménologique. L'exemple d'expérience

Exemple 1 : La « posture neutre d'expert » (EDE : C179)

Description de niveau 1 : l'exemple (EdR2, C et M)	Description de niveau 2 : verbatims	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 : observations

<p>C179 : « être dans notre posture de neutre d'expert » dans la certification du candidat</p> <p>C'est un expérience identitaire ici : entre le genre et la fonction</p>	<p>1) Descriptions : Cercle de « l'incompréhension » (C35, C73) :</p> <p>1) Lorsque le candidat dit son incompréhension de la question, 2) réagir par l'explication de la question (« si on vous pose la question ») : C30, M31, C32, M33, M43, M44, M169, C178</p> <p>3-1) Puis « il se braque » (C36), « son visage se ferme » (C37, C42, C198, C199, C296), « il reste sur sa position » (C36, C39, M46, C42) = il renvoie au dossier ou « c'est évident » (M47, C43, M48, C46, M196, C300, C301)</p> <p>- note : le « c'est évident » revient, mais du côté de M pour dire que le candidat ressentait qu'il n'allait pas valider (M66, C296)</p> <p>- du côté évaluatrice, il y a du vide : « on n'a pas d'retour, on n'a pas de... [se reprend] on n'a pas d'écho à</p>	<p>EDE : corroboration dans l'environnement sociopro : C319, M301, C321, M303, EdR1 : M215</p> <p>EDE : Par l'imagination : si un homme évaluateur (M293, C313, M294, C315, M297</p> <p>-</p> <p>Une sorte de condamnation du sentiment et de l'affect dans la conduite de l'évaluation (C91-M33) « rien à voir avec l'évaluation » (C95)</p> <p>Ce qui est évalué : « 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)</p> <p>- dans « l'égalité de traitement des</p>	<p>Pas d'objectivité dans l'évaluation (EDR1 : Ch233)</p> <p>Récit d'obs :</p> <p>Verbatims de J :</p> <p>« Quand vous évaluez une épreuve, vous êtes évaluateur ou expert. » (J1)</p> <p>des « co-évaluateurs »</p> <p>« collaborateur du service public » (J2)</p> <p>« observateurs »</p> <p>». « Quand vous allez évaluer, vous allez vous fixer sur des compétences, via les grilles de certifications. [...] 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)</p>
---	--	---	---

<p>c'qu'on peut lui demander. » (C72)</p> <p>C'est cela le cercle, ou la boucle : réaction identique du candidat', adresse identique des éval par la Q</p> <p>Ce cercle se produit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour le projet/diag (M31, M44, M74, C71, C72) - pour Chirac (M47) <p>« on a vraiment balayé, euh... toutes... [se reprend] tous... tous les OI » (C256)</p> <p>Pendant 1 heure (M237)</p> <p>« remplir le temps pour valider » (M241, C259)</p> <p>Chirac:</p> <p>Jeu de regards, à ne pas montrer (C126, M110, C128, C129, M138, C152)</p> <p>Ne pas interrompre (C130, C131, M112)</p>	<p>candidats » (M78), absente dans « ce service » (M79)</p> <p>- dans « cette posture neutre et... et bienveillante » (C188)</p> <p>- « on est sur de l'humain, il y a toujours une part subjective avec... [s'interrompt] (Oui.) Bon, avec des candidats avec qui ça <i>matche</i> ou ça <i>matche pas, mais bon, euh, après, il faut rester effectivement sur ce qu'on a à faire</i> » (M192)</p> <p>Expression de « rester compés sur leur position » (M134)</p> <p>- « qui pensent que ils sont dans une posture, justement, d'expert aguerris, où on... voilà, on peut... on peut rien leur dire » (C187) : tout comme pour le candidat</p> <p>« l'évaluation, c'est pas inné » (M140)</p>	<p>J : « Les phrases [du référentiel] sont sujettes à interprétation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un participant : Ça peut être interprété d'autant de façon qu'il y a de personnes dans la salle ! <p>☒ C'est possible.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais dans ce cas-là il n'y a plus d'objectivité ? » (Dialogue 1) <p>« règles déontologiques : la neutralité, la confidentialité, l'égalité de traitement des candidats, la solidarité des décisions, l'objectivité. » « Il existe une charte déontologique » (J10) qui vient détailler et traduire les différentes « règles déontologiques » citées.</p>
--	--	---

	<p>La situation est « chaud » / « tendue » :</p> <p>M53, M54, M56</p> <p>Le candidat se montre limite agressif (M55)</p> <p>Eval pas rassurées (C50, C51, C200, M188, C201, C202, M189, C203, C204, C208, M195, C211, M196)</p> <p>Incertitude de la demande sur le genre :</p> <p>M57</p> <p>Puis sur la parité :</p> <p>M58</p> <p>+</p> <p>« avant d'partir, il a posé cette question en nous disant : comment sont choisis les jurys, euh... enfin, les... les évaluateurs ? » (M60)</p> <p>2) Significations / explications :</p> <p>« c'était un peu déconnecté de</p>	<p>« nous, on est amenés à aller sur le terrain pour superviser. À partir de là, on pourrait aussi avoir cette double casquette. » (C283)</p>	<p>« Le principal c'est que l'épreuve se passe. » (J11)</p> <p>Les jeunes évaluateurs apprennent que « c'est le jury qui est souverain. Ça devrait vous soulager. » (J12).</p> <p>« C'est une question de bon sens. Il sera convoqué chez vous lors des épreuves. » (J16 à destination des participants)</p>
--	---	---	--

	<p>c'qu'on a l'habitude de... de voir, quoi. Bon, après, on s'est dit : pourquoi pas » (M136)</p> <p>Tenir le temps pour éviter le recours (C181, M174, C183, C184)</p> <p><i>Un a priori visé sur le dossier (C100, C102, C103) :</i></p> <p>« à lecture du dossier, on s'était dit, euh... qu'il y a pas forcément des gens qui... qui parlent, euh... qui parlent ou qui souhaitent peut-être apprendre l'arabe dans l'quartier, il y avait aussi peut-être d'autres populations, est-ce que c'était un projet qui était probant pour amener la cohésion dans l'quartier, quoi ? » (C25) + C103</p> <p>« Ben, son diagnostic ne... nous nous a pas prouvé... enfin, son constat n'était pas très... très en rapport</p>		
--	--	--	--

	<p>avec son projet » (M25)</p> <p>« On voyait pas l'rapport avec ni l'diplôme, ni... ni c'qu'il y avait dans... dans l'dossier, en termes d'explications. » (C35)</p> <p>« le lien entre son... son diagnostic et, euh, la mise en place de cette école dans l'quartier pour soi- disant, effectivement, euh... [cherche ses mots] favoriser la cohésion. On lui a demandé : ben, qu'est- ce qui... qu'est-ce qui est... [se reprend] quels sont éléments qui vous permettent de dire que... » (M74)</p> <p><i>La vidéo de Chirac :</i></p> <p>« M28 : / On n'a pas vu l'lien. CC29 : On n'a pas vu le lien. » + M44, M51, C48, M52, M118, M154 Le temps est vécu comme long (C133, M116)</p> <p><i>Explication de la réaction du candidat par le genre : la boucle s'explique parce qu'on est des femmes, et cela engendre trois conséquences :</i></p>		
--	--	--	--

	<p>« Deux femmes qui... [se reprend] qu'il pense qui le jugent sur euh... ses compétences à... à... à obtenir ou non un... un DE. 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)</p> <p>« on est des femmes, quoi, on est des femmes » (C240) + C245</p> <p>« c'était misogyne, c'est une tension par rapport au genre » (M218)</p> <p>« qui était évalué par deux femmes. C'est deux femmes qui évaluent mes compétences » (C249)</p> <p>- Format général, qui se traduit en 3 raisons : <i>la légitimité, l'incapacité et le malaise</i></p> <p>« 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 » (C33)</p> <p>+</p> <p>« CC54 : Oui, si on était assez</p>	
--	---	--

	<p>compétentes pour lui faire passer son examen. » (C54)</p> <p>+</p> <p>« j'ai ce sentiment, euh, gardé, euh... qu'il avait... / oui, que pour lui, on n'était pas légitimes » (C55)</p> <p>+</p> <p>« M62 : On n'était pas légitimes... CC57 : On n'était pas légitimes dans... » + M168, C179</p> <p>« c'est c'que j'ai ressenti, parce qu'on était des femmes » (M63 et C58)</p> <p>+</p> <p>« Là, on s'est dit que oui, effectivement » (C251)</p> <p>- la légitimité Motif de la parité ? (M57)</p> <p>« 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. » (M58)</p> <p>« nous, femmes, on n'peut pas comprendre. » (C63)</p> <p>« vous ne comprenez pas » (C213, C214, C215, M309)</p> <p>- l'incapacité à comprendre : « les débiles » (M50), « trop bêtes » (C176)</p>		
--	--	--	--

	<p>« il est pas à son aise parce que il est avec deux femmes » (C77)</p> <p>« un blocage » (M79, M80)</p> <p>- le candidat n'est pas à l'aise</p> <p>Résultat :</p> <p>« Et à un moment, enfin, moi, j'me suis un peu sentie désœuvrée » (C179)</p> <p>« On n'y arrive pas » (M172)</p> <p>« on s'est dit : ouah, qu'est-ce qui s'est passé, quoi » (C237)</p> <p>« C'était... c'était dur. » (M216)</p> <p>« j'ai rattaché ça à – sans faire de discrimination, hein – à sa culture » (M224)</p> <p>« quelqu'un de dangereux » (M256)</p> <p>« mal-être ressenti » (C283)</p> <p>« besoin d'en parler avec les collègues » (C283)</p> <p>« agacement » (M327, M328)</p>		
--	--	--	--

	<p>Interrogation par rapport au « positionnement du candidat » (M330) = « sa posture est pas recevable » (M331) = dangereux</p> <p>Ouverture de la « hargne » (C268) par le contexte d'un rattrapage, ou « repositionnement » (M247) : C268, M249</p> <p>3) Nominations :</p> <p>« on est dans notre rôle, dans notre position, euh... [hésite] on est là pour rechercher les compétences » (C178)</p> <p>« notre posture de... [se reprend] neutre d'expert » (C179)</p> <p>Expérience misogynne :</p> <p>« une place qui nous convenait pas » (C59)</p> <p>« Ouais, c'est vraiment : c'est pas deux femmes qui vont m'évaluer » (C331)</p>		
--	--	--	--

	<p>Expérience de la neutralité :</p> <p>« égalité de traitement des candidats » (M317)</p> <p>Il faut garder le calme (M325), rester neutre (M326)</p> <p>Misogynie + neutralité = expérience du pâtir</p>		
--	--	--	--

Chapitre 6

Les pièces complémentaires

1. « L'évaluation » vue par Husserl (1950)

Nous avons travaillé l'évaluation principalement à partir des *Idées directrices* (Husserl, 1950), et en nous épaulant de l'ouvrage de Depraz *Lire Husserl en phénoménologie* (2008). La mention de « l'évaluation » est fréquente chez Husserl, comme d'une modalité attentionnelle importante en phénoménologie. Bien que « l'évaluation » chez Husserl ne soit pas une pratique à proprement parler, il nous semble pertinent de donner la vision de l'auteur sur ce phénomène, car c'est aussi à partir de cette conception de l'évaluation que nous avons pu formuler notre propre thèse compréhensive, notamment sur les notions clés de « dynamiques attentionnelles ». À partir d'ici, « l'évaluation » est abordée selon la perspective husserlienne, afin d'en décrire les caractéristiques phénoménologiques théoriques. L'évaluation n'est pas, ici, une pratique dont les principes ou les règles sont extérieures au sujet. Elle n'est pas non plus une activité synonyme de procédure observable dans un milieu socio-professionnel déterminé. Elle est un acte de l'humain, d'essence particulière, de primes abords aux côtés d'autres expériences humaines comme la joie, l'amour (Husserl, 1950, p. 119), mais qui possède ses propres propriétés que nous allons exposer.

Nous partons du paragraphe 95 des *Idées* (1950), qui pose des informations descriptives de l'évaluation qui nous servent d'entrée inaugurale en phénoménologie de l'évaluation. Avec le §95 nous pouvons situer l'évaluation comme un « moment non-autonome » (*Ibid.*, §95, p. 329). Un premier élément est de repositionner le fait que

« tous les vécus contiennent plusieurs [...] stratifications intentionnelles, d'ordre noétique et parallèlement d'ordre noématique. Les stratifications [...] y sont telles que les couches supérieures du phénomène total peuvent disparaître sans que le reste cesse d'être un vécu intentionnel intégral et concret et qu'en sens inverse également un vécu concret peut recevoir une nouvelle noétique globale : par exemple sur une représentation concrète peut s'édifier un moment non-autonome "d'évaluation", lequel en sens inverse peut à nouveau disparaître » (*Idem.*).

Dans le langage husserlien nous nous situons dans les « structures de la sphère supérieure de conscience : là un certain nombre de noèses sont édifiées l'une sur l'autre pour composer l'unité d'un vécu concret ; parallèlement les corrélats noématiques sont également fondés (fundierte) sur d'autres noèmes » (*Ibid.*, §93, pp. 322-323, i.a.). Nous pouvons aussi les présenter comme les « actes fondés », en différence avec les « actes simples » (*Ibid.*, §37, p. 121). C'est ici que rentre le paragraphe 37 de départ, venant poser la nature phénoménologique de l'évaluation telle qu'abordée par Husserl.

Le paragraphe 37 est inaugural dans la mesure où il présente « l'acte d'évaluer » (*Ibid.*, §37, p. 119) aux côtés d'autres actes de conscience et d'attention : ce qui donne déjà une première indication eidétique de l'évaluation, comme un acte de conscience et plus spécifiquement

d'attention. Si nous suivons Husserl, nous pouvons catégoriser l'évaluation comme un acte apparenté aux perceptions (*Idem.*). Les questions qui se posent et qui sont étudiées dans ce paragraphe est : perceptions de quoi ? Attention à quoi ? Et comment ?

Il faut d'abord partir de la saisie d'un *Objekt*, donc d'une chose (*Sache*) mise en relation, mise en vis-à-vis de la conscience dans la relation phénoménologique Su-jet-visant-un-Ob-jet. Pour Husserl, se saisir d'un Ob-jet c'est percevoir l'objet visé, donc diriger son attention sur l'*Objekt*. Cet acte est un acte de perception et transforme l'*Objekt* en objet saisi : « dès que nous pensons à un objet et disons quelque chose *sur* lui, nous en avons fait un objet au sens d'une chose saisie » (*Ibid.*, §37, p. 119). Ce qui signifie qu'il y a, dans le même moment et dans le même temps, deux objets intentionnels (c'est ce qui marque la distinction de départ entre « acte simple » et « acte fondé ») : un objet intentionnel visé par ma conscience dans le monde (l'objet-du-monde visé) ; et un objet intentionnel qui est l'objet « au sens d'une chose saisie », c'est-à-dire le vis-à-vis de ma perception attentive, que le sujet a le pouvoir d'accomplir. Husserl parle de « l'esprit dirigé sur lui, c'est un objet saisi, remarqué » (*Idem.*), d'un « pouvoir de tenir quelque chose sous le regard de l'esprit » (*Ibid.*, §37, p. 118) par-dessus l'objet intentionnel de base. Pour l'expliquer, il utilise l'exemple de l'acte d'évaluer. Forts de cette opportunité, nous allons explorer son exemple, en l'accompagnant de commentaires.

Dans l'acte d'évaluer, Husserl écrit que « nous sommes tournés vers la valeur » (*Ibid.*, §37, p. 119). La « valeur » est l'objet intentionnel numéro 2, celui dont l'esprit est dirigé dans l'acte, en plus/avec d'un autre *Objekt*. Après d'autres exemples d'actes, Husserl précise à la suite « sans pourtant saisir tout cela » (*Idem.*, i.a.). Cette assertion pourrait installer une impression paradoxale : s'agirait-il d'être tourné vers la valeur sans la saisir ? Cela serait une mauvaise interprétation : ce qui n'est pas saisi, c'est le fait d'être tourné, son action. Ce qui revient à investiguer comment, dans l'acte d'évaluer, nous sommes tournés vers la valeur sans saisir l'acte ? Cette question permet de situer la réponse aux deux précédentes questions : la valeur est ce qui est l'objet d'attention, comme vécu de perception évaluative. Comment cela se fait-il ?

« L'objet (Objekt) intentionnel, ce qui est évalué [...] en tant que tel, l'action en tant qu'action devient un objet (Gegenstand) que l'on saisit à la faveur d'une conversion originale qui "*l'objective*" (vergegenständlichenden). Quand je suis tourné vers une chose pour l'évaluer, il est sans doute impliqué que je saisisse la chose ; mais ce n'est pas la chose *simple*, mais la chose *évaluée* ou la *valeur* [...] qui est le *corrélât intentionnel complet de l'acte d'évaluation*. Ainsi "*être tourné vers une chose pour l'évaluer*" n'implique pas déjà que l'on "*ait pour objet*" la valeur, au sens particulier où l'on dit que l'on saisit un objet [...] » (*Ibid.*, §37, pp. 119-120, i.a.).

Cet extrait permet de mieux comprendre la précédente assertion. Il ne s'agit pas de s'interroger sur un paradoxe : comment être tourné vers la valeur sans pourtant la saisir ? Interpréter ainsi la phrase est une erreur, car ce qui n'est pas saisi, c'est l'acte de se tourner vers la valeur et non pas la valeur en tant que telle. C'est la raison pour laquelle Husserl

mentionne une « conversion originale » qui transforme l'action d'évaluation en tant qu'objet saisi. Une des preuves de cette assertion est que parler de son expérience d'évaluation revient à l'expression de l'expérience elle-même et non pas de ce qui était évalué. Le « corrélat intentionnel » ne devient « complet » que parce que l'acte d'évaluer présuppose dans son essence une prise de position axiologique du sujet qui évalue sur la chose en présence, qui se présente dans l'action d'évaluation : c'est l'expression de l'intention dans l'évaluation. La valeur n'est pas détenue : elle n'est pas un bien que l'on a en tête avant ou pendant l'acte d'évaluer. « Être tourné vers une chose pour l'évaluer » signifie phénoménologiquement que l'évaluation est un « acte fondé » par une prise de position sur la chose, fondée par « plusieurs stratifications intentionnelles » dont nous pouvons identifier pour le moment :

- comme noèses : la première noèse, visée d'une chose-là perçue, qui va être la base d'édification de la noèse d'évaluer-cette-chose-là. Cette seconde noèse s'édifie sur la première. Ces deux noèses stratifiées forment « l'unité d'un vécu concret » (*Ibid.*, §93, p. 322) d'évaluation. Je vois d'abord ; je vise l'évaluation ensuite ; j'actionne une évaluation concrètement par tout cela ;
- comme noèmes : le premier noème comme la chose évaluée en tant que perception-d'évaluation, par le second noème de la valeur comme corrélat de la perception de la chose évaluée. Les deux noèmes forment à leur tour une sorte d'unité noématique d'évaluation : c'est parce que le noème de valeur fonde le noème de la *chose-évaluée* en tant que *telle* que le « corrélat intentionnel » de l'unité d'un vécu concret d'évaluation est « complet » (*Ibid.*, §37, p. 120). La chose de la première noèse est « impliquée », pour reprendre Husserl (*Idem.*), mais pas donnée en tant que telle puisque l'intention est évaluative.

Ces stratifications identifiées rendent compte de l'affirmation de Husserl qu'« *en tout acte domine un mode d'observation (Achtsamkeit)* » (*Idem.*, i.a.). Ce que nous nommons « première noèse » et « premier noème » sont corrélatifs de l'observation première, du premier rapport au monde, du « voir » phénoménologique. Nous revenons à la première assertion que nous présentons plus haut, avec Husserl : l'évaluation est un moment non-autonome dans la mesure où ce moment, pour se manifester et pour être objet de ma visée de conscience (ce qui revient à l'expression de la corrélation noético-noématique du vécu d'évaluation), s'édifie et se fonde sur des antécédences, des premières intentions. Il reste à mieux décrire cette intention évaluative, et comprendre à quel moment les noèses stratifiées se constituent-elles. Husserl poursuit son exposé comme suit :

« 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 » (*Ibid.*, §37, p. 120, i.a.).

À partir de cet extrait, nous pouvons comprendre plus de précision sur le vécu concret d'évaluation, c'est-à-dire ses caractéristiques noétiques. Tout d'abord au « corrélat intentionnel complet » du côté des noèmes correspond « l'objet intentionnel complet » du côté noétique. Husserl ne se contredit pas : la chose (*Sache*) est bien « impliquée » par l'observation première, la noèse de base. Et c'est sur cette base noématique réciproque, la « représentation de la chose », que se constitue « aussi » « l'évaluation de la chose qui enveloppe » la première. C'est dans celle-ci que se situe la valeur : nous sommes dirigés vers elle, dans une « actualité » de notre intention dans le cœur de l'action d'évaluation. Cela signifie qu'envelopper, phénoménologiquement dans l'acte d'évaluation, c'est être animé d'une intention à se situer sur une chose-là (*Sache*) visée primordialement par le contact d'une valeur. Réciproquement, évaluer, dans un sens phénoménologique, c'est habiller d'une valeur la chose perçue. Envelopper, dans l'acte d'évaluation, et évaluer, dans un sens phénoménologique, reviennent à la même manifestation : c'est une action qui peut faire faire l'objet d'une visée à part entière pour l'étude et qui est déjà à l'œuvre, comme intention doublement constituée et constitutrice. Nous avons commencé à le voir précédemment, par l'exposé des stratifications déduit de l'exposé de Husserl. Une intention peut se diriger vers la première strate, celle donnée par l'observation première et principielle pour reconstituer la base (du fondement et de l'édification) d'une évaluation. Une autre intention peut se diriger vers la seconde strate, celle donnée par la prise de conscience de la prise de position sur les choses de la base d'une évaluation et ses *data*. L'évaluation est un acte de conscience d'édification et de fondation sur une chose dans un flux de conscience spécifique qui se détermine par cette double intentionnalité.

Nous pouvons poursuivre avec Husserl que

« toutes les fois qu'un acte n'est pas une conscience simple de chose, toutes les fois qu'une nouvelle conscience qui "prend position" (stellungnehmendes) à l'égard de la chose se fonde sur la première, il se produit une séparation entre la chose et l'objet intentionnel complet (par exemple entre "chose" et "valeur"), de même entre observer et avoir-sous-le-regard-de-l'esprit. Mais en même temps ces actes fondés impliquent dans leur essence la possibilité d'une modification qui fait de leurs objets (Objekte) intentionnels complets des objets (Gegenständen) observés et, en ce sens, des objets "représentés", lesquels à leur tour sont susceptibles de servir de substrats à des explicitations, des relations, des appréhensions conceptuelles et des prédications. Grâce à cette objectivation nous faisons face, dans l'attitude naturelle et donc en tant que membres du monde naturel, non à de simples choses naturelles, mais à des valeurs et à des objets pratiques de toute espèce, [liste] etc. » (Ibid., §37, pp. 120-121, i.a.).

La « séparation » mentionnée permet de donner deux voies noético-noémiques distinctes : partir de l'objet en tant qu' « observer » ou de « avoir-sous-le-regard-de-l'esprit » ; de la conscience de la chose ou de la conscience qui prend position à l'égard de la chose fondée sur la première conscience, c'est-à-dire une « conscience *positionnelle* » (*Ibid.*, §116, p. 394) sur la chose. Ces deux voies ont leur pendant noématique dans l'Objet et leur pendant noétique dans le flux de conscience et le moment de conscience : celui de la chose ou de la prise de position édifiée sur la précédente. L'action d'évaluation n'est telle, par essence, que si la première conscience est effective. Ou dit autrement, que si un objet est d'abord observé, perçu primordialement, sous la vue. Cependant, son caractère volitif et affectif par la direction-de-valeur fait que l'évaluation peut supplanter l'observation (*Ibid.*, §95, p. 329) ; mais qu'un nouveau vécu d'observation fait disparaître celui de l'évaluation.

Cet extrait communique aussi une information importante sur la valeur, la positionnant dans le monde naturel comme « représentées ». Dans une note, Ricœur indique que les « valeurs, aspects, [...] sont “fondés” sur les choses [...] ; par là ils sont sur fond de monde ; la possibilité de revenir sans cesse des valeurs aux choses, d' “objectiver” les visées affectives et volitives, nous confirme dans l'attitude naturelle » (note 3, *in Ibid.*, p. 121). En effet, puisque l'évaluation est une action de double intention stratifiée l'une sur l'autre dont l'une sert de base à l'autre, il est toujours possible de suspendre le cours de la conscience dirigée vers la valeur pour revenir à celle première du voir des choses-mêmes. Mais aussi de remonter la stratification, afin de porter son attention sur l'intention propre d'évaluation (ou « l'intention évaluante et volitive » comme l'écrit Husserl, *in Ibid.*, §115, p. 390), c'est-à-dire le vécu concret d'évaluation venant de se vivre. Comme l'écrit Depraz (2008), « la méthode de stratification ouvre la voie à une dimension qualitative, ni positionnelle, ni neutralisée, et qui fait ressortir une nouvelle dimension de la réalité dynamique de la conscience (noèse) et de l'objet (noème) : c'est le registre de la valeur [...] » (*Ibid.*, p. 190). C'est dans l'exercice de

« l'attention qui, par son “regard”, “traverse” les différentes couches et se “pose” sur la “chose”, “ses moments”, “ses valeurs”, selon des modalités à chaque fois différenciées : “faire attention”, “remarquer accessoirement”, “ne pas remarquer” [mention à Husserl, 1950]. On ne saurait être plus clair : l'attention est décidément l'opérateur-clé du discernement expérientiel, ici en relation avec l'émergence du sens de la valeur à même l'objet » (*Idem.*).

En effet, le « sens » dont il est question

« est fondé dans celui d'une noèse sous-jacente, en même temps qu'il l'englobe. Le nouveau sens introduit une *dimension de sens totalement nouvelle* ; avec lui se constituent [...] les *valeurs des choses*, les qualités de valeur (Wertheiten), ou les objectivités concrètes qui portent les valeurs : beauté et laideur, bonté et méchanceté ; l'objet usuel, l'œuvre d'art, la machine, le livre, l'action, l'œuvre, etc. » (Husserl, *Ibid.*, §116, pp. 393-394, italiques de l'auteur).

La notion d'enveloppe-évaluation prend ici son propre sens. Le sens-même de la valeur « englobe » le sens de la « noèse sous-jacente » première de la visée de la chose. Tandis que l'évaluation enveloppe la représentation de la chose (*Ibid.*, §37, p. 120). Comme le précise Depraz (2008, p. 190), c'est parce que je fais volontairement attention – que je porte « sous-le-regard-de-l'esprit » comme l'écrit Husserl – à un moment précis à mon motif, à la valeur-en-présence, qu'elles se donnent à moi. Husserl l'explique par cette assertion : « [...] le regard peut se poser sur les valeurs, sur les déterminations constituées de degré supérieur, en traversant les appréhensions qui les constituent » (*Ibid.*, §116, p. 395). La constitution des « objectivités concrètes qui portent les valeurs » est par conséquent d'un « type nouveau d'objectivité : l'objectivité "axiologique", par opposé au simple monde des choses (Sachenwelt) » (*Ibid.*, §117, p. 401). C'est ce qui donne les traits de cette « dimension de sens totalement nouvelle » mentionnée dans l'extrait précédent : la valeur se donne en tant que telle sur la chose et comme un objet à part entière. La raison en est qu'elle a un caractère thétique¹ dans sa constitution et doxique dans sa manifestation (*Ibid.*, §116, p. 394), c'est-à-dire dans l'expression évaluative : la prise de position. L'évaluation porte sur un objet évalué, et le fruit du processus conduit à envelopper l'objet d'un sens nouveau, expression de la valeur visée² : « c'est valable », « c'est possible », (*Idem.*) « c'est conforme », « ça vaut tant », etc.

Nous finissons sur l'identification du site de la valeur, dans l'attitude naturelle et comme corrélat noématique dans le monde naturel sous la forme de l'objet « représenté » (*Ibid.*, §37, p. 120) qu'Husserl expose. Cela signifie que l'action d'évaluation se vit nécessairement et dans la double intention comme empiriquement située, c'est-à-dire dont il est possible d'identifier un lieu. Cette information permet de prendre une position sur les points de vue idéalistes de la valeur et par là même sur l'évaluation comme d'une opération strictement cognitive : bien au contraire, du fait de la première observation et du fait de la position de la valeur comme objet mondain, l'action d'évaluation est bien un fait empiriquement descriptible et situé et dont ses caractéristiques peuvent être corporelles, « fondées sur les choses » pour reprendre Ricœur. Pour évaluer, il faut par essence une chose vis-à-vis au sujet animé d'une intention d'évaluer. Cette chose est nettement, dans le vécu du sujet, contingente et limitée ontologiquement : il est perçu comme cette-chose-là par le sujet, dans ce lieu et ce moment de vécu.

¹ Cela signifie aussi que tout acte a dans sa constitution, pour le sujet le vivant, sa propre logique, sa « thèse » pourrions-nous dire avec Husserl (*Ibid.*, §117, p. 397). Cette thèse fonde une logique de rapport vers l'Objet qui vient par là même constituer « originellement des objets (Gegenstände) » (*Ibid.*, p. 400) que sont, en outre, les valeurs. « Le pari de Husserl est de montrer que je ne cesse, dans tout vécu, dans tout acte, d'être dans une attitude où je "pose" la réalité de ce vécu, de cet acte. Bref, l'attitude "thétique" est inhérente à l'expérience du sujet » (Depraz, 2008, p. 191).

² Quand bien même il est difficile de clarifier le rapport entre « chose » et « valeur » (Depraz, 2008, p. 190 ; Husserl, *Ibid.*, §116, p. 395).

2. Entretiens complémentaires : contextualisations et retranscription

Les retranscriptions sont exécutées de la même façon que pour les retranscriptions d'entretiens de la recherche, pour les 4 profils phénoménologiques (cf. Partie 2, Chapitre 3.2).

Le **but** des entretiens complémentaires de la recherche est d'apporter des éléments d'informations généralement de contextes propre au terrain (par exemple avec HG, ou d'approche alternative sur 1) le statut du sujet dans le terrain (par exemple avec V et Z qui sont tutrices de stage de H), 2) des expériences d'évaluation de même statut professionnel (par exemple avec T et J, qui sont stagiaires de la formation professionnelle dans la même session que B et H) ou encore 3) une mise en perspective de la recherche différente, comme avec les focus group qui s'inscrivaient originellement dans un projet de recherche participative en direction des stagiaires et des formatrices de la formation professionnelle sur le CRP.

Par ailleurs, ces différents entretiens, ici retranscrits, sont une façon de montrer plus encore mes essais, approches et tentatives d'amorces sur le terrain et avec les sujets ; ainsi qu'une façon pour moi de remercier les sujets ayant participé à la recherche.

Les entretiens complémentaires à la recherche sont présentés dans l'ordre chronologique de leur conduite, de la façon suivante :

- première année doctorale : 2 entretiens de type focus group

Originellement, cette recherche avait comme forme une dimension participative et comparative avec des sujets de formation professionnelle et des membres de l'équipe de formation. Les enjeux, vécus et travaillés durant la première année de recherche (cf. Partie 2, Chapitre 4.2), m'ont fait réorienter à la fois mes façons de voir la recherche comme celles d'aborder le terrain et les sujets y vivant. Aussi, les 2 entretiens de groupe étaient une démarche totalement « lâchée » : je venais avec un thème de discussion, provenant de mon projet de thèse, et je demandais aux participant-es de s'exprimer dessus. Je proposais alors que nous nous réunissions à hauteur de cycle de formation, c'est-à-dire 1 fois toutes les 3 semaines environs, lorsqu'ils se trouvaient sur le CRP. Et que chaque regroupement donnerait lieu à une poursuite de nos échanges, dont je serai l'animateur, en préparant quelques présentations, mises en forme des échanges précédents, afin de nous fournir un socle commun de discussion et une occasion de se remémorer les discours passés.

Je fournis ici les 2 retranscriptions intégrales, ainsi que les productions réalisées dans le cadre de cette année exploratoire :

- les deux conducteurs me servant de guide pour animer le regroupement ;
- le document d'analyses opérées alors pour le second regroupement, dont les participant-es et moi-même faisons allusion dans le regroupement numéro 2.

- seconde année doctorale : 4 récits d'observation et 4 entretiens à chaud retranscrits + 2 entretiens à visée compréhensive de l'histoire de l'OF et de sa formation par 2 formatrices

La première année d'immersion a permis de mieux comprendre les enjeux structurels de la formation professionnelle d'Animation, les contextes des stagiaires et des membres de l'équipe pédagogique du CRP, ainsi que celles de l'équipe de la Direction régionale. Ces différentes compréhensions ont surtout permis de changer mon mode d'intervention sur le terrain, passant d'un projet de recherche collaborative à celui d'une recherche où le protocole devait se construire chemin faisant, à hauteur d'1 sujet dans son milieu. À la fois parce que l'orientation épistémologique d'enquête, la phénoménologie pratique, semblait plus indiquer une conduite au plus proche du sujet singulier ; à la fois pour des raisons pratiques d'adaptation aux réalités spatio-temporelles, fortement différentes, d'un sujet à un autre. De plus, l'immersion a permis une prise de confiance réciproque entre membres des différents lieux, me donnant ainsi comme une « autorisation », à la Ardoino (1999 ; 2000), c'est-à-dire de devenir co-auteur, avec le ou la sujet volontaire, de quelque chose, de plein droit, en sentiment de légitimité.

Sans la COVID-19 (mars 2020), il était prévu la suite d'animation du protocole de recherche, avec V, T, Z et J, tou-ttes quatre volontaires dès le départ sur la recherche. Cependant, les répercussions des confinements et de la crise sanitaire sur les terrains et les vies respectives des quatre sujets ont conduit à stopper le protocole, bien que le contact fût gardé, a minima avec V et C.

2.a. Année 1 exploratoire : Focus group ou regroupement

Regroupement n°1 – mars 2019

Conducteur d'animation

OBJECTIFS :

Aborder les règles de fonctionnement dans la RC

Définir « valeur » et « évaluation »

Déterminer les objectifs de cette RC

Etablir un contrat de recherche : donnant-donnant

DEROULE PREVISIONNEL

De 11h45 jusqu'à 13h45 (max) en salle BP

Format « diner scientifique convivial »

1. D'où est venue l'idée de cette recherche
2. Qu'est-ce qu'une recherche collaborative pour nous, co-chercheurs
3. Premiers éléments terminologiques

- date prochaine : entre midi et deux / lundi 15 avril ; mardi 23 avril

- expérience : mener un entretien : 2 questions : « qu'est-ce que l'évaluation pour vous » / je dis « valeur » et vous me dites le premier mot qui vous vient en tête puis je le laisse réfléchir et je lui redemande avec du recul ce qu'il me dit.

- accès aux informations que l'on construit : CR (synthétique) + analyses / partager ce que j'en fais : faire une petite synthèse de mes analyses en début

Re transcription

Contexte resitué

- 19 mars 2019
- 45 min. 47 sec.
- Sur le CRP. Nous sommes dans la salle principale de formation. Nous nous trouvons pendant la pause déjeuner.
- Nous sommes 8, moi inclus. Parmi les 7 participant-es, il y a 1 coordinatrice pédagogique et 5 stagiaires de la formation de la session.

Ch : Merci beaucoup. Donc je vous préviens, je suis en train d'enregistrer. Euh... pourquoi j'enregistre, c'est pour tout simplement garder une trace de ce qu'il va se passer, et pour éviter moi de me mémoriser, et ça me permet de mieux me concentrer avec vous finalement, sur ce qui est en train de se passer maintenant. Donc voilà, première chose : je vais vous re-présenter un p'tit peu l'idée de cette recherche, d'où ça vient. Euh... je suis en thèse. Comme vous le savez peut-être, ou peut-être plus, etc. Je suis en thèse. Et la thèse ça consiste à quoi ? Ça consiste à mener une recherche concrète, sur euh... ce qu'on appelle des terrains. Un terrain c'est le terme pour dire l'endroit où il se passe des trucs pour de vrai. C'est-à-dire pas dans les livres. C'est dans la réalité. La réalité pratique. La réalité humaine, autant que faire ce peut. Et donc, dans ma thèse, avec Joe None, j'ai euh... je lui ai proposé que le CRP ici soit mon terrain de thèse. Et particulièrement la formation au BP JEPS, au sens large du terme. C'est pour ça que j'invite finalement tout le monde. Vous l'avez peut-être vu dans le mail, mais j'ai envoyé le mail aussi à Joe None, à I2, à I3, euh... à I4 qui a une place euh... importante dans la formation euh... Et, j'espère que suivant là où on ira ensemble, peut-être que j'invierai à plus de gens. Mais ça c'est un truc à décider ensemble. Donc première chose. Deuxième chose : ma thèse, comme je vous l'avais un jour expliqué, c'est sur l'évaluation. C'est-à-dire que moi, c'est qui m'intéresse, c'est l'évaluation. Et pas de n'importe quelle façon. En l'occurrence, c'est un petit peu ce qu'il se passe dans l'évaluation. Comment les gens vivent l'évaluation ? Comment l'évaluation elle se construit ? Qu'est-ce que ça veut dire pour eux ou pour elles ? Euh... quel sens ça a de faire une évaluation ou de vivre une évaluation ? C'est ce genre de choses moi qui m'intéressent. C'est ce qu'on appelle en recherche, une recherche qualitative. Ça veut dire qu'on va s'intéresser à des choses de qualité. Donc c'est p't'être pas beaucoup, c'est p't'être pas chercher à comprendre est-ce que tout le monde on est tous de la même façon. C'est peut-être même un peu l'opposé : c'est comment chacun d'entre nous vivons nous euh... certaines choses. Et peut-être dernière chose sur l'idée de... de cette recherche : je l'ai voulue collaborative, parce que c'est en phase avec... avec mes valeurs. Tout

simplement. Moi je suis quelqu'un qui vient de l'éducation populaire. Avant d'être chercheur, j'ai été animateur, très longtemps. J'ai été directeur de centre de loisirs, j'ai travaillé dans différents endroits. Et l'éducation populaire chez moi ça m'a... ça m'a... ça m'a changé ma vie, quoi. Tout simplement. Ça m'a rendu beaucoup plus ouvert, ça m'a rendu beaucoup plus envieux d'être avec des gens, beaucoup moins solitaire. Et surtout, ça m'a convaincu que... respecter l'autre, dans tout ce qu'il est, ça sera beaucoup plus fort, beaucoup plus riche, beaucoup plus profitable que... ben que faire chacun dans son coin quelque chose, ou que de jouer au petit chef, ou ce genre de choses. Et donc la notion de collaboration, j'aimerais bien vous l'expliquer comme quelque chose qui est en fait que je vous considère réellement comme des pairs. P.A.I. Comme des gens qui sont comme moi. C'est-à-dire qui sont intelligents, qui ont des choses à dire, et que sans vous, je n'pourrais pas mener cette recherche. C'est la raison pour laquelle j'ai besoin de travailler avec des gens. Enfin, collaboration ça veut dire aussi que cette recherche, je... j'espère que ça va devenir la nôtre. C'est-à-dire que progressivement qu'on avance, que vous sentiez que vous rentrez dans le cercle, on pourrait dire. Comme on l'a dit ça fait déjà partie d'une de nos règles. Que progressivement ça devienne un truc qui est à vous aussi, quoi. Tout simplement. Que vous vous en empariez. Comme vous en avez envie, et que je sois de moins en moins le pilote, et peut-être de plus en plus le co-pilote. Avec vous. Voilà, tout ça c'est les idées. Est-ce que... est-ce que je suis clair ? Est-ce qu'il faut revenir sur quelque chose euh...

Z : Oui

Y : Tout va bien.

Oui ? Bon. Y'a déjà, un premier pacte éthique que j'aimerais bien tisser entre vous, et avec moi. Un pacte éthique. Ce pacte éthique c'est euh... c'est que des mots, mais j'espère que... j'espère que ça s'enregistrera. C'est que j'aimerais que vous ne portiez pas mon stress de cette recherche avec vous. Pourquoi ? Parce que ma thèse va s'inscrire dans cette recherche, ça veut dire que ça va beaucoup beaucoup beaucoup compter pour moi cette recherche, énormément. Je n'vous l'cache pas, c'est un enjeu très important pour moi. Cependant, c'est mon histoire. C'est moi qui suis en thèse, c'est moi qui vais être évalué, un jour, pour ma thèse, par des personnes. Et je n'ai pas envie d'installer en vous une espèce de stress d'Alban. C'est-à-dire euh... pourvu que Alban. Je peux pas vous l'empêcher. Vous êtes humains, vous êtes empathiques envers moi, et de fait peut-être qu'un jour ou l'autre vous le ressentirez. Tout ce que j'veux vous dire par là, c'est de vous dire : autorisez vous s'il vous plait à, lorsque vous sentez que je suis un p'tit peu peut-être trop sur mon bord à moi. Lorsque vous sentez que j'fais peut-être un peu pression sur vous, mais que c'est parce que... j'ai peur. J'ai peur de m'casser la pipe ! Ou j'ai peur de pas être dans les temps ! Autorisez vous s'il vous plait à... à nous remettre tous ensemble dans quoi nous sommes, et de dire : mais ça finalement Alban, c'est ton enjeu. D'accord ?

Z : *Mmm mmm* [acquiescement 00h04'50]]

Autorisez vous s'il vous plait à, lorsque vous sentez, lorsque vous sentez que ça sort de la recherche et que ça va plutôt dans mon histoire, autorisez vous à me le formuler tout simplement. Me dire : ça je crois Alban que c'est ton histoire. Que c'est peut-être pas forcément cette recherche collaborative. Je compte sur vous. J'vous fais confiance. Je sais que vous êtes chacun respectueux de ma personne, et entre vous aussi. Je sais que vous avez du tact, pour me le dire avec les mots qui seront là à ce moment-là. Mais je sais que vous êtes francs aussi, et honnêtes. Donc je compte sur vous pour être là-dedans jusqu'au bout. S'il vous plait. C'est une demande, de ma part. Voilà. Petite séance émotion. Et alors, voilà. Déjà j'ai une première question, euh... c'est jusqu'à quelle heure vous voulez qu'on travaille ? Moi j'avais dit dans notre mail jusqu'à 13h45 MAXIMUM pour qu'on ait au moins un vrai quart d'heure pour souffler.

Z : ?? [00h05'42]

Si ça n'tenait qu'à moi tu sais bien qu'ce genre de règlement sauterait déjà, mais... Ben je sais pas si c'est, si c'est autorisé ou pas donc euh... Si c'est autorisé, moi y'a pas de souci.

Z : ?? [00h05'52]

Ecoutez, faites comme vous voulez.

Y : On fait comme on peut [00h05'56]

On fait comme on peut. Après tout, je suis plus superviseur pendant ce temps donc euh... pwt.

Y : [sur fond d'autres voix 00h06'06] : Parce qu'après, sinon je peux m'éclipser, si y'a besoin ?

Non, non. Je pense que...

Z : 45 c'est bien

45 c'est bien, oui oui [sur fond de commentaires inaudibles]

J : après ça dépend combien qu'on a emporté [00h06'15]

Oui.

Y1 : Est-ce que ?? [00h06'15] si par exemple j'm'en vais 10 minutes avant ? Après c'est comment on est lancé...

Ça c'est entre nous à voir, c'est entre nous à voir.

Y1 : Voilà, maximum 45. On arrête à 45.

Gé : Tu... tu fixes une ?? [00h06'26] pour toi, mais euh... 'fin ça dépend aussi de comment ça va s'passer [00h06'28]

C'est vrai, ça dépend de c'qu'on va faire aujourd'hui, bien sûr. Non, mais même, je vous propose que... 45 dernier carat.

Y : ouais dernier carat.

45, on met la fin. Peu importe où on en est. Peu importe si on était en train de faire quelque chose de chouette, ou au contraire de... d'ennuyant, on arrête. D'accord ? 45 c'est la fin.

Y : ok.

Pour aujourd'hui. On verra les prochaines fois, mais aujourd'hui, 13h45 terminus. Bon, ok première chose. Deuxième chose, euh... J'suis à la fois partagé entre vous demander euh... qu'est-ce que vous attendez de cette... de cette recherche. Est-ce que vous avez déjà des... des idées, des envies, des projets, vous ? Ou la deuxième chose c'est plutôt allez de suite dans l'vif du sujet, c'est de dire : si on parlait directos d'évaluation. C'est-à-dire... est-ce que vous avez-vous des... des définitions de qu'est-ce que c'est pour vous une évaluation, etc. J'suis vraiment partagé entre ces deux... ces deux... [sur fond d'intervention inaudible d'un participant] ces deux objets de conversation. D'accord. Partir sur du concret, quoi.

Gé : Surtout qu'on a pas trop longtemps donc euh... on peut attaquer...

Y : Après on pourra revenir sur la...

Gé : Après on pourra revenir, mais déjà faudra qu'on l'connaisse avant de dire c'qu' ?? [00h07'30]. Mais j'parle pour moi toujours donc euh...

Z : On balance les idées, plein d'idées...

On part là-dessus ?

Z : Ouais.

Ok. Alors que peut-être on peut jouer à... peut-être qu'on peut jouer à un jeu. Euh... ce serait de... ce serait de jouer le jeu de...de... de trouver la bonne définition. C'est-à-dire que peut-être que de... de controverser entre nous. La controverse, en science, c'est un... c'est une des démarches pédagogiques – ça, ça nous parle à tous – une des démarche pédagogique clef. C'est-à-dire c'est la capacité à entendre une position de quelqu'un et de donner une autre proposition pour arriver à construire un truc commun. C'est ça la controverse. D'ailleurs on construit un truc qui fait pas forcément consensus, un truc commun. Ça peut être justement d'être en désaccord, d'avoir entendu qu'on a vraiment deux positions. La controverse c'est cette capacité à vraiment discuter pour trouver, pour étayer notre pensée. Donc peut-être que, on peut s'poser la question, voilà : qu'est-ce que pour... qu'est-ce que pour nous, notre groupe de recherche, qu'est-ce que pour nous l'évaluation ?

Gé : ?? [00h08'37] de parler en premier.

Si on devait euh... définir à quelqu'un ce que c'est l'évaluation. Comment on l'expliquerait à ce quelqu'un ?

Y1 : c'est quoi, on se base sur notre BP... BPJEPS c'est ça ? Ou euh...

N'importe.

Y1 : L'évaluation...

Moi j'pense que dans...

Y1 : L'objectif fixé.

Gé : C'est... L'évaluation, c'est... quelque chose qui doit arriver euh... au niveau quasiment à un niveau de satisfaction sur le social quoi... C'est arriver à un niveau de satisfaction. On peut se retrouver évalué, si on est euh... c'est parce qu'on s'est fixé une limite et qu'on doit en arriver là, pour moi. Et quand on est évalué par quelqu'un on doit arriver à... à un niveau, et si on l'a pas, enfin j'veux dire... Et dis moi... [Il rit]

Y1 : C'est la fin de quelque chose.

Gé : Oui, enfin c'est le niveau, c'est euh... c'est comme pour quand... quand on fait du sport et du... du...

Y2 : Un régime par exemple, allez.

Gé : Non ! C'est, c'est bon. [Rires 00h09'38] Non, pour moi c'est un point, c'est euh... c'est un but. J'arrive pas à m'expliquer.

Y : Ben non...

Gé : J'arrive pas à me faire comprendre.

Y2 : Tu restes dans ton tableau ou tu es sorti de ton tableau ?

Gé : Non c'est euh...

Y2 : Pourquoi le sport ?

Gé : Ben parce que le sport, t'sais je sais y faire par rapport au... au saut en hauteur avec la... la perche, et l'évaluation pour moi si je devais la... la mettre en image, ça serait ce niveau-là. Si on a atteint ce niveau, on est euh... une bonne évaluation. Et si on l'a pas, si on passe en dessous, on l'a pas. Non, c'est pas clair ?

D'accord. Si si. Je crois qu'on commence en entendre quelque chose. C'que tu veux dire, si j'ai bien compris, c'est euh... une évaluation c'est quelque chose qui va fixer un, un niveau comme tu dis, un barème, une limite...

Gé : Oui.

Et en gros soit on va être au-dessus de la limite, soit on va être au même niveau que la limite, soit on va être en dessous de la limite.

Gé : Voilà.

Et c'est ça pour toi une évaluation ?

Gé : Oui.

C'est de dire où est-ce qu'on se situe par rapport à la limite ?

Gé : Ben là, tout d'suite c'est vraiment la... la définition qu'j'en aurais euh... enfin qui est pas claire, mais euh... c'est voilà.

Y1 : Si c'est clair.

Z : Bah !

Y2 : Quand tu euh... truc comme ça ?

Gé : Avec la boussole quoi [il rit et passage inaudible 00h10'45]

Y2 : Non, mais tu t'es fixé par exemple deux mètres de hauteur non j'sais pas.

Gé : Oui oui

Y2 : Mais t'es arrivé, à 90 t'es pas arrivé à ton but.

Gé : Voilà.

Y2 : C'est ça ? C'est l'évaluation.

Z1 : Ouais y'a, y'a un point de départ, y'a un but à atteindre, et en fait on est... en fait euh...

Y2 : On a plusieurs étapes.

Z1 : Y'a plusieurs étapes. Et on part... en fait on va partir du point d'arrivée, en se disant faut ça ça ça ça ça. Et le novice qu'on a pris, ben par rapport à... l'enseignement qu'on a donné, ou les outils qu'on a donné, ben on va voir s'il est plus ou moins euh... proche du but, ou pas. Si y'a des choses à... si y'a des écarts à...

Y2 : Des indicateurs

Z1 : Voilà, si y'a des écarts à corriger, si y'a des choses... Pour qu'il arrive à son but.

D'accord, donc ça veut dire que l'évaluation ça serait un truc qui... qui vise à... qui vise quelque chose, un but là...

Gé : Qui le fait progresser surtout.

Alors, voilà, si j'ai bien compris c'est un truc qui fait viser un but, avec des étapes, mais qui en plus de ça va engendrer en quelques sortes des euh... des conséquences ? Sur la personne, soit pour progresser, soit pour...

Gé : Ben pour progresser c'est euh... l'évaluation c'est comme un but euh... Sauf que la différence c'est qu'un but on y arrive. Un but on est pas... on est pas forcément obligé de l'atteindre euh... 'fin... Dans ma tête, un but c'est quelque chose de... de chimérique, enfin qu'on... qu'on a devant nous pour euh... et qu'on va... tout' sa vie. Alors qu'une évaluation, c'est des étapes qu'on s'pose, et qui nous font progresser dans la vie, euh... autant professionnement... professionnellement qu'en tant... comme être humain aussi. On peut aussi s'évaluer pour le... comme être humain.

S : Pour moi une évaluation c'est euh... Je t'ai pas coupé ?

Gé : Non non non non ! C'est juste que j'arrive pas.

S : C'est euh... comment fixer finalement un regard sur une situation de départ, et voir à un moment donné par rapport à cette situation à cette situation de départ. Après euh...

Y : ?? [00h12'40]

S : Ah non non non

[Brouhaha 00h12'45]

Y : De départ ? On est bien d'accord. Tu t'es fixé deux mètres.

S : Et après j'ai l'impression que... Ce que tu disais Gé c'est euh... c'est encore à mon avis une autre question à s'poser, c'est à quoi ça sert l'évaluation. C'que tu dis, c'est l'évaluation ça sert à...

Gé : À progresser...

S : À progresser.

Gé : À avoir un autre regard, à avoir de l'estime sur soi, c'est... c'est tout ça.

S : Exactement.

Gé : C'est bien quand on l'explique pour moi aussi !

S : Là j'ai compris.

Mais... Je pense que si S a expliqué comme ça c'est parce qu'elle s'est reposée notamment sur c'que tu t'es dit, Gé. Je pense.

S : Tout à fait.

Gé : S elle a fait comme deuxième langue, Gé !

[Rires 00'13'22]

Mais peut-être bien.

S : Mais parce que je parle le Gé couramment [Rires] Non non, c'est juste euh... que c'est c'que j'ai l'impression que tu voulais euh...

Gé : Non, mais c'est tout à fait ça, j'ai euh... j'ai... j'ai pas les mots, j'ai du mal à... On peut critiquer vraiment mes... mes idées. Euh... De les expliquer correctement, parce que j'suis avec toujours mon langage euh... en me disant que j'parle donc ça m'bloque automatiquement. Et euh... voilà, c'est... c'est vraiment vraiment euh... c'est ça. C'est euh... c'que j'ai essayé d'expliquer depuis tout à l'heure.

Mmm. Juste, je saisis la balle au bond, que Gé vient de donner. Euh... ça vous dit qu'on fasse un truc là tout d'suite maintenant ? Euh... il disait que sa... y'a... dans sa façon de parler, de s'adresser à nous dans c'moment-là, il est un peu bloqué. C'est ça ? Euh... je proposerais bien un p'tit jeu, héhé. Ça serait de se faire euh... un p'tit peu en même temps, de donner le premier mot qui vient, à partir d'une série de mots que j'vais vous dire. De jouer l'jeu, de dire le premier truc qui vous vient en tête. Mais vraiment le tout premier premier premier. D'essayer de pas filtrer, et de dire le premier. Ça marche ? Mais en même temps. C'est-à-dire que quand j'vais faire un bruit, on va dire quel bruit je fais, mais vous allez l'dire en même temps. Moi aussi. Donc on va rien comprendre, c'est normal. Euh... mais juste, on garde le mot qu'on a dit. D'accord ? Parce que c'est ce mot après quand on se fera un p'tit tour, c'est ce mot là qu'on dira.

Gé : Il faut l'dire tout fort ou garder dans sa tête ?

Non on va l'dire en même temps.

Y : En même temps !

Comme une espèce, tu sais, comme une espèce de secte ! En mode en même temps on va dire le mot magique. Un seul mot !

Y : Allez !

Attention, j'vais dire un mot. Vous êtes prêts ? Gé tu dors là !

Gé : Non non !

[Rires 00h15'04]

Donc je rappelle la règle hein, c'est : je dis un mot, et on dit à haute voix, de suite après, son mot.

Gr : Le plus fort possible.

Le plus fort possible.

[Rires 00'15'20]

Non, mais merci Gr, j'osais pas vous l'proposer, mais j'vous l'propose ouais : le plus fort possible, vraiment pour lâcher un coup ! Pour lâcher un coup ! Vraiment on joue l'jeu ! Ok ?

Y : ?? [00h15'22]

Z : Ça m'gène.

[Rires 00h15'24]

Si jamais toi ça te gêne, n'hésite pas aussi à me le dire.

Y : Non, non. Allons-y hein.

Ok. Vous êtes prêts ? Et fort, hein !

[Rires 00h15'41]

Joli joli joli.

Z : Mais là c'était pas un mot qu'il a dit !

Gé : Ah si ! Et fort c'est deux mots [00h15'50]

Joli joli. Non c'était pas mal ! C'est vrai que... je suis euh... Waouh ! Je suis... respect ! Pour le coup, respect, respect ! Mais tu l'as pas fait fort hein par contre Gé ! Ouais, hé, et ouais ! Attention : Valeur ! Puissance ! Oh oh oh ! Faut jouer, là !

Gr : Principe j'ai dit.

Alors attention, c'est parti ! Dis. Valeur, tu as dit ?

Z1 : Sûre.

Sur ? S.U.R ?

Z1 : Valeur sûre.

Ah dans le mode valeur sûre ?

Z1 : Oui.

Gr : Principe.

Y1 : Mes cultures.

Mes cultures ? Genre, les tiennes ?

Y1 : Ouais.

Les miennes de culture ?

Y1 : Oui.

Qu'est-ce que tu as dit, t't à l'heure ? Ne triche pas !

Gé : Mais j'ai rien dit, j'ai...

Y2 : On a rien dit avec Gé.

Alors, valeur !

Gé : Moi j'dis ligne de conduite.

Guide de conduite ?

Gé : Ligne de conduite.

Une ligne, de conduite. Au singulier ?

Gé : Ben c'est déjà bien d'en avoir une.

J'te V. C'était juste pour que je... qu'on entende ton mot euh...

Valentine : Moi j'ai rien de spécial, mais...

Ah, mais voilà c'est ça ! Faut pas qu'on réfléchisse ! Tu as dit ?

V : J'ai rien dit, mais euh... j'ai...

Valeur ! Valeur !

En collectif : Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur !
Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur ! Valeur !

V : Un être.

Z : Un être ?

L'être euh...

V : Faut savoir, un peu comme le savoir-faire, mais le savoir être...

Savoir être, savoir-faire.

V : Voilà.

Gr : J'peux en dire un deuxième ?

Bien sûr !

Gr : Devise.

Et tu avais dit principe, c'est ça l'premier ?

S : On pourra faire un deuxième tour euh... ?

[Brouhaha et rires 00h17'29]

On va l'faire, on va l'faire ! Ça s'prend... ça s'prend au jeu ! Je vois ! Et moi j'avais dit, j'avais dit puissance, comme mot.

S : Puissance ?

Puissance, oui. Ben c'est parti, alors là maintenant on l'a dit, le premier mot qui nous vient en tête, maintenant on dit un mot qu'on réfléchit. On dit valeur...

S : Non, mais c'est toi qui décides...

Non, mais on prend. Moi j'suis d'accord hein. J'suis d'accord. Donc on a fait un mot, on a fait un mot à la wanéguaine, on a dit l'premier mot qui nous v'nait en tête. Donc là, c'que tu proposes, S, c'est pour valeur, on dit un mot plus réfléchit déjà ?

S : Oui

Donc ok, valeur. Qui a un mot plus réfléchi pour valeur Gr a dit peut-être devise c'est peut-être un peu plus réfléchi. J'ai... j'ai l'impression parce que tu... tu l'as dit un p'tit peu après euh... tu as dû un p'tit peu réfléchir à ton mot, tu as dit c'est peut-être plus principe, euh... devise que principe...

Gr : Non ça m'est v'nu comme ça...

Ça t'est v'nu comme ça ! D'accord ! Ben maintenant voilà... maintenant alors si on dit valeur, on qu'on juste prend un p'tit peu d'temps avec soi-même, on s'dit ok valeur pour moi ça évoque quoi comme mot ? Vous diriez quoi ?

J : Fondamental.

Fondamental. Dans le sens : c'est fondamental ?

J : Oui, c'est fondamental.

D'accord.

J : C'est d'avoir des valeurs, quoi.

D'avoir des valeurs, c'est...

[Brouhaha 00h18'41]

F : Moi j'mise sur mes cultures...

Z : Tu sais que y'a que les imbéciles qui changent pas d'avis hein !

Alors tu parles de mes cultures, des tiennes hein ?

F : Ben de... Oui oui, alors j'sais pas, c'que mes parents m'ont donné, ce que j'ai appris. De... de l'humain.

D'accord.

F : En... Apres, j'voulais pas partir dans l'argent

D'accord, ok. Donc euh... toi, même en, voilà...

F : Il a dit devise ?? Il reste toujours...

Z : Ouais genre.

Ah tu as entendu devise, pour devise monétaire ?

F : Ouais !

Parce que ça pourrait être aussi la devise, comme le dicton. Vous savez ?

F : Ah oui.

La devise républicaine par exemple.

Z : J'pensais la devise...

La devise monétaire ?

F : Ouais.

D'accord.

F : Moi aussi quand il l'a dit j'ai dit : ah !

Toi aussi tu as pensé à devise monétaire, l'argent ? D'accord. Et vous alors, en prenant un peu plus de temps, là, plus calmement, qu'est-ce qui viendrait ?

Gé : Moi je... j'reste vraiment sur la ligne de conduite parce que pour moi les valeurs, c'est c'que m'ont éduqué mes parents, et c'est comment j'ai été éduqué et j'ai... j'ai tracé ma vie par rapport à ça. C'est euh... voilà.

Mmm mmm.

Gé : Même si ça a pas toujours été droit voilà, c'est tout à fait ça. C'est resté euh... ça était... ça rejoint quelque part aussi ses cultures, c'est son héritage, euh... par rapport à c'que disait Fatou c'est aussi mon héritage. J'ai... j'l'interprète autrement, voilà, euh... j'ai ... Parce que j'viens d'me rendre compte que j'parlais bien, ça m'a fait un choc ! Euh... c'est...

Y : Continue !

Gé : non c'est... j'peux plus !

D'accord d'accord d'accord, on force pas. Allez, paf ! On saisit la balle au bond pour instaurer une règle, je vous propose : c'est quand on voit que l'un d'entre nous a commencé à faire quelque chose – parce que peut-être qu'on f'ra des activités, je n'sais pas encore – et qu'on le voit bloquer, ou qu'on la voit bloquer, on... on n'la force pas. On vient pas euh... on vient pas l'chercher. On laisse la personne rev'nir quand elle le souhaite. Ça vous va ?

Y : Oui.

Quand elle bug dans sa phrase, quand elle bug dans son geste... C'est pas qu'on fait comme si on avait pas vu. C'est plus au contraire, on a bien vu et donc on la laisse tranquille. Le temps que ça soit cette personne-là, qui revienne à nous. Ça vous va ? Ok. Euh... R, toi, alors ?

R : Par rapport à valeur, c'est ça ?

Oui, en prenant un peu plus de temps, un peu plus de calme, moins spontané euh...

r : Valeur...

Prends ton temps c'est...

R : Ouais ouais ouais ouais.

Enfin, je disais R puisque voilà, mais... V ? S ?

V : Moi j'changerai pas.

Tu changeras pas ?

V : Non.

Ok. Tu avais dit ?

V : Savoir être.

Savoir être. Ouais tu as dit être en lien avec le savoir être.

[Rires 00h21'17]

F : Le savoir être, ça n'existe pas. C'est la capacité des... compétences. Savoir-faire...

[Brouhaha rapide 00h21'23].

F : Non je... c'est... Non ça n'existe pas, un savoir être.

Gé : des gens par contre...

F : Non j'ai...

On peut installer cette règle si vous voulez. D'accord.

F : Être. Savoir être. Savoir-faire, oui.

Gé : Savoir se faire.

F : Voilà, comme ça...

[Brouhaha rapide 00h21'42]

F : Non ça n'existe pas. Pour moi ça n'existe pas. C'est pas...

Z : C'est pas dans tes valeurs ?

F : Pas du tout. Pas du tout ! Et euh..., j'le dis depuis que j'suis rentrée dans ce... dans ce truc. Savoir être n'existe pas, pour moi. Savoir-faire, oui. On peut avoir des euh... compétences, des capacités de faire des choses. Après euh... de remise en question ou euh... Mais non, savoir être. Qui est v'nu dans l'monde et dit : ah, moi j'sais ça !

Z : Jesus Christ ! [avec l'accent anglais]

[Rires 00h22'18]

F : Non, mais... Qui est v'nu dans l'monde et a dit : ah, moi j'sais ça ! On a tous euh...

Z1 : Non pas moi moi j'sais ça, c'est moi je suis comme ça !

F : Non. Non. Bah.

Z2 : Tu deviens...

S : Moi j'suis complètement d'accord avec toi F. Pour moi le savoir être n'existe pas. Parce qu'en fait ça veut dire que euh... ça ne s'apprend pas. Et pour moi tout s'apprend forcément. Tout s'apprend.

F : Tout s'apprend. Avec des erreurs, euh... avec le recul.

S : Exactement. Et le savoir être en plus, ça veut dire que ça serait général, ou global, ça existe une fois pour toute. Alors que pour moi le savoir être il est lié nécessairement à la situation dans laquelle on est. Une situation de la vie de tous les jours, une situation de travail... Et du

coup le savoir être il dépend de ça. Euh... de la capacité de s'adapter avec une situation. Donc pour moi le savoir être en soi n'existe pas. Et euh...

Z : En fait si j'peux résumer c'que tu viens de dire : on ne naît pas quelqu'un, on devient quelqu'un.

S : Exactement.

[Brouhaha, puis bruit de vaisselle qui entrave l'écoute pendant les minutes suivantes 00h23'21]

Z : Mais moi j'aurais parlé de sagesse, mais la sagesse elle est liée justement à la... la capacité à bien agir euh... au... sur l'instant.

Mmm

S : Et pour moi valeur. Du coup avec le recul ce serait humanisme.

Mmm. Comment vous l'écririez dans votre tête le... le mot que vous avez dit à chaque fois ?

[Brouhaha 00h23'58]

Y : Savoir être ? Ou nos valeurs ?

Non le mot de valeurs que vous avez dit. Mes cultures, comment vous l'écririez, vos mots, dans votre tête si vous les visualisez ? À quoi ils ressemblent ?

Gé : ?? [de 00h24'05 à 00h24'23]. Après on peut faire des écarts dans la vie, mais euh... ?? [00h24'26] quelque chose qu'il faut dire, j'veux battre des barèmes, [00h24'32] enfin, des étapes pour y arriver. Et j'le vois vraiment comme ça. Une ligne de conduite pour moi, pour moi c'est je vois les choses comme ça, j'ai appris mes valeurs qui m'ont été appris par mes parents. Non euh... je sais plus.

S : Transmises

Gé : Transmises par mes parents. Mais euh... ?? [00h24'52] J'ai fait tout pour me r'mettre... J'ai tout fait pour me r'mettre dans la voie initiale, et ?? [00h25'02]. Si c'est ça va très bien avec l'évaluation parce que sinon je sais comment où je suis ? Y'a rien qui me dit où je suis, moi. J'ai... Les gens ils peuvent pas m'dire si j'suis dans l'bon chemin... C'est très imagé hein. Mais les gens peuvent pas dire si j'suis sur la bonne voie, sauf si moi j'me suis imposé des repères, des jalons qui vont m'dire que... Et c'est ça qui va m'servir d'évaluation dans ma vie. J'parle juste sur un plan humain.

Oui, bien sûr.

Gé : Voilà. Après professionnellement c'est pareil, il faut aussi des lignes de conduite. On doit arriver là, mais pour arriver là il faut passer par ça par ça par ça. Beh, pour moi. Après...

C : Moi j'ai des bonnes sœurs qui sont en train de danser sur du métal...

[Rires 00h25'47]

C'était la petite aparté. Bon ben merci C ! D'accord euh...

[Brouhaha 00h25'56]

On entend... J'ai l'impression que dans ton discours y'a un côté vraiment euh... tu le sens quoi. Hein ? C'est un mélange entre tu le sens, tu le vis, et en même temps c'est un truc euh...

Gé : C'est... c'est comme j'dis c'est pas parce que j'ai une ligne de conduite ?? [00h26'11]. Et il peut y avoir des écarts.

Ouais.

Gé : Mais si j'ai rien, moi, qui m'sert de... de jalons, je sais pas si je suis à côté ou pas.

Vous avez vu on dirait que dans son discours euh... euh... parce que tu dis qu'elle n'est pas droite, on peut dire... on peut dire qu'elle est ondulée.

Gé : Ouais.

On dirait que dans son discours c'est comme euh... les pistes de ski. Et on dirait que lorsque ça ondule dans un autre côté, c'est comme si c'était une valeur. Vous savez, les balises dans le ski ? Les trucs rouges et jaunes là, qui nous permettent de pas aller faire du hors-piste, quoi. Littéralement d'ailleurs, hors-piste. On dirait que la piste que tu es en train de décrire ce sont tes valeurs qui viennent euh... tac ! Dire : plus à gauche, on revient... on revient à droite. Et donc y'en a une un peu tous les... tous les tant de mètres visuels là, que tu disais. C'est intéressant. Et toi tu... tu le vois comment euh... ton mot ?

Gr : Mon mot ?

Oui. Tes mots, devise et principe.

Gr : Euh... moi j'avais dit principe, d'abord. Euh... je l'vois avec une image, j'pensais à... quelqu'un qu'j'ai connu quand j'étais jeune, qui disait que c'était une question de principe. Puis il joignait le mot avec le... avec le geste. Donc... c'était quelqu'un qui était assez euh... borné on va dire !

Ah ouais !

Gr : Et ça m'faisait rigoler, c'côté-là. Y'a des bons côtés, et des mauvais côtés à avoir des principes. Sinon pour revenir à ce que Gé disait, euh... c'était l'éval... C'que tu disais, tu peux avoir euh... une ligne de conduite ou une évaluation euh... on va dire personnelle. Et une évaluation euh... on va dire liée au regard des autres, ou au... ou au... une évaluation extérieure. Parler de... Par exemple au niveau d'une formation, ou au niveau scolaire, t'as des

évaluations on va dire assez précises. Et toi t'auras pas les mêmes critères de réussite, en quelque sortes.

Gé : Euh... Si j'ai des exigences envers moi-même, ne sont pas faites, on va me demander ou m'imposer [00h28'11] Et c'est pour ça que certainement j'me tire une balle dans l' pied à chaque fois, c'est... par rapport à ce que... à ces exigences que... que j'ai envers moi. Que j'm'impose.

Vous êtes d'accord avec ça ? Enfin ça vous fait quoi comme écho pour le coup ? En gros, si je... si j'essaie de monter en généralité par rapport à c'que tu disais Gé, qu'on puisse le prendre pour nous tous...

Gé : Ouais ouais ouais ouais.

Est-ce qu'on peut dire que se baliser...un p'tit peu comme, j'm'inspire aussi de c'qu'a dit Gr hein... Est-ce que se baliser, se donner une forme discipline aussi, ça m'fait penser à ça, quand je t'écoute, et Gr aussi finalement... Est-ce que se donner une forme de discipline, est-ce que se baliser, euh... peut parfois aussi engendrer une forme de... une forme de sévérité ? Envers soi-même ? Et aussi une forme de sévérité qui va nous emmener à, comme tu disais, se tirer une balle dans l' pied ? Cette image, se tirer une balle dans l' pied, c'est s'handicaper. Littéralement. Parce qu'on s'enlève un pied en se tirant la balle dedans. Et, est-ce que...

Z : Handicapied.

Handicapied, tout à fait !

[Rires et brouhaha 00h29'12]

J'ai l'impression, si on extrapole, on essaie d'en faire une espèce de généralisation. Une espèce de théorie. Est-ce qu'on peut faire une théorie qui est peut-être : à vouloir être trop sévère avec soi-même, est-ce que cela peut nous faire tirer une balle dans l' pied ? Nous handicaper. Comment ça fait...

Gr : Je pensais au côté atypique aussi. Si l'évaluation personnelle elle est pas du tout euh... en adéquation avec l'évaluation euh... des autres, y'a un décalage. Et ce décalage ça peut être que... oui effectivement ça devient compliqué de faire... d'associer les deux. On peut pas atteindre deux buts opposés en fait.

Z1 : Ça c'est... moi j'vois le euh... l'image du boxeur un peu.

Ouais.

Z1 : T'as dit des étapes, mais, voilà... il faut euh... la discipline. Parce que euh... parce que niveau alimentaire il faut baiss... enfin il faut avoir un poids euh... donné par exemple. Il faut respecter son poids, il faut... L'entraînement c'est la rigueur, c'est super rigoureux. Donc euh... ça ouais ça a une notion de... de s'faire du mal, de s'mettre une balle dans l' pied. Mais c'est

pour atteindre euh... l'objectif en fait. De monter sur le ring et... et y aller quoi ! Peut-être que chaque... chaque entraînement, chaque chose, ça serait peut-être euh... comment dire euh... un peloton, comme tu disais, un peloton. Et ça... et ça, ça dira voilà on est... où on est placé par rapport à l'échéance en fait.

Mmm.

S : Moi les valeurs c'est euh... c'est drôle parce que d'ailleurs le mot valeur, est associé directement aux valeurs. Pas à la valeur, aux valeurs.

Oui, tu l'emploies au pluriel, toi.

S : Oui. Pour moi la valeur c'est les valeurs en fait, nos valeurs. Nos valeurs c'est finalement qui nous portent. Et pour moi justement nos valeurs, c'est un peu notre collecte. C'est-à-dire que euh... que ce que vous dites là, quand en gros on perd un peu pied. Alors finalement nos valeurs c'est ce qui permet de... de... de rebondir, de repartir, de vivre en accord avec soi-même... C'est un peu notre fil rouge. 'Fin pour moi c'est notre fil rouge. Et on s'en écarte parfois, ce que tu dis avec le ski là, tu vois, plus ou moins hop puis après ça revient, parce que justement ça te porte tellement que tu, finalement, tu peux pas être trop longtemps éloigné de ça parce que... parce que ça te porte véritablement.

Mmm. Alors. Il est 13h32. On va dire 35 comme ça on se voit les 10 dernières minutes.

Gé : Pourquoi est-ce que... puissance ?

Oui c'est vrai. Euh... Parce que je... Parce que j'ai pas eu de question non plus. Euh... pourquoi j'ai dit puissance, et en tout cas est-ce que j'le dirais si j'avais moi aussi la possibilité de réfléchir un peu plus ? J'crois que j'ai dit puissance spontanément parce que... ça m'a fait penser à... mmm... ça m'a fait penser à Aristote en fait. Euh... j'ai l'impression qu'une valeur c'est un truc euh... C'est un truc qui... qui est toujours un peu... fff... c'est un truc qui est toujours un peu en court quoi. C'est un truc un peu dynamique. Un peu bougeant, un peu vivant et euh... Et la notion de puissance chez Aristote, c'est pas la puissance, la force, c'est... la puissance ça veut dire que c'est quelque chose qui est potentiel. La notion de puissance chez Aristote c'est le potentiel qui va se réaliser un jour. C'est comme si avant de faire quelque chose, c'est un petit peu c'qu'on a en tête avant d'accomplir notre action. C'est un p'tit peu ça pur Aristote la puissance. C'est l'anticipation, mais une anticipation qui est vraiment euh... l'essence de... de... de la chose. Vous voyez ?

Z : Non.

Non ?

Gé : Ce que je retiens, c'est euh... pour toi, les valeurs elles évoluent en même temps que toi.

Tout à fait. Ça, c'est vrai. Tu as raison Gé, ça c'est moi, pour moi c'est vrai.

Gé : Non parce que t'as dit en fait.

Mais tu as raison Gé. Pour moi les valeurs elles changent en même temps que nous, parfois même... en tout cas elles bougent quoi.

Gé : Elles évoluent.

Voilà. Elles bougent. Elles sont vivantes. Non, pour moi c'est vraiment vivant une valeur. Donc, pour les dix dernières minutes qu'il nous reste, j'vous propose euh... Alors, plusieurs choses. Faudra peut-être qu'on se mette d'accord sur qu'est-ce qu'on fait. Euh... la première chose c'est euh... ben se fixer une date pour la prochaine fois. C'est très pragmatique, mais mine de rien c'est important qu'on puisse se projeter chacun de notre côté. Euh... la deuxième chose que j'aimerais vous proposer à... une expérience, à mener de notre côté chacun. J'vais vous en parler, vous m'direz c'que vous en pensez. La troisième chose c'est euh... comment on va accéder aux informations que l'on... que l'on construit dans ces moments-là, là, dans ces euh... dans ces... dans ces temps de recherche. C'est-à-dire que là le... le... l'enregistrement audio que j'viens de faire, comment... qu'est-ce qu'on en fait ? Est-ce que je le rends accessible à nous ? Est-ce que je le garde que pour moi ? Est-ce que vous voulez que je fasse un drive partagé ? Est-ce que vous voulez que je l'envoie par mail ? Euh...

Gé : C'est pour toi parce que après...

Y : Pour toi c'est euh...

Gé : C'est juste pour te dire ne partage pas ton stress. Euh... je sais plus, mais... c'est... aidez-moi, s'il vous plaît !

F : Ne partage pas ton...

Gé : Ne partage pas ton stress ! Donc garde ton boulot !

Ah oui...

Gé : C'est c'que tu nous as dit de dire tout à l'heure !

[Rires 00h34'55]

Gé : Je, je le dis pas bien, mais... Je l'dis pas bien, mais c'est ça en fait ! [Il rit] Après par contre oui 'fin moi éventuellement si t'as des points à approfondir et tout, tu peux m'demander euh... J'vois pas du tout de problème. Si par rapport à moi, à tête réfléchie, peut-être que j'peux lui... expliquer, tu peux m'envoyer un mail, tu peux me d'mander de réfléchir et de te répondre, oui, ça m'dérange pas du tout. Je dors presque pas la nuit, donc euh... ?? [00h35'19]

[Rires 00h35'20]

Gé : Euh... je parle trop des fois hein ? Dès fois faut rien dire du tout !

Y : Pas du tout !

Attends Gé, j'ai l'impression qu'il y a deux informations en une que tu es en train de me dire. C'est, la première c'est que tu n'veux pas avoir accès parce que t'as pas envie en fait de bosser dessus, parce que c'est mon travail.

Gé : Non, c'est pas que tu... c'est c'que tu as dit.

Je termine. Ça c'est la première information. Donc j'ai l'impression que tu as peur que si tu en as accès que tu vas travailler dessus. C'est c'que j'interprète. Et la deuxième phase c'est le côté par contre : je te sais là pour euh... que je puisse moi revenir vers toi quand j'en ai envie quoi en gros.

Gé : Si tu as besoin de précisions par rapport à c'que j'dis ?? [00h35'59] Sans passer par S qui fait la traduction !

[Rires 00h36'01]

S : Je pense que t'as pas besoin d'moi pour ça !

Non moi non plus. Euh... mais la première étape c'est important ! Vous êtes d'accord avec ça ? Vous voulez pas avoir accès parce que vous avez pas envie en fait de vous sentir euh... à bosser dessus ?

Z1 : J'aimerais bien quand même avoir un p'tit... un p'tit quelque chose.

Accès ?

Y1 : L'audio tu veux ou tu veux les informations ?

Z1 : Non, mais peut-être... ouais avoir une trace, oui. Une p'tite trace, ouais, de ta part.

D'accord. Un compte-rendu par exemple ?

Z1 : Ouais. Mais ça peut-être quelques lignes.

D'accord. Un petit compte-rendu. Synthétique.

Z1 : Où tu dis ce qui... ce qui a émergé de... dans ta tête suite à... nos échanges.

Alors ça c'est autre chose. Justement je saisis la balle au bond.

Z1 : Ouais.

Puisque j'ai vu que tu voulais réagir aussi... Euh... c'que je compte faire dans tous les cas, c'est que je vais retranscrire à chaque fois nos réunions. Retranscrire c'est recopier à la lettre, et à la phrase, et au mot près c'qu'y se dit. Ouais, comme tu dis ! C'est un travail titanesque hein ! Mais ça c'est mon travail. Donc sachez que... j'suis payé pour ça, donc c'est... c'est mon job. Pas d'souci. Donc, ça permet juste, je saisis ta balle au bond, c'est : est-ce que vous souhaitez

avoir accès à l'audio, plus à la retranscription, plus à une euh... à un compte-rendu synthétique ? Sans mes interprétations, sans c'que j'en fait moi. Que... ça c'est que du descriptif en gros.

Z1 : Moi c'est plutôt la phase euh... c'qui émerge euh... comme idée euh... dans ta tête suite à... à chaque fois.

Alors là si je saisis la balle au bond, désolé, j'coupe un peu l'herbe sous les pieds. Mais, c'que je pensais faire, en fait en vous écoutant, je dis, j'crois qu'j'ai envie d'faire un truc avec eux, c'est : à chaque prochaine fois, on commencera par mes petites euh... pour l'instant en tout cas, mes p'tites analyses de c'qu'y ce sera fait la dernière fois. C'est les p'tites analyse d'Alban, quoi. Ouais, mais un retour plus en mode euh... ouais les p'tites analyses d'Alban, quoi. Ben par rapport à c'qu'on a fait, ça m'a fait euh... poper des trucs. Mon p'tit journal, le p'tit journal d'Alban.

Z : oui

Un truc... un truc comme ça. Alors, je... je pense que... cependant j'peux faire un drive qui vous donne accès à toutes les informations-là pour que vous puissiez y allez si vous en avez envie. J'crois que ça n'mange pas d'pain que vous ayez accès au... à l'audio, au... aux retranscriptions euh...

Z : Si c'est pas trop long pour toi.

Mais non c'est un clic !

Z : Ok.

Parce que je vais retranscrire. Que vous en ayez accès ou pas, je vais retranscrire, sachez-le. C'est pas vous qui me rajoutez un travail, c'est mon travail que de retranscrire. Donc moi ma proposition c'est plus de vous donner accès en fait à tout ça. Parce que c'est... c'est... c'est... c'est nous.

Z : Et t'as un logiciel qui recopie euh... automatiquement c'qu'on dit ou pas ?

Ça s'appelle : les dix doigts de la main !

[Rires et brouhaha 00h38'29]

Y : T'as pas ça ? [00h38'29]

J'ai pas. Trop cher.

Gé : J'vais l'aider à r'transcrire...

Y : T'inquiète ! Il a ton détecteur ! Il a ton détecteur !

Bon, ok. S, tu voulais dire quelque chose ?

S : Moi j'ai besoin de... ce matériau-là. De la ??

Y : De la quoi ?

S : de la trans...

...cription

[Brouhaha et rires 00h38'54]

S : Euh... ça t'appartient, j'en ai eu besoin comme ça, donc du coup je te le laisse bien volontiers. ... bien volontiers. Mais par contre moi j'suis preneuse de... 'fin en écoute ou pas d'ailleurs euh... finalement ça n'a pas de grande importance. Mais voir c'que t'en fait, a j'trouve que c'est intéressant c'est... c'que t'en fait, alors euh... c'truc sur l'écoute, pourquoi pas euh... mais... mais plus comme ça quoi. Comment... comment toi tu travailles, euh... c'que tu te dis...

Y : Ouais. L'analyse... Comment tu...

[Brouhaha et commentaires inaudibles 00h39'38]

D'accord.

Gé : ?? [00h39'40]

D'accord. V ?

V : Tout me va ! [Elle rit] Non, mais... juste une synthèse...

L'i... L'idée de faire un p'tit machin en début de séance ?

V : Ouais.

Gé : Il est 45.

D'accord. Ok. Ok ben je j'entends. Donc pour l'instant je garde accès qu'à moi, finalement, ces informations-là. Mais dans c'cas c'que j'vous dis c'est... Je change ma tournure de phrase. C'est... cette euh... cet accès est négociable euh... en continue. D'accord ? C'est-à-dire que je pourrais rendre accessible en une demande. vous venez à moi en disant : finalement Alban moi j'aimerais bien avoir l'accès à l'audio et au machin, vous l'faites. Et j'vous l'donne accès. D'office. D'accord ? Vous êtes des co-chercheurs ! Vous n'êtes pas des sous-fifres. Autrement dit ce matériel c'est la même chose pour nous tous. D'accord ? Parce que si ça vous branche en gros de tout d'un coup vous aussi de faire la p'tite analyse de Gé etc. Vous la faites !

[Rires 00h40'31]

Non, mais... d'accord ? C'est pour moi la moindre des choses. Ça m'semble en fait... en fait ça m'semble tout simplement normal de faire ça quoi. C'est aussi simple que ça. Ok j'ai bien noté,

ça marche. Euh... avant de se caler une date, le... la petite expérience que j'veux vous proposer c'était : est-ce que cela vous intéresserait ou est-ce que cela vous dérangerait pas, ça dépend d'comment vous l'prenez, de mener un entretien avec la personne de votre choix euh... sur euh... les deux questions qu'on s'est posées tout à l'heure. Qu'est-ce que pour moi l'évaluation ? Et si je dis valeur, qu'est-ce qui pop ? C'étaient ça les deux questions. C'est qu'est-ce que l'évaluation ? On s'était un p'tit peu exprimés, on s'est pas tous exprimés d'ssus mais on a eu quelques trucs. Et après on a fait le petit jeu de : valeur-tac ! D'abord un premier mot. Puis après un peu plus calme, un peu plus réfléchi.

Y1 : Donc on l'écrit ou on l'enregistre ?

Comme vous voulez, mais je veux, 'fin je veux...

Y1 : Moi j'veux bien !

Y2 : Moi je suis euh... ok !

J'aimerais beaucoup que vous en gardiez une trace écrite de cela.

Gé : En on l'fait... on l'fait auprès d'une personne ?

Une personne.

Gé : Oui non, mais j'veux dire...

S : Mais dans l'groupe ?

Non, j'vous propose que ce soit dans nos réseaux euh... persos/pros respectifs.

S : Ah ok.

Y : Comment ça ?

Ben j'sais pas euh... en dehors du CRP.

Y : D'accord.

[Brouhaha 00h41'39]

En dehors du CRP. Ben, j'vous propose qu'on le vienne avec la prochaine fois.

Y : D'accord.

[Brouhaha et rires 00h41'50]

Alors, c'que j'vous propose c'est euh... de garder une trace de cet entretien qu'vous mènerez. Orale, écrite, comme vous voulez, mais gardez une trace. Vous pouvez prendre des notes, vous n'êtes pas obligés de faire une retranscription au mot près. Mais juste avoir une trace de cet entretien. J'vous rappelle les deux questions, c'est : qu'est-ce que pour moi l'évaluation ?

Et le jeu valeur, qui fait poper quelque chose, puis après prendre un peu d'recul, et refaire dire la personne sur euh... le mot valeur. Ça marche ? J'vous l'enverrai par mail. Le... la mission. Comme ça au moins... on a pas qu'ça à mémoriser.

Y : ?? [00h42'24] mon adresse mail.

Ben tu m'la donnes juste après stp ?

Y : Tu as dû recevoir le...

[Rires 00h42'27]

Oui j'l'ai reçu.

[Brouhaha 00h42'30]

Allez, dernière chose, c'est : une date pour la prochaine fois.

[Brouhaha 00h42'33]

Y : Mais toi c'est lundi c'est pas mardi.

S : C'est mardi. Ouais. Je vais chercher mon agenda.

Dac. Donc vu que euh... 'fin ce sera soit un lundi soit un mardi...

Z : Moi c'est lundi.

D'accord. Et ça peut être en midi et deux ? Comme... comme aujourd'hui ou euh... comment on fait ?

Gé : ?? [00h42'55]

Pour la prochaine fois est-ce qu'on reste entre midi et deux ?

Gé : Ouais c'est bien, ouais.

En plus euh... c'est bien ça a duré trois quarts d'heure euh... ça va quoi ! Trois quarts d'heure...

Gé : S'il fait bon on va s'mettre dehors...

Oui oui j'suis d'accord. J'suis d'accord.

[Brouhaha 00h43'10]

Même pour fumer et tout c'est pas plus mal. Moi j'fume la pipe pour l'instant, ça me... ça m'turlupine un peu...

Gé : Non, mais si... si on a besoin...

Ouais. Bon on fait ça. Donc la date prochaine... donc on garde le créneau entre midi et deux.

Z : Ca sera quelle jour tu as dit ?

On a pas encore fixé.

Z : Ce sera pas à la rentrée alors...

Ouais, j'pense pas non plus. Pas la rentrée.

S : C'est quoi ?

On l'a pas encore dit. Un lundi, mais pas la... pas la rentrée, parce que la rentrée c'est toujours sport et tout, donc euh... donc pas le 15 quoi. Pas le 15. Euh... le 22 j'sais pas si c'est férié ?

Y1 : Ah ! c'est férié.

C'est férié oui ok.

Y2 : Et après on est en vacances. C'est pas la peine de regarder, on est en vacances. On est en vacances.

C'est que deux semaines ?

S : Oui.

D'accord.

Gé : T'es pas là le mercredi ?

Y2 : Parce que le mardi euh...

Mais non, mais... S

Gé : Mercredi

Oui, mais S n'est pas là, le mercredi.

S : C'est pas grave !

Ah non, mais surtout à chaque fois réussir à se regrouper entre nous c'est pas plus mal.

Gé : Oui c'est...

S : Le 23 alors ?

Le 23, moi ça m'irait le 23.

Z : C'est quoi c'est un mardi ?

C'est un mardi.

S : C'est un mardi.

Z : quelle semaine après ?

Avril

[Brouhaha 00h44'10]

Gé : Après ça n'tient qu'à moi, mais tu peux quand même mettre avec un point d'interrogation pour le lundi, ça dépend euh... comment on s'ra euh... ça dépend on s'ra peut-être en super forme euh...

Ouais. C'est vrai. Disons que le... la rentrée ça fait un peu stress quoi de s'rajouter ça en plus, euh...

Gé : Non, mais euh... Tu mets en point d'interrogation. C'est au cas où si tout l'monde est... est partant, pourquoi pas ?

S : Et ça vous convient d'enchaîner ?

Y : Non ça...

Y2 : Moi ça m'convient.

Bon on fait ça. Bon alors...

[Brouhaha 00h44'36]

Oui, c'est vrai, c'est vrai... c'est vrai. C'est vrai oui, vous avez raison. Vous avez raison. Alors écoutez, je...

[Brouhaha 00h44'44]

Je marque lundi 15 avril, avec en mode, on s'laisse le droit de dire : finalement, euh... non. Mardi 23. Donc plan A : lundi 15 avril. Plan B : mardi 23 avril. Et on reste sur la logique trois quarts d'heure, ça vous va ?

Y : Oui.

Z : Trois quarts d'heure c'est bien, oui.

C'est-à-dire que c'est pas plus mal, parce que sinon c'est trop. Donc euh...

[Brouhaha 00h45'05]

Donc on s'dit, ça redémarre à 13h, donc ce serait bien qu'à... ouais, à midi 50 on commence à être un peu aux aguets quoi, pour commencer à l'heure. C'est... d'accord ? hein ?

Z : ?? [00h45'16]

Ouais. Ben oui. C'est pour ça oui. On fait ça. Donc ce serait plutôt un peu après manger, si on la fait courte. Ok ! Merci beaucoup !

Y : De rien !

Z : C'est nous !

Y : Qui c'est qui va ranger ?

Moi !

Y : C'est Alban.

[Fin de l'enregistrement : 00h45'28]

Regroupement n°2 – avril 2019

Conducteur d'animation

OBJECTIFS

Aborder les règles de fonctionnement dans la RC

Retour : les ptites analyses d'Alban

Continuer :

- les missions

- analyses à froid et à chaud

DEROULE PREVISIONNEL

De 13h00 jusqu'à 13h45 (max) en salle BP

Format « diner scientifique convivial »

- lundi 27 mai 2019 : 13h00 – 13h45

À FAIRE

Créer un drive et envoi à tous les collaborateurs

Copier tous les fichiers pour protéger

Document d'analyse distribué aux participant·es de la recherche

Notes sur le document : le contenu est directement copié-collé ici. Nous avons retouché les titres de façon à ne pas désorganiser la tenue de nos annexes. Nous avons anonymisé les prénoms ou noms apparants.

Ce document faisait suite au premier regroupement de Mars 2019.

Contextualisation

Le premier regroupement/groupe de recherche s'est réuni le mardi 19 mars 2019.

Il était composé de V, G, F, Gr, X, S, J et Alban.

Les analyses sont faites comme suit :

- En solo par AR
- A partir de l'écoute de l'enregistrement
- Sur plusieurs modes opératoires :
 1. Le premier, et qui sera présenté lors du prochain regroupement, par écoute seule et synthèses des acceptions (d'évaluation et de valeur(s)) des collaborateurs et une retranscrivant le fil des échanges par étapes-clés.
 2. Le second par retranscription intégrale – à venir

Ce document pourra être partagé, échangé, entre tous les collaborateurs de la RC.

Les analyses portent sur : 1) le fil de l'échange retranscrit, 2) les acceptions déterminées des deux notions, évaluation et valeurs puis 3) les règles installées avant, pendant et à l'issue de ce regroupement.

FAÇON DE TRAVAILLER ET D'ANALYSER

Dans ce document il y a plusieurs types ou natures d'informations. Pour les distinguer, je m'y suis pris ainsi :

- les mots en italique sont des annotations pour les co-chercheurs. Elles viennent situer, préciser ou expliquer ce qui suit ou précède.

- les mots écrits "normalement" (comme ça quoi) sont des citations, des mots utilisés par des co-chercheurs, ou des analyses. Ils sont toujours situés et présentés en amont, par des mots en italique, ou par un titre, par exemple.

À ce jour (14/04/19) j'ai procédé à une première couche d'analyse, consistant à 1) référencer les mots dits et les étapes de la séance, 2) les concentrer sur ce document, 3) les regrouper

sous la forme de nuage de mots (pour une lisibilité d'occurrence), 4) comptabiliser les occurrences, le cas échéant, 5) proposer une première interprétation à partir des précédentes analyses.

1. ANALYSE PAR L'ÉCOUTE SEULE

1.a. Fil rouge du déroulé de la séance

Le fil de l'échange est retranscrit à partir des propositions du chercheur ou d'unE collaborantE. Ce qui suit l'objet de la discussion est le passage à un autre objet.

Précisions sur l'enregistrement et sa justification (0 :15)

Présentation de la position d'AR et de la RC (5 :29)

Fixer les heures du regroupement (6 :48)

Lancer la discussion : choix du premier objet de l'échange (7 :41)

Jouer à « trouver la bonne définition » et explication de la controverse (8 :28)

- « qu'est-ce que pour nous, notre groupe de recherche, l'évaluation ? » (14 :09)
- Petit jeu : « donner en même temps le premier mot qui nous vient à partir d'une série de mots qu'AR va dire » en essayant de ne pas filtrer (16 :02) :
 - « valeur » (23 :50)
 - « comment vous l'écririez dans votre tête le mot que vous avez dit à chaque fois ? à quoi ils ressemblent ? » (33 :42)

Se mettre d'accord sur 1) se fixer sur une prochain fois, 2) une expérience à mener de notre côté et 3) comment on va accéder aux informations des regroupements/temps de recherche. (45 :28)

3) ne pas avoir accès parce que c'est le travail d'AR (ni besoin ni usage) et pouvoir solliciter les membres

3) avoir accès à une trace quand même. Comme un CR par ex. ce qui a émergé de la tête d'AR.

3) conclu : avoir accès à la phase qui émerge suite par les « petites analyses d'Alban » et ce que AR en fait + accès à un drive possible en une demande

2) mener 1 entretien avec la personne de votre choix dans nos propres réseaux persos/pros, en dehors du CRP, sur les deux questions qu'on s'est posée tout à l'heure :

1. Qu'est-ce que pour moi l'évaluation ?
2. Si je dis « valeur » qu'est-ce qui pope ?

2) garder une trace orale/écrite de cela.

2) venir avec la prochaine fois.

1) date prochaine fois : soit un lundi soit un mardi, entre midi et deux. ¼ d'heure. Mardi 23 avril ou Lundi 15 avril. Commencer un peu après manger.

1.b. Acceptions

Se trouvent ci-dessous les différentes acceptions données et entendues lors du premier regroupement. Les acceptions sont présentées de différentes façons :

- Chronologiquement, c'est-à-dire par ordre d'apparition, dans l'échange total
- « comme ça », en nuage de mots
- Un traitement des occurrences (pour « évaluation » et les images mentales de « valeur »)
- Une ou des autres façons pourront être décidées par les collaborateurs, à la suite de ce document.

Elles seront présentées sous forme d'un diaporama (en inversant les deux premiers points). Le nuage de mots est inclus dans le présent document.

1.b.1. Évaluation

Les mots qui suivent sont des verbatims, c'est-à-dire des mots dits par des collaborateurs, retranscrits tels quels. Sur cette partie de la séance il s'agissait de donner sa définition de l'évaluation, par des phrases complètes. On pouvait s'aider d'exemples, d'illustrations, en expliquant.

Objectif fixé

Quelque chose qui doit arriver à un niveau de satisfaction

C'est la fin de quelque chose

C'est un point, un but

Image du saut en hauteur : l'évaluation ce serait le niveau à sauter au-dessus

Reformulation : quelque chose qui vient fixer un niveau, un barème, une limite, et on se situe par rapport à...

Ya un point de départ, un but à atteindre, ya plusieurs étapes, on va partir du point d'arriver, déterminer les étapes, puis on va voir sil est plus ou moins proche du but, s'il y a des écarts à corriger, pour qu'il arrive à son but au final

Reformulation : évaluation vise quelque chose, un but, un truc qui fait viser un but, des étapes, mais qui en plus de ça va engendrer des conséquences sur la personne

exemple) d'un point de départ ». Dans cette acception, la décroissance est respectée et donne quelque chose d'intelligible.

Le mot « but » précise une anticipation, une volonté, qui est située dans le temps et l'espace (contre-exemple : un but n'est pas un rêve. Le second est plus abstrait, ou plus « magique », ou plus personnel, ou plus ésotérique). Hypothèse : *L'évaluation possède dans son essence une dimension de l'avant.*

Le mot composé « quelque chose » m'intrigue le plus, car il donne à lire une dimension opaque, flou, aléatoire peut-être, de l'ordre du « truc » ou d'un objet non-clairement identifié (ONCI). « Quelque chose » peut être une démarche, un protocole, une action, mais aussi un objet, un geste précis, un poste de travail ou une situation donnée par exemple. Hypothèse : *L'évaluation possède dans son essence une dimension de l'énigme, de l'incertain, de l'opaque.*

Les notions d' « étapes » et de « niveaux » viennent rendre plus palpable, corporel ou structuré le « quelque chose » précédant. C'est un ONCI, mais avec une structure. La notion de structure renvoi à celle de forme : ce qui est structuré a/est une forme, manifestement, et peut être par conséquent représentée. Hypothèse : *L'évaluation est et a dans son essence une forme, un structure.*

La notion de « point de départ » boucle une boucle commencée par le mot « but » : celle de la spatialité et de la temporalité de l'évaluation. « Point de départ » nous permet de penser une situation, un ancrage de l'évaluation : elle se fait à un moment donné, et pour cela, dans un endroit donné : le départ se fait toujours de quelque part. Hypothèse : *L'évaluation est située, dans son essence.*

1.b.2.Valeur

Ce moment de la séance s'est passé en trois temps : un premier où il fallait un mot qui passe par la tête après avoir entendu « valeur », sans réfléchir ; un deuxième en continuant à échanger sur « valeur », mais en prenant le temps, en écoutant les échanges et en en discutant, à partir d'une demande d'une collaborante. Les mots qui suivent sont des verbatims ; un troisième et dernier temps où il s'agissait de revenir à ce qu'on visualisait lorsqu'on disait son mot réfléchi et de le partager.

Attention car un mot m'a échappé lors du premier temps (SA).

PREMIER TEMPS

Valeur-sur

Principe

Mes cultures


Ligne de conduite

(pas compris)

L'être

Devise (*monétaire*)

Puissance



principe
lignedeconduite
devis
valeur
être puissance
cultures

Figure 8 - Nuage de mots "Valeur" T1

TRAITEMENT

Je me suis contenté des mots-clés, sans leur explication, pour identifier une banque de mots.

DEUXIEME TEMPS

Fondamental, d'avoir des valeurs c'est fondamental

Mes cultures

Argent

Ligne de conduite : ça rejoint quelque part « ses cultures »

Savoir-être (*avec controverse*)

Humanisme

lignedeconduite
humanisme
cultures
fondamental
savoirêtre
argent

Figure 9 - Nuage de mots "valeur" T2

TROISIEME TEMPS

Ligne de conduite : c'est un point, il faut que je passe par ça. On peut faire des écarts dans la vie. Je me place des barèmes, des étapes, pour y arriver. Valeurs transmises par mes parents. Je ne les ai pas toujours respectées. J'ai tout fait pour me remettre dans ma pose initiale. Ça va très bien avec l'évaluation, parce qu'il n'y a rien qui peut me dire où je suis. C'est moi qui me pose des repères, des jalons, c'est l'évaluation dans ma vie, sur un plan humain. Pour le professionnel, c'est pareil. C'est une ligne pas droite.

- Tu le sens, tu le vis.
- Il peut y avoir des écarts. Si il n'y a rien qui me sert de jalons, je ne sais pas si je suis à côté ou pas.
- On peut dire que la ligne est ondulée. Dans son discours, c'est comme une piste de ski. Et que lorsque on ondule d'un côté, c'est comme si c'était une valeur. une valeur-balise dans le ski, pour éviter d'aller faire du hors-piste. On dirait que la piste que tu es en train de décrire ce sont tes valeurs. Il y en a une tous les *tant* de mètres.
- Tu peux avoir une ligne de conduite ou une évaluation personnelle, et une évaluation liée au regards des autres ou extérieures. Par ex : au niveau formation ou scolaire, l'évaluation est précise, c'est pas toi ou pas les mêmes critères en quelque sorte.
- Si je monte en généralité : est-ce qu'on peut dire que se baliser, se donner une forme de discipline, peut parfois aussi engendrer une forme de sévérité envers soi-même, qui peut aussi nous emmener à se tirer une balle dans le pied ? Cette image de balle dans le pied, c'est s'handicaper littéralement, parce qu'on s'enlève un pied. Théorie ? à vouloir être trop sévère avec soi-même peut se faire tirer une balle dans le pied.
- Si évaluation perso n'est pas du tout en adéquation avec l'évaluation des autres, il y a un décalage. Et il fait que ça devient compliqué d'associer les deux. On ne peut pas atteindre deux buts opposés.

1.c. Règles de fonctionnement du groupe de recherche collaborative

Il est possible d'intégrer comme de sortir du groupe de recherche à tout moment, sans condition.

Nous sommes des collaborateurs/pairs : « intelligents, qui ont des choses à dire, et que sans vous cette recherche ne peut pas être menée » (2 :50)

Pacte éthique d'AR : « j'aimerais que vous ne portiez pas mon stress de cette recherche avec vous » (3 :50) « autorisez-vous [...] à nous remettre à me dire, mais ça Alban c'est ton enjeu, [...] ton histoire, que ce n'est pas forcément la recherche collaborative » (4 :20)

« Quand on voit que l'un d'entre nous a commencé à faire quelque chose, et qu'on le voit bloqué, on ne le force pas. On laisse la personne revenir quand elle le souhaite. Quand la personne bug, on a bien vu, et on la laisse tranquille, le temps que ce soit cette personne-là qui revienne à nous. » (20 :41)

« A chaque prochaine fois, on commencera par les petites analyses d'AR de ce qui se sera fait la dernière fois : les petites analyses d'Alban. » (37 :45)

Re transcription

Contexte resitué

- 23 avril 2019
- 34 min. 95 sec.
- Sur le CRP. Nous sommes dans la salle principale de formation. Nous nous trouvons pendant la pause déjeuner.
- Nous sommes 8, moi inclus. Parmi les 7 participant-es, il y a 1 coordinatrice pédagogique et 5 stagiaires de la formation de la session.

Ch: C'est parti, ça enregistre. Ah oui, S, quand tu prends la parole, pourrais-tu parler un tout petit peu plus fort que tu as l'habitude de faire s'il te plaît ? C'est pas grave [rires], tu as une voix merveilleuse, malheureusement, l'ordinateur n'arrive pas à être à la hauteur de ta voix, voilà, c'est, c'est très problématique parce que moi, j'aimerais me la repasser, me la repasser, justement, je t'entend pas beaucoup.

S : Ok !

Ch: Merci ! Adorable. Ok, donc, c'est reparti. La page 4 je crois c'est là où je... oui, c'est ça. En page 4, nous voyons... au-dessus le nuage de mots, ce sont nos mots à nous quand on a parlé ensemble de l'évaluation, d'accord ? Quand on avait donné nos définitions, quand on avait essayé un peu, chemin faisant, de la travailler. On voit juste en dessous, c'est les occurrences, donc, "but" a parlé le plus de fois et pour quelque chose, tous les mots comme ça, je les ai fusionnés, parce que sinon ça donnait "quelque" et plus loin "chose", or, si V disait : moi j'ai une chose c'est et que S disait : moi, j'ai quelques chats. Vous comprenez bien que ça ferait la même occurrence, or, quand la personne disait "quelque chose", c'était "quelque chose", c'était pas "quelque" et "chose", donc voilà, vous comprenez comment j'ai traité les mots. Évaluation 4 fois, etc. etc. Et alors. Par rapport à tous nos échanges, j'ai proposé la définition suivante : un but qui s'atteint par quelque chose, qui est constitué de niveaux et/ou d'étapes à partir, par exemple, donc c'est pas obligé, d'un pot de départ. En gros, en reprenant les mots qui reviennent le plus souvent, voilà, de "but" à "départ" et à partir de nos échanges respectifs, j'ai construit cette définition, pour nous, notre groupe de recherche, une évaluation, ce serait un but qui s'atteint par quelque chose, qui est constitué de niveaux et/ou d'étapes, à partir par exemple d'un point de départ. C'est pas mal ?

R : Oui, c'est ça.

Hein, je trouve que...

S : Ça me va.

On pourrait dire : c'est un peu quand même, un peu abstrait et puis juste, voilà, entre parenthèses, est ce que l'évaluation c'est un but, parce que ça commence par ça hein, un but qui s'atteint par quelque chose ou est-ce que c'est le quelque chose qui fait atteindre un but ? Vous voyez ? Je... J'étais un peu dans.... Vu que j'étais tout seul quand j'ai fait cette définition, je me suis dit : ben, je vais marquer ça pour l'instant et on verra ensemble la critique de cette

définition, en gros, est ce que c'est un but l'évaluation ou est-ce que c'est quelque chose qui atteint, qui permet d'atteindre un but ? C'est un petit peu ça le débat.

R : Pourquoi t'es pas parti du point de départ comme point de départ ? Parce que...

Alors, ma logique pour le coup, merci, elle était très simple. J'ai pris du mot le plus souvent au mot le moins souvent, j'ai construit une phrase à partir de cette logique d'occurrence, vu que "but" était le premier, en gros, je l'ai fait démarrer par "but", c'était mon jeu à moi, je me suis dit, faut fabriquer une déf, en respectant la logique d'occurrence. C'est peut-être pour ça que je ne suis pas tout à fait en accord avec ma définition, c'est parce que je me dis, moi, j'aurais plutôt dit : c'est un quelque chose qui atteint un but. Mais, j'avoue que d'avoir joué ce jeu jusqu'au bout, je me suis dit : ben, on verra. [rires] Rendez-vous sur place, jouons ma logique, mettons du plus nombreux au moins nombreux et puis nous verrons ce que ça donne.

Gr : C'est bien pour l'instant.

Merci Gr. Et donc juste après, je dissèque, je détricote, chacun de ses mots, voilà. Le mot "but" précise une anticipation, tatati, le mot "composé "quelque chose" m'intrigue, voilà. Je vous ai marqué pour le coup, les analyses d'Alban. Donc j'ai marqué en "mon", je vais pas jouer le savant qui dit : oui, il faut comprendre que... Je me suis dit : bon, moi, voilà ce que j'en comprends et je finis chacune de mes petites analyses par une hypothèse. En gros, on pourrait dire que, en gras, c'est la définition, la nôtre, celui de notre groupe et en italique, c'est des micro-définitions pour chacun des petits, pour chacun des petits mots qui composent la grade ?? [00h03'47] comme un puzzle quoi. Voilà. Est-ce que vous voulez qu'on lise ensemble ça ? Qu'on réagisse dessus ? Est-ce que ça nous suffit, on va un petit peu sur nos missions ? Voir ce que nos interviewés ont dit de leurs côtés [rires]. Qu'est-ce que vous préféreriez ?

X : Une petite lecture rapide ?

Ouais. Tu veux qu'on fasse à voix haute comme ça au moins on peut caler en même temps ? Allez.

X : Ouais. Parce que sinon, pour nous, c'est un peu... un peu rapide je pense...

D'accord, d'accord.

X : Allez, je commence alors.

Bien sûr.

X : Avec le mot "but", c'est ça ?

Allez, vas-y.

X : Le mot "but" précise une anticipation, une volonté, qui est situé dans le temps et l'espace, contre-exemple : un but n'est pas un rêve. Le second est plus abstrait ou plus magique, plus personnel, plus ésotérique. Hypothèse : l'évaluation possède dans son essence une dimension de l'avant.

Ce que j'ai appelé une dimension de l'avant, c'est finalement, que... c'est pas quelque chose qui se fait que... voilà, dans le présent ou maintenant, là y a une éval, c'est un truc qui, qui vient un petit peu d'avant, ça a peut-être été pensé. Et, le côté pensé, on le voit peut-être pas

quand on vit une évaluation, on le voit peut-être pas, d'où le précise : une anticipation, une volonté, pour avoir un but et ben, il faut avoir identifier ce but, ça sous entends qu'on y est pas encore. Tu veux une copie ?

S : Non, je t'écoute.

Si tu veux, je continue, comme ça on fait le cercle ?

G : Ouais, ouais.

Le mot composé "quelque chose" m'intrigue le plus, car il donne à lire une dimension opaque, floue, aléatoire peut être, de l'ordre du "truc" ou d'un objet non clairement identifié. Grâce à vous, j'ai inventé le : "ONCI" : "l'objet non clairement identifié" à quelque chose quoi, hein, un truc. Quelque chose peut être une démarche, un protocole, une action, mais aussi un objet, un geste précis, un poste de travail ou une situation donnée par exemple. Donc, hypothèse : l'évaluation possède dans son essence, une dimension de l'énigme, de l'incertain, de l'opaque.

S : Je continue ?

Tu veux bien ?

S : Ouais. Les notions d'étapes et de niveaux viennent rendre plus palpable corporelles ou structurées le quelque chose précédent. C'est un ONSI [rires]

Un objet non clairement identifié. [rires]

S : Mais avec une structure. La notion de structure renvoie à celle de forme, ce qui est structuré à, manifestement est une forme et peut être par conséquent représentée. Hypothèse : l'évaluation est et a, dans son essence une forme, une structure.

Je reviens dessus ou... ? En gros, je suis un peu en mode avocat, il faut me demander de me justifier si c'est pas clair. C'est vraiment de la justification, pourquoi j'ai fait le choix de marquer ça comme ça et tout ça.

S : Non, non, je...

Ok, super, super, tant mieux ! Je suis content [rires].

X : Allez, j'enchaîne, la notion de point de départ boucle une boucle commencée par le mot "but", celle de la spatialité et de la temporalité de l'évaluation, point de départ nous permet de penser une situation, un ancrage de l'évaluation, elle se fait à un moment donné et pour cela à un endroit donné, le départ se fait toujours de quelque part, hypothèse l'évaluation est situé dans son essence.

Amen. Voilà. [rires]

X : Ah non ! [rires]

Bon, voilà, c'est mes petites analyses rapides à partir donc, à la fois, des occurrences des mots, à la fois le nombre de fois où ils reviennent et à partir de cette petite définition que j'ai fabriqué avec mon échange. Vous en pensez quoi ? Là, à chaud ?

G : Les trois premières m'ont bien parlées, euh, la notion de point de départ, je l'ai pas encore bien compris. Faut que je relise. Ok [rires], ok [rires].

Traitement effectué ! [rires] Mise à jour réussie, ting !

X : T'as pas fait le signe *Avast* !

Ah oui, c'est vrai qu'il pop, ouais ! Alors, est ce qu'on s'arrête là-dessus ? Est ce qu'on est ok ? Est-ce que quelqu'un a une critique ou un compliment ou n'est pas d'accord, je ne sais pas ou ça lui donne envie de dire quelque chose ou de faire quelque chose ?

S : Moi, je trouve qu'il y a à la fois la dimension de l'évaluation c'est dans d'ici et maintenant, c'est à dire, que tu peux pas parler d'une évaluation, euh, prospective. Et, à la fois, y a l'idée d'un mouvement, et, c'est comme si à première vue, y avait quelque, un peu d'ambivalent, c'est à dire qu'à la fois, c'est ici et maintenant, mais à la fois y a bien cette histoire de processus ou de mouvement, de, on part d'un point de départ pour aller vers quelque chose, je sais pas si je suis claire ? Mais je trouve que finalement, dans ce que je lis, dans ce que tu as retraduits, y a ces deux notions là, en fait, qui apparaissent et qui à première vue ne se rejoignent pas forcément.

Oui, parce que sous-entendu, quelque chose qui n'est pas trop structurée, n'est pas trop temporalisée, ne peut pas être cantonnée quoi à un ici et maintenant.

S : Ouais.

G : Moi, je pensais au côté euh... une évaluation elle peut être objective, avec des critères objectifs et subjective, je sais pas si ça paraît...

C'est vrai que dans nos conversations précédentes, c'est un truc qui n'apparaît pas, c'est un objectif fixé, quelque chose qui doit arriver à la fin d'une satisfaction, c'est la fin de quelque chose, c'est un pont, un but, on avait utilisé l'image du saut en hauteur, point de départ, but, but, but, un regard... c'est vrai que la notion un petit peu de distance, objectivité, neutralité, dans les conversations de la dernière fois, on l'avait pas abordé, comment la personne la faisait? Ou comment elle la vivait ? ou comment c'était perçu ? On essayait plus je crois de trouver ce que c'était en soi j'ai l'impression et pas tellement de comment elle était traitée ou abordée ou faites. Ou vécue. C'est clair. Je crois pas et c'est peut-être ouais, cette définition, permet, ouais, un petit peu comme tu disais S, ça interroge un petit peu une ambivalence et donc, qui dit ambivalence dit qu'il faut bien un observateur ou une observatrice pour assister à ça, est ce qu'elle se situe là ? Est-ce que ça vient d'avant et ça va durer après ? Il faut bien que quelqu'un voit ce truc pour le mettre, pour la tester, en quelque sorte, pour dire : oui, c'est une évaluation ça, faut bien qu'il la vive, comme tu dis, qu'il la prépare et tout ça. Ça te faisait penser à quoi quand tu parlais d'objectivité, subjectivité ?

G : je me disais que les deux étaient complémentaires et qu'on peut pas se baser que sur une évaluation objective, ça serait une évaluation en 2D, ça manquerait de relief et puis, l'inverse serait bancal, si on faisait que une évaluation subjective, ce serait pas forcément juste. Ça vous parle ce que je dis ?

S : Oui, oui, ça me parle, je te rejoins complètement.

Moi, il me semble que ton évaluation, l'objectivité veut se traduire par, euh, la circoncision du fameux "quelque chose" dans des outils ou des façons de faire qui sont reconnues par des autorités, que ça soit l'ARS par exemple, quand elle fait des évaluations, y a toute une panoplie de gammes, d'outils, de panneaux à faire, et d'entretiens à conduire, qui sont vraiment comme ce matin, qui ont une méthode, avec des consignes et avec une espèce de chronologie, et, il faut la mettre en place parce que c'est comme ça que ça se fait on va dire.

Mais sauf que l'objectivité va se voir dans ce quelque chose là, Il me semble par contre que la subjectivité c'est pas un robot qui va faire ça, c'est un être humain et donc cet être humain, il est comme il est et donc dans la façon dont il va faire, dont il va utiliser ces fameux outils reconnus, machin, bon, ben, il a beau être formé, avoir reçu pleins de trucs, il reste lui ou elle en l'occurrence.

S : Mais je trouve qu'au-delà de ça, dans le choix même, c'est subjectif, dans le choix des critères, dans le choix des outils, des questions que tu poses si tu fais un questionnaire, dans le choix de, par exemple, un prof qui note, qui attribue des points à ça, ça, c'est subjectif en fait. Tout est subjectif tout le temps.

G : Même une évaluation objective faite par un ordinateur? Derrière cette évaluation se cache un humain ?

S : Oui.

Est-ce que ce qu'on est en train de dire c'est de dire subjectivité = humanité ou humain peut être plus. Subjectivité = humain, est ce que c'est ce qu'on est en train de dire ou c'est pas aussi clair ou franc ou simple que ça ? Dit-il en coupant son citron, peut-être pas ? J'essaie juste de monter en généralité sur notre échange, est ce que c'est ça ou non c'est pas aussi franc que ça ? La relation ? Subjectivité/humain?

G : Déjà, ça nous fait peut-être prendre conscience que c'est dur d'évaluer, on sera jamais à une évaluation parfaitement juste en fait, puisqu'elle est... qu'elle a sa part de regard humain et personnel.

Et donc ça sous entendrait que le point de vue de l'un n'est pas forcément celui de l'autre ? Est-ce que c'est un peu ça ? Je sais que c'est très trivial ce que je dis, ça résume de manière très trivial ton propos, mais... parfois la trivialité permet au contraire de jumper, donc, c'est un peu ça ?

G : On est obligés à un moment ou à un autre de juger, d'évaluer, mais on sait qu'on détient pas la vérité en fait. La vérité absolue en tous cas.

Ok. Moi, ça me fait poser une question parce que ça n'apparaît pas dans notre définition, c'est, est ce que l'évaluation tend, cherche ou consiste à, en gros, utiliser la vérité, que ça soit la chercher, la montrer, la dévoiler, que ça soit la... comment on appelle ça, l'étiqueter, est ce que l'évaluation à un rapport à la vérité ou... pas forcément ? Parce que dans ce que vous échangez, c'est un petit peu un débat en mode, bon, l'évaluation, elle fait croire peut-être qu'elle va te dire quelque chose de vrai, mais dans le fond, tout est subjectif, est ce que ça sous-entend tout est relatif ? Je suis pas sûr que c'est ce que tu voulais sous-entendre, mais, voilà, je me permets juste de prendre la perche, en disant, vu que tout ce subjectif, on a toujours le droit de trouver les autres façons de voir ou de faire, ou de dire les choses ou de penser les choses ou de penser les choses donc tout est relatif, ça s'entend "relatif à ...". Voilà, c'est peut-être le vécu comme tu disais, c'est peut-être autre chose, le choix des outils comme tu disais, l'ordinateur, voilà. Et donc, ça sous-entend, est ce que l'évaluation à un lien avec cette espèce de quête de la vérité ou pas? Est-ce que c'est pas aussi, est ce que c'est un peu plus, un peu plus simple...? Un peu plus... non, c'est pas de la vérité c'est... voilà... c'est un truc et point. Je suis peut-être pas très clair...

G : Ça dépend peut-être de la valeur qu'on attache à l'évaluation justement? Si l'évaluation elle tranche par exemple sur un cursus ou si y a des lourdes conséquences suite à l'évaluation, c'est pas la même chose que si c'est juste, si on utilise juste l'évaluation comme un guide, ou... comme... une option.

Une option ? Tu peux le faire, tu peux ne pas le faire ? Dac. Genre **la certif, est-ce qu'une certif c'est pour vous une évaluation ?**

X : Pour moi oui.

Pour toi oui.

G : Oui parce que ça a des fortes conséquences sur notre, sur la suite. Tu es d'accord ?

S : Oui, oui, je trouve que c'est, c'est une évaluation, je réfléchissais à: est-ce que l'évaluation c'est lié de près ou de loin à la vérité? Pour moi, l'évaluation, c'est plus une photographie en fait, c'est plus, à un moment donné, on fait *chic, chac*, et on s'arrête sur ce qui se passe le lendemain. Mais comme tout est toujours en mouvement, ça peut pas, ça peut pas s'approcher de la vérité parce que c'est : à un moment donné, une photographie, un état des lieux d'une situation, de... d'un individu, dans un contexte bien précis. Je fais pas le lien véritablement avec la vérité.

Genre si tu as pas de dispo et que tu me prends en photo, à ce moment-là, ça n'explique pas, pour autant, ce que j'étais en train de faire, c'est ça ?

S : Oui, parce qu'il y a le contexte...

X : C'est figé ?

S : Ouais.

G : Si tu évalues pendant plusieurs mois, c'est comme si tu faisais une vidéo alors ?

S : Ouais.

G : Si ça te suffit pas ?

Ah oui, genre, qu'on découpe progressivement les...les mouvements en gros et qu'on puisse après recontextualiser le... puzzle hein.

S : Et à partir du moment où l'évaluation ça porte la subjectivité de l'évaluateur, ça peut pas être la vérité, la vérité, c'est quelque chose... c'est total, non ? A priori, non, en tous cas, pour moi, ça ne discute pas, je sais pas, genre... la terre est ronde. Ok c'est une vérité maintenant. Ça a été prouvé.

G : Attention, y a 100 000 platistes sur notre terre, plate, soi-disant [rires].

S : Tu vois, ce genre de vérité où y a 24h dans une journée, bon, voilà, ça, maintenant on est d'accord là-dessus. Mais l'évaluation de... je reviens à vos certifs, l'évaluation de vous en tant que professionnel sur une séance d'animation, c'est pas du tout la vérité de ce que vous vous êtes en tant que professionnel, c'est à un moment donné, ce jour-là, dans cette situation avec ce niveau de stress, face à ces interlocuteurs, face à ce groupe-là, t'évalue en fonction de ta subjectivité, de toi, à un moment donné en tant qu'évaluateur.

X : Surtout qu'après eux, les évaluateurs, ils peuvent pas aller voir ou pas si c'est la vérité ou pas ce qu'on dit.

Particulièrement dans les unités une et deux, on n'avait pas la démonstration, où là, c'est pas de la photo, c'est du mouvement, c'est de la... : regardez ce que je fais, ce que je sais faire, sous-entendu, ce que je ne sais peut-être pas faire. Donc, si on a une définition, ça veut dire, c'est un but, mais pas forcément un but de vérité. Alors, dans ce cas-là.

G : Après, c'est la vérité du moment qui a aussi une valeur. Si on prend, j'imagine, y a 20 ans en arrière, ou 10 ans en arrière. Le débat par rapport au baccalauréat, est ce qu'il faut garder les examens sur, justement une ponctuellement ou alors une évaluation continue, je crois qu'on s'oriente de plus en plus vers des évaluations continues, globalement, donc, c'est que la question se pose, mais, apparemment y a les défenseurs des deux côtés.

Ok. Bon, et alors, si on convoque nos petits alliés, des personnes qu'on a interviewé de nos côtés. Qu'est ce qui en disent-elles ou eux ?

S : Alors...

G : Moi, valeur ça donnait Excel, parce que, c'était... j'étais sur le budget, et je lui ai pas fait d'introduction, je voulais qu'elle donne une réponse spontanée, brute, donc là, pour le coup c'est gagné, elle a dit : quand Alban qui va entendre ça il va... il va tomber de sa chaise. Non, mais j'ai trouvé, finalement, parce qu'après, la personne me disait : non, non, tu lui dis pas ça. Et puis... mais je lui ai dit, après, en réfléchissant, je me suis dit, mais c'est intéressant, parce que le côté Excel justement, on est à nouveau dans la valeur très brute, le tableau statistique et j'ai trouvé que c'était intéressant.

Et évaluation, elle avait dit quoi ? Je m'en rappelle plus de ton mail. Attend, je l'ai. Je vais le retrouver. Pendant que je cherche le mail de Gr, est ce que quelqu'un veut bien donner son... ?

X : Alors moi, pour l'évaluation, il m'a dit c'est un moyen de juger les compétences, les capacités des individus sur des thèmes particulier.

Waw, attends Jacky.

X : Bac +5, c'est mon cousin [rires] et en valeur, il m'a dit : chiffre et après avoir réfléchi, il m'a dit « principe ».

Ah, principe, vous avez vu, il était venu à chaud, principe était venu et à froid, plus. Bon. Ok. Chiffre et principe. D'accord.

X : Mais lui, il adore le contact avec les chiffres donc...

J'ai trouvé celle allégorie, Gr, tu avais, évaluation : connaître les capacités et les compétences avec un outil. Voilà. Je dis pas ce que tu as marqué avant parce que tu m'insultes avant donc... j'ai pas envie qu'on lise ce genre de phrases dans mes recherches [rires] c'est pas possible. Voilà.

S : Alors, moi du coup, évaluation, contrôle qui est ressorti comme ça spontanément et à froid, travailler pour évaluer des performances et de la compétence.

Des performances et de la compétence ?

S : Et ta compétence.

Et ta compétence.

S : Mais du coup j'ai, j'ai oublié valeur. [rires]

C'est pas grave, pas de soucis, ça arrive. Et moi j'ai... ah, oui ! juste avant, pendant que ça me donne le temps de chercher, vous avez donné quels profils? Dites pas de prénoms, comme ça, on préserve l'anonymat de nos personnes, juste leur profil, donc, genre, âge, tu as dit BAC+5, c'est ça ?

X : 24 ans.

24 ok. Bac +5 et il est en quel type d'études ?

X : RH. Ressources humaines.

G : Moi, c'était travailleur social.

D'accord, il avait des responsabilités ? hiérarchiques ?

X : Oui, en partie.

S : Moi, c'était mon mari, 36 ans, chef de projets en informatique.

Dac, moi, c'est mon filleul, 11 ans. [rires] [il fait écouter un enregistrement] J'étais très, très dynamique à ce moment-là [rires] "Nous sommes le 21 avril, nous sommes chez moi, je reçois mon filleul Guillaume, 11 ans, sixième, Guillaume, donc, j'ai deux questions à te poser si tu veux bien... La première c'est, si tu devais me donner la définition de l'évaluation, qu'est-ce que ça saurait s'il te plaît ? Ben, l'évaluation c'est un contrôle. C'est... pour que celui qui te donne l'éval sache si tu as... pour qu'il constate ta compétence. Merci. Attention, c'est un petit jeu, un peu de vitesse, je vais te dire un mot et va falloir que tu dises les premiers mots qui te passent par la tête." J'ai pas écouté avant de revenir, c'est pour ça que je vous le fais écouter. " Te tracasses pas, dis vraiment les premiers mots qui te passent par la tête pour que tu... Quand y a un mot, je dois dire un mot complètement qui a aucun rapport ?"

X : T'as été cherché les œufs avant?

"Are you ready? Voiture, poubelle..." Voilà, ça, il croyait que c'était le... are you ready ? il a accepté le truc, il est au taquet, hein. "Valeur. Le premier mot... le maire ! Le maire ? Ok. Le maire, tu parles de, le maire d'une ville par exemple ? Policier ! Est-ce que tu saurais m'expliquer le maire ?"

G : Intéressant.

Ouais, le maire et policier, ce sont ses deux mots pour valeur et contrôle pour l'évaluation.

X : Y a du boulot hein.

Voilà. Euh je vous propose pour ces 5 dernières minutes, juste, qu'on se laisse un petit peu aller sur, ok, qu'est-ce que là, le fait d'avoir échangé sur la définition, la "nôtre", on a un petit peu rebondi dessus, ensuite, on a fait partager nos missions, qu'est-ce qu'on en retient un petit peu, voilà, à chaud, comme ça et puis on s'arrête là pour aujourd'hui, en se fixant, pour la prochaine fois une date, mon adresse mail et une mission si on veut ou pas. Qu'est-ce qu'on retient aujourd'hui par rapport à évaluation ? Est ce qu'on a progressé dans notre... personnellement par exemple, est ce qu'on a, je sais pas, la sensation de... est ce qu'on a une sensation envers cette évaluation, est ce que... est ce qu'on a envie d'échanger un truc là-dessus ?

G : Moi, mon sentiment c'est qu'au début je me suis dit, ta recherche ça parait, toute façon, tout est déjà créé, y a déjà un dictionnaire pour les mots et tout et puis en fait, j'ai l'impression qu'on arrive à creuser, qu'on arrive plus loin que ce qu'on maîtrisait en fait, à la base.

X : Et puis on peut remarquer que chaque personne a une définition d'un mot et que c'est pas la même, comme chacun on a eu évaluation, ça a jamais été la même à l'identique, donc, c'est pour ça.

À ce propos, moi quand je fais ce genre de truc, je sais pas vous, mais moi y a personne qui a le réflexe de prendre sur smartphone ou un dictionnaire pour répondre à la question, c'est pas la première fois que je fais ce genre de... en leur disant, qu'est-ce que c'est pour toi, ceci ? Plutôt que la personne est en mode objective, donc, donne-moi 5 secondes, le temps que j'aïlle chercher un dictionnaire, jamais. J'ai toujours des personnes qui me répondent du tac au tac. Comme c'est. Ils disent pas, attend je vais lire wikipédia. Ou le Cnrtl ou le Larousse. J'ai jamais eu de personnes qui me disent : donne-moi le temps d'aller chercher la définition.

S : Tu les provoques un peu aussi quand tu leur dis: pour toi, qu'est-ce que c'est l'évaluation? Tu leur dis pas la définition de l'évaluation ? Tu les amènes sur ce terrain-là ? Pour toi, qu'est-ce que c'est l'évaluation ? Donc, du coup... La définition du Robert, on s'en tape un peu quoi.

Ouais, mais je trouve ça chouette que ces gens-là s'autorisent à le faire et quand on s'écoute, moi, j'ai l'impression, je vais dans ton sens Gr, Ok, y a différentes façons de dire et de voir les choses, mais y a quand même pas mal de point commun, j'ai pas l'impression d'avoir entendu parmi nos invités ou parmi nos mots, d'avoir quelqu'un qui a dit quelque chose qui n'a rien à voir avec ce qu'on a dit, même Excel, on arrive à trouver des points communs, donc je veux dire... j'ai pas l'impression qu'on peut... que quelqu'un d'entre nous apporte un truc en disant: regardez, moi, j'ai un truc, ça n'a rien à voir avec le schmilblick quoi, soit j'ai mal posé la question et voilà, soit, la personne avait un truc... c'est quand même vachement intéressant, ces rapprochements, parler objectivité, subjectivité, on pourrait presque trouver une forme d'objectivité à travers les points communs, les ressemblances, on dirait hein. Ok, d'autres réactions ? Je vous propose que, comme de coutume nous mettions fin à la séance, alors, la prochaine fois.

S : C'est trop tard. J'ai une réaction.

Ah tu as une réaction, vas-y !

S : Ça me donne l'impression que, à la fois, on sait de quoi on parle et à la fois pas du tout, à la fois c'est un objet un peu connu parce qu'on a tous des représentations et des idées d'avance et à la fois, c'est hyper singulier, subjectif, contingent, hyper tout ça, donc, c'est un objet, un peu inconnu dans un truc qu'on imagine...

G : Un ONSI ?

S : Ouais c'est ça.

Un objet non clairement identifié ?

S : Ouais, alors, qu'a priori, bon, je sais pas, c'est pas un mot nouveau quoi.

Ouais, c'est ça, on le découvre pas ce mot, on a pas besoin d'être là pour parler d'évaluation ou dire ce mot dans sa bouche ou l'entendre. Ok. Alors, nous rentrons à couvert dans 3 semaines.

X : Le 20.

Oui, c'est peut-être pas approprié de le faire le lundi ou mardi 20 ou 21. Ça part le 27 ou 28.

S : Le 28 est pris déjà.

C'est dur, hein, les places sont dures.

S : C'est clair, allons au mois de juin directement.

Que c'est dur d'avoir ces recherches, interventions, analyses de pratiques... Alors, est ce qu'on part sur lundi 27 ? 27 mai ? Et je vous enverrai un rappel cette fois, parce que je pense que si les collègues sont allés manger là-bas c'est qu'ils avaient sûrement oublié qu'on avait aujourd'hui c'est ça. Pareil début 13h pour aller jusqu'à 13h30/45. Comme mission, comme c'était très rapide, je vais vous envoyer un mail à chacun comme ça, vous aurez mon mail, d'accord ? ce sera un mail qu'entre nous et les personnes d'avant si vous voulez bien, on agrandit le groupe : Afadim, Gé, Josseline, les personnes qui étaient là la première fois, je donnerai accès à un drive, c'est une plateforme de partage, ok ? Ou je mettrai tout ce genre d'informations, y compris les enregistrements audios, pour cette raison-là, une nouvelle règle que je vous propose c'est que tout ce qui touche à la recherche reste entre les membres de la recherche. Tant que l'un d'entre nous n'a pas proposé l'idée de le partager à l'autre personne, ça vous va ? Ok. Donc, la mission est la suivante, si vous le voulez bien, est ce que vous pourriez reprendre cette petite analyse, l'analyse d'Alban de la première fois et de cette fois ci. Je ferai un document similaire, je sais pas à quoi ça ressemblera, mais voilà, y aura un document Word et vous faire faire un check up, c'est à dire, marquer votre propre analyse à vous, de mes analyses, ça peut être orienter sur : critiques, c'est-à-dire : je ne suis pas d'accord, je n'ai pas apprécié, je n'apprécie pas d'ailleurs tout court. Ça peut peut-être des questions : j'ai pas compris ? Ah tiens, ça me fait poser une question ou ça peut être des réactions de développement, ça me fait penser à, ça peut être intéressant, en plus, vous aurez les audios. SI vous voulez réagir sur les audios, vous pourrez bien évidemment. La mission ce serait que pour le 27, qu'on est chacun, chacune, moi aussi, fait un check up de mes petites analyses, j'aurai fait, je vais faire un fichier Word avec marquer les analyses des co chercheurs et on marque sur ce même fichier tous ensemble, on n'est pas obligé de nommer nos analyses, ça permet de miser nos propres analyses hein.

S : Tout ça ce sera dans le drive ?

Oui, comme ça on a tous accès, en permanence, en même temps aux mêmes informations. Sachez aussi que ça sera des copies que je vais mettre donc sachez que si jamais y en a un d'entre vous qui supprime un document par mes gardes, ne vous en faites pas, j'aurai une copie, ça marche ? Ok super. Merci. 13h55 fin de l'enregistrement.

[Fin de l'enregistrement : 00h34'57]

2.b. Année 2 : Entretiens complémentaires : sujets volontaires

Dans l'ordre chronologiques, sont retranscrits ici : J suivie de T, 2 stagiaires de la formation professionnelle, de la même session que H et B. Puis V suivie de Z, tutrices de stage de H, sur

la structure professionnelle d'alternance. Les retranscriptions d'entretiens sont précédées du récit d'observation.

- Ces entretiens viennent apporter des informations d'autres regards de places proches ou similaires aux sujets participants à la recherche. Par exemple, T comme J sont stagiaires de la formation professionnelle au BP : les conditions d'enquête ont été les mêmes que pour B et H. Il en est de même sur le plan méthodologique pour V et Z : toutes deux sont tutrices de stage, nous avons investigué de la même façon. Une séance d'observation d'une séance professionnelle d'animation, en l'occurrence, suivie d'un entretien à chaud dont les questions portent sur des éléments de la séance observée, orientée sur les actes d'évaluation perçus.

Cette série d'entretiens individuels est suivie de deux entretiens supplémentaires : celui de I, formatrice référente et coordinatrice de la formation au BPJEPS sur l'OF, lieu de formation de J, T, H et B. Dans ce dernier, I expose sa vision de la formation au BPJEPS, son propre parcours en tant qu'ancienne animatrice professionnelle diplômée. Cet entretien est suivi d'un entretien à deux voix où I et I2, une seconde formatrice du même OF, viennent m'expliquer l'histoire du CRP, à la fois comme institution du médico-social et à la fois comme lieu de formations à destination de personnes en situation d'handicap ou de fragilité sociale.

- Ces entretiens ont une portée heuristique importante pour situer l'histoire de l'organisme de formation du CRP.

J : Récit d'observation

Récapitulatif signalétique

- La date et l'heure : le 23 octobre 2019, pour un démarrage de la séance à 14h05
- La durée : 2h00
- Le lieu et sa description sommaire : le lieu d'exercice se situe dans l'espace associatif de Dompierre, site utilisé par le Centre social où fait son stage d'alternance J. La séance d'animation est une séance « informatique », plus spécifiquement portée sur les logiciels informatiques Excel et Calc et la maîtrise de différentes fonctionnalités utilisées. La salle est rectangulaire, agencée avec deux entrées sur les côtés. Les tables sont organisées de façon à former un rectangle de chaises et de tables alignées, où les participants peuvent s'installer. Aucune chaise n'est mise face au tableau blanc, lieu qui sera privilégié par J lorsqu'elle passera à la seconde étape de son intervention, propre au contenu de la séance.

Le public de la séance est un public de personnes retraitées, adhérentes au centre social. Sur les 10 participants, se trouvent 9 femmes et 1 homme.

- Le matériel de notes : journal de bord, calepin n°7
- Mon positionnement : je suis installé sur une chaise, au fond de la salle du côté d'une des deux portes d'entrée. Je suis écarté du rectangle de tables et de chaises, à côté d'un casier de rangement. J'ai une vue d'ensemble me permettant de voir les mouvements de tous les participants, et les déplacements de J.

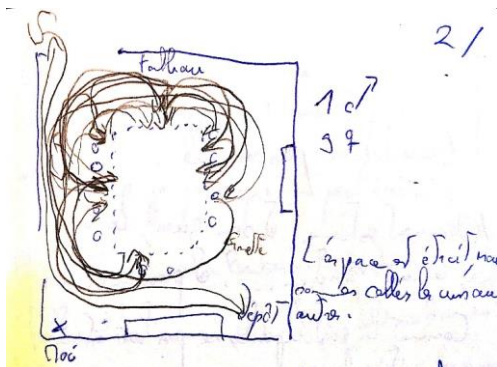


Figure 11 - Schéma de l'observation et déplacements de J

- Accessoirement des informations venant préciser des éléments.

Récit d'observation

Les participants arrivent toutes et tous dans le quart d'heure entre 13h50 et 14h05. Ils viennent s'asseoir sur les chaises, me donnant l'impression qu'ils ont leur habitude d'assise et de voisinage. Ils sortent progressivement, tout en discutant entre eux, leur ordinateur personnel en les connectant aux différentes prises d'alimentation se trouvant sur les 4 côtés de la petite salle rectangulaire. Cette dernière peut nous recevoir, mais les écarts entre les dossiers de chaises et le mur adjacent sont minces, ne permettant le déplacement que d'une seule personne à la fois. Aucune personne n'a de supports pour se déplacer (déambulateur, fauteuil roulant), mais J me précise que tel Monsieur, « qui n'est pas là aujourd'hui, vient en déambulateur. On lui réserve toujours cette place-ci [me montrant la chaise la plus proche d'une des deux portes d'entrée] de façon à ce qu'il puisse ranger son déambulateur là où tu te trouves et s'installer rapidement » (J1).

La séance démarre, J se tenant sur le côté du rectangle de table (et qui gardera cette place une grande majorité des deux heures de la séance, que nous appellerons « place du côté ») entre Germaine et une autre participante dont je n'ai pas entendu le prénom, à l'interpellation de Germaine sur des aspects techniques, propres à la dernière séance d'informatique que les participants ont eue. En faisant cela, je constate que les autres participantes et le Monsieur se lancent les yeux rivés sur leur écran dans différentes manipulations informatiques. Beaucoup de bruits et d'expressions – « oh ça ne s'ouvre pas », « celui-là c'est le fichier de la dernière fois », « tu as vu ? je bloque ici » - que je captes à mes côtés se lancent, J se concentrant d'abord sur Germaine pour aller vers sa voisine, montrant du doigt des éléments sur les écrans, en se mettant à chaque fois au niveau du visage de ses interlocutrices. Le brouhaha s'estompe rapidement cependant, les bruits de « clic » de souris et de clavier venant remplacer les mots et les voix.

J reprend alors sa place du côté et interpelle les participants avec trois *questions de vérifications* (J2). Elle procède en posant une question – « si je veux annuler ce que je viens de faire, qu'est-ce que je dois faire ? » - et attend des propositions de réponses, au trois fois venant en groupe, et pas d'une seule participante en particulier. J applaudit alors à la bonne réponse, systématique dans cette situation. Ses applaudissements sont suivis par les participants, des sourires s'affichant, pas de partout. Il y a peut-être une forme de « pratique » (Coulon, 2007) habituelle. Sur les trois questions, la dernière que j'utilise dans mon exemple ci-dessus vient mettre une expression de mise en situation. Les réponses, bonnes, tombent, en brouhaha – « contrôle Z », « je fais contrôle et la touche "Z" » - et J de reprendre « ça c'est bien, vous avez retenu ça aussi, c'est super ! » un sourire affiché et un hochement de tête significatif de haut en bas. Une participante prend la parole « c'est noté dans le mémo ? » et J de répondre « Oui c'est noté dans le mémo ».

Le « mémo » est une fiche ou un ensemble structuré de fiches techniques pouvant porter soit sur un contenu de la séance soit sur un déroulé global de la séance. Ils sont élaborés par J et consiste en un mode d'emploi progressif du logiciel enseigné.

Pendant que J interpelle les participants sur les contenus des précédentes séances, les personnes s'exécutent en faisant la démonstration. Le souci de J, comme elle l'exprime, est de « savoir si oui ou non c'est intégré les deux derniers ateliers ». « C'est pour ça que je vous pose ces questions » (J3) et que J se déplace sur les postes. Les attitudes diffèrent, certains ne parlent pas et ne bougent pas leur regard ou visage de l'écran ; d'autres échanges ; certaines regardent, voire scrutent, les écrans de voisines. Une controverse sur l'un des contenus arrive et oppose deux participantes, Germaine et Ginette ; J ne participe pas, me donne l'impression d'ignorer puisque rien chez elle ne montre signe qu'elle ait "capté" l'interaction. Je regarde les autres participantes et je retrouve les mêmes attitudes de "non-captation". La tension s'apaise, elles semblent trouver un point d'accord sur une manipulation à faire sur le clavier pour arriver à une fin commune. J circule (et circulera tout au long, dans les deux étapes structurantes de la séance) beaucoup (cf. schéma des déplacements) avec une nette dominante sur le côté gauche – la « place de côté » - et en haut, face au tableau, particulièrement prise en seconde étape.

J marque la fin de l'étape par « Ce que je vous dis, vous y trouvez une utilité ? » (J4) « oui oui » dirent les participants en chœur. Alors J amorce l'objet d'apprentissage de la séance en présentant les trois parties portant chacune sur un aspect des logiciels Excel et Calc. En faisant cela, J se place en « place du haut » face au tableau. Les explications sont exclusivement à l'oral, ce sont des manipulations informatiques à exécuter en direct, après et pendant l'explication, sur son poste d'ordinateur. Pendant l'une des explications, J débute une phrase précisant que « sur Calc ça n'existe pas/je n'ai pas trouvé », la barre oblique signifiant une coupure sans ponctuation et une nouvelle phrase juxtaposée, comme si J se "rattrapait". C'est un moment que je viendrai interroger dans l'entretien qui suivra.

Vers 14h45 Sandrine*, la tutrice de J, rentre dans la salle. Je l'ai vue arriver par l'une des deux fenêtres de côté. Elle entre par la porte du haut, et prend la parole pour préciser des informations adressées manifestement à tout le monde. Elle porte son regard dans la salle en arrondi, et vient se déplacer en « L » pour déposer différents documents qu'elle porte avec elle. Au passage, elle me salut et se présente comme « la tutrice de J ». J et Sandrine n'auront eu aucune interaction entre elles ; je lutte alors contre un réflexe de formateur venant m'interpeller sur un potentiel conflit entre les deux personnes (ce qui s'avèrera en partie correct, comme je pourrai le vérifier quelques heures plus tard, après être allés visiter le centre social où travaille J). Sandrine reste peu de temps et part par la même porte « bonne journée ! ».

Juste après la fermeture de la porte J interpelle les participants « Est-ce que pour l'instant ça va ? pour tout le monde ? » Quelques doigts se lèvent, et J distribue d'abord de nouveaux « mémos », puis se déplacent (et continuera à se déplacer) vers chacune des participantes sollicitantes.

Je capte une conversation, au milieu des exercices, sur les deux voisines à ma droite :

- « Janine ? Janine ? Tu t'en sors ?
- Ben ça va, c'est pas facile.
- Oui, c'est dur de faire les deux en même temps.
- Oui, lire le document et
- Non, écouter et rédiger en même temps.
- Alala oui. »

Les participantes ont différentes façons d'interpeller J : main levée, prénom déclaré, déclaration d'un problème – « je n'arrive pas à allonger ma colonne ! », souffle fortement expulsé.

L'occasion se présente d'une participante ayant « commis une erreur » selon ses dires. J stoppe son action, relève la tête de l'écran, et souligne à voix haute : « que faut-il faire dans ces cas-là ? » Germaine répond du tac au tac « Contrôle Z » ; J de reprendre « Contrôle Z c'est l'anti-bêtise ! »

La séance continue ainsi. Ginette se déplace une fois, sur deux autres postes, ayant a priori trouvé comment régler une difficulté exprimée à voix haute par deux des participantes. La séance commence à prendre fin par l'annonce de J sur l'heure - « il est bientôt 16h00 » - les participants commençant à ranger leur ordinateur et à échanger.

Germaine m'interpelle (c'est la première fois qu'une participante le fait) « eh bien mon bon monsieur on ne vous aura même pas inclus sur les tables ! ça ne vous a pas dérangé d'écrire sur les genoux comme ça ? » Je réponds que « non », que je me suis mis ici volontairement, de mon plein gré, jouant sur mon accent espérant véhiculer une assurance. Les participants partent les uns après les autres, disant l'au revoir à J et à moi aussi « allé, au revoir messieurs dames. » « à la semaine prochaine », les ateliers informatiques prenant place tous les lundis.

J : Retranscription

Contexte resitué

- 23 octobre 2019
- 42 min. 43 sec.
- Sur la structure d'alternance de J. Nous sommes dans la même salle d'où s'est déroulée la séance d'animation qui précède. Nous sommes assis face à face.

Ch1 : On est lundi 4 novembre, il est 16h30, 32. Nous sommes à Dompierre sur Mer. Et c'est à...entretien de recherche avec J à la suite d'une séance d'animation informatique, mais que M présentera bien mieux que moi de toutes façons. Donc avant de commencer je te propose juste de ben de remettre un petit peu dans le contexte la recherche, et notamment aussi pour te permettre de...de poser des questions si tu en as, ou pour l'éclaircir un peu mieux parce que c'est vrai qu'on en a échangé par mail d'abord, après par texto, après par coup de fil, après un petit peu en face à face quand on s'est retrouvé au CRP, mais tout ça à chaque fois mélangé à d'autres choses donc je me dis il se peut que tu aies des questions et tout ça et j'aimerais bien que... que tu puisses vraiment te sentir légitime, libre de me poser toi aussi des questions si tu en as. Que ce soit concernant la recherche, que ce soit comment je vais m'y prendre pour traiter le matériel ; je peux comprendre que ça t'intéresse de savoir qu'est-ce que je vais en faire de ce truc là donc... Voilà. Ce que je propose c'est vraiment qu'on rentre dans une discussion et que tu te sentes libre de m'interrompre quand tu veux, me poser toi aussi tes propres questions et moi j'essaierai d'y répondre le mieux que je puisse sincérité. (Okay)

Voilà super. ça c'est bien. C'est un petit peu le pacte avant de commencer de la chose. donc bah juste pour rappel moi je fais une thèse en sciences de l'éducation, mais sur un objet de recherche qui est un peu spécial qui est l'évaluation. sauf que je suis dans les sciences de l'éducation pour adultes. donc c'est pour ça que je m'intéresse à l'évaluation qui... va sortir un petit peu des rails qu'on connaît à l'école donc tout ce qui est note et tout ça et tout ça voilà, il y a déjà beaucoup de travaux qui seront là-dessus. Moi ce qui m'intéresse plus c'est plus l'évaluation dans la formation des adultes. Donc c'est pour ça qu'en outre je travaille de très près avec l'équipe du BP. Hum... et ce qui m'intéresse aussi c'est les démarches d'évaluation dans le travail social. C'est la raison pour laquelle je me suis rapproché de vous, et je vous ai proposé de collaborer là-dessus dans la mesure où...je fais l'hypothèse que vous faites des évaluations dans le cadre de votre boulot, que ce soit avec votre public ; peut-être même sur votre public ; avec vos collègues de travail, peut-être pour des projets. Voilà. je pense que vous êtes dans des démarches d'évaluation... peut-être qu'elles que soit leur nom, et euh... c'est plutôt là dessus que que...que mon regard porte, et donc... mon postulat c'est de te dire, pour la première fois qu'on se rencontre, ça peut être intéressant de partir d'une situation où, dans le cadre cette dernière, tu vas avoir des situations d'évaluation. Même si elles sont toutes petites peut-être pas forcément formalisées, comme là on va procéder à une évaluation. Mais voilà je me dis que c'est peut-être plus facile de parler d'un truc qu'on

a vu, qu'on a vécu, tous les deux dans le même endroit, plutôt que de parler de quelque chose d'un peu hypothétique où il va falloir faire appel au... (Subjectif.) Oui... puis au souvenir euh.. Voilà là au moins on a je crois des souvenirs assez similaires, on était dans le même endroit et tout ça / donc on va surement pouvoir plus facilement parler de de ce qui s'est passé, même si ça n'empêchera pas de parler d'autres situations bien sûr qui te font écho. Voilà. Est-ce que... ?

J1 : Non ça me paraît clair.

Ch2 : C'est formidable. Ben écoute dans un premier temps j'ai donc quelques petites questions par rapport à la séance de... aujourd'hui. hum... la première c'est... je te je propose de te présenter... De te laisser te présenter.

J2 : Dans le cadre de cet atelier. C'est ça ? (**Oui**) Ben M. Je suis stagiaire, BPJEPS (*rires*) animation sociale en alternance au centre social village de Nice, à Dompierre, et le directeur et la tutrice de l'alternance m'ont proposé de... reprendre, je n'étais pas obligé hein, de reprendre l'atelier informatique. moi j'y avais déjà assisté plusieurs fois lorsque j'étais en stage précédemment dans la période Préparatoire. Il était animé par Mélanie* et Mélanie elle est en... congé maternité ! et de toute façon en fin de contrat euh... ça s'était déjà très bien passé avec les seniors lors de ces stages précédents, c'est-à-dire que ils me demandaient aussi mon intervention Mélanie une fois elle ne pouvait pas être là donc j'ai repris le flambeau aussi euh... en cours de route et / voilà le public me réclamait de toute manière. Donc j'ai dit okay je suis partante pas de problème donc lundi matin je m'occupe... des seniors débutants ! donc là on reprend des mots qui sont élaborés depuis euh jusqu'à 4 ans en fait en arrière, de la base, c'est-à-dire comment on allume un ordinateur, comment on se sert d'une souris, comment je tape mes caractères grâce au clavier, euh l'écran, le bureau, l'explorateur de fichiers, la fenêtre Windows, etcetera, donc la base. Et le but étant que les seniors travaillent en binôme, c'est-à-dire que il vont revoir ces mémos un seniors confirmé avec un sénior débutant... afin de de d'une part de reformuler eux-mêmes, pour les confirmés voir si vous avez bien in/tout intégré, moi je suis là en support ; et euh le débutant donc apprend, de façon on va dire plus personnalisée, parce que c'est 2 par deux. Et l'après-midi comme ici c'est ce sont plus les ateliers confirmés, tout le monde/ça reste ça reste ouvert, et sur des thématiques que les seniors ont demandé la semaine précédente. Donc là, étant donné que tout le monde n'avait pas Word, Excel, les séries qui sont payantes, ils m'avaient demandé plusieurs semaines auparavant de de faire un travail sur Libreoffice. Donc j'ai fait d'abord une présentation sur Libreoffice. On l'a installé évidemment, de façon sécurisée, et là on est en train... on finit juste de travailler sur l'équivalent de Excel c'est-à-dire Calc. Euh c'est la 3e séance sur Calc. La première séance était à la mise en forme on peut dire d'un tableau sous la forme d'un répertoire, quelque chose de concret, qui leur parle. Le 2e était euh bah l'approche des formules avec euh le la tenue d'un budget... donc classe de dépense, de charge euh au fur et à mesure etc. et en même temps je leur ai appris voilà : sur le clavier repérer le +, le -, le diviser

et le multiplier qui n'est pas un « x », bref. Et à chaque fois je fais donc je prends une journée dans la semaine en plus pour préparer les supports de la semaine qui suit

Ch3 : Oui c'est ce que je me demandais quand j'ai vu tout à l'heure euh ce que tu distribuais et, ce que les personnes sortaient, (oui) c'est toi la rédactrice ?

J3 : Alors sur les sujets depuis septembre oui. Donc c'est-à-dire que là j'ai préparé un support, la première semaine c'était installer désinstaller des programmes ; donc j'ai fait mes recherches, j'ai choisi...c'est encore des choix particuliers à chaque fois c'est à dire que eux sont pas dans le guide, l'aide, avec toutes les solutions possibles, ce n'est pas ce qu'ils recherchent. Ils aiment que les choses soient concrètes, donc. Je commence par cerner comment ils fonctionnent, depuis maintenant le temps. Je prépare des supports qui soient compatibles pour Excel et pour Calc, en l'occurrence pour ces séances-ci. Donc j'ai fait le premier support, c'était installer et désinstaller des programmes. Euh... la présentation également de Libreoffice ! qu'est-ce qu'on a fait d'autres... ? Oh ben là... Calc on a fait déjà 3 séances aussi. Il y avait autre chose... oh je ne m'en rappelle plus. Je te dirai plus tard du coup, zut. (**Ok**) et donc les prochains sujets ce sera l'équivalent de Word, c'est-à-dire Writer sous Libreoffice. Euh après ce sera l'équivalent de Powerpoint, bref. Toute la suite Libreoffice en deux voire trois ateliers, afin de voir s'ils ont bien...enregistré les informations, et s'ils sont capables de les reformuler et donc de pouvoir les donner aussi à autrui.

Ch4 : Pourquoi tu t'en soucies de cela ?

J4 : Pourquoi ? ben le but...l'objectif de cet atelier de toute façon c'est qu'ils puissent aider des personnes à l'extérieur, eux-mêmes, donc il faut qu'ils deviennent à leur tour formateurs. Pour être formateur faut vraiment avoir bien intégré la manière de rechercher les éléments, et de pouvoir trouver une solution même si on est bloqué par un élément. Là, ça arrive très souvent que je puisse être bloquée par un élément, parce que certains ont Excel, d'autres Calc ; certains ont Windows 7, d'autres Windows 10 ; on a pas de Mac, heureusement, parce que sinon, Apple, là sinon je deviendrai folle ! mais euh certains utilisent Internet Explorer, d'autres Mozilla firefox, l'air de rien ça a de grosses influences notamment pour installer, désinstaller des programmes, s'il y a des choses qui sont incompatibles l'un ou l'autre. Euh donc le but c'est que même avec une contrainte, si quelque chose ne fonctionne pas, on le / on le parle, on le dit tout haut aussi, pour que les autres comprennent euh que ben s'il y a ce problème-là, voilà une piste de solution.

Ch5 : Oui je comprends. Et euh donc tu utilises le mot « intégrer » (Oui.) comme évalues-tu l'intégration (Ah) des personnes ?

J5 : Par la reformulation donc l'atelier suivant et puis même je fais des petits jeux, par moment : comment est-ce qu'on dit Excel ou à Calc (Oui j'ai vu tout à l'heure) qu'il faut qu'il travaille pour lui.

Ch6 : Tu as ouvert le bal avec des questions comme ça oui.

J6 : Voilà. Le but c'est vraiment que euh ça ressorte. De suite. Que ça devienne un réflexe. Contrôle Z est votre meilleur ami, quand vous faites des bêtises : Contrôle Z. c'est... à force de répéter ce genre de choses-là, ça rentre très bien. **(D'accord)**. Et pourtant beaucoup se plaignent d'avoir des problèmes de mémoire, donc justement, je trouve que c'est d'autant plus important de reformuler et ils y arrivent aussi.

Ch7 : Pourquoi ?

J7 : Les problèmes de mémoires ?

Ch8 : Non pourquoi est-ce d'autant plus important ?

J8 : C'est...ce je je...je trouve qu'ils en / a priori ils en tirent une satisfaction d'arriver à se souvenir de ça, ça les...ça leur boost, ça leur fait travailler la mémoire en même temps. Ça les satisfait ? c'est quelque chose qui ressort souvent.

Ch9 : Qui ressort par euh l'expression (Oui) ? Des mots ? (Oui). D'accord. Euh... Tout à l'heure tu as dit que tu commençais à...les cerner.

J9 : Oui, j'essaye. Rire j'essaye.

Ch10 : Alors euh... comment ça se passe comment tu fais pour « cerner » et qu'est-ce que ça qu'est-ce que ça signifie finalement cerner pour toi bien sûr j'entends ?

J10 : Ben par l'observation et puis aussi euh un peu un peu à la fois individuellement. Je sais par exemple que Liliane* a besoin qu'on s'occupe d'elle beaucoup beaucoup ; elle a besoin de monopoliser l'attention, donc maintenant j'essaye de mettre...aussi un petit peu de distance, mais elle a besoin que les choses soient extrêmement personnalisées. À la rigueur, les autres vont moins l'intéresser. Donc je sais qu'avec elle je dois agir de manière très personnalisée, très ciblé : elle va... que ça fin que ça s'étende sur euh... Excel si elle n'utilise pas Excel bon ça elle s'en fiche complètement, c'est pas son truc. J'essaye d'adapter à chacun ce qu'il attend. De l'atelier.

Ch11 : Mais...pourquoi les cernes tu ?

J11 : Pourquoi ? Ah bah ça déjà c'est naturel, hein, je suis une SPI rire. Donc pour arriver à... interagir avec les gens j'ai besoin d'abord de les cerner. Sinon je les observe, point.

Ch12 : Une SPI tu as dit ?

J12 : Une as-pi, Aspergeur. Je suis autiste Asperger. **(D'accord)** donc c'est mon mode de fonctionnement pour pouvoir être capable d'interagir avec des gens, je les observe beaucoup d'abord. et afin d'être capable de répondre à ce que je pense qu'ils attendent de moi.

Ch13 : Et donc c'est ça les cerner, si je comprends bien. (Oui) C'est d'abord une observation (Oui) après tu te dis voilà je pense qu'ils attendent ça de moi. Ça veut dire aussi parfois tu vas est-ce que tu vas vérifier ce que tu as déduit de l'observation ?

J13 : Ben disons que au fur et à mesure des séances ça se vérifie de plus en plus (**d'accord**). je vois que c'est toujours la même chose qui revient donc du coup c'est ce qu'il confirme (**d'accord**) comportement de la personne (**Oui je comprends oui**). La répétition. Des schémas. De la façon d'agir ; ce soit avec les autres, pas qu'avec moi, avec autrui aussi.

Ch14 : D'accord. Si je fais une allégorie c'est comme si à force de répétition et de démonstration tu voyais des voies d'accès en quelque sorte entre cette personne-là ou alors cette personne quand elle est dans le groupe, ou alors ce groupe en soi aussi qu'il y a une certaine voie d'accès.

J14 : Tout à fait (**D'accord**.) Il y en a qui préfèrent / alors là c'était ce matin Jeanne et sa voisine voilà ils sont en petites bulles. (**oui**) euh là notre interaction... est peu fructueuse, mais ils aiment être là pour être dans le groupe au milieu du groupe. Ça leur fait du bien, mais c'est pas ce qu'il recherche. La séance sur...telle ou telle chose qu'il recherche : c'est vraiment le groupe (**oui**). Et le fait d'avoir une présence de quelqu'un qui peut les aider à tout moment. (**oui...oui je comprends oui**). Ils ne sont pas dans cette même euh... participation.

Ch15 : Oui. Ça me faisait penser à la dame qui était assise ici... donc à ma droite, trois rangs. Euh...une dame fine, un peu blonde, coupée brosse...

J15 : Oui. Alors j'ai toujours pas retenu tous les prénoms.

Ch16 : D'accord et moi malheureusement je... ne suis pas sûr d'avoir entendu son...le bon prénom. J'ai noté Janine. Je ne suis pas certain, vraiment.

J16 : Ça ne me dit rien.

Ch17 : En tout cas, cette dame c'est vrai que je ne l'ai pas vu... discuter ou te solliciter. Le monsieur, pareil je ne l'ai pas trouvé sollicitant, mais une fois si : tu y allais, si si, il t'a sollicité (Oui), mais cette dame, j'ai... manifestement elle ne t'a jamais jamais explicitée (Alpaguée ?) ouais alpaguée, euh... elle ne t'a jamais alpaguée, c'est ça.

J17 : Abdoul est beaucoup plus timide. Ça c'est... ça fait que un mois qu'il vient hein, c'est... lui effectivement n'a même pas internet chez lui ; donc c'est vraiment c'était vraiment un débutant. On a eu quelques soucis au départ pour pouvoir le connecter à internet. Jacques apparemment a réglé ça pendant que j'étais pas là, donc... Enfin ! Mais il est très motivé ça m'a fait vraiment plaisir. Parce que il est assidu ! Il a tous les lundi matin, tous les lundis après-midi et il demande ouais. Mais il est très timide, il...il faut que je sois à côté de lui pour qu'il me sollicite. (D'accord). Si je ne suis pas côté de lui il...il n'osera pas lever la main ou...

Ch18 : Oui...c'est par la présence corporelle. (Oui). Hum...ça ne sera pas le premier à faire une démonstration...

J18 : Non. Il va pas prendre la parole.

Ch19 : Comme la dame que tu m'as dit tout à l'heure qui elle par contre est très sollicitante (Tout à fait). D'accord. Alors tu as parlé de « débutant » ; c'est vrai que ce tu me l'avais aussi présenté comme ça avant que la séance démarre et tout ça ; alors j'avoue ça m'intéresse, et... sur quoi tu te bases finalement pour euh dire que telle personne est débutante et je crois que l'autre terme que tu dis c'est « expérimenté ».

J19 : Oui expert. (**Expert**) Expert confirmé

Ch20 : « Confirmé » d'accord c'est quoi la... les caractéristiques de l'une ou de l'autre ? ou alors peut-être plus simplement comment passe t-on de statut de « débutant » à « expert » ? voilà dans ton regard comment ça se passe ?

J20 : Ben dans mon regard pour l'instant je me suis pas encore fait cette analyse-là personnellement (**Oui**). D'une part c'est surtout eux en fait qui viennent me voir en me disant « voilà euh moi j'ai... j'ai jamais touché un ordinateur » ou au contraire « j'ai touché à ça il y a 20 ans » euh « là, euh j'ai tel ou tel besoin », par contre euh c'est eux qui m'expriment... généralement, leurs besoins. (**Ah d'accord**). Leurs attentes. Plus que leurs besoins.

Ch21 : Est-ce que il y a une espèce de schéma qui est « j'ai jamais touché un ordi » ou alors « ça fait tellement longtemps » et donc : « débutant » ? ou est-ce que c'est un peu plus nuancé que ça dans la classification entre les deux ?

J21 : Mais pour moi de toute façon pour chaque cours on peut être...on peut très bien être un senior dit « confirmé », mais débutant sur telle ou telle chose, donc de toute manière je vais pas... pour autant, “délaissier”, entre guillemets, ou mettre euh ou scinder, vraiment la façon dont je le fais : je le fais vraiment au cas par cas, selon leurs besoins, je... S'ils m'appellent, évidemment, c'est que...ils sont coincés sur quelque chose. Je veux pas m'arrêter à ça. Je veux pas juger sur ça.

Ch22 : je comprends. Euh... La dame qui était à côté de la dame, (rires) décidément, qui ne parlait pas beaucoup (Oui ?) et comment elle s'appelle (Confirmée, elle.) J'avais noté son prénom : Ginette ! (Ginette, voilà.) Voilà. Ginette. Ginette, c'est une « confirmée », c'est ça ?

J22 : oui, tout à fait. (**d'accord**) C'est un peu leur “cheffe”, entre guillemets (**Ah oui !**), si je puis dire, (**D'accord**), c'est souvent elle qui mène les ateliers quand on est pas là nous (**d'accord !**) Moi je suis pas là c'est la le plus “experte” entre guillemets de... Alors elle a encore quelques bugs c'est tout à fait normal et donc je l'écoute tout autant, et... le décalage aussi c'est qu'elle a Microsoft qui complètement récent ; donc du coup j'ai pas forcément toujours la connaissance. Par exemple sur les Word et Excel qui viennent juste de sortir (**Oui ?**) elle paie un abonnement, donc elle a toujours le dernier... (**Elle a la mise à jour**) actuel (**d'accord**)

automatique). Donc on patauge un petit peu, mais on trouve toujours la solution toutes les deux et voilà. ça va.

Ch23 : D'accord oui parce que je l'ai vu tout à l'heure aider 2 autres personnes de manière spontanée peut-être pas parce que j'ai vu plusieurs sollicitations envers elle, mais il n'empêche qu'elle est venue et j'ai vu que... elle ne te demandait pas...fin ça semblait normal : personne n'a bronché quand Ginette s'est levée. Elle est venue d'abord ici, puis après elle est venue ici. Ben ça donnait l'impression que c'était (Oui) plutôt coutumier en fait, ça se fait quoi, il n'y a pas de problème là-dessus.

J23 : Oui tout à fait c'est souvent elle qui mène en fait quand on n'est pas là. (D'accord) et qui est la référente. Elle a...oh elle commence à avoir pas mal d'expérience !

Ch24 : D'ailleurs Ginette c'est la première qui est venue, qui arrivait en même temps que nous.

J24 : Qui est-ce qui est arrivée en premier, oula !

Ch25 : Cet après-midi...

J25 : Oui oui, c'est Ginette.

Ch26 : Oui qui nous a suivi. (Tout à fait. Ouais) Elle semble aussi connaître le mot de passe, ah ben c'est aussi la personne qui disait qu'elle, parfois, c'était 3 chiffres et que tu lui a répondu que le « 1 » était peut-être un peu abîmé (C'est ça !)

J26 : C'est ça oui oui tout à fait c'est ça. Mais oui parce que c'est à elle c'est vrai qu'on lui confie la clef, du coup, de la maison quand euh... (*Eh oui, quand tu n'es pas là...*) Voilà. Quand ils se retrouvent euh les lundis ou... (*D'accord, je comprends.*) Fin que ce soit moi, avant Mélanie, ou toutes les personnes qui se sont succédées (oui) à cet atelier.

Ch27 : J'aimerais que nous revenions sur un épisode qui s'est passé sur la séance d'animation. un épisode discret qui a été très très court, mais moi qui m'intéresse beaucoup (Ah ?) Euh ça été au moment où tu vas parler de... de quelque chose qui... voilà. Qui a priori qui n'existait pas et tu t'es de suite rattrapée en disant « enfin c'est pas qu'il n'existait pas c'est que je n'ai pas trouvé (Oui) parce que peut-être qu'il existe. » (Oui ?) Voilà tu te rappelles de ce moment là (Oui oui oui oui oui), tu étais là-bas (Sur Calc) Oui ! Exactement. Voilà je crois que c'était une fonction, une fonctionnalité, ...

J27 : C'était les tableaux pré-installés en fait.

Ch28 : Les tableaux pré-installés, c'est ça. Qui existent sur Excel, mais pas sur Calc.

J28 : Tout à fait je n'ai pas trouvé sur Calc.

Ch29 : D'accord. Alors... j'aimerais bien qu'on revienne sur ce moment où tu t'es un petit peu corrigée ? toute seule, et d'ailleurs tu as explicité en disant « parce qu'après tout c'est vrai je ne sais pas ça n'existe pas » (Hum ?) je voudrais bien savoir, qu'est-ce qui t'a animé à ce moment-là, comment ça se fait ? pourquoi en fait. Pourquoi tu t'es...corrigée toute seule ? qu'est-ce qui s'est passée en toi ?

J29 : Ben de toute manière je n'estime pas avoir...des compétences telles en informatique que je sois infallible, loin de là ! en plus Calc, moi je le découvre avec eux au final. Je n'avais jamais touché avant. Je savais que ça existait, évidemment, si un petit peu Writer, mais Calc non, je n'avais jamais touché. Donc pour créer des supports, mais... Voilà, je cherche ! Donc...je reste dans la position je suis comme vous *rire*.

Ch30 : Et si on inverse la question : comment ça se fait que...ce n'est pas du tout un question piège, c'est de curiosité – mais comment ça ne fait que la première c'était « ça n'existe pas », une forme d'affirmation...même si donc tu t'es reprise de suite après ; je crois qu'il n'y a même pas eue la ponctuation parce que c'était « ça n'existe pas/enfin » ! (Hum) Je...je fais tourner mon disque.

J30 : J'ai cherché un bout de temps (*rire*). J'ai cherché un bout de temps, je me suis dit là réellement soit elles ont pigé le truc (*rire*) ou alors c'est un ensemble de fonc/oh non je ne sais pas, je je ... J'ai passé pas mal de temps, donc vraiment je ne l'ai pas trouvé (**Oui**) après avoir vraiment... (passé pas mal de temps dessus quoi) consacré oui, oui oui. Donc ça m'a un peu agacé d'ailleurs. je me suis dit, mais c'est pas possible. Fin bon. De ce que j'avais lu de...de l'histoire en fait, Libreoffice, Openoffice, euh... Je me suis dit quand même qu'ils n'aient pas pensé à ça, ça me paraît étrange. Mais bon. Donc c'est pour ça aussi que je mets le « mais le » ! c'est étrange qu'ils n'y aient pas pensé.

Ch31 : D'accord. Si je comprends bien, cette expérience de recherche que tu as menée qui était longue t'emmène à dire « bon pétard quand même, après tout le temps que j'y ai passé je ne vois pas où est-ce qu'il pourrait se trouver en fait », hein si je comprends bien ?(C'est ça) Et la deuxième chose c'est non seulement « je ne vois pas où elle pourrait se trouver » en admettant qu'il existe, mais en plus de ça, « je m'interroge sur euh comment ça se fait que...voilà, que les ingénieurs n'aient pas pensé à cette fonction-là », quoi. c'est ça ?

J31 : Ben ce que j'ai lu effectivement de cette histoire c'était que c'était beaucoup plus développé Libreoffice finalement que Openoffice et que c'était très proche. Donc si c'est très proche c'est que cette fonction est très très utilisée sous Excel... Le décalage m'a étonné.

Ch32 : Ouais. Ça te semble étonnant qu'il n'y ait pas cette chose-là...

J32 : Voilà. (**D'accord je comprends**). Il y a un décalage entre...ce que j'imaginai, peut-être. (*Rire*).

Ch33 : D'accord. oui, au final, vue que tu te formes dans l'action, toi aussi, pour leur pour les former à leur tour, toi aussi tu te rends compte de certaines choses et donc tu es en quelque sorte, si je comprends bien, dans de la comparaison entre ces deux...logiciels ?

J33 : Ben je suis obligée de comparer puisqu'à chaque fois j'apporte les deux supports ! Je fais le...je fais le double...support Excel support Calc, donc je suis obligée de comparer. Je fais sous la même forme, mais bon... mise à part là, c'est la première exception que je fais : j'ai quand même rajouté le petit paragraphe pour Excel. J'ai essayé de pas y consacrer beaucoup de temps, beaucoup d'espace.

Ch34 : je me permets de noter car (Oui bien sur) je me concentre sur notre discussion plutôt que sur mes notes. D'accord euh...il y a quelque chose dans... plusieurs fois, et particulièrement au début j'ai trouvé euh... où tu réagis sur les...les retours que vont faire les participantes à...sur euh par rapport soit des questions que tu vas poser – donc clin d'œil à ton petit jeu, comme tu me le disais – ou alors sur euh oui des réflexions, notamment quand tu es peut-être dans une démarche un peu plus individualisante, quand tu es à côté de la personne, et qu'il va y avoir une espèce de jeu un peu de...tatonnage, mélangé à de la discussion euh... j'ai remarqué que tu étais...tu soulevais souvent quand la chose était "bonne", entre guillemets, quand/valide plutôt, valide, quand c'était une réponse valide, quand ça correspond à la chose qu'il faut faire effectivement, ou alors à...à l'astuce qui a été formée il y a quelque fois plus tôt ou alors au contraire ici, clin d'œil au Contrôle Z.

J34 : Ouais. Pour la mémorisation, en fait.

Ch35 : Voilà. Donc moi là ce qui m'intéresse c'est plus...comment...ou plutôt c'est peut-être en toi aussi, comment ça se passe...comment estimes-tu que la chose est bonne, ou valide ?

J35 : Euh...alors faudrait peut-être un exemple concret ? sur le Contrôle Z ? ou les choses comme ça ? Comment est-ce que...je j'estime que c'est valide...

Ch36 : Oui, tout à l'heure tu as introduit par des questions, qui ne...qui sollicitait je crois leurs connaissances d'avant, des cours d'avant (Oui). Et donc (rire) c'était rigolo parce qu'elles ont répondu vraiment en phase, elles/le groupe a répondu en même temps à ta toute première question. Et là, tu as dit « oui ! bravo c'est ça ! » et tu as applaudi. (Oui) Voilà, donc comment ça se passe ? comment estimes-tu ? voilà la chose était vraiment/était bonne. Cette phrase-là, ces mots-là, c'étaient les bons. Ce qu'il fallait bel et bien utiliser.

J36 : C'est ce que je...ben c'est...la la réponse que j'attendais, tout simplement, qui est... parce que c'est ce que je leur/j'essaye de leur inculquer, de leur répéter (Oui), donc c'est... c'est par rapport à ça.

Ch37 : D'accord. C'est comme s'ils te renvoyaient à ce que toi aussi tu avais...tu te rappelais ?

J37 : Euh... c'est plus par la manière je pense dont je leur ai...j'essaye de leur imprimer dans l'esprit cet...ce réflexe. « Quel est votre meilleur ami...Quand on fait des bêtise : Contrôle Z ».

voilà. C'est vrai que je leur ai pas appris la flèche en arrière, etc. Mais ! je trouve que pour la mémorisation, c'est bien d'en garder un. qui les marque, et qui « ah ouais, ça c'est bien ! » à ce que eux-mêmes valident « ah ouais c'est trop bien ton truc, faut que tu...tu me le renotes », voilà.

Ch38 : D'accord. eux-mêmes vont réagir (Oui) avec ces...ce que tu vas proposer, ils vont dire « Oui ça, j'acte. » Et c'est là dessus que tu vas te reposer après pour dire (Pour répéter) ok ça faut que je répète, je répète. Je comprends. Je comprends.

J38 : Bon il y en a toujours quelques uns qui me disent « ah ben oui c'est comme la flèche » je leur dis oui oui ça marche aussi la flèche. Après c'est juste que...que...voilà c'est aussi un parti pris hein ? c'est un parti-pris.

Ch39 : pourquoi ? pourquoi ce parti-pris ?

J39 : D'une part parce que c'est vrai que c'est comme ça que je fonctionne, dans le sens où c'est ce que j'ai appris, et où j'ai trouvé le plus pratique... que ce soit mémoriser ; que ce soit en termes de rapidité d'exécution : un Contrôle Z, ça prend une demi-seconde, même pas. même chose pour Contrôle S, je leur dis souvent par exemple « pour enregistrer le travail, vous voyez que votre ordinateur là il commence à être en batterie faible : Contrôle S, ça vous prend un demi-seconde, et votre travail est sauvegardé, vous allez pas le perdre ». euh c'est/et à chaque fois, eux...valident en disant « ah ouais c'est vrai que t'as raison, c'est bien quand c'est...immédiat ». Donc je...c'est tant en termes de mémorisation, puisqu'ils retiennent, qu'en terme de validation de leur part parce que...par le côté pratique. Donc je continue sur cette...sur cette lancée-là.

Ch40 : D'accord. ok. Je comprends. ... je comprends je comprends...

J40 : Mais oui. Ça...à l'origine, c'est un parti-pris. Moi c'est vrai que j'ai retenue toutes ces...touches de raccourcis, que je trouvais hyper pratiques par moi-même aussi.

Ch41 : Justement ça me...ça me fait penser à une autre question que je m'étais notée, c'est justement d'où vient d'om vient ton savoir, en matière informatique ?

J41 : Ah ben ça dépend de...ben déjà...quand j'étais à l'IUT entre 92 et 94 rire, euh on a commencé euh aussi les ateliers informatique, déjà ! euh c'était beaucoup dans le DOS, un petit peu dans le Word, un petit peu dans Excel. Après en banque, j'ai énormément dû travailler en bureautique. Euh et puis après euh quand j'ai passé mon master en Tourisme et Ingénierie Culturelle des Patrimoines on a travaillé sur d'autres types de logiciels beaucoup plus complexes : Photoshop, Illustrator, InDesign, donc des suites graphiques qui amènent énormément de raccourcis. Là, sur Photoshop, sur Illustrator, c'est que ça quoi. donc j'ai pris ces habitudes-là, de travail, par les touches de raccourci. Et ça a alimenté aussi le fait d'enfoncer la touche Maj pour garder la proportion, tout ce qui va être aussi de l'ordre du visuel je l'ai acquis aussi avec le Master.

Ch42 : Oui d'accord. je comprends. Et...cette question en entraîne une autre qui est un peu reliée avec la précédente aussi ,c'est comment réagis-tu/alors...aujourd'hui j'ai trouvé qu'une seule situation où ça s'est passé, et encore : comment réagis-tu face à une situation d'inconnu ? de savoir inconnu ? où une participante va te renvoyer quelque chose donc que tu ... que tu ne sais pas ?

J42 : Ben généralement, je lui ai dit ben écoute je...je regarde pour la prochaine fois, je le note dans un coin de ma tête, je fais ma petite recherche, et puis je te dis... non c'est arrivé plusieurs fois. Il y a des choses aussi où un vrai dépannage, je ne peux pas. Là je connais ma limite je ne sais que je ne trouverai pas moi-même la réponse, et là je me dis que...effectivement, ce serait plus un professionnel qu'il faudrait voir. (Hum d'accord). Donc je ne suis pas compétente dans tout. (Rire) j'ai mes limites, largement (rire).

Ch43 : D'accord et donc tu renvoies à...à un professionnel, c'est ça ?

J43 : Sur les choses sur lesquelles je suis sûre de ne pas...de ne pas pouvoir trouver la solution. Sur ce qu'il reste abordable, où je sais que je vais trouver les mémos sur internet, fin les solutions, les tutos, etc. ça va pas de soucis. Mais dès lors que je ne sais quelle est l'origine du problème, je ne vais pas trouver de tuto, par rapport à une...inconnue plus profonde.

Ch44 : Je comprends, voilà. C'est-à-dire que... il y a comme un peu deux couches (Oui) : il y a une première couche où ça fait...en fait ça te fait un écho, tu te dis bon je pense que... il y a, si j'entends bien, il y a déjà des premières un peu hypothèses (Hum), mais vue que tu n'es pas certaine, plutôt que de faire un truc un peu en mode « écoute je sais », mais alors qu'en fait ce n'est pas très sûre,(Hum) ça me donne moi un peu le temps et je viendrai plus tard. (C'est ça). Les choses où a priori tu... ça ne parle pas du tout du tout, tu te dis bon ça manifestement, ce n'est pas de mon ressort, c'est ça si je comprends bien hein ? (C'est ça, tout à fait) Il y a deux couches, quoi. c'est vraiment... une qui peut être un peu ouais, ok je crois que je vois de quoi tu parles (Ouais) soit il y a je ne vois pas de quoi tu parles, et donc la réponse c'est simple, ce n'est pas moi qu'il faut solliciter (C'est ça, voilà). D'accord je comprends. Je comprends je comprends.

J44 : Mais ce qui ne veut pas dire que même si je pense savoir d'où ça vient, comme là par exemple pour ... Joceline, dans les paramètres fins à mon avis c'est dans les paramètres, ça n'empêche pas que si je n'arrive pas à trouver la solution je lui dirai aussi que de toute manière j'ai fait des recherches et que...là moi je ne me sens pas compétente, en l'occurrence, pour résoudre, vraiment, son problème de A à Z.

Ch45 : D'accord. j'ai une dernière question, manifestement (rire). A moins que la discussion en entraîne d'autres, mais... donc...la séance d'aujourd'hui avait...je veux dire avait deux moments : il y avait un moment où tu as, si j'ai bien compris...sollicité des connaissances antérieures (Oui) avec un petit jeu, mais avec aussi de la vérification (Hum hum). Et après, la séance d'animation du jour (Les supports) avec voilà les supports et tout cela. Et dans la

séance d'animation du jour, si j'ai bien compris, il y avait trois...étapes, trois objets qui allaient être...être travaillés.

J45 : Ou plus ! (rire) on avait ... pré-installé un style personnalisé ; modifier les...modifier les contenus d'une cellule déjà remplie c'est juste pour que ce soit écrit. En fait on l'avait résolu à l'atelier précédent à l'oral. Mais je ne l'avais pas du coup sur le support que j'avais déjà imprimé. (**D'accord**). donc du coup là c'est...ça a juste été sous une forme d'une question / ah non peut-être pas plus alors / insérer un symbole une image dans mon tableau ; rechercher des éléments dans mon tableau ; et fixer les volets.

Ch46 : D'accord : cinq étapes. (Oui). Dans l'action (Ouais), comment décides-tu qu'on peut passer de l'étape qu'on est en train de faire à la prochaine ?

J46 : Je reformule auprès d'eux pour savoir si ils ont...s'ils ont réussi à passer cette étape/cette étape-là, si tout le monde a bien compris, s'ils ont des questions...

Ch47 : Tout à l'heure par exemple la première étape, quand elle a pris fin, elle a pris fin... tu as dit...voilà, ça y est, est-ce qu'on...est-ce qu'on...peut passer à la prochaine étape ? est-ce que tout le monde euh c'était en deux phrases, c'était...est-ce que... « est-ce que pour l'instant ça va, pour tout le monde ? est-ce qu'on peut passer à la prochaine étape maintenant ? » voilà. Dans ce moment-là, qu'est-ce que...qu'est-ce qui s'est passé ? sur quoi tu te bases pour dire...

J47 : **Timing. Rire. (Le temps ?) Oui.** Euh parce que je peux pas non plus passer que un seul point sur...sur une séance, sinon on n'y arrivera pas à faire... tout ce qu'ils aimeraient qu'on arrive à faire cette année. (Oui ?) Euh donc du coup...**j'essaye de faire...une fiche = une séance (D'accord)** quitte à ce que ben en début de séance suivante de toute manière on reformule, on voit (Oui, comme aujourd'hui, oui) voilà. Et on peut aussi résoudre les problèmes euh le lundi matin. Pour...parce que la plupart en fait viennent le lundi matin et le lundi après-midi (**D'accord**). donc quand il y a une qui est sûr / spécifique qu'une personne est pas sûr d'avoir bien compris, elle vient le matin, et elle me pose la question le matin.

Ch48 : Oui j'ai noté tout à l'heure tu as dit voilà vous... « vous n'oubliez pas hein ? je suis là les lundis matins, donc...je suis à votre disposition, on peut approfondir... »

J48 : Ouais. Voilà si s'il y a des choses en particulier / parce que quelque fois ça va sur le coup, et puis ils rentrent chez eux : « mince ! même avec le support, il y a un truc qui m'échappe ! » Ca peut être aussi le cas par rapport aux versions différentes (Oui) de Windows, voilà. Donc...les supports ils sont quand même limités, pour ça. (**D'accord**. je comprends.) Donc si le problème n'a pas été perçu...immédiatement, ou qu'ils ont pas pris note de la petite modif' que ça engendre... Ben après oui, changer de/là j'essaie toujours de reformuler, pour voir si on peut avancer. Et il faut avancer. Mais généralement ils ont envie d'avancer *rire*.

Ch49 : Ils...ils te le font comprendre ?

J49 : Ça arrive oui. Il y a surtout Ginette qui...a tendance à aller plus vite que les autres, donc du coup... Donc... non si ça se passe bien. Après elle aide aussi...vue qu'elle aussi elle finit plus tôt, elle aide aussi ses voisins...

Ch50 : D'accord. ... Techniquement j'ai fini. Mais j'ai une question de curiosité. C'est...je les ai trouvés très...comment je pourrai dire ça ? presque comme si elles savaient, avant d'arriver, où elles allaient s'installer ?

J50 : Leur place ? ben Ginette elle vient toujours là / il y en a quelques unes qui aiment telle ou telle place. Alors il y a des raisons différentes, ça peut être des raisons de prise, de courant. (Rires.) Ça peut être aussi...alors Jacques n'est pas là, mais... lui il a un déambulateur. Donc il a besoin d'avoir un espace à côté pour...laisser son déambulateur. Et sa valise. Euh...ouais...je pense qu'ils aiment bien retrouver un petit peu leur...leur...c'est leur maison de toute façon, donc ils ont leurs habitudes hein. Ici. C'est considéré/ils doivent le considérer comme leur maison, leur espace à eux.

Ch51 : Pourquoi ?

J51 : Le centre social est très accès sur l'initiatives d'habitants. Donc... leur projet, c'est ce qu'on va porter en fait. C'est eux qui viennent...nous dire, ben voilà je veux faire un atelier informatique, ou je veux faire une sortie à tel endroit, j'aimerais bien faire une sortie à tel endroit. Tout part de leur initiative. Et ces actions-là, ces ateliers-là qui fonctionnent vraiment le plus. De très très loin. Et...le but, à terme, c'est qu'il y ait les trois quarts des ateliers qui soient...de de...de leur initiative. Et ils sont moteurs, du coup. Le RES du coup. Fin le réseau d'échange de savoirs. Euh... c'est c'est super agréable, parce qu'ils sont justement très impliqués, quand c'est eux qui sont à l'initiative. Et c'est...voilà. Que ce soit pour la marche, nous on est...à cinq marches par semaines ? quelque chose comme ça à peu près tous les jours il y a un départ de marche. Que ce soit...auprès de la MRS la maison de retraite spécialisée, donc les personnes handicapées. Mais retraitées. Euh donc là c'est la petite marche, je crois qu'elle doit faire 2 3 kilomètres jusqu'à la marche de plus de 10 kilomètres le samedi ? c'est eux qui sont à l'initiative de ça. Donc après, ben, on agrmente.

Ch52 : Tu vois des différences donc ?

J52 : D'ateliers ? de fréquentations ? C'est énorme. Et de motivation, tout simplement. Ils sont beaucoup moins enclins à lâcher l'affaire, même si dans leur emploi du temps ça devient compliqué et ils vont tenir aux ateliers auxquels...ils ont participé davantage. (D'accord.) ... Développement du pouvoir... d'agir : DPA. C'est le maitre-mot du centre.

Ch53 : Ouais ? c'est dans le projet, c'est ça ? c'est

J53 : En fait le directeur, donc Jacques RODE, qui est là depuis 4 ans je crois ou peut-être plus...a été formé par euh l'un des...pontes, on va dire, de l'empowerment...directement, et il l'a appliqué à un centre où il était avant, à Sainte, ça a très bien fonctionné, et donc il l'a mis

en place même pour les enfants, c'est-à-dire que les centres de loisirs, le côté centre de loisirs, on va pas trouver comme dans les autres centres, lundi : euh je sais pas moi, (*Pâte à sel* ?) voilà. Non. C'est pas comme ça. Il va y avoir cinq animateurs : il y en a un qui va être dédié on va dire aux loisirs créatifs, donc : ceux qui veulent faire du loisir créatif vont aller vers la...vers la personne. Ah ben tiens moi j'ai envie de faire...ces trucs-là. Il y en a deux qui sont plus dans le sportif, le truc machin... d'autres théâtre... Et là c'est...les enfants qui choisissent l'activité qu'ils veulent mener. (*D'accord*) Et ils sont...ça va jusqu'au fait / par exemple si c'est pour une sortie, on a envie d'aller je sais pas moi dans la forêt de Mervan, au parc de la pierre brune : ok, tu viens avec moi, hop ! alors on a besoin...ça va regrouper à peu près combien de personnes, tac ; il nous faut un car, ok. Alors, tu peux me regarder sur internet qu'est-ce qu'on a comme...truc de car, on va aller demander des devis, et puis... ils vont participer, de A à Z, au montage de projet. Cet été ils ont fabriqué un canot, et ils...fin... C'est...il en ressort des choses, de très belles choses quoi.

Ch54 : Notre échange me fait penser finalement à une dernière question (rire) (Ouais) je me doutais bien qu'il y avait un truc qui allait poper un peu après. euh ça s'appelle l'instruction au sosie. Euh l'instruction au sosie c'est une méthode euh de questionnement qui consiste à dire « voilà, si j'étais toi. (Ouf !) Ton sosie. (Ouais... ?) si j'étais toi que me conseillerais-tu de faire pour faire ce que j'ai à faire ? »

[Silence : de 00 :42 :30 à 00 :42 :38]

J54 : Dans un domaine particulier ?

Ch55 : Pour mener à bien des animations. Notamment comme celles que nous avons vécu aujourd'hui.

J55 : Hum, partir de l'observation. Déjà, bien observer avant / moi j'ai eu cette chance avec la la le coté préparatoire : faire 2 stages ici avant. Donc oui partir de l'observation. Après je dirai en priorité observer. Ben...questionner. Interroger.

Ch56 : Qui ?

J56 : Les...membres en question. Notamment ben la tutrice, en ce qui me concerne dans la situation actuelle. Comprendre aussi l'esprit du du centre, avant tout. Comment...son projet, son projet social, dans quel état d'esprit on se place, en premier lieu.

Ch57 : Comment je m'y prends ?

J57 : Ben lire le projet social / avoir une discussion avec le directeur [elle a un sourire dans la voix] : il est extraordinaire pour ça. (rire) Vous vous entendriez bien hein. Lui aussi, il part très vite dans plein de philosophies, etc. Il est extraordinaire. euh... Ouais les écouter, et puis après

en faire des recherches, et puis s'adapter à leurs besoins, à leurs envies, ... et à leur mode de fonctionnement : grâce à ces observations.

[Silence : 00 :44 :00 à 00 :44 :10]

J58 : Questionner, qu'est-ce que j'peux dire d'autres ?... Essayer d'être le plus clair possible. Quitte à faire des choix [insiste sur choix] pour pas les embrouiller justement.

Ch58 : Hum hum. Les choix, si je comprends bien, sont des choix hiérarchiques ? Choisir entre ce qui est le plus important, et... /

J59 : Pas que ! Même dans les méthodes ! Ben ne serai-ce que contrôle Z. J'aurai pu leur dire d'aller dans éditer gna gna gna, soit vous allez toucher à cette flèche là, soit vous allez contrôle Z / j'aurai leur donner 15 types d'informations différentes. J'ai choisi, de leur donner, celle qui fonctionne d'abord bien pour moi ,voir comment ça fonctionne, ils...ils adhèrent, ben c'est très bien. S'ils adhèrent pas, ben j'aurai changé mon fusil d'épaule et j'aurai...ouvert...à d'autres choses.

Ch59 : D'accord. ... Donc choisir, être flexible (Oui.) toujours sur cette observation

J60 : Hum. Selon les réactions.

Ch60 : OK. ... eh bien merci.

J61 : Ben de rien (rire).

Ch61 : Est-ce que toi tu as des questions, des réactions, que tu souhaites poser, partager ?

J62 : Là comme ça je vois pas trop : à chaud j'ai toujours du mal de toutes façons (rire). Non je vois pas trop. Je pense que ça s'est plutôt... C'aurait pu se placer plus mal que ça (rire), mais ça va.

Ch62 : La séance d'animation ?

J63 : Ouais c'est vrai qu'avec le support Excel c'était compliqué (**Hum ?**). Plutôt tendance à avoir besoin que les choses soient très... Fin se déroulent comme j'entends qu'elles se déroulent / fin c'est pas... pas complètement le cas. Mais euh / donc ça va. Puis ils sont très très... ouverts, tolérants, donc euh... Voilà donc j'ai quand même confiance. Puis quand j'vois après les remerciements, voilà : c'est ma nourriture.

Ch63 : (souffle) Je comprends. Donc pour rappel, cet entretien va être retranscrit (Hum hum) et sera anonymisé (Hum hum) même pour le prénom des...participantes (D'accord.) ou du participant (Rire de M). euh il est utilisé qu'à des fins de recherche. donc il n'a pas pour but d'être utilisé par le CRP par exemple (D'accord) Le CRP n'y a pas accès. Euh et si jamais...euh Joe None, I, me le demandent, il faudra d'abord passer par les personnes concernées c'est-à-dire toi. (D'accord). Euh c'est toi qui décidera de oui ou non / ça veut dire que tu en auras

d'abord pris connaissance, que tu l'auras d'abord lu euh pour être capable de prendre une décision basée sur du concret et pas sur un hypothétique texte (Ouais ouais), mais voilà. Tout ça pour te dire que ce document il ne bougera pas de mon ordinateur. euh et après la thèse, il est détruit ; ou alors il est en annexes laissé à la postérité (rires), mais euh voilà tout ça pour te dire que ce n'est pas un document qui est censé être communiqué, en tout cas de mon fait. Après, chose que j'aime toujours rappeler aux personnes interviewées c'est que c'est votre texte aussi. C'est aussi votre bien et donc en tant que tel vous pouvez me le demander et je peux vous l'envoyer sans... / ya pas de conditions rien du tout. C'est un travail collaboratif pour moi les sciences humaines...donc euh... Voilà tout ça pour dire que si tu le voudras tu pourras l'avoir et si tu ne le veux pas je ne m'en offusquerai pas non plus en me disant, mais comment ça se fait (rires de M), elle ne me demande pas son texte [surjoue la plainte] : tout va bien. Ya aucune pression là-dessus.

J64 : D'accord. Bon de toutes façons en tant que texte enregistré c'est... / ya pas trop de risques. (**Non**) Ca peut toujours couper bien sur mais non, mais là ça va quand même. (**Oui et puis...**) Si on n'a pas confiance on ne fait pas quoi hein. (rire)

Ch64 : Mais voilà c'est important. Ca fait aussi parti du contrat moral, et je tenais aussi à le rappeler euh...

J65 : Hum. OK. Ca me va.

Ch65: OK merci.

[Fin de l'enregistrement : 00h48'12]

T : Récit d'observation

Récapitulatif signalétique

- La date et l'heure : le 13 novembre 2019, pour un démarrage de la séance à 10h55
- La durée : 1h00
- Le lieu et sa description sommaire : le lieu d'exercice se situe dans une maison de retraite recevant des personnes âgées autonomes et des personnes médicamenteuses. Elle se situe dans deux bâtiments distincts (le « 35 » et le « 40 protégé ») dans la même rue, situés l'un en face de l'autre. Les deux publics sont séparés et répartis sur l'un des deux sites. La séance se déroule dans le hall-restaurant du site d'accueil des personnes dites « autonomes ou en situation d'handicap physique », dans le « bâtiment 35 » comme je l'apprendrai lors de l'entretien. Cette pièce est de grande taille, bien que des colonnes viennent comme couper l'espace en différents sous-espaces. Des tables pour la restauration sont disposées dans les recoins de la salle (les « x » du plan), la salle étant utilisée dans tous ses aspects. Les publics, nombreux, sont concentrés dans la partie haute de la salle, bien que certaines personnes viennent s'installer à mesure que midi approche autour de tables préparées. T a configuré comme un cercle (« T » sur le plan), réunissant les personnes en fonction de leur handicap physique dans la circonférence de son cercle (les « o » sur le plan).

Le public de la séance est un public de personnes âgées en situations d'handicaps psychiques et moteurs, ou autonomes, hébergées au sein de l'institution. Au démarrage 11 personnes étaient présentes. 6 autres personnes se seront ajoutées au groupe et à l'animation de T.

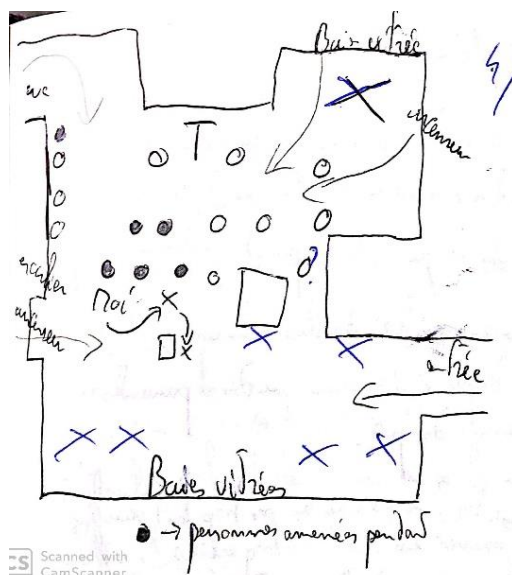


Figure 12 - Plan de l'espace et de la configuration des personnes - T

- Le matériel de notes : journal de bord, calepin n°7
- Mon positionnement : je suis installé sur une chaise, face à T, derrière les participants. Par deux fois j'ai dû changer mon emplacement, gênant le passage des personnels. Je guettais les aller-retour des professionnels afin de ne pas empêcher la bonne marche de leur programme.

Récit d'observation

Lorsque je rentre dans le grand hall, la séance avait déjà démarré par un tour des avis et des ressentis du moment des participants, animé par T. Les participants ne me voient pas arriver semble-t-il, aucun signe ne le démontre tout du moins. T semble être attendu, dans la mesure où plusieurs participants expriment leur contentement – « ah au moins avec vous on va rire » (part1), « je suis content de vous voir » (part2). Les expressions cependant sont déséquilibrées dans leur tenu, comme je le verrai tout le long de la séance.

T amorce sa séance d'animation portant sur la « gym douce » ; c'est une séance habituelle, faisant partie d'un cycle animé par T depuis qu'il est stagiaire dans cette institution (depuis septembre 19, sans compter la période Préparatoire), comme il me l'expliquera lors de l'entretien qui suivra.

Peu de choses à rédiger sur ladite séance : T explique les mouvements gymniques tout en les faisant ; les participants imitent alors T, sans expression orale. T compte le déroulé des mouvements, et le comptera systématiquement jusqu'à « 10 » pour tous les mouvements. Les phrases sont courtes, tantôt allégoriques « On prend on jette : 2 fois » (T1) pour symboliser un mouvement de capture et de jet ; tantôt explicites « On lève les bras le plus haut possible, comme ça » (T2). Le ton de T est calme, j'ai le sentiment qu'il fait des efforts pour être suffisamment haut pour être entendu de tout le monde, suffisamment bas pour ne pas ameuter ou attirer d'autres regards. Pendant toute la séance, le regard de T suivra de façon circulaire les personnes, tantôt de gauche à droite, tantôt l'inverse ; le regard me capture aussi, de temps en temps.

Pendant la séance il y a beaucoup de déplacements d'autres professionnels, représentés par les flèches sur le plan. Ce hall-restaurant semble être un lieu de passages, qui conduit autant au hall d'entrée du bâtiment qu'aux ascenseurs, aux sanitaires et après tout au restaurant de l'établissement. Les « passants » parlent à voix haute ; leur ton dépasse celui de T, pour s'interpeller sur des affaires professionnelles - « Tu vas chercher Monsieur tel ? » (pro1) - ou pour passer des coups de téléphone : l'exemple le plus typique sera le directeur adjoint, faisant des aller-retour entre le hall d'entrée et la salle, téléphone à l'oreille et conversant suffisamment fort pour que je puisse suivre l'ensemble de la conversation. D'autres personnes sont « ajoutées » aux participants (représentées par les « o » colorés) par des professionnelles de santé. L'une des professionnelles saluera T – « Bonjour » - en déposant les trois nouvelles venues. Durant ces 4 moments d'ajouts (je ne trouve pas mieux pour illustrer ces gestes professionnels, tant aucune interaction ne prend place que le déplacement du fauteuil roulant

de la personne correspondrait à un objet déposé sur un emplacement improvisé, là où il y a de la place), T restera imperturbable manifestement : aucun changement de ton, ni de regard en direction des collègues, ou vers moi : le discours circule, continue, les mouvements gymniques correspondants aussi.

Les circulations de “passants” auront fait l’objet soit de déplacements dans l’espace, pour se rendre quelque part coupant le cercle, soit des techniciens sortant de l’ascenseur de droite passants au milieu du cercle orchestré par T, soit concentrées en bas de la salle sur les tables pour les disposer et mettre les couverts, soit des ascenseurs au cercle pour emmener de nouvelles personnes participantes à la séance.

La séance prend fin « ça va ? je ne vous ai pas trop fait souffrir ? » (T3), T posant des questions et terminant par la lecture du menu du jour. Il écarte alors des personnes trop proches des passages, et récupère un ballon gonflé à l’hélium. J’assiste alors à un rituel de mise à fin d’ateliers, quel que soit l’atelier : l’animateur de séance lance le ballon gonflé sur une personne. Cette dernière doit le pousser vers l’animateur, sans le récupérer ni le laisser tomber. L’animateur doit en faire de même ; il ne récupère le ballon que lorsqu’il se déplace dans l’espace, dans un recoin suffisamment éloigné. C’est un jeu d’échange. T se fait épauler de Diana (signalée sur le plan par le « o? »), une autre stagiaire en formation. « Il ne faut pas qu’il tombe par terre. Allez, à vous. » (T4) Parfois le ballon tombe trop loin de leurs mains, ou sur la tête, voire il adhère par staticité aux cheveux. T semble concentré, me donnant l’impression de jouer lui aussi.

Midi sonne, T garde le ballon et se dirige vers moi, me disant que « c’est fini ».

T : Retranscription

Contexte resitué

- 13 novembre 2019
- 55 min. 30 sec.
- Sur la structure d'alternance de T. Nous sommes dans un espace intermédiaire, comme un hall d'entrée de bureaux où un coin salon est installé. C'est ici que T nous invite à prendre place. Nous sommes assis face à face, une table basse est entre nous, où je pose mon matériel d'enregistrement.

Ch1 : Enregistrement, nous sommes le mercredi 13 novembre, on est à Paris, il est bientôt 12h15, mais ça on s'en fou. Je viens d'assister à la séance d'animation de T qui est là, on va passer à la phase d'entretien à travers le guide d'entretien.

Pour toutes les questions, n'hésite pas à me demander de reformuler, si elles sont pas claires etc. et dernière chose, je n'attends pas de bonnes réponses particulières, moi je suis pas en posture d'évaluation justement.

T1 : Et je suis en apprentissage donc...

ch2 : D'accord. Alors, la première question, s'il te plaît, j'aimerais bien que tu te présentes, dans le cadre de cette situation, c'est à dire, dans cette situation, qui étais-tu et que faisais-tu ?

T2 : Donc ben, je suis Monsieur M T, donc, j'avais le rôle d'animateur-stagiaire, animateur social, donc, dans le cadre de mes stages que j'ai effectués au sein de la structure. J'ai élaboré avec les ergothérapeutes, une séance de gymnastique douce réveil, donc, qu'on a mis au point, j'ai fait une fiche de séance complétée par ergothérapeutes, psychomotriciens et par le CRP par R le...

Ch3 : Le référent de la sophrologie ?

T3 : De la sophrologie, donc j'ai mélangé toutes ces techniques avec des techniques que moi je connaissais des sports que je pratiquais auparavant. Donc voilà. Et donc, j'organise régulièrement soit au bâtiment 35 ou soit au bâtiment 40 au service protégé.

Ch4 : Donc le bâtiment 35 c'est là où s'est passé la séance d'animation.

T4 : Aujourd'hui la séance s'est passée au 35 et d'habitude je fais également aussi au 40, un bâtiment protégé.

Ch5 : D'accord et est-ce que ça se passe dans les mêmes conditions ?

T5 : Alors, au 40, ça se passe dans d'autres conditions parce qu'il y'a des personnes qui sont quand même à mobilité un peu plus lourdes, où y'a certains mouvements que j'effectue au 35 que je peux pas effectuer au 40 vis à vis des pathologies des autres donc ma fiche technique je l'améliore en fonction du lieu et des résidents qui viennent comme tu as pu le constater y'avait des personnes quand même à mobilité réduite au 35 et même malgré ça, ils arrivent de bouger un petit peu les articulations, on avait un résident, monsieur O qui criait tout le temps, il disait des gros mots, c'est un ancien kinésithérapeute et avec qui j'ai travaillé beaucoup avec ses kinés, justement pour lui améliorer ses jambes donc aujourd'hui ça va mieux et il arrive mieux de participer aux séances quoi.

Ch6 : D'accord.

T6 : Donc c'est quand même une satisfaction d'avoir monté ce projet là en voyant des satisfactions derrière où des gens arrivent de mieux marcher ou quoi que ce soit donc, c'est une satisfaction là.

Ch7 : Peux-tu m'en dire un peu plus sur cette satisfaction s'il te plaît ?

T7 : [Rires] D'accord.

ch8 : Qu'est-ce que, comment tu la vis, comment elle prend sens pour toi cette satisfaction ?

T8 : Ben euh... elle prend sens dans le sens où je me retrouve avec pas mal de résidents avec des pathologies différentes, on a un contact des fois même visuel où ça... y'a un lien qui s'est instauré et y'a beaucoup de gens qui me font confiance, au début j'en avais pas autant et ben maintenant j'ai à peu près une dizaine, une quinzaine de personnes qui participent donc y'en a qui participent passivement, y'en a qui participent activement, mais dans l'ensemble, quand je leur pose la question tout le monde est satisfait, quand je vois que tout le monde est satisfait, aujourd'hui personnellement j'ai pas été les installer pour le repas, mais à la base, après ma séance de gymnastique douce, je reviens faire mes transmissions et après je retourne sur le lieu justement pour installer les gens, les choyer, dire bonjour à ceux qui n'ont pas participé le matin parce que je pense que c'est très important aussi de prendre en compte aussi les gens qui participent pas. C'est bien aussi d'avoir leur avis parce que ben vis-à-vis de l'enquête donc je viens d'effectuer une enquête de résidents et de soignants et ben les goûts et tout ça, ça revient beaucoup sur les mêmes choses quoi.

Ch9 : Dans quel cadre tu as fait cette enquête ?

T9 : C'est dans le cadre de ma formation, on m'a demandé de faire une enquête de résidents et de soignants afin que je puisse élaborer des activités adéquates aux résidents. Après je sais pas si on dit adéquate ou quoi, de mettre en place des ateliers qui correspondent aux résidents, donc tout ça, maintenant, moi, je veux me spécialiser dans vraiment le bâtiment protégé donc ça a été accordé avec mon référent voilà.

Ch10 : Comme tu me l'as expliqué ce matin, ouais.

T10 : Voilà, j'ai commencé à mettre au point, j'ai commencé à demander de l'aide des familles parce que j'ai un très bon contact aussi avec les familles, avec les aidants, donc là, j'ai demandé familles, aidants de bien vouloir si ils étaient d'accord de participer avec moi pour créer un lieu, je sais pas comment le dire, une atmosphère chaleureuse au sein de cet immeuble donc là je suis en train d'entreprendre, de réhabiliter deux terrasses, dans le bâtiment, nous avons deux terrasses donc le plus souvent, c'est les résidents, au premier, y vont pour fumer des cigarettes et le deuxième, y'a pas beaucoup de gens, il est un petit peu à l'abandon donc j'ai demandé un projet central de pouvoir réhabiliter aussi ce lieu-là, donc, ce qui a été aussi accepté donc ben, je suis très satisfait.

ch11 : Et cette idée de réaménager le balcon du deuxième étage, ça vient de cette enquête ?

T11 : Ça vient de cette enquête parce que c'est vrai qu'ici au 40, y'a pas beaucoup d'activités tous en commun, avec certains résidents, on peut les mettre en relation, je l'ai fait avec les deux bâtiments, donc j'ai essayé de mélanger un peu les résidents du 40 et ceux du 35 donc avec certains ça passe très bien, j'ai réussi à monter quand même des ateliers cognitifs avec ces résidents, ça marche très bien donc y'en a parfois qui viennent avec moi le matin quand ils ont pas ergothérapie au 40, je les emmène avec moi au 35 justement pour faire mon atelier de gymnastique douce donc à l'origine, aujourd'hui j'en avais une et d'habitude j'en ai à peu près 3, 4, à voir si quelqu'un peut me donner un coup de main pour justement les faire traverser parce que c'est quand même une problématique, c'est de faire sortir les résidents, de les faire traverser

alors avec le mauvais temps ou si il pleut c'est encore plus difficile donc là, j'ai demandé vraiment à rester dans la structure du 40.

Ch12 : Ok, tout à l'heure, tu as beaucoup parlé, tu as parlé de ton regard justement sur les personnes, d'être attentionné justement envers les personnes que tu n'avais pas vues le matin. Donc lorsque tu réinstalles les personnes à table si je comprends bien, j'ai vu sur la séance d'animation que tu étais effectivement, que tu avais la tête qui tournait beaucoup de gauche à droite, de droite à gauche, très circulaire, j'ai croisé ton regard plusieurs fois donc je me suis même moi senti regardé, impliqué et...

T12 : Je croyais que t'allais participer [rires].

Ch13 : Ah d'accord, c'est, d'accord, ouais, non, non... J'aurai pu, mais c'est vrai que je prends des notes en même temps, ça aurait été délicat. J'avais pas envie que les personnes se sentent malaisées avec ma présence un peu... bon. Et ma question c'est, quand tu regardes comme ça, sur quoi portes ton regard ?

T13 : Sur leur façon d'être, leur façon de m'observer aussi. Parce que y'a des résidents quand même, ce matin, j'avais 3 personnes quand même plus de 100 ans, la plus vieille, elle avait 104 ans, qui était juste devant toi, madame G, la dame qui était assise à côté de moi, donc, c'est la responsable des résidents, au sein de... celle qui représente tous les résidents au 35. Et elle, elle vient de fêter ses 100 ans, donc, une ancienne professeure de français, directrice d'école donc, elle a un très beau parcours. Donc avec l'animatrice on a déjà fait un petit montage sur sa vie pour qu'elle nous la raconte, on a trouvé que c'était sympathique le jour où elle a reçu la médaille, elle nous a fait un discours, donc ça nous a donné une idée d'activité, de raconter des choses... de sa vie.

ch14 : Ouais, pourquoi ?

T14 : Des fois, je pense que c'est, c'est bien que les personnes âgées qui ont, des fois, la mémoire qui flanche, de se rappeler certains souvenirs. On peut des fois, Madame D entre autres, elle a bien la mémoire avec elle, mais certains résidents, le fait de parler un petit peu de leur passé ou des choses comme ça, ça leur change, ça leur met de la joie, alors, quand c'est de la peine, on essaie de changer un peu de conversations, on essaie de les emmener sur un autre terrain. Et ben quand c'est de la joie, quand c'est des belles choses, je pense que des fois, même à une discussion, ça équivaut à une activité, quoi. C'est ça le rôle de l'animateur social je pense, pour moi, je le vois comme ça que même, à part les activités, il faut qu'il y ait ce moment-là, d'échanges, d'empathie envers la personne qui est en face de soi.

Ch15 : Pourquoi ?

T15 : Ben euh... je sais pas comment l'expliquer...

Ch16 : Avec les mots qui viennent...

T16 : Moi j'ai vécu ça avec un frère et une maman, malade de la maladie d'Alzheimer, un frère handicapé, donc, je me suis beaucoup, beaucoup, beaucoup occupé d'eux. J'étais toujours attentionné à eux et quand je suis rentré en milieu de l'EHPAD, ça m'a rappelé beaucoup de souvenirs et ben, j'ai ressenti ce besoin de donner, ben... pas mon âme, mais... tout ce que je peux dégager à apporter de la joie, de la bonne humeur, ouais, de la bonne humeur, pour moi de les voir rigoler, sourire, à raconter des petites bêtises... Parce qu'il y'en a qui arrivent à raconter des petites blagues quand même. De les voir, pour moi, c'est les voir s'épanouir et pas d'aller à vers le bas quoi.

Ch17 : Et comment toi tu qualifierais ou qualifies cet épanouissement que tu attends ? Que tu regardes, que tu cherches ?

T17 : Reformules.

Ch18 : Ouais, comment, donc, si je comprends bien ce qui t'importe c'est de voir l'épanouissement de ces personnes-là et donc, est-ce que toi tu as, comment je pourrais dire ça, est-ce que toi tu as des attentes ou tu as des grilles de lecture pour voir des formes d'épanouissement qui se développeraient ?

T18 : Alors, attendre quelque chose, non, je n'attends rien du tout, même sur toutes les choses de la vie, à part mon travail, tout ce que je fais, j'ai jamais rien attendu en échange. Tout ce que je donne, je le donne avec de la joie et après, ben, de voir des gens, moins excités, d'arriver de canaliser leur énervement, leur grossièreté parfois, lors d'ateliers où ben, y'en a qui sont un peu grossiers, d'arriver de les canaliser, on sent que, ben, on est utile à quelque chose. Des fois, c'est des aides-soignants qui me demandent de l'aide, justement pour calmer ces situations là et que j'arrive très bien de gérer quoi. C'est naturel, je pense que je le fais, quelque part, je pense que tout ce que je fais, je le fais naturellement. Je cherche pas au contraire à gagner quelque chose ou à graviter ou quoi que ce soit, juste à rester dans la juste limite de mes possibilités, de qu'est-ce que je peux leur rapporter et de les voir satisfaits au bout du compte, c'est une satisfaction personnelle. C'est vrai que le soir quand on rentre et qu'on dit bon, on a passé une personne une bonne journée malgré qu'on travaille en ehpad, on a travaillé, on a eu une bonne journée, c'est que c'est plutôt agréable quoi. Moi, perso, c'est... j'ai pris un plaisir là.

Ch19 : Tout à l'heure quand tu as parlé de ton histoire personnelle avec ta maman et ton frère et là, tu me parles de c'est naturel, j'ai l'impression, bon, c'est une interprétation de ma part qui vaut ce qu'elle vaut, j'ai l'impression que tu abordes les choses avec une certaine, peut-être ce que je qualifierai de... tu utilises le mot d'âme, une certaine spiritualité ?

T19 : Non...

Ch20 : Pas tant religieuse...

T20 : Moi déjà, je suis pas du tout religieux. Après, je respecte tout le monde, je respecte toutes les... Au contraire, on m'a demandé d'emmener des résidents dimanche matin à la messe, j'ai été les emmener quoi, bénévolement. Mais je suis venu quand même pour les déplacer en fauteuil pour les accompagner avec des soignants. Moi, je rentre pas le côté religieux, un résident, c'est un résident, quoi qu'il soit, qui qu'il soit, pour moi, ils sont tous... Je mets pas de favoritisme entre eux et éviter après... éviter, on a toujours quand même un préféré quelque part, mais j'essaie de garder quand même mes barrières. Parce que des fois les situations sont un peu difficiles. C'est ce que j'ai rencontré un petit peu au début de mon parcours donc ça a été des petits moments où on a un petit peu la boule au ventre en disant mince, c'est dommage, qu'est-ce que... Donc, c'est des situations un peu ambiguës, mais après, quand ça arrive ça, on est parti avec le sourire, j'ai réussi à la faire rigoler avant de partir quoi. Parce que dernièrement, ça m'est arrivé sur l'autre stage d'avant, une résidente pareille, on était en activité gymnastique douce, elle est montée dans sa chambre et elle est jamais redescendue, quoi. Et, à la gym douce, elle était en train de rigoler aux lèvres et bon, donc, c'est des situations quand même qui sont un peu difficiles à gérer, mais que j'ai réussi à avoir, à passer cette étape de... de me morfondre ou de pas être bien quoi. Et, c'est peut-être ça qui m'a renforcé, de partir dans le domaine d'un service sécurisé parce que c'est, je pense que c'est pas n'importe quoi, on peut pas faire n'importe quoi aussi quoi.

Ch21 : Quel sens ça a pour toi de travailler avec ces personnes âgées, parfois dépendantes, parfois moins, parfois médicamentees, comme ici dans le numéro 40 ?

T21 : De la joie, de la joie d'être là, je viens le matin avec joie, qu'est-ce que je veux leur rapporter, un contact tactile, un regard, un sourire, c'est tout ça quoi.

Ch22 : Et qu'est-ce que tu cherches chez ces personnes-là ?

T22 : Leur bien-être, de les accompagner dans leur bien-être de vivre, après on pourrait dire... leur bien être... les accompagner au mieux. Je pense que c'est le rôle d'un ordinateur d'accompagner même individuellement un résident, c'est enrichissant de par son savoir, d'un échange, on en apprend tous les jours, personnellement, j'en apprend tous les jours, y'a pas un jour qui est le même quoi.

Ch23 : Et comment cet apprentissage se vit pour toi ?

T23 : Très bien, au début, c'était très difficile, c'est vrai que j'ai eu un parcours d'études quand même un peu bizarre. Donc, quand j'ai eu ma reconversion professionnelle de l'AMDPRH, euh... j'avais pas du tout le niveau, j'avais rien du tout. Donc il a fallu que je retourne à l'école, il a fallu que je réétudie pendant un certain temps, avant de pouvoir postuler à rentrer dans une pré orientation. Donc ça a été la dernière étape, ça a été ça, une pré orientation et une remise à niveau. Et, de ça, quand j'ai fait la maison à 4 métiers, c'est le social, au début c'était animateur culturel, socio-culturel, et du jour au lendemain, c'est rentré dans le... social... donc, j'ai fait des stages en FAM, en MAS, un EHPAD que j'ai refusé, que j'ai pas pu. La première fois, j'ai pas pu y rentrer, c'était un EHPAD à Créteil. C'était un petit peu trop frais pour ma maman qui venait de décéder dans un EHPAD donc franchement, quand je suis arrivé, j'ai eu la boule au ventre et quand j'ai appelé la responsable, elle est venue. Elle m'a vraiment bien considéré cette dame, donc elle m'a reçu à l'extérieur de l'établissement, on en a discuté, je lui ai expliqué cette situation là et elle m'a dit : ben vous laissez un peu le temps passer et vous réessayez et vous verrez qu'est-ce que ça donne. Donc là, ça fait plus d'un an maintenant que je viens ici, dans la structure des Gobelins. Ça fait plus d'un an que je viens régulièrement et voilà, maintenant, comme on dit, je me suis attaché au lieu. Je me suis attaché aux résidents vu que maintenant les résidents c'est très difficile de se faire accepter et voilà... Et quand on arrive de passer cette étape-là de se faire accepter de tous les résidents c'est vraiment une joie quand on arrive le matin. Y'a des résidents qui vous attendent devant la porte quoi, c'est une gratitude que je ressens quoi, vis à vis d'eux.

Ch24 : Quelle valeur ça a pour toi ça ?

T24 : Pour moi y'a pas de valeurs là-dessus, c'est inné, pour moi que tout ce qui est social et tout ça. Moi personnellement, j'ai fait beaucoup le social avec le centre Béliard. J'ai quand même une association où j'organise des concerts, j'organise des spectacles de rue, j'aide beaucoup de familles dans le 18ème arrondissement. Donc tout ce qui était social, centre social, je l'ai mis un petit peu à l'écart parce que bon, je le fais tous les jours, même en rentrant le soir, je le fais quotidiennement. A part mon travail, j'aide les personnes âgées aussi de mon quartier, voilà, en difficulté. Aussi bien sur l'administratif qu'hôtelier, donc, ben tout ça dans le social, ça enclenche pour moi plein de choses. Quand on a grandi dedans, moi, personnellement j'estime que j'ai grandi dans ce milieu-là, y'a pas... y'a pas de frontière de... de race, l'homme est... on est tous équivalents les uns les autres quoi. Et pour moi, j'estime que les personnes âgées, elles ont autant de droit que de... compassion, enfin, je dirai peut-être pas compassion, mais d'avoir un accompagnement qui soit agréable quoi. Essayer de transmettre quelque chose d'agréable à ces personnes quoi. Ils ont eu un vécu, ils ont fait la fête, ils peuvent continuer même si ils sont dans une maison de retraite quoi. Mais c'est vrai que pour moi, c'est très important là, de transmettre, de transmettre, moi je suis heureux quand je vois les résidents qui sont heureux. Là, on peut aller faire un tour après si tu veux dans le bâtiment là ils vont être tous en bas, tu pourras observer que tous les résidents du 40 m'ont bien accepté quoi. Et ça, c'est, ouais, c'est

une gratitude de leur part, ils m'ont accepté dans leur bande, ils m'ont accepté. Je sais pas comment dire ça, mais ouais, ils m'ont accepté dans leur bande, j'arrive de les faire rigoler, de les stimuler, même si c'est en individuel...

Ch25 : J'ai l'impression que j'entends un peu en filigrane que tu les comprends.

T25 : Oui, oui. Et j'essaie de les comprendre mieux même si des fois c'est un peu difficile de... voilà. Mais c'est vrai que j'essaie d'être au plus proche de leur pensée, de leur envie. Après c'est difficile de dire le mot, mais c'est vrai que comme tu dis, c'est d'être le plus près d'eux, de pouvoir les comprendre, soit en groupe quand ils se comportent en groupe ou soit quand ils sont en individuel. Des fois en groupe ils se comportent d'une manière, en individuel, ils vont être carrément autre chose, et comme tout être humain, un coup, yin est in, un coup on est yang quoi.

Ch26 : Ça me fait penser à... si on revient dans la séance de ce matin, toi, dans ces séances-là, qu'est-ce qui compte le plus pour toi ?

T26 : Là ce matin, y'avait pas trop d'ambiance. Mais d'habitude, y'a un petit peu plus d'ambiance, ça rigole un petit peu plus et oui, c'est un moment, pour moi c'est un moment d'échange. C'est là que tu sais que certains résidents s'entendent... l'essaient de les mettre ensemble et de faire de la gymnastique le matin, bon, c'est fait pour eux quoi.

Ch27 : Et donc, ce qui compte le plus c'est quoi ? C'est une forme d'ambiance... ?

T27 : C'est l'ambiance, c'est les rencontres entre, quand j'arrive de mettre les deux bâtiments en relation, c'est bien. Parce qu'au 40 on a des gens qui ont du bagou quand même. Donc y'a des discussions qui s'instaurent donc des fois, la séance, bon là, aujourd'hui, elle s'est finie par un jeu de ballon, mais des fois elle se fini en discussion ou en dialogue, on échange des choses et je trouve que c'est sympa quoi.

Ch28 : Alors, tu parles du jeu de ballon, justement, ça m'a intrigué, à quoi sert ce jeu de ballon ?

T28 : Alors, moi je dirais un jeu d'adresse et de, stimulation à la réaction. Parce que ce jeu-là, c'était ma responsable qui jouait avec ça donc des fois y'a des... y'a d'autres jeux qu'on prend : des bilboquets, on a des cônes avec des cerceaux... Vu que les trois quarts sont sur chaises roulantes, c'est pas évident et moi, de ce jeu de ballon. Je me suis amusé depuis le temps à leur dire : le ballon, il faut pas qu'il touche par terre. Donc, le but c'est d'aller le plus vite et en fin de compte quand tu fais ça avec un petit ballon gonflable comme ça, déjà gonflé pour les résidents, et en fin de compte, ça leur apprend aussi d'avoir du réflexe. Parce que quand on joue et on fait plusieurs fois le va et vient, à un moment ou un autre, son organisme, il reprend un sens d'éveil où il va être auto réactif et auto réactif est égal à sourire et à regard, donc c'est un petit moment, je tourne le ballon avec un petit peu tout le monde parce que c'est pas évident, mais j'essaie d'avoir ce moment, pour moi ce moment c'est un moment de communication avec eux, le fait de les voir rigoler. Alors des fois, je leur balance un peu de ballon pour dire : ah j'ai fait des bêtises et ça, ça enclenche, ben, une bonne ambiance quoi.

Ch29 : Je vois, pourquoi le faites-vous Diana*, et toi ?

T29 : Ah, alors Diana, c'est une petite stagiaire qui vient d'arriver lundi dernier. C'est des petites étudiantes qui viennent pour un mois, alors, ils ont un mois en aide-soignant et un mois en animation. Vu que maintenant le brevet d'aide-soignant, il faut avoir des heures d'animation donc ben là, dans ce cadre-là, Diana, m'a tutrice m'a demandé de la former à ma technique de gymnastique douce. Donc, là, depuis le début de la semaine je suis en train de la former là-

dessus, donc hier elle a fait la séance elle. Aujourd'hui, c'est moi qui l'ai refait pour qu'elle puisse se ré-observer bien en détail le déroulement de la séance. Donc après moi j'ai monté quand même, justement, je t'en ai préparé pour toi, ma fiche d'activité gym douce et le déroulement entier de toute ma séance, donc ma référente l'a pris en base. On l'a élaboré aussi ensemble donc maintenant, c'est devenu la fiche activité gym douce qui est mise en place dans l'institution. Dans l'institution c'est mis en place et modifié en fonction des structures dans laquelle je fais l'activité. Comme je te disais tout à l'heure, si je fais mon activité ici, j'aurais pas les mêmes mouvements que si je fais de l'autre côté. Et vice et versa.

Ch30 : Alors, tu m'as dit que Diana est sous ta responsabilité, vu que tu la formes à la gym douce, alors, comment évalues-tu Diana et sa formation ?

T30 : Diana, alors, fin, là, je l'ai connu depuis la semaine dernière, mais y'a... pendant neuf mois, j'ai eu une étudiante BPGEP du Greta, qui a essayé d'être formée aussi, mais elle a pas réussi. Elle avait pas de contact avec les résidents, elle avait pas de... elle avait un problème avec les résidents. Donc, à un moment donné j'ai refusé de m'occuper d'elle. Ça devenait trop un petit poussin donc ça a fait mettre des barrières. Avec ma tutrice, on a été obligé de recadrer un peu le sens de ma formation au sein de la structure, en lui disant : je suis pas formateur, je suis en alternance, je suis pas encore formé pour. Donc voilà, là, Diana, depuis le début de la semaine, c'est bien, elle s'est bien intégrée avec les résidents aussi grâce à mon appui. Donc j'ai bien pris le temps d'aller faire le tour des résidents. Donc le matin quand j'arrive, moi je monte au 6ème et je passe dans tous les étages dire bonjour aux gens ou on peut rentrer si ils sont invités je ne rentre pas. Je dis bonjour de loin en faisant montrer que je suis arrivé ici sur place donc pareil, ça, ça créé aussi des liens le matin, pour les inciter à descendre venir faire de la gymnastique douce. Donc là, oui Diana, elle s'est très bien intégrée, elle a bien réussi sa séance hier donc j'étais content, j'ai dit : c'est bien, elle a bien calé ma technique. Et ben normalement demain, elle va se relancer encore toute seule avec la validation cette fois-ci de ma référente qui ira avec elle pour valider la technique. Si elle estime que, parce que je pense que c'est pas à moi de l'estimer, je peux lui montrer, mon savoir. C'est un très bon échange parce qu'on s'est échangé pas mal de choses, elle m'a aidé un petit peu sur Word afin de pouvoir faire mes fiches d'activités donc voilà, on a fait, pour moi, c'est un bon échange et ouais, je suis satisfait de lui donner ce savoir.

Ch31 : Alors, hier tu as dit qu'elle a fait plutôt une bonne séance, qu'elle avait la bonne technique. Sur quoi tu te bases ?

T31 : La technique c'est qu'elle a bien suivi les règles de sécurité de mettre, de pas insister avec les résidents qui le font pas entièrement. Donc moi, j'insiste pas sur les mouvements donc, comme tu as pu le voir, tous les mouvements sont une fois par dix et on refait une autre série en fin de série, enfin, quand j'ai fini ma série, je recommence tout depuis le début en refaisant une série de cinq. Donc ça leur fait une série de quinze mouvements donc il faut vraiment prêter attention à ceux qui peuvent pas le faire, de pas insister quoi. Comme je le disais, l'autre élève en BPGEP, elle avait tendance à leur dire : ah non, non, il faut le faire et on peut pas insister là-dessus quoi. C'est un moment de bien être, de réveil musculaire et on est pas là dans une salle de gym avec des haltérophiles quoi.

Ch32 : D'accord, est-ce que si je pousse ce raisonnement c'est dire aussi que la bonne technique c'est t'avoir imité au maximum ?

T32 : Non, non, parce que elle a fait un petit peu aussi à sa façon. Et je pense que sur une animation, il faut pas retranscrire la même chose parce qu'on est tous individuel et il faut

toujours apporter sa petite part de soi-même ou sa petite touche personnelle et ça, c'est très important de pas, on est pas des frères jumeaux quoi.

Ch33 : Et hier, si je comprends bien, tu as vu sa touche personnelle ?

T33 : J'ai vu sa touche personnelle, elle a... après, on va dire... elle s'est trompée dans le sens, mais elle est restée toujours cadrée, vu que je commence toujours par la nuque, les épaules, donc je fais mes étapes en partant de la nuque, jusqu'aux chevilles, donc, y'a plusieurs étapes et par exemple, sur la nuque y'a que 3 ou 4 mouvements différents, sur les épaules également, y'a 3, 4 mouvements différents, sur les poignets donc. Aller toujours rester encadrée dans, par exemple, hier c'était les poignets, elle l'a fait à sa sauce, mais en vrai, ils ont fait quand même aussi, elle l'a fait, mais dans le désordre. Donc des fois aussi c'est bien de changer, c'est vrai que madame D qui a 100 ans, elle a pris son rythme, elle connaît la fiche technique, donc c'est bien de temps en temps de changer, hop, on change de mouvement, on part à l'envers.

Ch34 : Pourquoi ?

T34 : Ça fait, ça change, c'est comme un itinéraire, y'a des gens qui prennent un itinéraire c'est tous les jours la même chose, moi j'estime que non, de temps en temps il faut changer d'itinéraire, je sais pas comment dire ça [rires].

Ch35 : Mais pourquoi ? Pourquoi c'est intéressant ou important ?

T35 : Déjà ils peuvent mémoriser ou remémoriser, parfois même je leur demande des mouvements, donnez-moi un mouvement, hop on a du temps, moi je pousse des fois, des fois je monte jusqu'à une heure, en restant vraiment, jusqu'au temps où on me dit faut les placer, euh... je reste avec eux à m'amuser. Des fois je leur fais même des séances de Tai-Chi avec les respirations donc ça, c'est quelque chose qu'ils aiment beaucoup. J'ai vu aussi avec... je m'en rappelle plus, son rôle, mais elle fait des respirations, la kiné... pour quand on a des problèmes de poumons y'a des respirations pour pouvoir expectorer et on le fait souvent avec des enfants, mais on le fait aussi avec des personnes âgées. Et moi, je connais bien cette technique parce que je suis, moi j'ai une bronchite pulmonaire depuis que je suis tout gamin et c'est des techniques que j'utilise tous les jours quoi, la respiration c'est, voilà quoi. Je m'amuse beaucoup avec eux, chez certains, quand je les vois stresser, je leur fait faire une petite série de respirations, limite sophrologie et ça passe super bien quoi. Entre autres monsieur C quand il est excité, il apprécie, il apprécie mes séances donc des fois quand il est en séance comme ça, que le kiné passe, il refusait avec le kiné parce qu'il dit qu'avec moi c'est plus complet, c'est quand même aussi une satisfaction encore qui convient quoi.

Ch36 : Ça me fait penser à... tout à l'heure quand tu as conclu la séance d'animation et qu'on s'est rapidement causé en aparté pour voir comment on agençait, tu m'as dit qu'après tu allais faire un rapport où tu allais...

T36 : Ah ouais, les transmissions.

Ch37 : Les transmissions, où tu allais parler de personnes en actif et de personnes en passif. Qu'est-ce que ça veut dire ?

T37 : Oui, alors. Dans... comme t'as pu le constater, y'a des gens qui sont là, avec nous, mais qui participent pas à l'activité. Et même, quand je finis par un jeu de ballon ou autre, ils restent là avec nous. Pour moi c'est un moment de présence avec nous, déjà ça les isolent pas, parce que ben, ils sont autour de personnes. Voilà, ils entendent parler, ils entendent rigoler, de temps en temps, ils entendent des gens qui crient, mais pour moi, c'est de rapprocher tout le monde, qu'ils soient actifs ou pas actifs, après moi, mon emplacement le matin, quand je mets en place cette activité, je m'arrange quand même à mettre en avant toutes les personnes qui ont l'habitude

de participer à mon animation et après tout le reste, je les mets derrière parce que justement, après, y'a des personnes qui participent à la gymnastique douce, mais qui vont participer au ballon et le fait de passer un moment où des fois je reste 10 minutes, un quart d'heure, 20 minutes, franchement cette partie-là c'est vraiment aléatoire, mais, ça, quand même, ça les stimule, ça les réveille. Comme y'avait Madame A, qui était à côté de toi, 104 ans, voilà, elle a participé un petit peu, mais par contre, au moment du ballon, pouf ses yeux se sont réveillés et c'est parti, c'est jeu de ballon pour elle quoi, donc, c'est aussi un moment important aussi avec nos résidents.

Ch38 : Et donc, actifs, passifs, c'est quelque chose qui se fait ici dans l'institution ou c'est toi qui as inventé ?

T38 : Non, non, non, c'est dans le système de l'animatrice, elle a... là, je peux pas l'allumer, mais éventuellement tout à l'heure je te montrerai comment ça... On fait notre liste de personnes qui étaient présentes et sur chaque personne, on va dire, il a été actif, plus ou moins passif, après, il a été, satisfait, pas satisfait, sans opinion... Mais des fois ils sont sans opinions mais ils sont actifs à la fin, tu vois, c'est vraiment aléatoire, mais des fois on mentionne aussi quand y'a eu des perturbations. Comme par exemple là, le coup de, du passage, des gens qui passent ou des aides-soignantes qui nous laissent les fauteuils comme ça en sachant que là, actuellement qu'on a qu'un ascenseur, il faut faire attention à la sécurité, il l'a bien précisé donc, ben, voilà, ça, ça perturbe, quand ça perturbe beaucoup, quand c'est un résident qui perturbe la séance donc sur net soin, ça s'appelle Netsoin, on le mentionne comme quoi cette personne a perturbé, voilà.

Ch39 : D'accord, c'est un... c'est une plateforme.

T39 : Pour le coup pour moi c'est comme une évaluation, tu évalues les capacités de chacun, moi je le prends comme ça hein.

Ch40 : Sous quel aspect ? les capacités de chacun ?

T40 : Ben si ils ont été... participants et non participants, donc voilà.

Ch41 : Et comment feras-tu la distinction entre les participants pour la gymnastique douce, les participants pour le ballon, les participants pour les deux ? Enfin, comment tu fais si jamais tu fais la distinction, si tu ne la fais pas...

T41 : Non moi pas trop après moi j'observe donc, tu as vu, j'observe tout le monde, y'a pas un que je regarde pas, mais après tu le vois, même pendant la séance, ben il va te regarder, y'a madame Ba, tu vois, elle bouge un tout petit peu, mais vraiment, c'est une personne qui voilà, problématique de pouvoir articuler, mais son regard, ses mots. Bon, elle parle pas beaucoup, mais le fait qu'elle dégage des sons c'est très important, c'est pour ça que je la mets elle en avant, je sais qu'elle va pas participer à mon activité, mais je sais qu'elle va être là en face de moi et qu'elle va m'observer, donc quelque part je lui apporte de la joie.

Ch42 : Et donc elle, elle est active ?

T42 : Et pour moi elle, elle est active. Parce qu'à la fin, elle va jouer au ballon, donc, je la mets en actif parce qu'elle est pas restée... moi, je dis, inactif, c'est la personne qui a dormi. Voilà, une personne qui est arrivée, qui a dormi, bon, ça arrive, madame C aujourd'hui, d'habitude elle est très active, au taquet que là, aujourd'hui, elle s'est endormie sur le fauteuil.

Ch43 : C'est la dame qui t'a dit : je suis désolée, je me suis endormie ?

T43 : Oui, voilà. Moi perso, quand je les vois s'endormir comme ça, je sais que d'habitude ils sont actifs, bon, ils ont mal dormi cette nuit, voilà, Madame C moi je le fais pas parce que j'ai mal au ventre, bon, ça, moi je le signale aussi quoi.

Ch44 : D'accord, ça veut dire qu'il y'a beaucoup de choses pendant la séance d'animation qui reposent sur ta mémoire puisque tu retranscris ça après la séance d'animation.

T44 : Oui, oui.

Ch45 : D'accord. J'ai une dernière question... c'est, c'est un peu lié avec celle-ci, c'est comment toi tu estimes que les personnes participent à la séance d'animation en globale, de son début à sa fin en quelque sorte, comment toi estimes tu qu'elles participent bel et bien ou à moitié parce que j'ai entendu qu'y'avait actif, mais pas tout le temps et pas partout... comment ça se passe pour toi en fait ?

T45 : Moi c'est la personne qui a été... ouais, du démarrage au début de la séance jusqu'à la fin de la séance, il a été actif, elle a participé, à tout, euh, même si il a pas fait toutes les séries, même si il a pas tout fait bien, mais il a essayé, il a participé à tout... à tout le déroulement de la séance.

Ch46 : Parce que si je prends un exemple sur ta droite, là où il y'a avait la dame qui s'est endormie, ils étaient trois côte à côte.

T46 : Madame R et monsieur B. C'est un nouveau résident lui.

Ch47 : Parce que monsieur B euh...

T47 : J'ai insisté... depuis la semaine dernière, il me suit sur l'activité donc au début un peu réticent, au début il venait et il s'asseyait ben à l'emplacement où toi tu étais, donc il nous regardait de loin et voilà, là, depuis le début de la semaine, il vient vraiment et même là, aujourd'hui, je me suis aperçu que demain, dans la séance, je le mettrai pas sur un fauteuil, je le mettrai sur une chaise parce que sa pathologie, il arrive de bouger. Bon, il marche en déambulateur, mais je l'ai remarqué quand je lui faisais mon... des exercices, il était gêné avec la dame qui était à côté de lui, madame R, donc madame R...

Ch48 : Et tu l'as déplacé.

T48 : Donc madame R a râlé parce qu'elle pouvait pas elle aussi faire... Mais c'est vrai que bon là, la situation c'est qu'il manque une salle de, d'animation quoi, on aurait une salle d'animation où on pourrait se passer un peu plus les résidents, ça serait beaucoup mieux quoi, que, pour là, cette animation que tu as pu voir, mais l'après-midi, on a pratiquement tous les résidents qui sont en bas quoi, donc il faut savoir gérer, ben les gens qui restent de côté, qui veulent pas, donc il faut leur trouver des activités de jeux de société. Voilà, des envies, on avait une dame, elle voulait tricoter, on lui a mis de quoi tricoter, et quand on veut lui dire, quand on lui demande, bon on va vous ramener des gens qui veulent tricoter, bon, elle veut plus tricoter, elle veut tricoter que toute seule donc c'est vraiment une personne qui veut rester à part et qui veut rester dans... mais, on essaie de lui trouver des activités adéquates donc c'est...

Ch49 : Pourquoi ?

T49 : Qu'elle reste pas inactive. En plus, elle aime bien les jeux, les mots mêlés, donc c'est quand même un jeu de réflexion, de mémoire, d'observation donc c'est enrichissant pour elle aussi, ça lui fait travailler sa mémoire.

Ch50 : Et donc, si je reviens à mon exemple de tout à l'heure, monsieur B, il semblait lui participatif et actif du début à la fin, il a été d'ailleurs un des rares à te dire au revoir et merci à la fin de la séance, en tous cas, il a été un des rares à parler, tout court. Et justement, sa voisine de gauche.

T50 : Ouais, madame R.

Ch51 : Madame R, donc, elle était, en termes de mouvements, elle fait moins de mouvements et pour autant, est ce que tu la qualifierais de participative ?

T51 : Oui, oui, parce que... en connaissant sa pathologie à cette dame, parce que je me suis renseigné quand même avec les corps médicaux, euh... je sais qu'elle a beaucoup de problème justement d'articulations, mais, on me l'a dit, le peu qu'elle fait, c'est énorme, pour elle c'est énorme. C'est comme quand on te demande de décrocher la lune pour toi. Pour moi, elle est active et je la rentre dans le actif, parce qu'elle a quand même un peu bougé ses jambes, elle a bougé un peu ses bras, elle a fait ses rotations, elle a roulé un peu les épaules, voilà, c'est quand même une petite stimulation, aujourd'hui elle a réussi à faire ça, peut être que demain elle arrivera un peu plus, c'est pour ça que je ne force pas sur les séances, je leur impose pas des séances de 10, voilà, celui qui peut en faire 3, il en fait 3, le fait qu'il a fait 3, pour moi, il a participé quoi, je le considère actif quoi.

Ch52 : Si je reformule, ça veut dire que la participation elle est toujours inerrante à chacune des personnes, donc, c'est pas qu'ils fassent tous et toutes la même chose, c'est plutôt comment telle personne va-t-elle faire ce que je lui propose de faire ?

T52 : Par exemple, je sais pas si tu as remarqué, madame D, quand je mets mes doigts et que je lui demande de faire ça, elle arrive pas de le faire. Mais par contre, elle me fait le *ainsi font*. Donc au début, moi aussi je leur faisais le *ainsi font font ainsi font font font*... Je mettais un peu d'ambiance à leur chanter la fameuse chanson : *ainsi font font font, les petites marionnettes*... Donc ça mettais de l'ambiance, de temps en temps, je leur fais comme ça pareil.

ch53 : D'accord, j'ai le temps pour une dernière question, une curiosité [rires], c'est pourquoi compter jusqu'à dix chacun des mouvements ? Tu as systématiquement mené à dix, y'a eu aucune exception, j'ai compté, j'ai vérifié.

T53 : Y'a aucune exception.

ch54 : Pourquoi dix ?

T54 : Parce que déjà moi je les fais par séance de dix, chaque mouvement c'est, on fait par le chiffre dix.

ch55 : Pourquoi ?

T55 : Alors c'est sorti comme ça, perso, alors après, j'aurais pu dire quinze, vingt... Mais avec l'ergo, on a estimé qu'ici c'est entre cinq et dix. Au 40, c'est des séances entre cinq et dix et quand je le fait ici au 40, je leur dis tout de suite au démarrage : série de cinq, donc, je préfère leur faire une série de cinq, faire tout, tout mon déroulement et après de revoir tout ce qui est articulation. Donc ça ils aiment beaucoup, tout ce qui est articulation des poignets et articulation des chevilles. Et même là, on dit que c'est très bien de leur faire travailler ça donc y'a des retombées quand même. Parce que madame C aussi qui marche avec un déambulateur, y'a quelques semaines, elle avait vraiment du mal à se déplacer, donc, j'ai pris le temps avec elle de me mettre en tête à tête et de lui expliquer bien, de pouvoir bien marcher, donc là maintenant, elle est suivie par l'ergo, donc on travaille en commun avec l'ergothérapeute pour travailler d'autres membres et d'autres, comment dire, d'autres gestes qui complètent ce que l'ergo leur fait faire quoi donc là, opter deux barres parallèles, voilà, donc il faut beaucoup de... y'a beaucoup de...

Ch56 : Donc c'est cinq ici et dix là-bas ? Au 35 ?

T56 : Ouais voilà. Et par exemple, ici au 40, j'en ai qui font les dix, donc les dix, je leur fais faire et même si après on est pas dans le même rythme, ben, les autres ils sont là et ça passe, il arrive de faire passer, voilà. Mais par contre, tout ce qui est articulation, ça je reste sur les... je sais pas si tu as remarqué, là, j'ai fait ma série, j'ai fini tout mon déroulé, j'ai vu qu'à l'origine, il me reste toujours du temps, parce que si là, faut vraiment que j'aïlle au ralenti, ils aiment pas trop, ils s'endorment donc j'ai pris mon rythme de déroulement et souvent je fini à 25. Donc, j'en profite de refaire une série de cinq, cinq, donc chaque mouvement est refait cinq fois avec des temps d'arrêts et de respirations, donc ça, ils aiment bien, ça passe super bien quoi, mais par contre, ce qui est poignets, les doigts, chevilles, je reste à dix. Parce que c'est vrai que ces membres, en cas de chute...

Ch57 : En danger...

T57 : Leur remuscler un peu les poignets ça leur...

Ch58 : D'accord, et bien merci, je n'ai plus de questions, est-ce que toi tu as des questions ? Des réactions ? Des envies de rajouter quelque chose ?

T58 : Non, non.

Ch59 : Merci.

T59 : Je te remercie aussi Alban.

[Fin de l'enregistrement 00h55'18]

Z : Récit d'observation

Récapitulatif signalétique

- La date et l'heure : le 5 décembre 2019, pour un démarrage de la séance à 10h00
- La durée : 1h15
- Le lieu et sa description sommaire : le lieu d'exercice se situe dans l'association C. de Foucauld, institution médico-sociale au service des personnes en situation d'handicap et nécessitant hébergements (courtes moyennes et longues durées). Le site est équipé pour le suivi médical et thérapeutique, comme l'accompagnement à la (ré)insertion socio-professionnelle.

Nous sommes dans la « salle d'activité » de « l'accueil de jour ». Cet endroit est une zone réservée à l'accueil et l'animation en direction du public de Z, tutrice de H, stagiaire de la formation professionnelle en animation sociale. La salle est configurée est « E » inversé ; les recoins de la lettre servent principalement de sas de rangements, d'un espace détente ou des sanitaires (au milieu). Z a installé deux espaces de travail pédagogique limité à 5 personnes maximum, composés de tables et de chaises, avec un espace dans chacun « vide » pour les personnes en fauteuil roulant. Dans les espaces pédagogiques les matériaux sont installés par Z en amont de la venue des publics ; V anime autre chose pendant ce temps, en-dehors du local.

Le public de la séance est un public de personnes en situations d'handicaps psychiques et moteurs, hébergées au sein de l'institution pour 4 d'entre elles.

- Le matériel de notes : journal de bord, calepin n°7
- Mon positionnement : je suis installé sur une chaise, en biais, au bout du « E » qui configure la salle, au fond. J'ai changé d'emplacement par rapport à la séance avec H, me mettant dans l'angle de la salle pour avoir une vue d'ensemble de ce qu'il s'y passe et ne pas gêner la circulation.
- Accessoirement des informations venant préciser des éléments : Z et V sont passées le même jour.

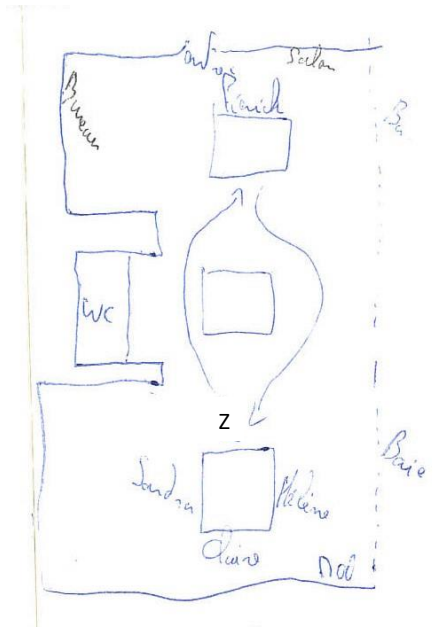


Figure 13 - Schéma de déplacements et des positions

Récit d'observation

Z me précise avant de démarrer la séance qu'il s'agira d'une séance manuelle, un « atelier Boule de neige ». À 10h, Z est seule pour 3 participantes. Parmi elles, je reconnais l'une d'entre elle qui me reconnaît aussi : « Alban ? Alban ? » en me présentant sa main. Je la saisis, recevant le sourire de Sandra s'en allant sur une table.

Z m'introduit auprès des participantes qui demandent qui je suis. Z lui renvoie qu'elle peut me le demander directement, ce à quoi j'approuve. Pierrick (voir récit d'observation de H, 9 octobre 2019) arrive et se positionne en autonomie sur une table solitaire (cf. Schéma de déplacements et des positions). La séance démarre.

« Voilà très très bien Claire. » (Z1) Claire montre à Z sa façon de percer sa boule de polystyrène. Z a réparti pour chacune des trois participantes une tâche unique.

« On est tous différents : y en a qui aime boire de l'alcool »(Z2) Une discussion s'est tenue sur boire de l'alcool : bien ou mal. Pierrick commence par « c'est mal » (Pierrick 1). Z le "reprend" en lui répondant « On est tous différents. Ça c'est ton avis. » (Z3).

Z intervient auprès de Pierrick pour lui expliquer et montrer comment plier une chemise : « Ben t'as fait que ça ? Ben dis donc, tu es lent. » (Z4) Pierrick est sur un atelier différents des participantes, puisqu'il repasse et plie des chemises, au fond de la salle.

Z ne me regarde pas du tout. Sa spécificité est que, contrairement à V et H, elle n'a aucun contact avec moi, ni de partage d'histoires. Z se déplace entre les deux espaces principaux : là où se situe Pierrick, où elle reste pour contrôler les plis des chemises, et l'espace des boules de neige où elle s'assoit avec les participantes.

Pendant toute la séance, Z reçoit des "pics" de la part de Claire et Sandra : « T'as une poubelle vers toi ? C'est toi poubelle. » (Z / Claire) « Tu ne fais rien là, ça ne te dérange pas ? Coquine. » Sandra de dire « Pauvre Z ». Hélène ne participe pas à cet échange. « Hé hé, on parle les uns après les autres. d'abord, à vous Sandra. » (Z5) Z régule tandis que Claire, Sandra et Pierrick lui adresse la parole. Un léger brouhaha s'installe, tandis qu'Hélène tend sa boule à Z « C'est bien là ? » (Hélène 1) « Je ne sais pas : attendez. » (Z6).

Au bout d'un moment Victor, un autre professionnel, arrive dans la salle. Il est à la recherche d'une clef d'un véhicule professionnel. Z l'aide à chercher ladite clef, puis sors avec lui à l'extérieur pour échanger quelques mots. Z revient, et se réinstalle à la table des boules de neige.

Tandis que Z explique à Pierrick qu'une personne au téléphone (sur une conversation précédente) avait parlé fort, Claire lui rétorque « On est tous différents t'avais dit ! » (Claire 1), deux fois. Ce à quoi Z ne répond pas.

Quelques temps plus tard, Pierrick a terminé son atelier et se met à jouer en disant des mots et des phrases n'ayant, a priori, pas de liens avec l'activité se passant. « Qu'est-ce qu'on lui fait ? » (Z7) Les participantes ont plusieurs idées : « Un coup de pieds aux fesses ? » (Claire 2) « Non, on le met dans le froid dehors, dans le froid des canards ! » (Sandra 2) Pierrick répond. « Il parle tout doucement, mais j'arrive à l'entendre moi. C'est bizarre. » « Vous avez le décodage Pierrick ? » « Haha ouais. » (dialogue Sandra / Z / Sandra).

V viendra nous rejoindre pour permettre aux participants d'aller dans une autre salle et de prendre en main l'animation à son tour.

Z : Retranscription

Contexte resitué

- 05 décembre 2019
- 39 min. 93 sec.
- Sur la structure d'alternance de H. Z est la tutrice de stage de H.
- Z s'est portée volontaire à la suite de ma première venue, pour la séance observée de H.

Ch1 : Impeccable. Entretien de recherche 1 à Au avec Z, jeudi 5 décembre. Bon alors ! Merci déjà pour la séance de toute à l'heure, de m'avoir permis de l'observer. Euh... j'ai plusieurs, donc, p'tites questions qui... qui me viennent à la suite de... de cette séance. Mais avant de les poser je voulais juste, ben, qu'on... qu'on revoit un petit peu aussi ce sur quoi porte ma recherche pour que tu puisses toi aussi revenir, trouver les informations, vu que je sais que tu n'as absolument pas que ça à mémoriser, ni à faire. Donc voilà, pour te permettre à toi aussi de retourner dans le bain.*

Z1 : D'accord.

Ch2 : Donc finalement je... je fais une thèse en science de l'éducation. Euh... je travaille sur les situations d'évaluation. Et principalement dans les situations d'édu'... d'éducation, en dehors de l'école, en dehors de l'éducation formelle. C'est la raison pour laquelle je... je travaille donc au CRP, avec le centre de formation, et auprès d'adultes, euh... voilà, principalement, quoi. Particulièrement, après, dans le médico-social, dans la mesure où c'est là où moi-même j'ai travaillé pendant pas mal d'années. Et c'est aussi finalement pour garder une certaine cohérence entre la formation d'animation pro, dont V et H sont, ou vont passer. Et, euh... parce que ça prédestine aussi à des environnements qui sont plus, voilà, de l'ordre du médico-social plutôt que du loisir, euh... d'enfant et compagnie.

Z2 : D'accord.

Ch3 : Voilà. Donc dans ce cadre-là, je m'intéresse particulièrement aux évaluateurs et évalueuses. Donc des professionnels qui vont avoir soit des fonctions, soit des rôles, soit des actions d'évaluation, que ça soit dans l'action qu'ils mènent ou que ça soit de manière très formelle en... je sais pas, en remplissant des... des documents, des informations... Voilà, après, ça, ça dépend je pense des gens, de c'qu'ils font. Voilà, et donc si je demande à pouvoir observer une séance c'est parce que, euh... on part du principe qu'il y a dans les situations des moments où on va évaluer, euh... les personnes que l'on anime, quoi, avec nous. Euh... et voilà c'est principalement sur ça que je souhaiterais revenir avec toi, voilà, lors de l'entretien.

Z3 : Mmm d'accord. Pas de problème.

Ch4 : Super. Euh... donc n'hésite pas à me poser des questions, à m'couper, à me demander de reformuler, sans souci.

Z4 : D'accord.

Ch5 : Donc ma première question c'était : comment toi, tu as préparé ton intervention et, euh... les participants de... de... de ce matin ?

Z5 : Euh... comment j'ai préparé mon intervention ? Ben, nous, nos plannings sont prévus une semaine à l'avance. Donc ils savent quelle activité ils vont faire une semaine à l'avance. Et là, comme on dans la période de Noël, donc on est dans la... beaucoup d'activités créatives pour réaliser des marchés de Noël. Et donc, euh... on a pris, euh... on a... on a fait des boules en tissu, et suivant le groupe que j'avais, je sais, moi je les connais suffisamment, je sais de quoi ils sont capables. Et c'est pour ça que j'ai prévu, euh... du découpage, du traçage, du pliage, en fonction de leurs capacités.

Ch6 : D'accord.

Z6 : Et si y'avait le moindre souci je suis là pour, euh... aider la personne. Voilà.

Ch7 : Oui ce que tu dis je l'ai... je l'ai remarqué, euh... Je m'étais noté comme question : comment évalue-t-elle ce qui est faisable, praticable, pour, euh... les personnes ?

Z7 : Ben ça, je l'ai évalué ou quand ils sont arrivés en stage, ou quand ils sont venus, euh... [elle toussote : 00h03'25] Là j'ai... j'ai des personnes ça fait 2 ans, donc je les connais bien, donc je sais les capacités. À part s'ils ont vraiment déclenché une maladie ou quelque chose qui fait que leurs... leurs capacités vont diminuer. Mais sinon, ils... y gardent les mêmes capacités, et, et ça peut être juste un problème de compréhension où il faut expliquer, nous, parce qu'on n'a pas été clairs dans la consigne. Mais généralement, euh... j'les connais suffisamment pour savoir c'qu'y peuvent faire ou pas.

Ch8 : D'accord. Oui, peux-tu d'ailleurs réexpliquer un p'tit peu, représenter un p'tit peu le public qui est accueilli dans cet accueil de jour s'il-te-plait ?

Z8 : Alors, dans cet accueil de jour, on a des personnes adultes, déjà, et qui, qui sont accueillies à la journée, donc le matin de 10h à midi, et l'après-midi de 14 à 17. C'est un accueil de jour pour personnes, donc euh... déficientes intellectuelles et ou psychiques. Euh... on n'a pas de personnes, euh... avec des difficultés motrices. On a juste un monsieur qui prend un fauteuil roulant, mais c'est pas, euh... c'est pas dû à une déficience motrice. C'est pour éviter qu'il tombe, dû à sa pathologie, euh... des crises d'épilepsie, euh... fréquentes.

Ch9 : D'accord. (Voilà.) Quelle différence faites-vous entre intellectuelle et psychique dans les déficiences ?

Z9 : Et ben, par exemple, quelqu'un qui est trisomique, c'est quelqu'un qui a une déficience intellectuelle, mais qui n'a pas de trouble psychique. (**D'accord.**) Il n'a pas une maladie, euh... mentale psychique.

Ch10 : D'accord. Comm Alzheimer...

Z10 : Comme *Alzheimer* ou comme psychotique ou schi... schizophrène, ou voilà.

Ch11 : D'accord.

Z11 : Là, la trisomie 21, c'est une **preuve** [00h05'02] c'est une maladie, mais pas psychique. C'est une déficiente, déficience intellectuelle. Après on a d'autres personnes qu'ont juste des déficiences intellectuelles. Qui sont développées, mais pas au-delà. Et qu'ont pas de problème...

Ch12 : Psychique.

Z12 : Psychique et donc trouble du comportement, ou autre quoi. N'ont pas de médicament pour euh... pour canala... pour canaliser une autre maladie.

Ch13 : Je comprends. Ok. Et donc si on revient à... à ce savoir que tu as, cette connaissance que tu as des... des personnes. Donc tu as dit : à... à force de stage ou à force d'expérience. C'est ça. Comment ça se passe, en toi ? Euh, comment tu décrirais cette connaissance que tu as, in fine, de ces personnes ?

Z13 : Des... des personnes ? Et ben, j'ai... déjà, j'ai une grille, j'ai un bilan, que je peux faire. J'ai une grille écrite qui... qui me... qui me... qui me conditionne ou qui me permettent de savoir c'que je dois évaluer aussi avec les personnes.

Ch14 : Ouais.

Z14 : C'est, par exemple, je... je... Quand ils sont arrivés, j'ai essayé l'écriture, j'ai demandé l'heure qu'il était, pour savoir si la personne se repère bien dans l'temps, dans l'espace aussi. Dans l'espace, quand on a fait des sorties, j leur ai demandé de me r'trouver à un point donné. Tout ça, ça s'évalue au long terme. C'est quelque chose, après, on les connaît suffisamment bien quand on sait tout ça, ça nous permet de proposer des activités, qui sont en phase avec c'qui, c'qu'ils savent faire, et ne pas les mettre en difficulté. On n'va pas proposer quelque chose à quelqu'un qui n'y arrive pas. C'est... c'est... c'est à l'encontre de notre travail. Là, on va rentrer... Ici, on est en accueil de jour, donc on n'est pas là non plus pour frustrer les gens. Et ooh... euh... je... A part que, par exemple, [elle rit légèrement : 00h06'48] si on leur demande, après l'activité, de faire le ménage ça, on peut être dans une frustration. Mais on leur explique bien les choses, que 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. J leur répète souvent, c'est un mot qui revient souvent, qu'ils me disent souvent. Mais il faut que les lieux soient propres, il faut qu'on soit poli entre nous... Y'a des règles quand même, comme dans toute... dans la vie partout, au travail ou pas au travail. Mais euh... la frustration n'est pas la même que quand on est dans un foyer ou quand t'es au travail et qu'c'est dur et pénible tout l'temps. Donc euh... ici, euh... ça se passe rela... relativ'ment bien. Il peut y avoir des p'tit conflits, de comment, de... plus de, d'acceptation de... de l'autre. Comment il parle, comment y s'comportent les uns entre les autres. Mais après, l'activité en elle-même, comme j'ai... j'ai bilanté la personne, euh... ils aiment généralement ce qu'ils font.

Ch15 : Et donc si j'comprends bien, c'est... le bilantage se fait avec la, la répétition de certaines...

Z15 : Tâches.

Ch16 : De certaines tâches, voilà, de certaines actions, qu'ils vont plus ou moins réussir. Mais si je comprends bien, il y a aussi à la fois la... la capacité de faire, mais aussi le... le plaisir, de faire ?

Z16 : Ah ben, avant tout, je... En accueil de jour, y'a beaucoup de plaisir aussi. On essaye, on essaye. Y'a plusieurs activités. Il va y avoir les activités où on crée, il va y avoir les activités sportives, il va y avoir des activités sur l'autonomie, et des activités, euh... tournées vers l'extérieur.

Ch17 : D'accord.

Z17 : 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. Parce que par exemple l'activité créative, la personne n'va pas avoir une motricité fine, donc va être un peu plus en difficulté que euh... aller à l'extérieur, euh... trier des bouchons par exemple. Elle va rencontrer plein de gens, elle va discuter. Même si elle trie un p'tit peu ou presque pas, elle va avoir un lien, elle va rencontrer du monde, re-rencontrer tous les mois les mêmes personnes, c'qui va créer quelque chose. Ça c'est important aussi.

Ch18 : Je comprends. D'accord.

Z18 : Mais le bi'... le bilan, le bilan que je fais, après je le fais au départ, mais je le fais aussi sur toute l'année même après. Si, euh... une personne, euh... n'arrive pas à découper du tissu ou du papier ou... On va pas s'acharner à lui faire faire du découpage. On fait faire aut'chose. Euh... ça va être, euh... une autre personne qui va l'aider, ou qui va faire à la place. Et on trouve d'aut'... d'aut'choses. Et, tout en étant quand même complémentaire. J'aime bien aussi moi, travailler sur une activité, mais que chacun ait une petite tâche à effectuer. Moi j'aime bien travailler comme ça.

Ch19 : Comme ce matin.

Z19 : Comme ce matin. Moi, j'aime bien travailler comme ça. Après certaines activités, on peut plus ou moins faire ça. Mais euh... j'sais pas, j'travaille comme ça.

Ch20 : D'accord. Et, j'ai l'impression qu'cette logique de... de complémentaire et... et d'entraide, se fait aussi sur le... la discussion ?

Z20 : Ouais aussi, oui.

Ch21 : Ce matin, y'a Sandra* qui a proposé, euh... deux fois un vocabulaire un p'tit peu particulier, elle a parlé de RTT. (Mmm.) Euh... Claire* a demandé donc, explicitement, qu'est-ce que ça signifiait, et plutôt que de répondre tu as renvoyé à Sandra qui a dit le mot, qu'est-ce que c'était pour elle. Euh... je suppose aussi qu'il y avait en attendu, euh... : c'est pas tant la définition la plus pure que j'attends, que plus... bon ben, tu en as parlé, donc explique c'que c'est, quoi, pour toi.

Z21 : Ouais. Ah, moi j'aime beaucoup que ça soit eux qui, euh... qui, justement, qui... qui, qui enrichissent cette discussion. J'aime pas prendre la parole moi, si c'est eux qui ont déjà... euh... proposé un mot à expliquer. Et ça me permet aussi de comprendre est-ce qu'elle a compris c'qu'elle a dit.

Ch22 : Oui, elle-même.

Z22 : Elle-même. Donc moi, j'aime beaucoup être dans cet échange-là. On est peut-être éducateur, on est peut-être moniteur ou quoi ou qu'est-ce, mais on n'a pas la science infuse. C'est ce que j'leur dis toujours. J'leur dis : on est différent. Ben, Claire elle l'a redit.

Ch23 : Oui.

Z23 : Ça c'est le mot qu'ils... voilà qu'ils aiment tous. Et même ça, moi j'leur dit - si j'leur dis pas tous les jours, mais presque : on est différents. Et je vous apprends des choses, mais vous m'en apprenez aussi. Des fois, y'a des... y'a des jeunes femmes qui m'ont appris, euh... pas l'tricot j'le savais, mais à monter à descendre des mailles. Ça j'savais pas. J'savais tricoter, pur et dur, c'est tout. Ou le crochet. Je savais pas, et Hélène* m'a appris à... à faire du crochet. Voilà j'leur dit : c'est un échange, nous. On travaille ensemble. On... J'suis pas là pour, euh... quand elle a dit ce matin Z : tu cries des fois ! J'ai dit : je n'crie pas, j'vous explique les choses. Mais des fois j'suis pas contente, c'est clair. Si t'arrives en r'tard, euh... elle qui veut travailler, euh... Sandra, ce s'ra une fois deux fois, mais après ils vont pas renouv'ler votre contrat si vous v'nez en r'tard tout l'temps.

Ch24 : Oui, j'comprends. Si, si j'interprète tu... tu es dans une double position : tu essaies à la fois de... de... de, d'éduquer dans le sens, voilà, d'accompagner le savoir, les capacités euh, sur place. Mais tu essaies aussi de les transposer, un p'tit peu dans la vraie vie ?

Z24 : Oui là, j'essaie de leur... de leur inculquer les réalités de la vraie vie. Même si y'en a qui n'ont... qu'ont jamais vraiment vécu tout seul en appartement, ou des choses comme ça. J'essaie, et j'essaie de les faire réfléchir. Et de, de s'questionner, et de s'poser des questions sur certaines choses. Il faut pas que ce soit nous qui leur donnions les infos, et qu'on croit que nous on est la toute puissance, ou qu'on sait tout parce que sous prétexte qu'on est l'éducateur. Ben non on sait pas tout. Des fois, mais y m'posent des questions, j'leur dis : ben je sais pas. Je n'sais pas tout. J'peux pas te répondre là, je sais pas. Alors soit on va sur internet, soit on fait, on fait des démarches, on cherche ensemble. Et voilà c'est... Et c'est vrai que ici on a pas beaucoup beaucoup de conflits quand même. Et je pense qu'ils se sentent bien. J'les responsabilise. Moi je veux que ils soient acteurs aussi de de, de leur vie, ou... Pourquoi ils viennent ici, quoi ? J'viens pas ici parce que ben j'sais pas quoi faire, ou j'vais avoir besoin de m'occuper, quoi. Pourquoi, pourquoi l'accueil de jour, pourquoi, pourquoi j'suis là ?

Ch25 : Et alors ça m'a fait penser à un autre, un autre pan de ton travail que j'ai pas vu ce matin, mais que je sais, qui est le, le rôle de tutrice... (Oui.) Que tu as. Dans ce que tu me dis, ça me fait penser à, à, à des formes de management et d'accompagnement des stagiaires. Comment, comment ça se passe ? Est-ce que y'a des ressemblances avec c'la, dans la conduite des, du stage ?

Z25 : Je sais pas peut-être.

Ch26 : Avec H, notamment.

Z26 : Avec H oui ben je pense. Je, je... J'aime pas le mot « management » parce que je m'sens pas, je me sens pas quelqu'un qui manage les gens. J'me sens pas supérieure. J'aime pas... Voilà j'suis, d'égale à égale. Même avec eux, même avec les usagers, c'est c'que j'leur fais ressentir. J'suis pas **pwt pwt pwt** [00h13'50]. Et donc oui peut-être que je fais la même chose avec euh... les stagiaires pros.

Ch27 : En tout cas dans ton intention, comment, comment ça se passe ? Quelle est ta vision toi de tutrice ?

Z27 : Euh... bah, avec un stagiaire pro j'vais quand même pas avoir les mêmes attitudes qu'avec les résidents. Les résidents, j'suis quand même très protectrice, très à penser à la place de. Tiens ben là fais pas comme ça, fais comme ci. Avec le le le, le stagiaire pro, chuis quand même pas, chuis quand même pas comme ça. J'essaie de lui laisser prendre des initiatives, voilà de... Mais après, quand y'a quelque chose que je vois ou qu'je ressens, qui ne me convient pas dans la pratique professionnelle, j'hésite pas à le r'prendre tout d'suite. Le soir même, ou le lend'main. Et lui disant c'que je pense, et lui d'mander si, voilà, si lui, c'qu'il a pensé de c'qu'il a fait, ou c'qu'il a dit. Est-ce que, voilà, est-ce que ça l'interpelle, ou est-ce que moi j'suis déçonnante, ou voilà. Et on a une bonne communication j'pense. D'façon la base c'est la communication. La base de notre métier.

Ch28 : C'est l'exemple que tu donnais donc à table c'midi sur euh... quand tu l'avais repris sur euh... c'qu'il avait dit à...

Z28 : H. Ouais. Moi c'est tout d'suite, c'est l'soir même. Après peut-être que y'a des choses que j'ai pas vues, ou qu'j'ai pas ressenties quand on est fatiguée, quand on est très occupée. Mais si j'ai vu ou j'ai senti, même avec V, j'lui dis tout d'suite. C'est clair net, et précis.

Ch29 : Pourquoi cette importance à dire tout d'suite et qui plus est le plus vite possible ?

Z29 : Parce qu'on n'peut pas r'venir sur des choses qui ont été dites ou faites y'a très très longtemps. La personne n'va plus s'en rappeler, peut-être. Et euh... elle va trouver ça injuste.

Ben pourquoi elle nous le r'dit là, et pas sur l'moment. Moi je, je pense que c'est important de leur dire... Comme avec l'utilisateur, hein ! Quand il y a quelque chose qui n'va pas, ou... C'est tout d'suite. C'est tout d'suite qu'il faut le reprendre, faut pas attendre. Ça, ça laisse couvrir des choses ou des, des.. des... des... des... des sensations de mal-être et après ça peut, je pense que ça peut dégénérer sur des choses qui sont pas bonnes. Moi c'est mon ressenti de professionnelle, je sais pas, mais... *pff*... On est peut-être tous différents. [elle rit : 00h16'11] Moi je sais qu'j'aime, voilà. Faut, faut reprendre les choses tout d'suite.

Ch30 : D'accord.

Z30 : Faut pas attendre. (*Dans...*) Après, pas d'avant les autres, voilà il faut savoir dire les choses à part. Après, ça dépend de la situation. Ça dépend d'avec quel usager, aussi. Mais... Et puis ça dépend aussi, c'est un truc, euh..... qui va le rabaisser ou pas. Si c'est quelque chose de pas grave ou pas important, on peut l'dire devant les autres, ça dépend. Après c'est à nous d'juger, mais il faut être... suffisamment [elle toussote : 00h16'40] éclairée pour pas... Faut faire attention. Faut faire attention. Parce qu'en plus ils ont des pathologies différentes, ils ont des âges différents, et... Comme Pierrick* par exemple, on l'reprend beaucoup, mais faut l'reprendre devant certaines personnes. Parce qu'il est un peu le bouc émissaire de certaines, de certains autres résidents.

Ch31 : Oui donc le faire devant, ça alimenterait.

Z31 : Donc, voilà. Là c'matin non. C'était des gens, voilà. Mais si y'a, moi je sens que en tout cas c'est que si y'a une autre personne je fais attention de pas le r'prendre. Plutôt de le valoriser, de lui dire : là c'est bien c'que t'as fait, *nanani nanana*. Mais bon des fois on a pas trop le choix aussi. Quand il arrive en r'tard, et *ooh*, des fois, on l'dit d'avant les autres et voilà.

Ch32 : Oui. Parce qu'il y a une histoire aussi de faire, d'installer un cadre, qui est le même pour tout l'monde. Un cadre professionnel.

Z32 : Voilà. Mais en même temps y'a un cadre qui est le même pour tout l'monde, pour tous les usagers, mais en même temps ils ont des pathologies différentes, ils ont des difficultés différentes. Pierrick ne sait pas l'heure, et c'est terrible pour lui, de pas savoir l'heure. Ça le met en difficulté, le matin il arrive en r'tard, y, y... il y arrive pas. On a mis en place plein de choses dans son appartement, des pendules écrites, son téléphone j'y ai mis des sonneries qu'il éteint. Euh... c'est... Pour lui, c'est compliqué, mais pour nous au bout d'un moment c'est énervant, mais pour lui c'est très très compliqué. Et euh... Et donc, euh... là, pour le coup, ils sont tellement différents qu'il y a des choses qu'on ne peut pas non plus reprendre devant les autres ou... Je sais pas comment expliquer les choses. Ils ont des difficultés différentes, le cadre doit être le même, mais en même temps, parfois, on doit nous être différents dans la reprise des choses, ou, suivant la pathologie.

Ch33 : Ouais. Ouais j'comprends.

Z33 : De la personne.

Ch34 : Ouais. Comment, comment évalues-tu justement quand ça arrive justement ces moments-là, comment ça s'passe pour toi ? Quand tu dois être dans cette espèce de, équilibre entre garder la même chose pour tous et toutes, parce que. Et en même temps là ça requiert quelque chose de très spécial.

Z34 : Mais je l'sais j'sais pas c'est en moi c'est comme ça. Je sais pas comment tu... J'ai pas compris la question.

Ch35 : Non, mais parce que j'ai peut-être mal formulée. Si j'la reformule, c'est : quand ça arrive, ces moments-là qui vont demander à la fois de garder la contenance du groupe et en même temps savoir que là y va falloir faire un truc spécial pour cette personne-là, euh...

Z35 : Ben soit par exemple j'ai vu quelque chose ou j'ai entendu, ou j'ai... Soit, je dis rien, et à la fin d'la séance à 5h je dis : tiens Pierrick tu peux v'nir, tu peux r... les autres vous pouvez partir allez aurevoir, à demain. Pierrick tu peux rester, je voudrais te dire quelque chose.

Ch36 : D'accord.

Z36 : Alors tout de suite : ah, mais qu'est-ce que j'ai fait ! Mais t'inquiète pas, on discute, c'est tout. Voilà. Souvent je fais comme ça.

Ch37 : Mmm mmm. Vous gardez après...

Z37 : Je garde après la personne, et je lui parle de c'qui n'a, a été ou n'a pas été. Voilà.

Ch38 : Ouais j'comprends. D'accord. Mmm, mmm.

Z38 : C'est souvent comme ça ouais que j'fais.

Ch39 : Et est-ce que, il y a une espèce de, de règle tacite, parce que je suppose que tu ne te l'aies pas marquée... Mais est-ce qu'il y a une espèce de règle tacite entre, euh... souligner quelque chose en bien comme en mal devant, devant le public lorsque par exemple ça, ça interroge les règles un petit peu communes, et garder ce qui est spécial pour à la fin, ou pas forcément ?

Z39 : Mmmm, c'est pas vraiment écrit, c'est plus en moi. Et à force de travailler avec moi V le sait, H va apprendre à le savoir. Ou il y a des choses aussi qui peuvent être notées dans leur projet personnalisé, aux résidents. Comme là Pierrick on sait, dans son projet personnalisé on sait qu'il ne sait pas l'heure, c'est marqué qu'on doit travailler sur l'acquisition euh l'apprentissage de l'heure, euh... mais c'est quelque chose on, on sait. Et c'est écrit. Après on va pas marquer dans son projet : ne pas le reprendre devant les autres. Mais c'est juste du bon sens professionnel. On va pas s'amuser à, à enfoncer les résidents. On sait qu'il faut qu'on les tire vers le haut, pas vers le bas. Donc c'est, c'est du bon sens.

Ch40 : Pourquoi ?

Z40 : Pourquoi c'est du bon sens ?

Ch41 : Pourquoi on sait qu'on doit les tirer vers le haut et pas vers le bas ?

Z41 : Et parce qu'on est là quand même pour, euh...les aider, les accompagner ! On n'est pas là pour les **err err err**... Non ?

Ch42 : Ebétsss... [Elle rit] Je suis d'accord.

Z42 : On est là pour les aider à, quoi... En tout cas, l'accueil de jour à une des pri... Une des priorités aussi de l'accueil de jour, notre accueil de jour qui est ici, pas forcément les autres, c'est de les tirer vers de l'autonomie, qu'ils puissent acquérir des... des compétences, pour pouvoir vivre seul, ou pour... pour... pour pouvoir alerter : ben, lui il m'embête. Ou : là j'suis pas bien, ou voilà. Ça c'est une de nos priorités. Donc, on n'est pas là pour... pour casser ou pour... Après des fois on peut être cassant, ou être ferme. Mais c'est pas le but premier, c'est pas, euh... c'est quand vraiment on a tout essayé. Euh... si on veut faire évoluer une personne, euh... j'sais pas, j'ai pas d'exemple là sous la tête. Mais si on veut faire évoluer une personne vers, euh... vers certaines capacités et qu'on a essayé la gentillesse, l'accompagnement, la guidant avec des pictogrammes, avec ceci, et on essaye la fermeté, et y'a rien qui fonctionne,

après, euh... voilà, on se dit : voilà, elle peut pas acquérir ces compétences-là. On passe à d'aut' compétences, moins hautes ou voilà.

Ch43 : D'accord. [Elle se racle la gorge : 00h22'15] *Euh... si on revient sur la... la séance de ce matin, euh... Comment toi tu... tu attestes ou estimes de la... de la qualité des créations, euh... des publics. Vu qu'on est sur des activités manuelles, que ça soit parce qu'on utilise les mains, comme Pierrick, ou alors parce qu'on crée quelque chose, comme les filles, comment... Comment tu attestes de la qualité, comme quoi c'est bon, c'est fait, on peut passer à une autre boule par exemple, ou alors...*

Z43 : Ben, c'est subjectif. C'est... c'est moi qui juge. Après... là, les boules on voit bien si on voit tout' les p'tites pointes, les p'tites piques, forcément la boule, elle est pas réussie. Euh... ou alors si le pliage est mal fait, parce que ça, c'est quelque chose de très technique. On le... la prend sur un livre, et donc voilà. Mais, euh... c'est vrai que ça peut être subjectif. C'est beau ou c'est pas beau, c'est subjectif, hein. C'est pour ça qu'des fois, quand on fait des choses : oh ben non, c'est pas beau c'que j'ai fait ! - Ben si, c'est très bien, euh... voilà ! Mais voilà, on fait différemment, mais c'est bien ! Après, j'estime / et ça je l'ai inculqué aussi à V / qu'on leur dit ce que : Ah ben là, tu vois ce serait mieux comme ça ! Mais qu'on leur dise surtout pas : là, c'est moche, ou c'est pas bien. Y... Voilà. Là c'est : t'aurais dû faire comme ça ! Mais pas lui dire : c'est nul c'que t'as fait. Ça moi ici, je veux pas l'entendre. Ils le savent les résidents. Même entre eux, je veux pas qu'ils se disent des... des choses... Pierrick, euh... il a dû l'entendre énormément. Parce que souvent, quand il loupe quelque chose, ou quand il n'arrive pas à faire quelque chose, il me dit : ah oui, j'suis nul. C'est quelque chose qu'il a dû entendre énormément dans son enfance, ou en IME, et tout. Et c'est quelque chose qui... qui fait mal, qui abime. Je trouve. Qu'on dise à quelqu'un qu'il est nul. C'est pas parce que tu fais comme ça, que c'est nul. C'est que c'est différent. Là, j'aurais préféré que tu fasses comme ça.

Ch44 : Tu veux dire que certains, comme Pierrick par exemple, vont... s'assimiler en quelque sortes à leurs productions ? Autrement dit s'il juge que sa production est loupé...

Z44 : Ouais. Ben...

Ch45 : ... il se considère lui-même comme loupé ?

Z45 : Oui. Plus trop, plus trop maintenant, parce qu'ils sont adultes, et j'ai des personnes / j'ai beaucoup plus de personnes de plus de 50 ans. Mais là, j'ai Mélissa* qui a 20 ans, qui arrive, et des jeunes comme ça, là oui je veux pas qu'on soit dans ça. Parce que oui, elle est capable de, de dire : ouais, je suis nulle parce que ce que j'ai fait c'est nul. Je pense qu'ils en sont capables certains, ouais.

Ch46 : D'accord.

Z46 : Ou ils ont eu aussi cette... cette... Ils ont eu en IME, ou avant, ils ont pu entendre des gens qui ont dit : ouais ben, elle est nulle. Ou : elle est grosse. Ou elle est débile. Ça c'est des choses, que ça se dit tout l'temps ! C'est, à l'école, c'est c'qu'ils vivent tout l'temps. Donc IME ou pas IME. Ecole ?? [00h25'18] On s'moque du moindre truc euh... différent de l'autre.

Ch47 : Alors tu penses qu'ils gardent ça, et qu'ils viennent après euh... avec ça en mémoire quoi ?

Z47 : Ah ben c'est sûr oui ! Quoi, j'suis pas docteur, mais... Pierrick, c'est certain. Il me l'a fait plusieurs fois : oh j'suis nul ! - Ben non ! Faut être vigilant, hein, c'est compliqué, hein. Après on n'est pas... Voilà, on n'est pas des dieux, des fois on a des failles aussi nous, hein. Des fois on est fatigué, des fois ceci cela. Mais euh... c'est vrai, que c'est ce que j'leur dis toujours :

attention, aussi, aux mots que vous employez. Mais même les résidents entre eux, hein ! Parce que des fois, ils emploient des mots, ils savent même pas c'que ça veut dire, et ça peut être blessant ou... voilà. Alors nous, en tant que professionnels, c'est encore pire que tout, faut faire très très attention. Mais entre eux, moi j'les r'prends souvent. Et ils le savent. Et ça s'passe très bien.

Ch48 : Si on revient à des formes d'évaluation plus, euh... formelles on va dire, dans ton quotidien professionnel, quel type, toi, d'évaluation te confrontes-tu dans ton quotidien professionnel, ou... ?

Z48 : Pour moi ? Ou pour les usagers ?

Ch49 : Ah... ouais les deux.

Z49 : Les deux. Ben, l'usager on a le projet chaque année. Donc là, on évalue tout l'année, sur ses capacités, ses envies, ses... ses besoins. Et donc une fois par an – si on a besoin on fait plus qu'une fois par an, mais, généralement c'est une fois par an – on appelle ça son projet personnalisé d'accompagnement, et donc cette petite réunion permet de savoir ce que le résident a envie de faire, si il veut continuer dans l'accompagnement qu'on a auprès de lui. Si on est plus vers l'autonomie, plus vers... vers des actions, des activités créatives... Voilà, ça dépend. Ils sont tous différents, donc c'est un projet différent. Et moi, en termes d'évaluation, ben, je m'évalue tous les jours, dans ma tête ! [Elle rit : 00h27'35] Non, peut-être pas tous les jours ! Mais j'me r'mets en question énormément. Quand un résident, euh... c'est rare qu'ils soient agressifs, très très rare, mais quand oui, y'a quelque chose qui va pas, j'me r'mets en question. Qu'est-ce que j'ai dit, qu'est-ce que j'ai fait, qui fait qu'il est comme ça. Là, hier on avait un Dimitri qui était hyper, euh... dans la provocation. Verbale. Avec nous, avec tout l'monde. Sauf que l'après-midi il avait un rendez-vous médical très important pour gérer son épilepsie. Donc je pense que c'est quelque chose qui le travaillait. Et après, il commençait à chercher d'autres résidents. Donc là j'ai dit : Dimitri, voilà, on l'sait que t'as ton rendez-vous, on sait peut-être que c'est ça qui te travaille, mais n'embête pas les autres, quoi. Là je me suis permise devant les autres de dire à Dimitri, euh... : stop, on sait que c'est peut-être ça qui te travaille. Alors moi, il m'a pas dit oui il m'a pas dit non, mais il s'est calmé, en tout cas.

Ch50 : J'ai l'impression qu'il... que beaucoup de choses reposent aussi sur la mémoire.

Z50 : Ah oui.

Ch51 : Devoir mémoriser euh... qu'est-ce qui caractérise qui, quelles sont les singularités des... des... des personnes, donc au niveau pathologique principalement...

Z51 : 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.

Ch52 : Ouais. Mais 16 personnes entières, avec leurs spécificités, leurs histoires de vie...

Z52 : Et ça m'fait peur aussi, j'ai pas trop envie qu'ça grandisse plus. Parce que je veux garder cette... cette fibre, où j'les connais, j'connais leur âge, leur date de naissance, leur pathologie, leurs centres d'intérêts. Et je pense qu'aussi quand on grandit plus, on est là pour... pour donner une activité, et basta. Euh... que quand c'est petit, ben, on s'connait tous. Après, ça n'empêche pas le respect, hein. Ni la familiarité, ni rien. Mais si on les connaît mieux, on est plus proche d'eux pour c'qu'ils aiment et c'qu'ils n'aiment pas. Ou alors pour adapter au mieux aussi nos... notre prise en charge. J'vois là, Claire, des fois elle finit à quatre heures et demi parce qu'elle va à la piscine ailleurs, sa maman vient la chercher. Si on grandit, y'a des choses qu'on pourra

p't'être plus s'adapter. On dira c'est de deux heures à 17 et basta. Lâche pas avant, et voilà c'est comme ça. Là, on s'adapte vraiment à chaque cas. Les cas particuliers.

Ch53 : Eh, je comprends. Que non seulement ça demanderait de mémoriser plus, et on n'est pas sûr de jusqu'à quel point on est capable de... Et en plus après c'est l'impact sur la vie du groupe, sur le, le boulot quoi. Être attentive euh... rester attentive aux gens et en même temps à ce qu'il se passe avant, avant et après, pour...

Z53 : Ouais. Ouais.

Ch54 : Ouais j'comprends. Et euh... dans les évaluations plus peut-être du, euh... du personnel. Vu donc que tu as au moins H sous toi en tant que... et ouais, mais en tant que stagiaire de la formation, donc tu es, en tout cas peut-être responsable d'une certaine partie de H, à savoir la partie formation en alternance, enfin la partie terrain comme on dit aussi de temps en temps. Comment toi évalues-tu par exemple H dans sa propre formation ?

Z54 : Ben déjà il a son livret où on a noté c'qu'il doit acquérir ou pas. Déjà j'ai ce support-là. Et puis euh... sur le terrain, ben... j'ai... j'ai... j'ai... beaucoup regardé comment il s'comportait, ou alors il fait des activités... 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. Et puis maintenant j'lui lâche un p'tit peu plus des groupes tout seul, donc c'est vrai que j'ai p't'être moins la possibilité de voir quand ça va ou ça va pas. Mais quand il revient des activités, le soir je lui d'mande toujours : ça a été H ou pas ? Est-ce que tu as eu des difficultés ou pas ? Et là, on échange sur ce qui l'a mis en difficulté ou pas.

Ch55 : Est-ce que dans ces moments-là toi-même tu as déjà vécu des, des mises en difficultés ? Non pas par ses soins, mais peut-être plus être en difficulté par rapport à un retour ?

Z55 : Qu'il m'a dit ?

Ch56 : Oui. De H. Que lui-même a vécu, que lui-même te confronte à ?

Z56 : Non. Non pour l'instant non. Ou j'me rappelle pas, mais j'pense pas.

Ch57 : D'accord. Et alors j'ai une question un peu délicate parce qu'elle n'est pas évidente, je pense, mais comment arrives-tu, ou comment tout simplement évalues-tu ta, ta compétence d'accompagnatrice sur ou envers H ?

Z57 : Je n'sais pas.

Ch58 : Mmm.

Z58 : Je sais pas. Après, c'est ce que j'lui dis toujours, j'lui dis : H, euh... si ça va pas il faut l'dire, si tu t'sens pas assez soutenu, ou pas assez aidé, il faut l'dire. Moi y'a pas de souci, au contraire j'aime me remettre en question, c'est important dans notre travail, et dans notre évolution personnelle. Et euh... par exemple des fois j'lui ai lâché du temps une après-midi pour qu'il travaille, euh...

Ch59 : Des dossiers, ou des préparations ?

Z59 : Ouais des dossiers et tout. Et il me dit : non non, j'veux aller avec un groupe ! Il se sent plus à l'aise je pense sur le terrain que de travailler euh... seul sur des écrits. Mais ça il faut, il faut que j'lui libère un peu plus de temps pour ça.

Ch60 : Mmm. Mmm.

Z60 : Et j'aimerais qu'il me dise c'qui va c'qui va pas. Pour l'instant toujours, tout va toujours bien ! [Elle rit 00h33'23]

Ch61 : Et oui ! J'ai l'impression que tu es travaillée dans cet aspect un peu d'autorité. Tu as, c'est un mot que tu as utilisé une seule fois, autorité, pour dire qu'elle, qu'elle était horizontale plutôt...

Z61 : Ouais non j'aime pas...

Ch62 : Tout le monde apprend de tout le monde, si je le résume très grossièrement.

Z62 : Ouais. Mmm, ouais.

Ch63 : Mais que là, c'est comme si tu disais : il va falloir que je lui dise que, il va falloir que je lui installe plus de temps tout seul en gros, pour qu'il écrive.

Z63 : Ouais.

Ch64 : Voilà, il prépare des activités pour son projet, ses unités à valider.

Z64 : Je pense, ouais.

Ch65 : Mais j'ai l'impression que tu l'fait pas de gaité de cœur, ça a pas l'air d'être...

Z65 : J'aime pas le... Ici j'ai été obligée de prendre sur moi et de, pas être autoritaire parce que j'pense pas que je l'soit, mais j'ai été obligée d'être moins la gentille. De mettre des règles et des *nalala*, j'aime pas...

Ch66 : D'accord. Et ça te travailles ? Ça reste, quoi ?

Z66 : Ça reste que je pense que c'est... c'est, c'est un besoin, pas pour moi, mais pour le travail, pour qu'il soit bien fait, et pour les usagers. Les usagers ont besoin de ça. Ont besoin de règles, et qu'on les fasse respecter et appliquer. Et ils savent que, euh... souvent j'ai des retours euh... par Claire ou d'autres : Z a dit ça. Donc je pense que j'ai une autorité sur eux. Mais je, moi j'aime pas ce mot autorité, j'aime pas être *sss*, être sentie comme supérieure à l'autre, j'aime pas ça. J'aime pas cette relation d'autorité. Moi j'suis pas une chef dans l'âme. Et... tout l'monde ici me dit que oui. Mais j'aime pas. J'suis pas... Mais ici, j'ai été obligée de prendre sur moi, au début, pour que ça grandisse, et pour que le fonctionnement fonctionne bien. Pour être un peu une chef de groupe. Une cheffe des usagers. [Elle rit : 00h35'17] Et là faut que j'sois une cheffe de V et H, et ce qui est compliqué pour moi. Parce que je me sens pas... Mais je pense que ça s'passe bien, avec V parce qu'on se sent un peu d'égale à égale, même si des fois j'lui dis des choses ou j'la reprends, ça, ça s'passe bien. Et voilà, on est tous différents. Mais euh... chais pas. Chais pas. De quoi, on est parti où là ?

Ch67 : Non non, mais c'est...

Z67 : C'est mon esprit qui est parti !

Ch68 : On y est toujours, la question était autour de, voilà cette... Le rapport d'autorité qui était un peu... travaillé voilà entre, je je, j'ai une fonction qui fait autorité, mais est-ce que je l'incarne à l'aise, tranquillement ou non. Non, manifestement non, c'est pas...

Z68 : Si ! Euh... avec les usagers ça... Ben ça s'est fait progressivement. Donc ça s'est bien fait, et maintenant j'suis à l'aise, j'peux leur dire quelque chose, j'le dis, j'suis à l'aise. Mais faudrait pas qu'j'ai, pas forcément dans les usagers, peut-être plus dans l'perso, dans les gens...

Ch69 : Les équipiers.

Z69 Les équipiers, ou les tuteurs, faudrait pas que j'ai des gens vraiment qui, qui soient d'un tempérament... Parce que ça clacherait un peu. Et j'aime pas le conflit.

Ch70 : D'accord.

Z70 : Donc quand on est chef, on n'peut pas ne pas aimer l'conflit. [Elle rit : 00h36'40] Et j'suis pas chef, moi j'me sens pas une âme de chef.

Ch71 : Je comprends. Ok...

Z71 : Et pourtant j'suis euh... j'suis une battante, j'suis... J'les mobilise, j'les emmène et tout. Mais, le conflit c'est pas mon truc. Même si je sais qu'des fois on est obligé de passer par là hein. Avec les usagers, avec les... Je sais, mais, mais c'est pas... J'vais toujours me poser la question : pourquoi ? Pourquoi il y a eu ce conflit ? Qu'est-ce que j'ai dit, qu'est-ce que j'ai fait ? Ou qu'est-ce que l'usager... Et des fois y'a pas forcément de réponse, des fois c'est comme ça. Mais euh... ça va m'travailler.

Ch72 : Ouais.

Z72 : J'suis comme ça.

[silence de 00h37'18 à 00h37'32]

Ch73 : Je relis juste mes notes pour vérifier que...

Z73 : Ouais ouais, qu'y'a pas d'autres questions ?

Ch74 : Oui voilà.

[00h37'45 : Z s'adresse à une autre personne : tu prépares ton activité ? La personne lui répond brièvement]

Ok. Bon moi je, je n'ai plus de questions. Est-ce que toi tu as des questions ? Des, des remarques ?

Z74 : Non...

Ch75 : D'accord.

Z75 : On pourra avoir un retour, ou...

Ch76 : Voilà...

Z76 : De voir ce qui a été fait, ou pas ?

Ch77 : Bien sûr. L'entretien va être retranscrit, intégralement. Anonymisé. Donc tous les, tous les prénoms, les endroits sont anonymes.

Z77 : D'accord.

Ch78 : De façon à ce que personne de l'extérieur puisse savoir qui a parlé. À part moi, voilà. Euh... ça c'est important.

Z78 : Ben oui.

Ch79 : De savoir que tu seras protégée, même si tu n'as pas dit des, d'éléments euh... qui viendraient attaquer quiconque, mais c'est une question de principe, d'éthique.

Z79 : Ben oui.

Ch80 : Euh... cet, cet entretien t'es d'office, tu es d'office de droit d'accès, parce que tu es la première concernée, donc je peux te donner la copie de l'entretien.

Z80 : Oui pourquoi pas. Juste pour voir, ou j'sais pas...

Ch81 : En tout cas tu en as accès, d'office, ça c'est, voilà c'est une information qui t'es de suite accessible. Et quant à la thèse, et ou le matériel d'analyse, bien sûr qu'il t'es, bien sûr qu'il t'es accessible.

Z81 : D'accord. Pas de problème.

Ch82 : Parfait. Voilà. Donc là, les fois prochaines c'est un programme de recherche qui marche sur trois entretiens différents, étalés sur un an à peu près. Donc à peu près tous les 3 mois, grosso modo. Le prochain n'aura pas besoin d'une, d'une séance euh... passée ensemble, donc ça pourra se faire dans un temps où toi tu auras la disponibilité voilà d'une heure environ.

Z82 : D'accord.

Ch83 : Et on continuera à travailler sur la situation d'évaluation, mais voilà sur d'autres, sur d'autres aspect, voilà.

Z83 : D'accord, ok. Parce que ça remet en question sur certaines choses, pas remettre en question, mais ça interpelle quoi.

Ch84 : Bien, heureux de savoir que ça peut, ça peut contribuer à quelque chose pour toi.

Z84 : Ben oui oui.

Ch85 : Merci.

Z85 : De rien.

[Fin de l'enregistrement : 00h39'56]

V : Récit d'observation

Récapitulatif signalétique

- La date et l'heure : le 05 décembre 2019, pour un démarrage de la séance à 14h15
- La durée : 1h00
- Le lieu et sa description sommaire : le lieu d'exercice se situe dans l'association C. de Foucauld, institution médico-sociale au service des personnes en situation d'handicap et nécessitant hébergements (courtes moyennes et longues durées). Le site est équipé pour le suivi médical et thérapeutique, comme l'accompagnement à la (ré)insertion socio-professionnelle.
Nous sommes dans la « salle d'activité » de « l'accueil de jour ». Cet endroit est une zone réservée à l'accueil et l'animation en direction du public de V, ancienne stagiaire de la formation professionnelle en animation sociale. V a eu fait son stage d'alternance, à l'instar de H, au sein de cet équipement médico-social. La salle est configurée est « E » inversé ; les recoins de la lettre servent principalement de sas de rangements, d'un espace détente ou des sanitaires (au milieu). V a installé trois espaces de travail pédagogique limités à 5 personnes maximum, composés de tables et de chaises. Pour autant, V concentra l'activité « cartes de vœux » au centre de la pièce. Dans le coin de la pièce, au fond à droite, Z animait un atelier « Chant ».
- Le matériel de notes : journal de bord, calepin n°7
- Mon positionnement : je suis installé sur une chaise, en biais, proche du centre et des sanitaires, de façon à ne pas déranger dans les déambulations des participants ou de V.
- Accessoirement des informations venant préciser des éléments. : comme précisé pour C, la séance d'observation de V se trouve dans la même journée. Le plan fut de commencer avec C, suivie de notre entretien. Nous avons déjeuné tous 3, puis nous avons continué avec V sur le même schéma séance-entretien.

Je connais V bien plus que H et C, car j'ai eu à intervenir toute l'année précédente sur la formation dans laquelle elle évoluait en tant que stagiaire, au CRP.

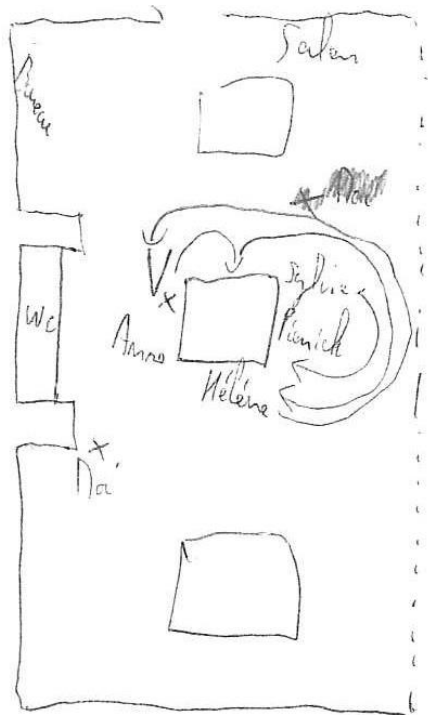


Figure 14 - Schéma des déplacements et des positions

Récit d'observation

Dans la poursuite des ateliers et animations du moment, V anime une séance « carte de vœux ». V a installé sur la table centrale son matériel pédagogique, et fait s'installer les participants – Pierrick, Hélène et Anne – autour de la table. V restera debout toute la séance durant.

Le style d'animation de V semble plus directif que H, un peu dans la même veine que Z « Quand c'est fini c'est moi qui vous le dit. » (V1) V va partout : elle montre un geste, puis circule sur les participants pour voir comment iels s'y prennent et régule directement : « Ça ne marche pas ! Vous savez pourquoi, touchez la carte... Vous voyez, c'est du plastique. » (dialogue Anne, V) ou « J'en ai mis trop. T'en as mis trop ? ben c'est pour ça que je t'ai dit d'y aller doucement. » (dialogue Pierrick, V)

Sylvie, une nouvelle participante, vient en cours de route se rajouter aux participants. V l'intègre sans questions.

Des discussions se vivent durant la séance, comme dans celle de C. « Merci Mamie. Eh bien dis donc, depuis quand je suis une mamie ? » (dialogue 2 Pierrick, V) Le même Pierrick a appelé Z « mamie » ce matin aussi. La réaction de Z fut similaire à celle de V. J'ai l'impression qu'il y a du mimétisme entre Z et V ; de quel sens l'une vers l'autre ?

Parfois les discussions vont sur les participants : « Ah ben elle c'est une super vendeuse ! Oui moi aussi. Ah ben Hélène mieux que vous ! Vous savez pourquoi ? » suivi d'explications (dialogue V, Anne, V). « Hélène, c'était quoi ce midi ? Euh, c'était... Du steak haché ? ... du steak haché oui, avec une poêlé de légumes. » (dialogue V, Hélène, Pierrick, Hélène)

V ponctue les productions des participants par des jugements exprimés, comme C, directement à la personne : « Voilà ! Si ça vous plait, c'est parfait. » (V2) « Ah ben déjà, ça y est ! Vous êtes rapide. D'habitude, faut vous... » (V3 ; V aura répété cette phrase). « Hop hop hop ! Faut faire tout le temps pour Pierrick, voilà. » (V4) « Ah c'est un ptit rène ; je me demandais ce que vous aviez mis... » (V5)

En clôture de séance, les participants aident à ranger le matériel, comme pour C.

V : Retranscription

Contexte resitué

- 05 décembre 2019
- 32 min. 98 sec.
- Sur la structure d'alternance de H. V est une ancienne stagiaire de la même formation que H et B, de la session précédente (2018-2019). V était sous le tutorat de Z. Au moment de l'enquête, Z et V sont tutrices de H.

Ch1 : On... recontextualise un p'tit peu le... la r'cherche ou... c'est bon ? On peut tout d'suite aller sur euh...

V1 : C'est bon. Vas-y. [Elle rit brièvement 00h00'07]

Ch2 : Impeccable. Donc bon merci déjà de m'avoir permis de... d'observer une situation. Situation d'animation où euh... tu as peut-être procédé à des... à des évaluations, quels que soient les... les niveaux. Que ça soit sur euh... l'attention, sur la... la création des particip... des participants euh... sur peut-être leur place dans l'espace, leur rangement, je n'sais pas, vu qu'il y a eu différents moments. Donc l'idée c'est de r'venir un p'tit peu sur les moments euh... charnières de la... de la séance d'animation. En mode ben que... avec des idées qu'tu as, les mots qu'tu as, et moi j'ai quelques questions aussi un peu d'intérêt que... que j'aimerais bien te... te poser. Donc dans un premier temps euh... en mode débriefing de... de la situation des... d'animation.

V2 : Oui. Si tu veux. Euh... tu veux commencer par quoi ? [Elle rit 00h00'52]

Ch3 : [je ris brièvement aussi 00h00'52] P't-être toi, quels sont les moments où tu t'es sentie toi plus en position d'évaluatrice, et de quoi ou de qui euh...

V3 : En fait moi euh... j'les connais par cœur aussi, comme C. Donc au bout d'un moment, je sais c'qu'il sont capables de faire, ou pas. Et là en fait, proposer activité carte, ça le... j'sais qu'ça leur pose un peu problème d'imaginer les... qu'est-ce qu'ils peuvent mettre dessus.

Ch4 : D'accord.

V4 : Donc c'est pour ça qu'j'les ai aidé... guidés au début, pour euh... Après j'ai pu ben les évaluer, voir si par rapport à la dernière fois, si ils sont... ils ont pu euh... sans mon aide ou pas, commencer et tout. Et Hélène* euh... à chaque fois elle a besoin que j'la guide, pour après se lâcher sur les cartes euh... Donc euh... voilà. Elisabeth* euh... c'est un peu plus compliqué. Parce que euh... elle met que dans un coin. Donc c'est... faut lui dire : faut, machin... Bon après elle l'a r'marqué, elle l'a fait d'elle-même. Bon Pierrick*... c'est Pierrick ! [Elle rit 00h01'55] Il est... faut... faut le booster un p'tit peu, puis après faut discuter avec lui pour qu'il puisse euh... avancer quoi. Puis Sylvie ben... Sylvie elle fait c'qu'elle veut en fait ! [Elle rit 00h02'08] Parce qu'on a beau lui dire quelque chose, elle en a rien à faire.

Ch5 : D'accord.

V5 : Donc euh... quand j'lui ai proposé certaines cartes, on l'a vu tout d'suite, ça lui a pas plu.

Ch6 : Ouais.

V6 : Sauf que j'avais que ça, donc fallait qu'elle fasse avec. 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.

Ch7 : Mmm mmm. Pourtant elle... elle... elle a l'air d'être assez euh... 'fin l'un n'empêche pas l'autre, mais, d'être assez dégourdie, euh... non ? Parmi les quatre euh...

V7 : Ah oui oui c'est la plus dégourdie des quatre.

Ch8 : Hein ? Ouais.

V8 : Mais euh... mais faut lui dire : faites ça, s'il vous plait ! Avec un... faut trouver un... stratagème pour qu'elle fasse c'qu'on veut. [**D'accord.**] Sinon...

Ch9 : Et donc elle arrive parfois ou elle ne... ne fait pas du tout, ou euh...

V9 : Ah oui ! Comme là, donc on avait soit carte, ou chant.

Ch10 : Oui. C'est vrai qu'elle n'est pas du tout allée au chant...

V10 : Ouais. Voilà c'est ça.

Ch11 : Oui oui. Oui qu'elle est restée avec toi malgré la... la tournante.

V11 : C'est ça. [**Mmm. D'accord.**] Voilà.

Ch12 : Ok et donc là le... Si j'comprends bien le, l'intérêt d cette séance c'était un p'tit peu de voir les progrès, c'est ça ? [Oui.] Entre l'avant, et aujourd'hui euh... sur les quatre euh... personnes ?

V12 : Parce que à savoir que les cartes que j'ai proposées au début de refaire... [**Oui.**] C'était les leurs, de y'a deux s'maines.

Ch13 : Ah bon ?

V13 : Ouais. Et ils ont même pas remarqué qu'c'était les leurs euh...

Ch14 : En effet j'ai pas eu l'impression, ouais.

V14 : Donc euh... là, j'leur ai dit : oh, faut les r'faire plus jolies ! Et c'est... c'est passé comme une lettre à la poste.

Ch15 : D'accord. [Elle rit 00h03'53] **Et quand tu as dû en créer des nouvelles avoir le format noir, là c'est euh... c'est parce que tu avais en fait euh...**

V15 : J'en avais plus du tout, d'avance. Parce qu'en fait soit on prend des cartons qu'on achète nous-même euh... et puis ils collent les choses. Ou c'est des cartes euh... des feuilles qu'on plie en deux. Sauf que là j'avais un stock de mêmes feuilles, donc j'ai dit j'vais pas prendre à chaque fois les mêmes feuilles... [**Oui.**] Et d'jà en plus les... les cartes, on les donne aux... on les envoie aux gens. Donc si d'une année à l'autres ils ont la même, c'est pas très... [**Mmm mmm.**] Donc c'est pour ça que j'leur ai dit : c'est pour vendre, donc on va vendre celles que voilà, et les noires euh... pour envoyer aux autres.

Ch16 : D'accord. Ok.

V16 : Mais sinon j'en avais plus du tout... donc euh...

Ch17 : D'accord et donc le stock le premier, c'étaient les anciennes cartes réalisées quinze jours en amont. Ok d'accord.

V17 : À refaire.

Ch18 : D'accord. Ok ok. Et alors euh... qu'en est-il de... de l'éval' des progrès ?

V18 : Alors pour moi elles sont plus jolies ! Pour eux, ben... ça avait l'air, puisqu'ils étaient contents, ils r'gardaient leurs cartes, ils avaient l'sourire. [Mmm.] Donc euh... voilà. Et puis euh... Pierrick il... il a trouvé... En fait par rapport à la s'mai... deux s'maines, Pierrick était devant la carte, il collait un peu comme il voulait, et ça à l'envers et tout. Et là j'ai pu remarquer qu'il s'était concentré, sur sa carte, pour me mettre les trucs à l'endroit, mettre les tampons comme il faut et tout. C'était mieux. Après les autres ben... ils ont pas... C'est dû à la patho', donc euh... on peut pas... [Mmm.] Pas faire grand-chose.

Ch19 : Comment fais-tu alors toi pour réguler tes... tes animations ? Donc en général, lorsque tu sais qu'il y a, par tes connaissances, peut-être un potentiel euh... comment je peux dire ça... un potentiel limite par la pathologie et euh... celles qui vont être dues par l'activité, le gout euh... le plaisir qu'ils peuvent avoir ou pas, justement qui vient bloquer. Comment tu fais pour t'autoréguler là-dessus ?

V19 : Ben déjà euh... vu qu'ils ont eu le planning à l'avance, donc on fait les activités à l'avance, je sais qui peut faire que... quels trucs, qui leur plait.

Ch20 : D'accord.

V20 : 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.

Ch21 : D'accord.

V21 : Donc euh... comme les jeux, là, j'peux leur laisser... Mais en activ... Par exemple en activité carte euh... j'peux pas trop. [Mmm.] C'est... sinon c'est... c'est l'dawa !

Ch22 : Mmm mmm. Mmm. Et pour euh... Et par conséquent, pour initier de nouvelles activités, comment... comment ça s'passe ?

V22 : On fait des essais. Si on voit qu'ça accroche pas on... on laisse tomber. Par exemple, qu'est-ce que j'avais fait... J'avais fait des mains en... en plâtre. [Mmm.] Ça a pas accroché, j'ai... j'ai... j'ai même pas fini l'activité puisqu'on voyait qu'ça leur plaisait pas. Donc euh... avec Z on a dit : bon on laisse tomber, on r'prendra plus tard. J'les ai gardé quand même hein, mais on va faire autre chose... mettre des fleurs, euh... trouver un aut' trucs pour les faire euh... accrocher.

Ch23 : D'accord. Quand tu dis : on... on voyait, c'est le sens littéral du terme, c'est-à-dire que vous voyez des expressions...

V23 : Alors ouais à leurs visages ou... leur motivation que... Ils arrêtaient, quoi.

Ch24 : D'accord. Ah oui.

V24 : Ah oui oui. C'était...

Ch25 : C'est pas tant qu'ils disaient, que parce qu'ils ne faisaient plus.

V25 : C'était pas assez... voilà. C'était pas assez rapide pour eux. Y'avait le... le... le rendu était pas assez rapide. Puisque mettre du plâtre dans un gant et puis attendre que ça sèche, c'est pas...

Ch26 : D'accord. Il fallait attendre effectivement que...

V26 : Voilà. C'est... eux il faut qu'ça soit tout d'suite. Le... le rendu ça soit... ils voyent tout d'suite. Qu'il y ait l'plaisir, ben qui...

Ch27 : Qui soit là... /

V27 : Rapidement. Qui soit là rapidement.

Ch28 : Et, j'comprends. J'comprends, j'comprends. Et euh... Tout à l'heure justement quand j'écoutais Z je... je me demandais, et dans c'que tu m'dis ça me fait re... revivre à nouveau la même question. C'est : quelle est la limite finalement si... si tenté qu'il y en a une, c'est peut-être pas une bonne question finalement... Quelle est la limite entre euh... une forme d'occupationnel euh... qui viendrait alimenter euh... le plaisir euh... rapide quoi, et euh... un travail plus peut-être de fond euh... d'éducatif? Euh... ou... de développement de quelque chose euh... Est-ce que cette question-là se... est pertinente finalement avec ce public ou...

V28 : Oui. J'pense. Parce que donc euh... Monsieur P/ t'as pu... t'as pas pu l'voir en activité / lui il vient juste, c'est pour s'occuper. Que les autres ben... certains, dû à leur projet, on fait des activités pour leur projet. Donc du coup euh... c'est pas vraiment d'l'occup... d'l'occupationnel. C'est plus euh... de l'activité. [Mmm.] Puisqu'ils font travailler la motricité fine tout ça. Que Monsieur P il est là et... c'est juste pour l'occuper, quoi.

Ch29 : Il passe le temps.

V29 : Il passe le temps. Ils viennent... Y'en a certains c'est pour passer le temps. Voilà.

Ch30 : D'accord. Donc ce sera p't-être plus à là que... qu'on fera la différence entre un occupationnel par... parce qu'il y a le corps, entre guillemets, qui est là, mais qui... mais qui n'prend pas part. Et ceux et celles qui vont prendre part, à leur façon...

V30 : Ouais. [D'accord.] Nous on dit, y'a... y'a ça dans l'groupe aussi. Y'a pas que Monsieur P, y'en a plusieurs. J'les ai pas en tête là, mais oui, ils viennent juste pour s'occuper. [D'accord.] Et qu'ils veulent pas aller en maison de retraite.

Ch31 : Mmm. Donc ils sont dans un environnement donc qui leur permet d'être un peu dans un tiers-lieu quoi. Entre euh... entre la maison de retraite, tout ça...

V31 : Ben qu'il y ait quand même un lien social, et qu'ils ont leur appartement. Ils vivent, n'importe qui, ils viennent euh... à l'accueil de jour comme si c'était leur travail. Ils viennent juste là... Qu'en maison de retraite, ils sont là ils... Y'en a ils déambulent dans les couloirs, et voilà quoi.

Ch32 : D'accord. J'comprends. Euh... Toi qui... qui revient d'la formation euh... professionnelle euh... y'a pas si longtemps qu'ça... Et d'un autre côté, ça fait un semestre entier, ça y est. Enfin même un peu plus, si on compte quand même les deux mois d'été donc euh... ça fait un peu plus d'un semestre entier que tu as terminé la... la formation BP. Et donc euh... j'voulais savoir, comment la formation justement BP a justement influencé ta façon euh... d'évaluer? Que ça soit euh... le progrès du public, que ça soit tes propres pratiques en tant que professionnels. Que ça soit euh... peut-être tes collègues, vu que tu as aussi H euh... stagiaire. J'imagine que tu as un rôle pédagogique, d'une façon ou d'une autre. Que ce soit en tant que pair, quand tu...

V32 : Oui oui.

Ch33 : Voilà, quand tu travailles avec lui ou peut-être qu'en tant que co-tutrice. J'connais pas votre contrat pédago' entre tous les trois.

V33 : Ben il vient m'voir quand euh... il a besoin ! [Elle rit 00h10'47]

Ch34 : Ok. Donc plus en tant que... pair, collègue... expérimentée.

V34 : Voilà, c'est ça. J'lui ai dit, si tu as besoin d'un coup de main je suis là. Mais... voilà. Mais sinon oui, la formation... comment te dire ? L'évaluation ben, *fff*... Euh... [Elle rit 00h11'04]
Comment te, ben...

Ch35 : Ça peut peut-être ne pas avoir influencé du tout, c'est... c'est pas une question...

V35 : Non ! Non non ! C'est... J'ai... j'ai p... pour pas déranger, hein ! Je pense que j'ai plus appris en... en ayant la fiche évaluation qu'on m'a fournie, là. On m'a aidée à savoir comment évaluer euh... bien la personne. La personne puisque nous vu qu'c'est individuel, et pas le groupe...

Ch36 : D'accord.

V36 : Donc j'ai mieux appris à... évaluer la personne. Que nous en cours on avait vu évaluer euh... le groupe...

Ch37 : Le groupe.

V37 : Ouais. Et moi j'trouve que c'est plus important que ben... comment on m'a appris, là.

Ch38 : D'accord. Quand tu dis on, c'est un outil qu'on t'a donné ici euh...

V38 : Ouais.

Ch39 : Ah ok ! Ok ok. Qu'est-ce que c'est ? C'est une grille, c'est ?

V39 : C'est une feuille... donc y'a marqué... faut marquer le nom, le prénom... Sait lire/sait pas lire. Euh... ben sa vie quotidienne, si elle sait repasser tout ça. Les... les motricités fines... Ben, c'est à peu près les mêmes gr... feuilles qu'on a eues en cours, sauf que ben c'était un p'tit peu plus détaillé. [D'accord.] Voilà. [Ok.] Et donc cette feuille-là éva... évaluation, nous aide pour les... les projets euh... leurs projets personnalisés.

Ch40 : D'accord. Vous contribuez au PPA euh...

V40 : Ouais.

Ch41 : Par le biais de cette feuille.

V41 : C'est ça.

Ch42 : D'accord. C'que j'ai vu aussi, que tu as checké tout à l'heure le calepin de Dimitri*.

V42 : Oui. Parce que Dimitri en fait euh... depuis qu'j'ai appelé les pompiers en fait, que j'étais en activité avec lui et mon collègue - donc j'ai appelé les pompiers puisqu'il a fait une absence - j'ai r'marqué qu'il est en... perte depuis. Donc ça fait depuis l'mois d'septembre. Et... j'en ai parlé aux autres, ils m'disent : non, c'est pas vrai ! Et euh... j'ai remarqué que depuis il en fait beaucoup, mais beaucoup plus.

Ch43 : D'accord.

V43 : Et donc l'infirmière a dit : c'est à surveiller. Et eff... effectivement c'est à surveiller, parce que ses crises sont de plus en plus violentes. Et euh... notre sécurité est en jeu aussi, et celle des autres. Et on a remarqué c'est quand il en a fait pas beaucoup, que ça vient d'un seul coup, et que voilà. Donc j' préfère de temps en temps checker, et euh... [Oui.] Voir [00h3'06]... mais bon ça dépend.

Ch44 : Parce que, si j'ai bien compris, votre échange euh... Dimitri aussi peut remplir le... le document.

V44 : Oui. Si... Parce qu'en fait les absences ils... soit il s'en souvient, soit il s'en souvient pas.

Ch45 : D'accord.

V45 : Donc s'il s'en souvient, c'est bien qu'il remplisse. Mais s'il s'en souvient pas, c'est à nous.

Ch46 : Il peut pas bien sûr. D'accord. Ok. Parce que quand tu parlais de sieste avec lui, c'est mot... comment j'pourrais dire ça, le mot propre pour parler des absences de Dimitri ?

V46 : Non, lui de...

Ch47 : Non c'est vraiment... on parle vraiment de sieste.

V47 : Il parle de sieste.

Ch48 : Donc c'est le mot de Dimitri ?

V48 : Ouais.

Ch49 : Sieste signifie absence ?

V49 : Non, sieste veut dire sieste. [Elle rit 00h13'47]

Ch50 : Oui, ok, ok.

V50 : Pour lui.

Ch51 : C'est bien ça, oui, pour lui. Mais alors, en soi ?

V51 : C'est ben lui euh... en fait il dit absence, crise, pour dire sa pathologie.

Ch52 : D'accord.

V52 : Mais sinon sieste, ça veut dire qu'il veut dormir.

Ch53 : Tout simplement.

V53 : Tout simplement.

Ch54 : Ok. [Elle rit 00h14'03] Et euh... ça aussi ça contribue donc à... à sa pathologie, ou en tout cas à son... à son état, de savoir s'il fait des siestes ou pas...

V54 : Non. C'est lui, là...

Ch55 : Il était...

V55 : Parce que t'étais là, et il voulait m'pousser à bout.

Ch56 : D'accord.

V56 : Il sait comment l'faire, donc euh... il...

Ch57 : Donc sieste était en quelques sortes comme pour être en rébellion par rapport à...

V57 : Tu me casses... tu me casses les machins...

Ch58 : À ce que toi... à ce que toi tu proposes.

V58 : Voilà.

Ch59 : D'accord. Je comprends. Ok. Sieste ok c'est le... c'est l'arme pour dire je... je suis contre toi, d'une façon ou d'une autre quoi.

V59 : Voilà. C'est ça. [Mmm mmm.] Et j'veais t'pousser à bout jusqu'à tant que tu craques.

Ch60 : D'accord.

V60 : Sauf que là... Il jouait... Mélissa* je sais comment la... Du coup il joue. [Elle rit 00h14'42] Ah oui oui, mais... J'suis plus forte que lui, hé, qu'est-ce que tu veux ?

[rires 00h14'47]

Ch61 : Il est euh... peut-être que y'a pas que Dimitri euh... Ces pers... ces personnes qui... qui cherchent donc sont... sont fréquentes dans le public ?

V61 : C'est... après c'est... Pierrick il joue avec moi, mais... il sait s'arrêter. Claire* c'est pareil euh... Par contre c'est Dominique*, euh... Dominique elle est... collante. C'est une glue, elle est tout l'temps après moi. Je... Je... L'autre jour j'veais aux toilettes chercher du tissu, je referme la porte, elle l'a rouverte ! J'fais : mais vous imaginez, si j'étais en train d'faire euh... mes besoins ! [Elle rit 00h15'24] Vous rentrez comme ça ! – Ah oui c'est vrai... Mais ça l'a pas dérangé de venir me voir.

[Une personne entre dans la pièce et s'excuse. Elle vient chercher quelque chose dans la pièce. Le temps de sa présence l'entretien s'interrompt. Quelques échanges ont lieu entre la personne et V : Tu veux la clef ? Tu en as des pièces ! Etc. De 00h15'31 à 00h16'30]

Donc tu sais où est le coffre ! [Elle rit 00h16'31]

Ch62 : Exact ! C'est bien, c'est bon à savoir ! J'pense que mon casse ne serait pas très efficace, mais bon c'est pas grave !

V62 : Oui, et plus euh... là.

Ch63 : Oui à la limite c'est plus... c'est peut-être plus rentable !

V63 : Non non, en dessous. [Ah !] [Elle rit 00h16'48]

Ch64 : Bon, c'est parti sur euh... sur ?? [00h16'49] d'enregistrement.

V64 : Voilà !

Ch65 : Euh... alors blague à part... oui on en était sur comment aussi la formation a-t'elle influencé ta façon de... d'évaluer.

V65 : C'est ça.

Ch66 : Donc euh... si j'ai bien compris euh... la formation était plus orientée vers le... l'évaluation de groupe.

V66 : Ouais.

Ch67 : Et donc pour ce public-là et dans ton poste professionnel c'est pas tant... cette façon d'évaluer, ce regard qui est pertinent.

V67 : Nous c'est... Voilà nous c'est plus de l'individuel. [Mmm.] L'évaluation individuelle.

Ch68 : Et donc tu parlais d'un outil qui est utilisé ici. Est-ce qu'y'en a... est-ce qu'y'en a d'autres ? Est-ce qu'y'a d'autres façons de procéder à des évaluations individuelles, ou de contribuer au PP... au PPA ?

V68 : Euh... fff... moi c'est... la seule que j'ai vue c'est celle que j'fais... J'fais un p'tit compte-rendu d'mes activités que j'ai fait avec la personne.

Ch69 : D'accord.

V69 : Que je donne à C, ou que je rentre sur euh... mediateam. Donc c'est le logiciel euh...

Ch70 : Qui recense l'ensemble des documents...

V70 : Voilà.

Ch71 : Qui va formaliser le PPA ?

V71 : C'est ça.

Ch72 : Ok. Ok, j'comprends. Un rapport, ah oui, par personne ?

V72 : Ouais.

Ch73 : Mais à quel rythme ?

V73 : Ben un par an. Un a... Un rapport par personne par an.

Ch74 : Par an ouais d'accord. Donc tu cumules pendant une année différentes informations...

V74 : Ben j'garde pas tout. J'garde les... l'essentiel quoi.

Ch75 : J'comprends. Ok.

V75 : Parce que sinon on en a pour... Non non, j'garde l'essentiel.

Ch76 : Et oui oui j'imagine, sinon il faudrait des archives de fous...

V76 : Ah oui.

Ch77 : Il faudrait vous y prendre un bon moment en avance pour après...

V77 : C'est ça. Mais j'prends deux trois notes, de tiens, cette activité-là il s'est passé ça, et puis voilà.

Ch78 : D'accord. C'qui fait que la... dans l'année au moment où vous écrivez c'rapport individuel, c'est une espèce de synthèse aussi de c'qui a pu s'passer pendant l'année, quoi ? Qui vient d'se passer. [Oui.] Si les choses se répètent ou pas, si c'est épisodique ça apparaîtra peut-être pas. Si c'est au contraire très... fréquent.

V78 : Ben là par exemple euh... on a eu qui ? On a eu Martine Magnan, bon tu l'as, tu l'as aperçue, donc euh... Elle vient qu'en activité sport ou sorties culturelles. Donc on n'a pas pu évaluer grand-chose, donc dans son PPA on lui a mis que euh... pas d'évolution, pas... Voilà, qu'elle souhaite continuer euh... comme c'est là.

Ch79 : D'accord.

V79 : Voilà. Y'a certaines personnes ouais on a pas grand-chose à dire, donc euh... c'est comme ça.

Ch80 : D'accord. Ok. J'comprends. Et euh... qui... qui a accès à vos informations que vous remplissez ?

V80 : Alors euh... sur mediateam tout'... tout l'monde... Alors, Z et moi, on a accès aux... fichiers du... foyer.

Ch81 : D'accord.

V81 : Et du SAMSA et d'SAVS à côté.

Ch82 : Ouais.

V82 : Parc contre le foyer à accès qu'au foyer. Et le SAMS et SAVS au SAMSA et SAVS.

Ch83 : Donc c'est vous seuls qui avaient euh... la trans... le regard total de...

V83 : Mais tout l'monde peut lire c'qu'on marque.

Ch84 : Ouais. Ok.

V84 : Par exemple, moi j'marque un truc sur quelqu'un du foyer sur mon truc, le foyer peut le lire.

Ch85 : D'accord.

V85 : Mais après euh... Si j'marque quelque chose sur le SAMS du SAVS, ceux du foyer ne peuvent pas le lire. Y'a que à côté.

Ch86 : D'accord. Ok.

V86 : Après bien sûr y'a les directions, y'a tout l'monde qui l'a, ça. Donc euh... Eux ils ont... ils peuvent lire tous les... tous les trucs.

Ch87 : Les rapports de tout le monde.

V87 : Et pis de toutes les structures.

Ch88 : SAMS et SAVS, tu peux retraduire, s'il te plait ?

V88 : [Elle rit 000h20'00] Service d'Accompagnement à la Vie Sociale. Et le SAMS, c'est Service d'Accompagnement Médico-Social.

Ch89 : D'accord. Ok.

V89 : Et y'en a un qu'a de l'aide, et l'autre qu'a de l'aide médicale.

Ch90 : Ok. Compris. C'est l'interface entre le... la vie... la vie active en dehors et la vie active ici, ou...

V90 : Ah non non, là, ils ont personne du foyer.

Ch91 : D'accord.

V91 : C'est que des personnes qui vivent, qui travaillent avec euh... avec l'extérieur, mais qui z'ont besoin d'a... d'accompagnement, d'aide. D'aide, quoi.

Ch92 : Ok. D'accord. Donc c'est les extérieurs.

V92 : Euh... pour faire la... la vaisselle... pour faire l'ménage, les courses, ou les trucs comme ça.

Ch93 : Et euh... dans ces personnes extérieures, y'en a qui viennent parfois au foyer de jour, ou...

V93 : Ttt euh... fff oui.

Ch94 : À l'accueil de jour ?

V94 : À l'accueil de jour, oui. J'allais dire foyer de jour.

Ch95 : Oui, non non, je...

V95 : Non à l'accueil de jour, oui, y'a... Monsieur P. C'est tout.

Ch96 : D'accord.

V96 : Ouais.

Ch97 : Ok ok. Euh... J'me demandais, avec euh... avec ton intégration à part entière dans... dans l'équipe pédagogique, euh... comment se passe les relations entre toi et... et Z ?

V97 : Ben ça s'passé très bien. On... ouais, on s'complète comme... tout l'monde nous l'dit. Euh... certains même nous font remarquer qu'on s'entend très bien, qu'on laisse certaines personnes à part. Sauf que c'est elle qui s'met à part. L'équipe du foyer, les éducateurs donc... Ils veulent pas s'intégrer, voilà. Mais... mais sinon ça s'passé très bien. Dès qu'y'en a une qui est en congés, l'autre elle est là, on... On s'relaye, y'a une transmission... donc voilà.

Ch98 : C'que j'ai remarqué des... et entendu plutôt, des mots communs que vous utilisez toutes les deux. Euh...

V98 : [Elle rit 00h21'48] Peut-être !

Ch99 : Euh... et... et... et ce qui est encore plus, à la limite j'me dis bien sûr, à force de se côtoyer euh... le mimétisme. Ben... Et puis ça a été ta tutrice pendant un peu moins d'un an...

V99 : Plus d'un an, oui !

Ch100 : Pendant plus d'un an si on compte le préparatoire en plus.

V100 : Ouais.

Ch101 : Donc ouais, pendant plus d'un an...

V101 : Ça va faire deux ans au mois de janvier, là.

Ch102 : Finalement, c'est vrai qu'ça permet quand même de... de s'installer des habitudes communes. Euh... mais c'que j'ai remarqué, d'assez remarquable, c'est que Pierrick, vous a surnommé toutes les deux de la même façon. En vous taquinant à chaque fois... Mamie ou maman.

V102 : Mamie. Ouais.

Ch103 : Alors maman j'ai pas entendu ce matin envers C, mais mamie, c'est... c'est drôle parce qu'il a fait... c'est... c'est... c'était plus ou moins la même situation avec une euh...

[Elle rit 00h22'31]

Un soutien de... de ta part et de la part de Z, rapide quoi, et lui qui remercie : merci, merci mamie. Et l'autre qui répond en disant : ben, dis donc, depuis quand... depuis quand j'suis une mamie ? C'est drôle parce que c'matin Z a fait plus ou moins la même réaction, elle dit : dis donc depuis quand j'suis une mamie ?

[Elle rit 00h22'49]

Alors je dis tiens, c'est... c'est amusant que... que Pierrick euh... le même, le même bonhomme fasse la... la réflexion à deux personnes différentes.

V103 : Non, mais voilà, il nous taquine, voilà ! [Elle rit 00h22'58] Beh oui, s'il peut nous la sortir tous les jours, il la fait. Sauf hier, j'étais sur son dos, donc il me l'a pas fait.

Ch104 : Ah d'accord !

[Ils rient 00h23'05]

Donc ça veut dire aussi que les... les tacles, si j'puis dire, de Pierrick sont aussi des gages de... de reconnaissance, et que tout va bien quoi.

V104 : Ouais, il nous aime bien. Voilà, tout... tout va bien.

Ch105 : Mmm mmm.

V105 : Parce qu'il aurait été arrivé en r'tard, j'l'aurais dit : Pierrick, t'es en r'tard. Là, c'était pas mamie, c'est : j'vais aller voir Marc. Il nous fait des menaces pour aller voir Marc*. Marc G, le directeur général. [Elle rit 00h23'29] Qui est son oncle !

Ch106 : Oui tout à l'heure tu as... tu lui as dit oui : va le voir puisque c'est oncle ! Ouais.

V106 : Ouais. Donc il nous fait des menaces. Sauf que son oncle... nous soutient ! Donc euh... [Elle rit 00h23'39]. Ça va pas dans son sens.

Ch107 : D'accord.

V107 : Ouais.

Ch108 : C'est particulier ça, que...

V108 : Oui. Mais il p... j'pense qu'il se sent... protégé. Grâce à ça. Sauf que... si il l'dit tout l'temps, à mon avis certains euh... résidents, le ben... comment se dire... ben coupent le lien quoi, à force ! Si il s'plaint, ils vont dire : ben attend, lui il s'fout d'nous, on va se... on va essayer d'l'éviter.

Ch109 : Ça... ça s'est vu ?

V109 : Ah oui. Ça se voit il est tout seul. Quand euh... ben c'est simple, tous les matins, tous les midis, tous les soirs, il zone. Il s'promène dedans, là, tout seul. Les autres sont à côté, il va pas vers eux. C'est...

Ch110 : Tu veux dire... tu penses qu'il utilise une espèce de position d'privilegié... [Mmm.] Mais qui le dessert ?

V110 : Oui, je pense. Ben sachant que tout l'monde, il... Tout l'monde sait que c'est son neveu, à Marc, donc euh... ça doit être ça.

Ch111 : Ouais, j'comprends. Mmm. Et donc comment... Est-ce que ton regard a changé sur euh... sur Z ? Avec le temps qui passe, et avec peut-être aussi l'intégration, la validation du diplôme... Pas forcément ? est-ce qu'il y a des éléments qui jouent sur... sur votre co-appréciation ? Comment aujourd'hui finalement vous collaborez, de façon pratique ?

V111 : Ben non, ça a pas changé avec C. Mais dès que... Ben je sais que... si elle peut pas faire un truc et que moi j'peux l'faire, j'le fais. Ben on s'arrange comme ça, on s'entraide d'façon toutes les deux. [Oui.] Donc j'pense que c'est une force.

Ch112 : Mmm.

V112 : Donc euh... voilà. Par rapport au... à mon rôle ici, j'pense plus que j'suis à un truc... à un rôle d'éduc', que d'animateur social.

Ch113 : Ouais, tu peux développer ?

V113 : Ben j'fais... J'pense qu'y'a des trucs que j'fais, que j'devrais pas faire.

Ch114 : D'accord.

V114 : Ben faire l'autonomie euh... pour une personne. Donc c'est plus du rôle de l'éduc' que de l'animateur.

Ch115 : Mmm.

V115 : Y'a le soir, de 5 à 6, je fais beaucoup... ben pour la résidence sociale. J'vais faire des interventions ?? [00h25'42] changer des ampoules, des trucs comme ça. Donc c'est... c'est pas vraiment du rôle de l'animateur. Donc j'fais plus beaucoup ouais du rôle de... l'éduc', que de l'animation. Donc c'est pour que t't à l'heure quand t'as posé la question du DS, je savais pas trop.

Ch116 : Mmm.

V116 : Parce que du coup j'me suis dit : est-ce que ça vaut pas l'coup de passer directement le... diplôme d'éduc' ?

Ch117 : ES plutôt que...

V117 : Ouais. C'est pour ça qu'je pose la... j'me... j'me pose les questions.

Ch118 : D'accord. J'comprends. Et euh... cette coopération euh... complémentaire, si j'puis dire, si j'ai bien compris, elle... elle n'date pas d'hier. Même pendant le stage, vous étiez plus ou moins sur cette... façon de faire. Sauf que vu que le stage faisait que parfois tu rentrais au CRP, la ryth'... le rythme était euh... était différent ? Ou...

V118 : Oui. Le rythme était euh... Ben c'est que, en fait, dès que j'partais pour le CRP, j'avais, j'lui avais filé mes deux... mes deux premiers plannings pour les prochaines fois où j'arrivais.

Ch119 : D'accord.

V119 : D'activité. Les plannings d'activités. Donc elle savait direct' c'que j'avais prévu d'faire, donc elle m'préparait mes activités à l'avance. (D'accord.) Donc moi dès qu'j'arrivais le lundi j'avais plus qu'à faire l'activité. (D'accord.) Donc euh... Que là, c'est moi qui fait l'planning, donc c'est moi qui prépare l'activité et les trucs comme ça.

Ch120 : Mmm mmm.

V120 : Donc y'a ça qu'a changé. Mais après y'a pas... pas grand-chose, hein. Y'a pas grand-chose. Après j'fais plus de trucs que j'faisais en... en... en stage ! Voilà.

Ch121 : Comment tu... comment tu traites les informations qui peuvent euh... t'arriver pour aider à... mieux... animer de manière plus adaptée aux publics, lorsque ces informations sont... d'un autre euh... d'un autre niveau de compréhension ? Pour parler plus concrètement et donner un exemple : quand tu as une information sur une... sur une pathologie par exemple.

V121 : Ouais.

Ch122 : Cette pathologie t'es... t'es inconnue, parce que c'est dans un vocabulaire soit technique, médical, soit que tu n'la connais pas, que tu n'as jamais eu d'exemple etc. Comment... comment ça s'passe, comment tu procèdes toi pour après euh... agencer ?

V122 : Euh... ben, alors. On va parler de Charlie, le dernier arrivé. Charlie on m'a dit qu'il avait certaines pathologies. Donc on m'a donné l'nom, et moi de mon côté j'ai fait la recherche. J'me suis dit : c'est quoi cette pathologie ? Donc j'ai regardé les difficultés qu'il pourrait rencontrer et... voilà.

Ch123 : Mmm.

V123 : Donc j'ai... Moi c'est comme ça que j'ai pu euh... a... appréhender l'arrivée de Charlie. Mais après Charlie tout s'est bien passé, y'a... Bon à part qu'il cause pas, mais...

Ch124 : Et y'avait des différences entre c'que tu avais appréhendé avant qu'il arrive et puis aujourd'hui avec un peu d'expérience, avec Charlie euh...

V124 : Non. Non parce qu'en fait euh... c'est juste qu'on parle avec les mains. Pas le langage euh...

Ch125 : Des signes.

V125 : Des signes.

Ch126 : C'est plutôt illus... illustrer euh...

V126 : J'ai essayé. J'ai essayé et non. Il sait pas... il sait pas la langue des signes. Donc... c'est illustrer, un peu comme j'ai fait t't à l'heure, marcher ou voiture... Voilà. Mais sinon en activité, c'était exactement c'qui était détaillé dans le... dans c'que j'avais lu, donc euh... voilà.

Ch127 : D'accord. Donc tu as... avec le temps tu as... recensé des sites sûrs, ou euh... c'est toujours un peu... nouveau...

V127 : Bah, c'est nouveau. Ben après, j'ai Marie* l'infirmière. Elle m'dit : tiens, il peut pas faire ça, il peut faire ça... Donc...

Ch128 : D'accord.

V128 : Elle, elle a accès au dossier médical donc... voilà.

Ch129 : D'accord. Et vous vous avez accès en partiel ? 'Fin, pas en totalité, au dossier médical ?

V129 : Non on peut... on peut avoir accès en totalité.

Ch130 : D'accord.

V130 : On prend la clef de l'infirmierie, si elle est pas là, puis on ouvre le dossier.

Ch131 : Et ça c'est... ça c'est faisable ?

V131 : Oui.

Ch132 : D'accord.

V132 : Puis on... d'façon, on en parle en réunion après donc euh... On est là, l'infirmière est là, c'est elle qui en discute, donc voilà.

Ch133 : D'accord. Ok.

V133 : Y'a même des trucs que je sais sur certains résidents qu'j'ai encore jamais vus. Ça va faire deux ans qu'je suis là, ça fait... j'ai jamais vu. Parce qu'ils travaillent la journée, puis moi quand j'pars euh...

Ch134 : Il s'passe d'autres choses.

V134 : Voilà, donc euh... Ouais.

Ch135 : J'ai... une dernière question. Euh... il s'est passé un truc dans la séance d'anim... Enfin il s'est passé, il s'est passé plusieurs trucs dans la séance euh...

Oui oui.

Ch136 : Mais dont un où euh... euh... qui vient interpeller là aussi une... une discussion qu'on a eue juste avant avec C. C'est toujours... Pierrick. Qui a baillé je crois. Euh... tu lui as demandé de mettre... de mettre sa main devant la bouche. Et j'me demandais euh... pourquoi ce genre de... de reprise type ? Pas que celle-ci, mais plus en général, avec ce... avec ce public ?

V136 : Moi en fait c'est automatique ! [Elle rit 00h30'33]

Ch137 : D'accord.

V137 : Je... C'est dès que j'les vois bailler, j'leur dis : faut mettre la main devant la bouche, j'ai pas envie de voir le fond d'la culotte, comme... Et donc du coup, c'est même pas lié à... à eux. C'est moi. [Elle rit 00h30'45] Ça aurait été n'importe qui, j'aurais dit la main d'avant la bouche euh... voilà !

Ch138 : D'accord, ça pourrait être moi, ou quelqu'un d'autre...

V138 : Voilà.

Ch139 : J'comprends, d'accord. [Elle rit 00h30'51] Parce que j'ai... j'ai eu le sentiment, c'matin aussi, Z a fait des... des... des... des retours, des remarques à des publics qui étaient ce que j'appelais moi des... de règle de vie, ou des euh... marques de politesse, on peut les appeler comme ça quoi.

V139 : Oui.

Ch140 : Et j'me suis dit : est-ce que cela contribue à un projet que l'équipe s'est donné sur euh... toujours en lien avec cette réinsertion dans la vie euh...

V140 : Dans la vie sociale.

Ch141 : Dans la vie réelle, dans la vie réelle, quoi, entre guillemets. Ou pas ? euh...

V141 : Ah non moi c'était... Peut-être C, mais moi c'était juste euh... ça m'est v'nu comme ça hein. [Elle rit 00h31'26] C'est... c'est les réflexes.

Ch142 : D'accord. Ok. C'est un réflexe. Ça, ça relève plus de toi que... de ton travail, finalement si j'résume.

V142 : Oui oui c'est ça.

Ch143 : D'accord. Ok. Ok. Ok, Bon. Ben moi j'n'ai plus d'questions. Est-ce que tu as des questions ?

V143 : Ben non, pour l'instant, non. [Elle rit 00h31'49]

Ch144 : Très bien ! Donc, cet entretien sera retranscrit intégralement, euh... tu en as accès euh... on va dire d'office, puisque c'est grâce à toi qu'ce matériel existe. Le matériel de la thèse t'est accessible puisque tu es collaboratrice, donc voilà c'est... normal. Comme j'ai dit toutes informations par contre qui permettraient de référencer sont ano... anonymisées.

V144 : Mmm mmm.

Ch145 : Euh... Donc tu pourras me demander la retranscription qu'je pourrais t'envoyer sur demande. J'le ferai pas automatiquement, parce que sinon ça m'demandera... beaucoup de temps quoi. Mais sur demande je... je... je le ferai. Euh... et la prochaine fois qu'on se verra, donc c'est... c'est une enquête qui dure à peu près un an. C'est tous les trois mois approximativement, pour qu'il se passe des...

V145 : Des choses.

Ch146 : Des choses, voilà. Et la prochaine fois il n'y aura pas besoin d'avoir une séance en amont. Donc je n'sais pas encore euh... 'fin si, pour toi et Z ce sera sûrement ici. Euh... mais euh... mais voilà. Je pense que les circonstances seront plus simples à mettre en place. On aura p't-être pas besoin d'avoir un public en amont, etc. Donc euh... Voilà.

V146 : Ok.

Ch147 : On verra ensemble ce qui sera le plus arrangeant pour toi.

V147 : Ok.

Ch148 : Voilà. Merci.

V148 : Mais de rien !

[rires 00h32'58]

[Fin de l'enregistrement : 00h32'59]

I : Retranscription : Discours de la coordinatrice sur la formation et son parcours

Contexte resitué

- le 19 février 2020
- 19 min. 08 sec.
- Sur le CRP. Nous sommes d'abord 2, I qui est la coordinatrice de la formation et moi-même. Au bout d'un moment, I2, formatrice interne au CRP, se greffe à notre discussion.
- Nous nous trouvons dans la salle principale de l'équipe pédagogique : un bureau, spacieux, équipé pour I. Ce bureau donne sur la salle de formation ; les deux espaces étant séparés par une porte.

NB : les propos de l'interlocutrice 1 : I ; les propos de l'interlocuteur 2 : I2

Ch : Vas-y

I : Alors après, moi je pense que je suis quelqu'un d'idéaliste aussi.

Parce que ça ne fait pas parti du métier. Merci (à une tierce personne)

I : Ouais, mais moi ça me va quand je vois des gens qui arrivent et qui disent je veux être animateur. Mais tu sais, moi je ne peux pas faire ci, je ne peux pas faire ça et...

Et, mmm, comment tu as vu... Comment la formation BP, elle a, elle a...

I5 : Merci beaucoup.

Elle a popé ici. Parce que tu m'as expliqué pour Joe None.

I : Ouais.

Et toi de ton côté, comment tu l'as observé, comment tu l'as vu et comment tu y a participé aussi, ici, à sa genèse quoi, à son installation.

I : À l'essor, euh... Alors de mon point de vue personnel, je trouve que c'est une énorme opportunité pour les gens, bah qui ont à la fois la santé, la niaque, l'envie, le bon niveau. Je trouve que c'est un potentiel terrible, pour ceux qui ont envie de partager des instants.

?? [00h01'02'']

I : Je trouve ça génial, tu vois, ce que je veux dire. C'est un métier, c'est un métier où euh, tu peux à la fois te rendre utile, quand tu as ce statut de travailleur handicapé c'est un peu un retour sur investissement quoi. Tu vois on te fait confiance dans une formation, et puis... Voilà c'est... La boucle est bouclée quoi. Donc moi j'étais extrêmement motivée pour cette formation, parce que moi j'ai vraiment vécu ça comme une résilience. Le fait d'aller travailler avec des gens plus atteint que moi, ça c'est du point de vue personnel.

Mmm...

I : Après, comme j'ai beaucoup bossé sur le dossier et comme j'ai vu un réel potentiel, voilà, qu'il y avait de l'embauche, que c'était un secteur qui était porteur. Euh, bon bah moi je me suis engouffré dedans, mais avec grand bonheur quoi, tu vois. Bon en plus il y avait Joe None qui était à la tête de ça, qui était un ancien animateur, on parlait le même langage, on savait vers quoi on allait. Moi j'étais partie prenante tout de suite. Voilà.

Mmm, d'accord.

I : Et puis le contenu m'intéressait si tu veux, c'est des choses que je connaissais, des idées que j'avais envie de porter, l'éducation populaire, voilà, toutes ces choses là. Donc moi je n'ai pas de regrets par rapport à ce... On m'aurait dit : tiens tu va faire commerce, alors que j'ai été acheteur en prêt-à-porter, alors voilà ! Non ! Ça ne m'aurait pas intéressé. Tu vois ? Ça me correspondait très bien.

Mmm, dans le paysage euh, du CRP, comment ça s'est installé petit à petit, cette formation ? Comment ça a été reçu par les autres collègues de travail.

I : Alors pas forcément bien, mais par méconnaissance. Parce que ce métier d'animateur, c'est tout et c'est rien dans la tête des gens tu vois. Un animateur c'est quoi ? Quand tu es un lambda, qu'est-ce-que tu dis ? Et ben, animateur tu arrives, t'es là pour distraire les gens tu les accompagnes quand ils font des sorties, tu leur donnes un petit jeu de cartes si ils s'ennuient. Bon pour beaucoup quand j'ai dit qu'il y avait dix-huit mois de formation, ils m'ont dit : mais qu'est-ce-que vous allez faire pendant dix-huit mois quoi ! C'était un peu l'affolement général, parce qu'on ne voyait pas tout le travail qu'il y a pour la connaissance des publics, pour connaître les structures, après bon. Tout le travail méthodologique qu'il y a autour du projet, donc tout ça c'est des choses que les gens ne perçoivent pas, ne connaissent pas. Donc il a fallu un peu argumenter, ça n'a pas été toujours bien compris, même très souvent, très peu compris. Et puis bon petit à petit les choses s'améliorent, la formation est en plein essor. Quand on voit qu'il y a de plus en plus de gens qui viennent se greffer, qu'il y a de plus en plus de stagiaires, on commence maintenant à le prendre au sérieux, tu vois.

Mmmm.

I : Et on est vraiment au-devant, là, sur le site. On a la, le premier, le premier pôle de formation qui est là. Tu vois. Ce qui n'empêche que, je pense qu'il y a encore des gens qui ne savent pas ce que c'est que notre métier. Alors que quand tu dis vendeur, bon vendeur, on sait quand même ce que c'est qu'un vendeur, même si on ne connaît pas toutes les tâches... On sait un petit peu ce que c'est animateur, on a aucune idée de ce qu'est le métier de l'animation.

Tu veux dire qu'il y a en quelque sorte une perte de crédibilité a priori qui ferait que... Et ça expliquerait peut-être pourquoi les pré-orientations ne font pas bien...

I : Exactement !

L'orientation, c'est parce que ils n'imaginent pas là, les actions, les tâches que l'animateur va devoir faire au-delà de ce qu'il s' imagine.

I : Oui, bah moi, tu connais ma posture. Pour moi le mot animateur ne représente pas notre métier. On est pas juste là pour animer, hein, on n'anime pas des marionnettes. Pour moi on est beaucoup plus que ça. Moi je l'ai défendu quand j'étais animateur, puisque il y a eu un moment où il y a eu une histoire de classification et les animateurs voulaient nous laisser à ras des pâquerettes parce qu'on était des animateurs ni plus ni moins. Donc les moniteurs de sport on les passaient de catégorie et nous on nous laissaient, alors le directeur m'a dit : mais euh qu'est-ce-qui fait un animateur ? Le directeur de l'établissement, *bah* j'ai dit : à la fois euh, on est dans de la réinsertion, dans de l'accompagnement, on est aussi dans de la formation, puisqu'on faisait une formation de sécurité routière, euh, accessoirement, on est animateur, mais je dis on est multi-tâche en fait. Toutes ces choses-là. Et il m'a répondu : mais ça c'est écrit nulle part. Et donc je lui ai dit : vous avez raison. Donc on s'est mis à écrire avec un collègue et on a obtenu de monter de classification, parce qu'il a compris ce qu'est notre métier tu vois. Mais c'était tellement réducteur ce mot animateur, que pour lui on était là juste pour passer des bons moments avec les personnes, faire qu'elles s'ennuient moins quoi. Et enfin, notre mission elle est au-delà de ça quoi.

Mmmm, ouais je comprends ouais. Et par rapport à tout cela, toi en tant que formatrice et coordinatrice pédagogique, que penses-tu des modalités d'évaluation d'aujourd'hui, du BPJEPS, avec quatre unités capitalisables et leur mode d'évaluation. Qu'est-ce-que tu en penses. Est-ce-que tu penses que c'est en lien avec cette vision de l'animateur social, en lien par rapport au public, avec ce qui est attendu à faire, qu'en penses-tu ?

I : Alors moi ce que j'en pense c'est qu'il y a un niveau d'exigence assez, assez élevé. Mais je trouve que ça valorise le métier et c'est en adéquation avec le métier de terrain. Pour moi, avoir comme ça effectivement quand tu fais travailler les gens c'est assez exigeant, ça correspond vraiment au métier de terrain. Mais euh, moi je trouve ça très très près de la réalité, et euh... Voilà, moi je trouve que c'est même assez complet tu vois. Honnêtement, tout ce qu'il y a dans les certifications d'animations. Alors c'est vrai que des fois je trouve que le vocabulaire n'est pas toujours clair. Euh, que ça peut porter à discussion tu vois. Euh, euh, notamment, je vois en ce qui concerne la méthodologie de projets, je pense que uniformiser, alors c'est vrai que ça va limiter les choses. Mais uniformiser un petit peu sur les objectifs, par exemple. Là, on voit bien, on est trois formateurs de métiers, on est obligé de discuter ensemble pour se mettre d'accord.

Oui, oui comme nous l'année dernière...

I : Mais complètement, donc là-dessus il y a un flou artistique total. Euh, après sur les évaluations, bon, là aussi on travaille beaucoup, tous les trois main dans la main, pour avoir un discours commun, mais je me dis, mais euh, voilà. Après tu prends d'un évaluateur à un autre, chacun va avoir sa vision. Là cette année j'ai montré ce qu'on avait fait pour le budget l'année dernière à mes collègues, quand ils ont vu que dedans j'avais mis l'électricité... Souviens toi.

Oui oui.

I : Pourquoi on a mis l'électricité parce qu'on a un stagiaire qui s'était fait remonter les bretelles, parce qu'il n'avait pas parlé de l'électricité et que ça avait un coût. Donc si tu le mets et que tu dis, oh non, c'est exagéré. Si tu le mets pas... Bon bah voilà. Donc, là, il y a des distances, euh... qui peuvent paraître des fois minimes, mais qui peuvent paraître parfois compliqué pour le, la personne quand elle est évaluée. Et nous, jusqu'où on va quoi ? Et euh, moi je vois bien, quand on remplit là les écrits, même moi, c'est la troisième année que je fais ça, je suis obligé de peser les mots de réfléchir. Et des fois de demander à mes collègues : t'en penses quoi, est-ce-que c'est trop, est-ce-que c'est pas assez ? On le met, on le met pas ? Ça reste, euh...

Interrogeant.

I : Assez lourd ! Et alors si c'est lourd pour nous. Bah ça l'est d'autant plus pour le stagiaire. Vraiment c'est...

Je comprends.

I : Donc je pense que la méthodologie de projet, pourrait-être peut-être un peu plus explicite en laissant une liberté, mais en mettant un plus ou un moins quoi, tu vois. C'est...

Et que penses-tu de la réforme justement sur les jurys qui désormais deviennent...

I : Des experts ?

Experts, mais totalement laissé aux OF, que la délégation se fasse, que la délégation soit totale, bien que ça soit ce que nous on vivait déjà par le passé. Mais que là ça soit généralisé à tous les organismes de formation.

I : Bah moi, le seul inconvénient que j'y vois c'est que c'est un grand marché. Qu'on va tous chercher notre marché au même endroit. Et que ça risque d'être compliqué si on a des temps de certification à peu près commun.

Ah d'accord ?? [00h10'15'']

I : Ah bah oui, oui, oui. Ça peut-être le problème, après pour le reste euh... À partir du moment où ils sont experts, après je pense qu'ils sont habilités à le faire tu vois. Mais du point de vue pratico-pratique ça peut quand même poser des problèmes. Et là nous on s'en rend compte quoi.

Ah vous vous êtes déjà confronté ?

I : Ah bah oui, oui, oui. On nous répond, bah moi sur ces questions-là je suis déjà engagé sur d'autres certifications.

Oui, mais ça, ça a toujours existé.

I : Oui, mais encore plus avec le nouveau système.

I 2 : Et comment on fait pour la province ? On envoie des experts d'ici ?

I : Ouais, si ils sont d'accord on les envoie.

Donc il y a quoi, il y a La Rochelle...

I : Ouais, La Rochelle, Le Mans, mais je crois que c'est le plus, le plus loin.

I 2 : Comment vous aviez fait l'année dernière ? Vous leur aviez fait un forfait...

On leur remboursait tout le trajet, on encourageait le covoiturage lorsque en termes de voiturage c'était faisable. On estimait ça à deux heures, deux heures max max, deux heures et demi max, au-delà train.

I 2 : Parce que là, La Rochelle euh...

Ah La Rochelle c'est train... Je l'ai fait et...

I : Oui c'est train, ouais ouais.

?? [00h11'25''] Euh... remboursé, on était prêt pour certains à payer le, l'hébergement. Ça dépendait là pour le coup des circonstances.

I : Ouais, mais vois avec E, il a fait presque toutes les provinces pour nous. Tu vois donc il connaît bien le système.

C'est vrai qu'E faisait partie du pool le plus... ?? [00h11'48'']

I : Ah ouais, ah ouais.

I 2 : Merde on l'a perdu...

I : Non, mais c'est vrai !

Avec tel expert-évaluateur. C'était nos deux plus euh..... roadtripeurs pour les certifications.

I : Tu sais que...

I 2 : Non, mais parce qu'il faudrait que je vois avec *un autre expert-évaluateur*. Parce qu'elle a contacté *l'EE*. Et je lui dis passe lui le bonjour.

I : Ouais...

I 2 : *l'EE* c'est un mec euh top quoi tu vois. C'est le mari de l'ancienne patronne de Jeunesse et Sports. Et c'est un mec qui fait des certifs, il est retraité depuis assez longtemps, c'est un mec qui est vraiment génial. Et lui je suis sûr que vu qu'il est retraité, vu que ses enfants sont grands, et je suis sûr que si on lui dit : La Rochelle euh... Un petit séjour...

Un petit séjour...

I : Alors, tu sais que *un autre EE*

Oui !

I : Qui était venu aussi faire le positionnement, il a jamais été payé. Donc là il a refusé de venir, un ancien stagiaire. Je suis colère hein.

I 2 : Enfin il a jamais été payé...

I : Il a pas été payé !

I 2 : Alors pourquoi il ne le paye pas avec du retard, mais...

I : Donc la I2 est en train de s'en occuper. Bon là cette année, c'est I2 qui s'en occupe, parce que *telle personne*, elle est en congé sabbatique et si elle pouvait y rester ça serait parfait hein. (rires)

Et bah mes amis... !

I : Non, mais c'est vrai, on préfère s'en occuper nous hein. Et I2 elle a toutes les manettes, elle a tout. C'est elle qui fait tout.

I 2 : La tutrice elle est au bout du rouleau je crois.

I : C'est vrai ?

I 2 : Bah t'étais...

I : Elle... C'est usant hein...

I 2 : Non, mais typiquement tu vois, typiquement. Euh, ce qui manque, c'est l'accompagnement médico-social dans la structure.

I : Dans la structure, bah oui.

I 2 : Parce que, enfin, tu vois, tu as du mal à comprendre, et puis elle a été informée tard et tout, mais... Les problématiques d'autismes, pour elle c'est un peu invisible. Elle voit J et elle dit : elle devrait pouvoir quoi, tout va bien.

I : Bah oui... Oh on a aussi T, on a eu des gros problèmes de comportement aussi.

Sur la structure ?

I 2 : Ouais, oh ben... T vendredi dernier, j'étais en régulier là-bas avec directrice, tutrice et il a pété un câble. Il a insulté un... Parce qu'il était un peu pété, voilà quoi.

I : Donc Valérie*, ça a été hyper compliqué aussi, ça a été dur Valérie aussi. Voilà, mais bon il valait mieux qu'elle arrête parce que ça devenait ingérable.

I 2 : Bon Valérie, c'est quand même, tu vois, des circonstances euh...

I : Oui...

I 2 : Particulières. Là il se prend le truc sur la tronche, on peut lui rapporter hein... Moi je suis sûr qu'elle reviendra en fait.

I : Oh bah moi je lui ai laissé la porte ouverte, je lui ai dit, tu ne réponds pas maintenant.

I 2 : Tu vois, elle va absorber, elle va faire son deuil, elle va machin, tout ce que tu veux...

I : Elle a perdu sa maman. `

Ah zut.

I 2 : Oui elle avait plus de nouvelles depuis plusieurs années et elle est revenue que pour le dernier moment quoi tu vois c'est...

Peuchère...

I : Ouais... Un truc difficile à gérer...

I 2 : Ouais, un truc de ouf à étudier, enfin tu vois, euh. Pendant la formation, euh, déménager la maison, gérer la succession, d'autres trucs. Elle est toute seule pour faire ça.

I : Pas de famille, pas d'autre famille.

Ouais, un peu crade quoi.

I 2 : Donc super dur de tout porter entre le projet, enfin ce que...

I : Plus la grosse connerie, elle habitait chez J, deux jours par semaine quand elle était sur sa structure et puis elle s'est fâchée avec J...

I 2 : Oui, oui, elles se sont frites.

I : Et donc, obligé de faire la route, tu vois donc la totale. Mais moi le dernier jour où je l'ai eu, elle m'a dit que ça contribué aussi... Parce qu'elle ne supportait plus d'être à côté d'elle tu vois, et de voir que ça ne pouvait pas s'arranger. Oh bah quand tu es en fragilité comme ça tu vois, tout devient important.

Oui, oui, c'est un ensemble de paramètres. Ok ok.

I : Ouais... Ça a pas été facile. Non c'est un groupe qui est très sympathique, beaucoup plus que le groupe de l'année dernière qui était quand même un peu voilà... C'est vrai, ils sont agréables, c'est vraiment un groupe...

I 2 : Oui, ils sont top.

I : Oui, ils sont top, il y a pas mieux à dire.

I 2 : Oui oui, ils sont top. Ils sont top, ils se vendent bien.

I : Ouais, c'est compliqué... Là Mickaël* il a du mal à se rappeler de ce que tu lui a dit la veille. Et de prendre en compte, voilà... H euh, pfff, il part de loin. Bah je dis heureusement qu'on est trois hein, heureusement qu'on est trois-là.

I 2 : Oui, ça c'est la réussite quand même de l'année dernière, qui nous a permis de soutenir une embauche de trois formateurs et pas qu'une seule formatrice quoi...

I : Oh bah moi, tu sais, comme on dit, je me réjouis de ça. Et puis là E il va faire un boulot sur le préparatoire. Hein, je suis sûr, là-dessus.

Il a pas une fonction facile hein le père E...

I : Non, non...

I 2 : Non, mais par contre il a l'avantage, aussi qu'il est dedans quoi tu vois.

C'est vrai, il est du métier, il est expert...

I 2 : Il est dedans, il est présent tu vois ! Toi...

I : Tu sais pas ce qu'il se passe.

I 2 : Toi quand tu t'es cogné à l'immobilisme machin en étant de...

De l'extérieur.

I 2 : De l'extérieur et à côté finalement. Là quand même le mec, bah non, c'est quand même acté par la hiérarchie, il a deux jours ici [?? [00h17'39"']]. Ça facilite quoi...

Bah bien sûr pour tout le monde.

I : Pour tout le monde, ouais ouais.

Bien sûr c'est plus simple. Non non, mais c'est tant mieux.

I : Et puis I6 c'est mieux aussi dessus.

Oui, oui, il m'a expliqué, E, ce qui se passé un petit peu. C'est bien.

I : Moi j'étais très étonné. Et puis, euh, I4.

I 2 : [?? [00h17'59"']]

Oui je crois.

I : Oui, ah oui ! Il accroche avec les stagiaires. Les stagiaires l'adorent !

Bah attends, il est gentil, euh, il est doux.

I : C'est un gros nounours.

Il est gentil, et puis il est pas con donc euh, il prouve qu'on peut être très doux et adroit.

I : Mais euh, I3, elle en voulait pas hein, elle en voulait pas. Elle a fait des pieds et des mains, elle en voulait pas.

I 2 : Non, mais I3, elle, [?? [00h18'29"']]. Et Joe None l'autre fois il m'en a reparlé, en fait, c'est un truc, c'est un truc culturel quoi. Tu vois, ici, dire, il me dit, moi je suis le directeur, vous allez faire ça, il dit non.

I : Ouais, bah comme avec moi, pareil.

I 2 : Non, non, je ne le ferais pas. T'as pas à me... Pourtant je suis le directeur. Ouais, mais je le ferai pas... Waw putain...

Ouais... Bon merci en tout cas pour le temps.

[Fin de l'enregistrement 00h19'05]

I et I2 : Retranscription : L'histoire du CRP

Contexte resitué

- le 19 février 2020
- 52 min. 93 sec.
- Sur le CRP. Nous sommes 3, I qui est la coordinatrice de la formation, I2 qui est une formatrice interne du CRP, et moi-même. De temps à autre, I5, un formateur externe au CRP, intervient.
- Nous nous trouvons dans la salle principale de l'équipe pédagogique : un bureau, spacieux, équipé pour I. Ce bureau donne sur la salle de formation ; les deux espaces étant séparés par une porte.
- Cet entretien suit directement le précédent.

NB : les propos de l'interlocuteur 1 : I ; les propos de l'interlocuteur 2 : I2

Ch : Donc en fait, l'objet de ma demande, c'était de si tu pouvais me faire, me raconter l'histoire de « nom de la ville » et de son CRP. D'où ça vient, pourquoi est-ce qu'un jour le ...

I : Je ne suis pas sûre que je sois la bonne personne pour ça. Je pense qu'il y a quelqu'un qui est là depuis trente ans et qui connaît mieux l'origine que moi.

I 2 : Alors du coup tu vas changer d'interlocuteur.

Alors j'irai questionner ce quelqu'un ultérieurement (rires)

I : Bon par contre après pour le reste, moi j'ai une doc sur, sur, sur euh, le château, sur l'historique

I 2 : Ouais c'est ça tu as l'origine.

I : Je ne sais pas si ça peut t'intéresser.

Bof, oui pourquoi pas oui. Et, euh...

I : C'est là normalement.

Après ce qui serait intéressant c'est que toi, tu as vécu aussi l'amorce de la formation professionnelle pour les animateurs.

I 2 : Ouais.

I : Oui, alors comment on monte une formation à partir de rien. Moi j'ai récupéré des trucs, mais incroyables auprès du propriétaire du château de « nom de la ville ». Mais vraiment tout l'historique, voir qu'il y a une histoire derrière de la poule aux œufs d'or. Premiers écrits 1086 quand même ! Si un jour ça t'intéresse, voilà on en avait fait un petit lexique, il y a des photos et tout ça. Donc j'ai quelques données, mais moi c'est surtout sur le sanitaire que je l'ai ?? [00H01'48'']

I 2 : Oui, mais au départ le château il est avec le sanitaire je crois hein.

I : Bah non, parce que moi quand je suis arrivé au centre...

I 2 : Au sanitaire c'est 81 c'est ça, à partir de 81 ?

I : Moi, y avait, le CRP n'avait rien à voir avec le sanitaire, on ne se mélangeait pas hein...

I 2 : Non, mais c'était sur nos terres, entre guillemets. Moi je suis arrivé en 90, euh, l'idée quand je suis arrivé c'était qu'il y avait les serres que tu as vu là-bas, tu sais l'horticulture.

Oui.

I 2 : Moi quand je suis arrivé, on m'a dit : Centre de post-cure pour les tuberculeux et les soldats de la grande guerre enfin de 39-45. Et le château a été utilisé dans un premier temps pour essayer de euh... Comme centre de post-cure, voilà après la grande guerre. Voilà. Et il fallait les occuper, donc il y avait des terres et ils ont fait de l'horticulture. J'ai compris que dans les années 70 il y a eu une sorte d'évolution en disant qu'on pouvait reclasser des personnes. Moi quand je suis arrivé en 88, mais dès 83, je crois qu'il y avait cette notion de COTOREP qui était arrivé sur le marché, dans les textes. Là je ne connais pas l'histoire de la COTOREP. Mais la COTOREP c'était un organisme qui récupérer toutes les personnes et qui nous les envoyaient pour des formations d'horticultures.

I : Et c'était déjà CRP ?

I 2 : Moi quand je suis arrivée, c'était déjà CRP. Centre de réadaptation professionnelle.

C'était en quelle année ?

I 2 : En 88. I3 qui est là depuis un peu plus tôt, 83, 84 je crois. Euh, elle était aussi déjà avec cette structure et on était déjà située au château, donc on avait de l'hébergement, de la restauration et ils ont fait alors moi je sais pas, alors moi quand je suis arrivée, ils construisaient le bâtiment C qui n'existait pas. Et au départ c'était justement un, des classes de. C'était un hangar pour les travaux horticultures, maçonneries. Et ça a été transformé en classe normale. C'est pour ça qu'il y a qu'un étage, qu'il y avait des douches, et qu'ils ont enlevé petit à petit. Et en 88, il y avait une formation d'agent commercial, donc niveau 4, il y avait une formation de vendeur commercial, donc niveau 5, il y avait déjà les métreurs, y avait Lanjollier, il faisait les agents commerciaux en industrie. Euh, en rénovation...

I : En transport aussi... ?

I 2 : Et ma collègue qui est arrivé en 85, 86, GC, elle faisait les transports. C'est dommage, elle était là vendredi il paraît. Euh, elle faisait, elle a mis en place, une formation qui s'appelait agent de transit, administration des ventes à l'export.

Ok.

I 2 : Et ça c'est une formation qui faisait dix-huit mois je crois. On avait six mois de préparatoire. Alors l'histoire c'est le principe c'était, que, au départ, moi je suis arrivé, il n'y avait que de la formation. Mais il y avait déjà Bourges, Le Roc...

I : Les anciens directeurs.

I 2 : Les anciens directeurs, bah ouais, et eux ils étaient formateurs aussi. Euh, avec plus de bagages aussi, Bourges moins, mais Le Roc plus. Et quand on avait des stagiaires qui rentraient en formation. On se rendait compte qu'il y avait un tiers qui ne suivait pas les trois premiers mois. Donc ici, ils avaient déjà innové, en mettant, alors Le Roc et Bourges en créant un truc qui s'appelle APIP. C'est euh, alors, Accession, Aide et Préparation à l'Insertion Professionnelle. L'idée c'est que c'était une sorte de pré-o qui ne portait pas son nom.

I : Je l'ai eu moi l'APIP.

I 2 : T'as eu le droit à l'APIP ? Et l'APIP c'était de 8 à 12 semaines. Donc une décision COTOREP qui permettait de réfléchir un petit peu à son projet. Avec l'option d'aller directement sur l'emploi, soit suivre une formation, soit suivre une mise à niveau puis une formation. Donc là, ça ça nous a déjà dégagé un peu le terrain. Euh, on a eu moins d'abandon mais quand même c'était pas encore ça. Et donc on a initié, mais après on a eu une sorte de courant général... Qu'on avait initié avec l'APIP, mais qui s'est appelé pré-orientation. Donc là c'est trois mois, euh, douze semaines, pour tout le monde, et pendant ces trois mois, c'est en amont pour justement éviter les abandons, parce que des fois, il y avait des orientations *a posteriori*, on rencontrait les anciens cap emploi, et les nouveaux cap emploi, les années 80, l'idée, c'était bah tiens, vous allez faire boucher, c'était un peu...

I : Arbitraire.

I 2 : Arbitraire, c'est ça, sans études particulières. L'APIP ça a permis de mettre de l'ordre un peu.

I : D'élaguer, de trouver les bonnes orientations.

I 2 : De retravailler un peu l'histoire de la personne. De retravailler la mise à niveau. La remise à niveau en maths et en français pour pouvoir déjà aborder et puis après de pouvoir prendre des études parce qu'on avait aussi beaucoup de manuels, de personnes en reclassement, mais qui avait beaucoup de... Qui étaient de petit niveau et qui avait une mauvaise image de l'école. C'est comme euh, c'est toujours d'actualité.

I : Ou pas l'opportunité.

I 2 : Ou pas l'opportunité. Absolument.

I : À l'époque c'était ça.

I 2 : Ça c'était dans les années 80, euh... donc moi j'ai fait dans les années 90 à 95, la fameuse formation de transport. Agent de transit et administrations des ventes à l'export. Ma collègue elle venait, elle avait fait l'aérien, elle connaissait le routier et donc elle formait tout ce qui était transport. Elle faisait tout ce qui était les fuseaux horaires, les pays, et moi je faisais toute la partie presque informatique et administrative et gestion des stocks aussi. Entrée, sortie, la valorisation, ah ça j'ai bien aimé, j'ai découvert des trucs. J'étais contente. Logiciel avec Excel... Euh... ça, ça fait 90 ? 95, donc ça ça a bien pris par contre, 95, nous il y a la FT, donc la fédération des transports qui a mis en place un DUT et qui nous a squeezé toutes nos places. Donc on a dû fermer les formations de transports, on avait déjà arrêté la formation agent commercial, industriel. Jean-Louis Schidlover qui était parti en retraite. Il y a Maréchal, il était sur mètreur, il a été remplacé par Françoise Campelo et non c'est pas Françoise...

I : Non c'est pas *une personne*, c'est *une autre personne*. Langelier il est resté un moment, mais il a fini par partir pour la rénovation et c'est Cédric qui a remplacé un peu agent commercial-rénovation. Euh, alors on a gardé la partie vente, alors entre les deux on a gardé un peu du secrétariat comptabilité. Après il y a eu une évolution dans la, en qualifiant on nous a demandé de faire une formation de p8, un programme d'enrichissement instrumental et on a essayé de l'appliquer à une sorte de préparatoire qui était commun, à la fois base tertiaire et transports. On avait trente ou vingt stagiaires, non, on en avait vingt et ça permettait de dire qu'il y en avait dix qui allaient dans le secrétariat et dix qui allaient dans le transport au bout du préparatoire. On a fait plein de tu vois, on a toujours évolué plus ou moins tout le temps. Euh, [00H10'23''] est arrivé aussi dans les années 80, si tu pouvais demander à Myriam Mario, parce qu'elle a été là-dessus. Dans les années 95, ouais aussi, et donc ça c'était encore une autre option avec une autre sortie, et donc on a d'autres collègues formateurs qui ont évolué vers l'UEROS. Tu sais ce que c'est l'UEROS ?

Oui.

I 2 : Alors l'UEROS stage. Pas les évaluations cognitives et physiques capacitaires de...

C'est quoi la différence.

I 2 : Nous c'est euh, ici, c'est euh l'adaptation socio-professionnelle. C'est à dire des personnes qui sont susceptibles d'être réentraînées un petit peu à faire un travail particulier, voilà. Un travail particulier. Mais qu'est-ce qu'on est que d'autres. Il y a pré-o, oh, bah oui jusqu'en 2000, 2005. On a gardé les deux secteurs, bâtiments, avec agents d'entretien, on avait deux collègues, Tremblay et comment il s'appelait, Debiol.

I : Ah oui Debiol.

I 2 : Debiol, voilà et donc il faisait un petit peu tout ce qui était vraiment des modules de base et il faisait aussi l'accompagnement, fabriquer des objets, des fabrications et l'idée c'était qu'il pouvait faire de l'électricité, de la plomberie, de la maçonnerie, de la peinture. Hein des modules, et, il n'y avait pas l'informatique.

I : Oui, à l'époque oui.

I 2: Et ça a commencé en 85, 90, on a commencé en ... C'était un bordel l'informatique, alors on avait pas le matériel qui fallait, on avait pas les ordinateurs. On s'est retrouvé avec des dons, des dons d'ordinateurs d'entreprises extérieurs.

I : Ah oui, c'était un bazar...

I 2 : Parce qu'il ne voulait pas investir dans l'informatique, enfin il n'avait pas forcément l'argent pour. Euh... qu'est-ce qu'on a fait d'autres, ça nous a permis d'utiliser le bâtiment A, pour L'UEROS. Le bâtiment B c'était plus qualifiant, l'administratif, le bâtiment C, tout ce qui était pré-orientation et appliques et préparatoire. Alors moi j'ai fait du préparatoire de 95 à 2000. Alors l'idée, c'était que toute formation qualifiante démarre par un préparatoire. Ce qui permet à la fois, de 8 à 12 semaines, ça permet à la fois de vérifier le projet, de vérifier que le stagiaire est capable de venir même en formation des fois. On parlait des trajets ce matin en disant qu'il ne faut pas faire plus d'une heure de transport sinon c'est compliqué, même pour venir ici. Et euh, de vérifier aussi la faisabilité du projet, de retravailler le bassin d'emploi, de retravailler un peu le CV. Alors faire des initiation, faire une petite remise à niveau en maths et français euh, légère, parce qu'en français, il faut rédiger. À l'époque il fallait vraiment rédiger un rapport de stage, pas aussi complet que BPJEPS, mais les autres c'est plus *light* maintenant. Et puis en informatique être capable de faire de la saisie, après ça peut-être de faire une gestion de stocks sur Excel, faire des petits mails et donc petit à petit on a introduit de nouveau l'informatique en préparatoire. Alors moi j'ai, alors c'est compliqué, parce que préparatoire c'est, avant c'était que des personnes de trois à six mois qui venait en fonction de la durée du préparatoire et après il passait au qualifiant et c'est donc les formateurs qualifiants au métier qui récupéraient les stagiaires. Alors l'intérêt c'est que moi j'avais vu ce qui fallait en qualifiant, donc j'étais bien en préparatoire, j'avais fait ça cinq ans avec à peu près quatre ou cinq préparatoire par an, maths, français, l'addition, la soustraction, le français, le verbe avoir, le verbe être, présent, imparfait, futur. Donc c'est vrai qu'à la création des UGCAM en 2000, je me suis dit que c'était une opportunité pour moi pour voir autre choses et puis de partir dans mes mandats de CE, CHSCT. En l'an 2000, pourquoi est-ce qu'ils ont créé les, on a eu très très peur, parce que les UGECAM, ça s'appelle Union de Gestion des Etablissement Caisses d'Assurances Maladie, c'est bien des établissements qui étaient répartis dans toute la France, mais qui appartenaient à toutes les caisses, on avait des CPAM, on avait des CNAV, on avait des CRAM. On avait des établissements professionnels, de métiers et donc du coup, ils ont décidé de les réunir en des unions et de les séparer de l'administratif, et c'est comme ça que ça a été réorganiser en régions. Alors nous on a perdu, alors c'était la crainte de l'Ile de France, on avait deux bâtiments, alors dans le quatre-vingts euh...

I : Il y avait des moyens qui étaient différents...

I 2 : Alors il y en avait un vers le sud, et puis déjà, il y avait, alors il faudrait retrouver les papiers... Il y avait deux, trois établissements, qui ont donc été réintégrés aux unions...

I : Locales.

I 2 : Aux unions, régionales, locales. Donc ça a un petit peu rebattu les cartes. Euh, mais du coup, nous en Ile de France, on a pas trop bougé.

I : Et ils sont rentrés surtout dans des mutualisations.

I 2 : Ils ont commencé après.

I : C'est là ou comme on était CRP, centre de géronto et centre de réadaptation, c'étaient trois entités différentes. Et du jour au lendemain, ils nous on dit...

I 2 : 2003, 2005

I : On mutualise tout.

I 2 : On va commencer à faire des économies.

I : Ça a été une refonte totale. Bon nous, on était animateur, du jour au lendemain on était animateur sur le centre des trois établissements.

Donc si je comprends bien, c'est à la fois une mutualisation des moyens, humains, financiers, spatiaux.

I : Ouais.

I 2 : Oui.

Si je comprends bien, ça a été aussi une mutualisation des directives politiques, dans le sens des comités de pilotages des établissements et des équipes de directions.

I : C'est ça.

I : Oui. Du coup on a eu une direction unique.

I 2 : Unique. Ce qu'on appelle l'union régionale. Avec Madame ****, notre directrice générale. Alors on en a treize. Donc maintenant ils ont créée en 2010-2012, ils ont créé une DG. Une direction nationale du groupe, du groupe UGECAM avec les UGECAM dedans. Ça a mis un certain temps, parce qu'en l'an 2000 on avait fait quand même quelques mouvements de grèves. À un moment donné, on s'est dit, on est mis ensemble pour être vendu. Donc ça a été un vrai soucis pendant deux, trois, quatre, cinq ans. Après, effectivement, avec la création des, jusqu'à 2009, 2010, parce que **** elle s'est battue, la première directrice générale. Pour qu'on reste dans l'assurance maladie, parce que quand même, c'était notre mission de base. Hein, répondre aux besoins de la population par rapport aux enfants, aux personnes âgées hein...

I : Et puis il y a eu des seuils critiques notamment, quand il y a eu, comment il s'appelle là, Sarkozy.

Mmmm.

I : Il y a eu ce qu'on a appelé, la tarification à l'acte des établissements. Et en fait, on a traité nos établissements comme des sociétés, comme des entreprises.

D'accord.

I : Et donc on avait certains moyens, et du jour au lendemain il n'y a plus eu de moyens, le moindre centime devait être justifié, le moindre temps de travail devait être justifié. C'est à dire,

je vais te donner un exemple. Une toilette d'un grand brûlé c'était une demi-heure, elle est passée à un quart d'heure. Voilà.

I 2 : Débrouille-toi avec.

I : Débrouille-toi, et donc tout était comme ça. Et donc il a fallu, pour nous, justifier de tout ce qu'on faisait. Une sortie en centre commercial, avec les patients, on faisait de la socialisation, du réentraînement, donc on devait coter pour chaque patient, rentrer dans son dossier, enfin, un truc de dingue, mais un truc de dingés. Et donc on était déficitaire de combien de millions, quand il y a eu...

I 2 : Alors...

I : Quand il y a eu avant Dufour là.

I 2 : Alors, la difficulté, elle est pas dans ce sens-là. C'est à dire que vous le sanitaire, donc là quand tu parles de...

I : Oui, mais c'était un seul établissement.

I 2 : Oui, oui tout à fait, c'était un seul établissement.

I : Bah oui.

I 2 : Mais, euh... oui on a perdu des millions...

I : Bah oui...

I 2 : Mais c'était à l'époque, généralement c'est pareil, euh, je veux dire, dans les années 2010, je pense que c'était compensé.

I : Oui c'est ça.

I 2 : Tu sais à un moment donné il y avait un déficit, mais c'était compensé. Ah un moment donné, c'était plus compensé. Donc là, je crois que c'est 2008, 2010, on a commencé à dire, il nous faut des dotations globales.

I : Oui, oui.

I 2 : On a continué à appliquer la T2A pour vous et c'est une fausse T2A, parce qu'en fait on est toujours à la dotation globale.

Pardon, qu'est-ce que la T2A ?

I 2 : Tarification à l'activité...

I : Tarification à l'acte.

Ce que tu m'expliquais tout à l'heure.

I 2 : Bah tu prends une piqure, tu fais une piqure au patient, ça prend cinq minutes. Sauf que tu dis : bonjour monsieur, bonjour madame, comment ça va, vous avez pas trop de lumière, je vais

vous ouvrir les volets, t'as perdu un quart d'heure, c'est pas mentionné, c'est pas... Euh, il ne comptait pas non plus, il ne comptabilise pas trop les réunions. Les staffs, euh, les transmissions, les échanges. Euh... tout ça, c'est compté, calibré, en minutes.

I : Oui, donc on a perdu un pourcentage d'infirmières colossal, on a vu les médecins partir, on a vu tout se dégrader, juste dû... Parce que moi j'étais du côté sanitaire, je peux te dire que ça nous a pourrit la vie quoi.

I 2 : Ah bah complément, moi j'étais CAHCT à l'époque, et CAHCT c'était moins trente-deux infirmières, moins trente-deux aides-soignants, moins trente-deux infirmières en ETP, ça a été une catastrophe, on a fait une expertise là-dessus pour dire que ça n'allait pas. Il voulait passer à 35 heures, euh, on est monté au créneau, les cadres étaient pas d'accord non plus. Parce que là il fallait réembaucher 22 ETP, du coup ils sont restés à 38 heures. 38 heures on a été au procès, on a dit, on a un accord RTT de 2001, qui dit que les équipes successives, infirmiers, aides-soignants, c'est 39 heures. Donc on a gagné, ils sont revenus en arrière. Euh...

I : Et tu vois par exemple, une psychologue, bon bah on lui disait, c'est vingt minutes d'entretien. T'as une personne qui est en dépression, qui menace de se suicider, si tu prends une heure et demie. Ah non c'est pas pris en compte ! Tu vois, mais la bêtise quoi.

Mmmm.

I 2 : La dotation globale ça a permis quand même de pas être trop en déficit, mais c'est quand même comptabilisé, comme cette année en 2019. On est, le CRP en est à moins un million.

I : Ouais...

I 2 : Parce qu'il y a eu des travaux obligatoires, il a fallu refaire des choses. La direction veut regrouper tout sur un établissement, un pool.

I : Et ça a eu une incidence sur laquelle on ne pense pas forcément, c'était que t'avait les petits centres de rééducation, comme les trois soleils, la résidence Le Parc, enfin, etc. Euh, eux ils ont pu être intéressés pour prendre des pathologies lourdes, puisque ça nécessite plus de temps de prises en charge et que c'était moins bien payé. Donc, c'est nous « nom de la ville » qui nous sommes retrouvés avec toutes les grosses pathologies lourdes d'Ile de France. Qu'est-ce-que ça a changé ? Parce que c'est pas que sur le fond, c'est que nous on a plus eu du tout la même clientèle d'animations. C'est à dire que les gens étaient beaucoup plus dans leur lit, devant la télé, il descendait moins aux activités, donc nous ça nous a réduit notre effectif, mais de fond en comble, mais drastique. Du jour au lendemain il y a eu un changement de population, tu vois.

I 2 : Alors c'est ce que je voulais dire, même au niveau de la formation, euh..., jusqu'à les années 90, 95, presque 2000. On pouvait dire qu'on reclassait 80 % de la population qu'on recevait ici, hein, les stagiaires. Ils avaient, ils étaient, ils avaient un problème physique, euh, un accident du travail, une maladie professionnelle. Mais ils avaient toute leur tête, je m'entends hein euh, ils étaient capables d'apprendre des choses, ils étaient capables de rester concentrer, de faire des travaux et de redonner des travaux.

I : Ouais...

I 2 : Moi quand je suis arrivé, on faisait faire des exposés sur leur ancien métier, on faisait des exposés sur leurs nouveaux métiers, enfin on leur... Là, là c'est plus compliqué, on a depuis les années 2005, 2008, on a quand même une population, on va dire, un peu plus psy, entre guillemets, dépendantes. Parce qu'on arrive aujourd'hui à avoir des autistes.

Pour [00H23'38''] à la BPEJEPS.

I 2 : Oui, mais pas que. Parce que, j'ai appris que I4, il avait un autiste aussi dans sa section de vendeurs en magasin.

I : Disons que les pathologies les plus légères on les envoie en milieu ordinaire, on ne les a plus nous.

D'accord.

I 2 : Voilà, c'est ça.

I : Tu vois.

I 2 : Ah ben on est toujours avant, parce qu'en plus si tu veux dans l'histoire, il y a aussi le démantèlement de l'AFPA. Nous on suit un peu ça aussi. C'est-à-dire que mine de rien on a aussi des échos, on subit les choses. Par exemple à l'AFPA, avant il y avait les psychologues qui te permettait d'évaluer le niveau du stagiaire.

D'accord.

I 2 : Et donc à un moment donné, euh, bah les meilleurs ils allaient à l'AFPA et plus bas, ils venaient chez nous. Mais les plus bas, bien évalué par un psychologue et tout... On arrivait quand même avec des gens bien scolarisé, des petits niveaux, mais avec des bons niveaux de... Et puis, euh, pas dans le système je vais profiter du système non plus. Pas, j'y ai droit, j'y ai cotisé, enfin voilà. Vraiment dans cette idée de c'est une deuxième chance euh... C'est relatif parce que vous venez d'un accident, mais en même temps ça n'existe pas dans d'autres pays, profitez-en, c'est important, c'est quelque chose, c'est une exception française, il faut l'utiliser et si vous êtes là c'est parce que vous allez repartir, et vous allez retravailler pendant quinze-vingt ans, et donc c'est une opportunité pour vous... Et on est reparti, moi je l'ai fait du préparatoire, je l'ai gonflé comme ça. Et après on a vu quand même une évolution des personnes qui, qui... Avec le démantèlement de l'AFPA, bah les psychos sont passés à pôle emploi, euh il y a moins eu de centres de formation, à un moment donné. Même l'AFPA avait, alors je ne sais pas si vous avez entendu parler du centre Roife, R, O, I, F, E. Euh, c'était un centre AFPA, mais dédié aux handicapés.

D'accord.

I 2 : Mais par contre, il y en avait qu'un. Et il n'y avait pas l'accompagnement que nous on a, médico-psycho-social. Et là, ergonome aujourd'hui. En plus, donc il n'avait pas cet accompagnement-là. Et donc du coup, ça ne marchait pas bien, ça n'a jamais marché. L'AFPA ça n'a jamais marché, donc on a eu cette chance, entre guillemets. Il faut savoir que nous on est

quand même quatre-vingt. Je ne sais pas si tu veux que l'Histoire du UGECAM, sinon on est quatre-vingt centres de réadaptations professionnelles sur toute la France.

D'accord.

I 2 : Mais avec des adaptations diverses et variées. La Croix Rouge, Poidatz, Ellen Poidatz, dernièrement, M, S,M, M, M, Mzac, Mcaz ?

Ça veut dire que les CRP sont parfois détachés des UGECAM ?

I 2 : Absolument !

I : Ah oui oui ! Ils sont indépendants.

I : Treize UGECAM sur les quatre-vingts centres sur lesquels je te parle, il y en a donc soixante euh... quinze.

Oui, d'accord. Il y en a treize comme ici.

I et I2 : Treize comme ici.

I 2 : Dans d'autres UG... Alors nous on en a trois en Ile de France, il y en a un sur...

I : Evry ?

I 2 : Non, trois en Ile de France, et après il y en a ailleurs.

I : Oui, c'est ça que tu voulais dire.

I 2 : Je cherchais les autres, les autres. Il y avait la Tourmaline je crois, il y a un CRP... De mémoire là je ne les ai plus, je crois qu'il y en a un aussi en Alsace, euh UGECAM Alsace, Grand Est. L'idée c'est ça.

Les CRP ne sont pas forcément administrés par les UGECAM.

I : Ah non non.

I 2 : Surtout pas. C'est aussi ça qui fait qu'on est un peu en concurrence.

I : Forcément.

I 2 : Par exemple avec l'ADAPT. C'est un centre de réadaptation qui ne dépend pas du tout de chez nous.

I : De l'UGECAM.

I 2 : Et l'ADAPT ils nous font du tort en plus, parce qu'ils sont un petit peu à l'avancée de tout ce que demande le gouvernement, dans le sens que euh, euh, ils sont expériment, tateurs ? Hein ils expérimentent.

I : Ils sont beaucoup dans la promotion dans le... Ils arrivent à se vendre, contrairement à nous.

Le marketing.

I 2 : C'est ça.

I : Nous on est très mauvais là-dessus. Nous on ne fait pas de salon, eux ils font des salons. L'ADAPT fait des salons à tire-larigot. Nous on a jamais été capables de faire ça.

I 2 : On y arrive, mais c'est des petits.

I : Oui, mais c'est laborieux.

I : On devrait avoir un service de communication bien plus conséquent. On, tu vois bien, on fait la comm' presque nous tout seul. Qu'est-ce-que je peux te dire sur l'évolution de l'UGECAM, l'histoire. Alors il faut bien mettre ça en parallèle avec l'AFPA, parce que ça a été monstrueux dans le sens que l'AFPA avait effectivement des formations, nous on avait au départ calqué hein. On était sous tutelle de l'AFPA pour les diplômés, en formation, et puis c'est toujours d'actualité, parce que c'est le ministère du travail. Euh sauf BPJEPS.

I : Oh bah oui.

I 2 : Qui est une nouvelle branche. Sinon on avait...

Mmmm.

I : C'est pas le même ministère.

I 2 : La tutelle de l'AFPA. Moi, par exemple quand j'ai été formé, je suis allé à l'AFPA, pour avoir un diplôme AFPA. Et quand moi j'étais pas en formation, il y avait un formateur volant qui remplaçait ce qui était en stage. Donc si tu veux, il n'y avait pas de trous dans les formations. On faisait une progression AFPA. C'est à dire qu'on avait presque les supports AFPA. Comme toi t'as les supports aujourd'hui.

I : DRJS.

I : Oui, on avait les supports AFPA qui étaient homologués, répertoriés, et puis mis à jour on va dire tous les cinq ans par une expertise, ingénierie AFPA, et donc on s'est formé pendant dix ans à l'AFPA. Programme enrichissement instrumental c'est l'AFPA, euh, les ARL, c'est l'AFPA. Qu'est-ce qu'on a d'autres le... Tout ce qui était MAI, cristallisation du projet, j'en ai fait plein, entretient. Enfin bon, euh, c'était l'AFPA. C'était notre référent. Et nos tutelles, ce qui a changé avec la directe. Maintenant c'est la directe. Qu'est-ce-qui a encore changé. Euh... Donc, à un moment donné, l'AFPA a plus les moyens de nous remplacer quand on était pas là. Donc après on faisait les formations, soit quand les stagiaires étaient en entreprise, soit quand ils étaient en congés, soit quand il y avait un trou entre deux formations. C'est arrivé aussi. Hein, euh... Alors nous l'avantage qu'on a ici, c'est qu'on est autonome dans toute la progression, euh, dans toute la, l'organisation du travail. L'organisation des périodes en formations, des périodes en entreprises, euh, on fait le calendrier qu'on veut, je ne suis pas sûr que ça soit valable dans toutes les structures. Ça je peux pas te dire, je connais qu'ici. Euh, donc ça on a perdu beaucoup avec l'AFPA, parce que, par exemple, la formation agent de transit administration des ventes à l'export, ça a été une innovation chez nous. L'AFPA est venu chez

nous et a piquée la formation, qui a été après *redispachée*, améliorée. Notamment à Richebois, à Marseille.

D'accord.

I 2 : Euh, qu'est-ce qu'il y a d'autres. Donc, il y avait un échange quand même donc. Euh, l'AFPA, le terrain, ils allaient beaucoup sur le terrain pour voir ce qui se faisait, du coup, ça permettait de remonter, d'actualiser les supports et non ça c'était pas mal ça.

Donc, euh, la relation à l'AFPA, elle était conventionnée ?

I 2 : Oui, oui oui. On avait le fameux agrément.

Ça passait par un marché public où c'était comment ?

I 2 : Là je ne peux pas te dire. Je ne suis pas dans l'administratif.

D'accord, d'accord.

I 2 : Euh, ce que je peux dire aussi, c'est que tous les gens qui venaient de la COTOREP où MDPH, il venait ici. Alors au début, il n'y avait pas les journées d'accueil. Ça n'existait pas, donc on venait en pré-orientation où en mise à niveau. On a fait une mise à niveau pour... Les sourds sont là depuis cinq ans je crois, cinq, six ans maxi.

I : Ah le parcours c'était, moi j'ai fait l'APIP et après j'ai fait une pré-o.

I 2 : Ouais, voilà c'est ça. Et après une formation.

I : Ouais

I 2 : Ça c'est le parcours, après il y a entre pré-o et la formation, tu peux avoir une mise à niveau si jamais il y a un différentiel et que tu peux l'utiliser.

Et donc quand est-ce-que c'est installé le BTP.

I 2 : Ah alors ça...

I : 2015.

I 2 : Alors l'évolution c'est aussi, on avait des formations professionnelles qui commençaient un petit peu à capoter. Alors on avait le secteur bâtiment, et le secteur commercial. C'est déjà arrivé sur l'historique, que par exemple, sur eux, sur AEB, on avait vingt place et on remplaçait que douze.

Attends, oui ?

I 5 : [00H 32'40''] Je peux vous interrompre une seconde ? Question crétine. En fait J sa structure elle est fermée la première semaine des certifs, donc elle a que cette semaine-là. Est-ce-que si on lui demande de faire une semaine de plus...

Tu veux dire à C ?

I 5 : Oui, à C ta pote, ils ne vont pas nous emmerder pour ça ?

Non.

I : Il faut juste un mail et l'informer c'est tout.

I5 : Mais si on dit, on a du 13 au 22 dans le cadre du dossier pour les certifs, on part du 20 au 4 mai...

C'est pas problématique parce que c'est dans la même date finalement. Vu que c'est la même zone de jeux, ça va.

I5 : Merci !

I : De rien ! Oui, en fait.

I2 : Sur l'historique, oui tu prenais les AEB, il y avait vingt place, il y avait que douze rentrant. À ce moment c'était les ATV, agents techniques de vente, ou vendeurs commerciaux qui récupéraient. Donc on a fait pendant les quinze ans... On avait ce basculement. Un coup c'étaient les commerciaux, les plus nombreux, un coup c'étaient les AEB qui remplissaient.

I : Il y a pas seulement que ça.

I2 : Non, mais c'est sûr que à partir de quatre, cinq ans, on arrive plus à ça. On arrive plus à basculer comme ça. Les ventes s'en vont petit à petit et il a fallu développer le secteur.

I : Moi je dis qu'il n'y a pas que ça, moi en 2010, alors tu vois ça remonte à... Joe None m'a fait rencontrer quelqu'un ici, dans les murs, au CRP, alors que j'étais à l'animation, pour euh, qu'on réfléchisse à la possibilité de démarrer une formation euh, de formation à l'animation.

D'accord pour toi où pour des publics.

I : Non, pour le public.

I2 : Non pour les stagiaires.

I : Voilà de créer une formation.

I2 : Pour les stagiaires.

Ici.

I : Voilà, alors à l'époque on en était pas à l'histoire de perdre les AEB et tout ça. Sauf que Joe None qui était déjà en formation pour devenir directeur ici. Il avait ça dans les tablettes.

D'accord.

I : Il avait ça dans ses tablettes pour, parce qu'il y avait un bassin d'emploi... C'est quand même les quatrièmes pôles d'embauches sur l'Île de France, l'animation. Donc dans la tête de Joe None, il s'est dit : on a les ressources, on a des gens capable de monter la formation, en tout état de cause c'était un truc qui devait marcher et ça correspondait aussi à beaucoup d'attentes de notre public qui demandait à être orienter vers ce métier-là.

D'accord.

I 2 : Qui demande pas beaucoup de poigne, d'efforts physiques entre guillemets.

I : C'est ça.

I 2 : Alors qu'on a beaucoup de personnes cassées physiquement.

I : Voilà, donc euh...

I 2 : Problèmes de dos, problèmes de jambes.

I : Donc il s'est passé quand même beaucoup de temps, et en 2014, 2015. Il m'a dit écoute, euh voilà, ça y est il était directeur, il me dit, euh : moi je pense que c'est le moment, ça serait bien qu'on se lance, est-ce-que tu veux bien toi... Alors j'ai dit oui, sauf que moi j'étais encore à l'animation, j'étais toujours animatrice et c'était un travail qui était énorme, parce qu'on a quand même fait des enquêtes à tire-larigot. Je peux te dire là, j'ai encore tout dans mon ordinateur, je regardais l'autre jour, donc euh, solliciter les structures, savoir si elles étaient prêtes à prendre les stagiaires, à les embaucher, après il y a eu tout le dossier d'habilitation d'ADR. Le premier c'est une usine à gaz. Donc 2014, et puis, on a ouvert la formation en... 2000...

I 2 : 2017 je crois. 2017 je crois.

I : Ça c'est pas fait en trois jours. Mais je dirais que l'instigateur principal c'est Joe None. Euh, pas sur un coup de tête, parce qu'il y en a qui ont pensé qu'il avait décidé parce qu'il était directeur. Non simplement, c'est quand même quelque chose d'intéressant pour la personne en situation d'handicap qui voulait travailler. Et surtout il y un bassin d'emploi qui est... On se rend bien compte aujourd'hui, tu vois la salle qui est pleine là, on va en avoir vingt, ça veut quand même dire qu'ils sont intéressés. Donc je pense que c'est un pari qui est bon... Après effectivement, il y en a eu qui ont périclité. Mais il fallait si attendre, parce qu'il y a des changements. Les métreurs, euh c'est plus du tout le même métier.

I 2 : Les métreurs, voilà. Les métreurs pour le niveau de stagiaires qu'on a, ça devient très compliqué. Euh, normalement il faut un logiciel plus plus, il faut aller sur place, c'est presque un niveau d'ingénieur, pas tout à fait, mais presque. Chef d'équipe... Nous on est plus assez haut. Les stagiaires qu'on a qu'on reçoit ils ne suivent pas le niveau, tu peux en parler avec Florence quand elle sera là.

D'accord.

I : Bah c'est surtout qu'il y avait pas de formateurs...

Qualifiés ?

I : Qualifiés et puis tout ce qu'il faut, tous les logiciels qui vont avec hein...

Les niveaux d'ordres d'actualité.

I : C'est ça, c'est ça. Après dire qu'on a pas le public, ça c'est faux. Il faut arrêter de se mettre ça dans la tête. Hein, dans le public handicapé il y a tous les niveaux, il n'y a pas que des petits niveaux.

I 2 : Non, je veux dire nous, ce qu'on a, ce que l'AFPA nous laisse entre guillemets ou alors les autres maintenant, les formations...

I : Tandis que nous l'idée, c'était quand même d'ouvrir un DEJEPS. Et que plus le temps passe et plus on se rend compte que, là j'ai eu Cindy elle est intéressée, l'année dernière Claudine, Alix étaient intéressés. Voilà, tous les ans on a des stagiaires, on en a encore deux qui seraient intéressés. C'est pareil pour tous les CRP de France, je te dis pas que, mais on va en avoir vingt. Mais je suis sûr que demain on monte un DEJEPS, on fait le plein.

I 2 : Alors la difficulté c'est toujours reconnaissance travailleur handicapé suite à un accident du travail, ou d'une maladie professionnelle ou autre maintenant.

I : Un accident de la vie.

I 2 : Un accident de la vie.

I : Moi j'ai pas eu, euh, c'est pas un accident professionnel et j'ai été orienté.

I 2 : Non, non, c'est pas la révalance TH, mais effectivement, après ça veut dire peut-être une suspension de contrat de travail pour des gens qui devaient revenir ici, parce qu'en principe.

I : Mais pas forcément I2, là bon.

I 2 : On est pas salariés ici, les stagiaires sont pas salariés ici encore.

I : Et alors ?

I 2 : Non, mais je sais pas, tu me dis Cindy*. Cindy elle est en poste, elle travaille.

I : Cindy elle est en poste, elle peut faire une interruption pour faire sa formation, c'est voilà, c'est tout à fait jouable.

I 2 : Oui, oui d'accord.

I : Mais je pense qu'ici c'est vraiment, je pense que c'est normal, c'est une réaction humaine, on veut surtout pas penser que ça peut arriver à soi. Se retrouver dans la situation d'une reconversion professionnelle. Pour la plupart des gens, c'est ça qu'ils ont en tête. On est pas de ce monde-là nous. Bah oui.

I 2 : Ah, je vais te dire, moi c'est la première chose que je dis. Demain je peux y être, je me bats...

I : Y a de tous les niveaux, les gens accidentés, malades, y en a de tous les niveaux.

I 2 : Et en plus, maintenant, il y a les sourds, c'est le nouveau public qu'on accueille, qui a permis ici de compenser ou d'élargir, non de compenser, parce que toujours à 130 places on en a pas plus. De compenser tous ceux qui rentrent en pré-o. Peut-être moins de pré-o, eux et puis je sais pas, on arrive à cinq sections de sourds, de sourds et malentendants.

I : D'ailleurs à tel point que là, il va y avoir le CPDJEPS. Euh, plus on y réfléchit moins on est d'accord pour rentrer là-dedans d'une part parce que si on fait rentrer les gens en CPDJEPS, on aura plus de BPJEPS. La solution de facilité, ça va être de mettre tout le monde surtout à ras des pâquerettes hein ! C'est vrai que les handicapés, ils n'ont pas besoin de s'élever dans la société !

C'est la sous-qualification.

I : Et d'autre part ça correspond pas aux profils de nos personnes. C'est des gens qui vont encadrer des enfants à l'heure de la cantine, ils ne vont pas jouer au ballon prisonnier. Donc, eux, plus on y pense, plus on se dit non c'est pas une bonne option. Et avec Greg, nous on tire vers le haut et euh on se dit, parce que lui il le voit aussi, qu'il y a une opportunité pour le DJEPS.

Ah je comprends.

I 2 : Il faut savoir aussi que dans le système, euh, le prix de journée qu'on touche c'est hébergement compris. On le dit pas beaucoup.

I : Ouais, c'est vrai.

I 2 : Parce que si les stagiaires sont pas là, c'est bien aussi. C'est pour ça qu'on a eu toutes les difficultés, quand on a eu des stagiaires à loger, c'est pour ça qu'ils se sont retrouvés à tu sais, à Melun, à l'ICAM à Melun, parce qu'on a une obligation d'hébergement.

I : D'hébergement, c'est une obligation.

I 2 : Et c'est pour ça que c'était au château avant.

D'accord.

I : C'était royal, enfin le château c'était super bien.

I 2 : C'était le mieux, on est d'accord.

I : Ah oui, c'était super.

I 2 : Mais ça permettait aussi, moi je disais, ça fait une sorte de parenthèse, qui est pas facile à vivre pendant 1 an, pendant quinze mois pour des adultes, hein, reclassement professionnel. Mais j'ai dit c'est une nouvelle, c'est un nouveau départ pour vous. Il faut mettre toutes vos chances de votre côté et ça va durer un an, et vous avez déjà travaillé vingt ans, et que vous avez encore vingt ans derrière. C'est à dire, qu'est-ce que c'est qu'une année... Et il rentrait chez eux une fois par mois où tous les mois. Enfin ça dépend, parce qu'après il y a les budgets aussi.

Et le château n'est plus au norme c'est ça ?

I : Ouais...

I 2 : Depuis 2013, c'est pas qu'il est plus au norme, c'est qu'il y a certaines réparations qui n'ont pas été faites. Et donc il est devenu dangereux.

D'accord.

I 2 : Et ça c'est très malheureux parce que effectivement, alors, eux, c'était plus un château on va dire collectif. Avec des chambres de quatre, cinq, six, stagiaires. C'était pas terrible, il y avait pas de chambres pour handicapés fauteuils roulants, il fallait, avec un grand escalier qui monte au premier, c'est compliqué. Donc on a aménagé, trois ou quatre chambres accessibles en fauteuils roulants.

I : Ça c'est pas mieux aujourd'hui parce qu'ils sont pas bien lotis.

I 2 : Ils sont toujours pas bien lotis.

I : Non, non.

I 2 : Là-bas, sous le RJ si, sous le RJ ils ont l'ascenseur quand même.

I : Bah ceux qui ont des chambres à deux quand même et quand il y en a un qui ronfle toute la nuit, je suis désolé, euh.... Moi j'entends ce que disent les stagiaires, je me mets à leur place. Quand t'es là pendant trois semaines et que tu es obligés de te coltiner ça, celui qui fait sa toilette, bah je sais pas... Enfin voilà, en tant qu'adulte...

I 2 : C'est pas le mieux quand même. Et si tu vas à Évry, à Évry ils ont refait tout l'hébergement et ils ont une chambre individuelle, tous. Avec un petit cabinet de toilette, même une salle de bain.

I : Ça paraît normal, quand tu regardes les prix de journées et tout ça, tu te dis quand même on se fout un peu du monde hein.

I 2 : On met beaucoup d'argent, on a beaucoup aidé, euh, le sanitaire pour renflouer, ça c'est clair. Alors, quand on dit ça, il n'y a pas que « nom de la ville », il n'y a pas le CRP, il faut bien comprendre que c'est le médico-social. En gros tu as moins 1 million d'euros pour le médico-social, euh, pour le sanitaire, tu as à peu près, deux mille, un million cinq, deux millions de bénéfice pour le san, pour le médico-social, le groupe il fait quarante mille euros de bénéfices en 2019.

D'accord, le calcul se fait en...

I : Ouais c'est ça, ça se fait en équilibre

En alignement.

I 5 : Il est où le programme I ? Euh, le nouveau programme.

I 2 : Celui-là ?

I 5 : Celui sur lequel on a bossé, je l'ai pas pris.

I : Hier ? Si tu l'as pris, mais je peux t'en donner un. Allez, je suis gentille, je suis mignonne.

I5 : Putain, la galère....

I : Qui ? Marine* ?

I2 : T'es sur qui ?

I : Encore ? C'est l'usine à gaz.

I5 : Bah ouais, parce qu'encore une fois, tout, rien n'est possible.

I2 : Ah, mais tout saute, ah ouais, mais parce que du coup elle réorganise tout. *Oh lalalala*. Ah oui parce que du coup...

I : C'est pour ça, moi je dis on a nos limites aussi, tu vois, on a nos limites.

I2 : Ouais, ouais.

I : C'est la personne autiste, je t'assure les complications, si tu savais...

Mmmm, mmm.

I : Donc après oui c'est notre métier. Est-ce qu'elle va pouvoir mener son boulot... Elle ne supporte pas le bruit, elle ne supporte pas la lumière, elle ne peut pas téléphoner, elle a du mal dans les échanges. Moi je me dis c'est là où l'orientation, c'est le travail d'orientation.

I2 : Bah oui...

I : Alors après pareil, t'as des gens qui sont à des niveaux tellement petit, où qui arrive à des moments qui sont dépressifs, ils ne sont pas soignés, c'est trop tôt. Bon regarde Valérie. Valérie elle est arrivée c'était pas le bon moment, et bah du coup, on arrête. Elle était en *burn-out* total, elle ne pouvait plus rien faire.

I2 : *Mmmm.*

I : Donc là je trouve qu'il y a un vrai travail et en ce moment ils sont en train de nous faire n'importe quoi, nous envoyer tout le monde hein.

I2 : Bah c'est ce que je disais, c'est qu'à un moment donné, c'est les euh, les, la, le profil des publics que l'on reçoit n'est plus le même qu'il y a dix ans ou qu'il y a vingt ans. Alors, je ne dis pas qu'il ne faut pas qu'on s'adapte, mais à un moment donné il y a des structures peut-être plus, plus euh, plus adéquate que les nôtres pour ce genre de public. Il y a ACAD plus qui se met en place, ça peut être effectivement un moyen de se réorienter, de travailler le projet, alors en individuel.

Qu'est-ce-que c'est ça ?

I : Pour les autistes.

I2 : Alors c'est le nouveau projet pour les autistes, en ce mom... Enfin c'est à dire pour toutes les personnes, comment on dit, à troubles autistiques.

I : Du spectre.

Du spectre.

I 2 : Du spectre autistique hein.

I : Oui, c'est dur à dire.

I 2 : Donc on est là-dessus, donc ça démarre doucement. Parce que l'AMDPH doit nous envoyer aussi, alors c'est compliqué. Alors, le principe c'était, alors tu as une personne qui veut suivre une formation, qui veut être réorientée dans un autre métier. Et bien elle va à l'AMDPH, elle fait son dossier, l'AMDPH, elle prend la décision, elle te l'envoie, enfin, elle dit vous pouvez choisir, nous on est d'accord, on prend tel stagiaire, tel stagiaire, on fait nos groupes et on avance. Avec ACAD plus et l'emploi accompagné, c'est des personnes qui n'ont rien qui ont besoin d'un accompagnement, d'un soutien pour même faire une première démarche. C'est-à-dire que même d'aller à la MDPH demander un dossier, des fois c'est pas... Ça leur viendrait pas à l'esprit. Donc il faut les accompagner. Et bah ça on est pas payer entre guillemets pour ça pour le moment. Il y a une sorte de budget, c'est tout. ACAD plus c'est pareil.

I : Ouais, moi je vais dire euh, pour moi le problème, le problème essentiel, euh, qui se présente de plus en plus, moi je connais le parcours, alors déjà j'ai été hospitalisé à « nom de la ville » pendant plus d'un an, j'avais jamais entendu parler de la COTOREP. Personne ne m'a dit : tu sais tu peux demander le statut de travailleur handicapé. Je l'ai su par mon médecin qui me l'a dit. Il m'a dit : oh, mais pourquoi, j'ai été me renseigner, j'ai demandé un dossier, c'est moi qui ai fait ma demande AMDPH, enfin à l'époque c'était COTOREP, je suis rentré en pré-orientation, APIP d'abord.

I 2 : APIP. Très court, on regarde, voilà, on m'a dit bah ça serait bien que vous fassiez une pré-orientation, sur trois mois. Donc là tu regardes ton visage, alors ça je pourrais, t'as un médecin qui à l'époque était très vigilant et qui te disait : ça non, trop de contraintes physiques, vous ne pouvez pas, moi je ne validerai pas votre projet. Une fois que tu as validé ton projet, tu demandes la décision COTOREP.

I 2 : Tu refais un dossier !

I : La COTOREP l'accorde ou ne l'accorde pas, en sachant que c'est un projet professionnel qui est validé par toute l'équipe, pluridisciplinaire. Donc les formateurs, psychologues, médecins, on est d'accord. Aujourd'hui, on nous envoie des gens avec des projets validés par une équipe complète, ils arrivent à des niveaux, même pas niveaux six, des gens au seuil de l'illettrisme, pour passer un diplôme de niveau quatre. Il n'y a plus cette recherche qu'il y avait avant, où on regardait ce qui était le plus adapté, ce qui était possible ou pas possible. On t'envoie des gens qui ne tiennent pas sur leurs jambes, qui vont faire un métier d'animateur, qui vont pousser des fauteuils, qui vont devoir ramasser des choses par terre. C'est vrai, c'est faux ?

I 2 : Non non c'est vrai.

I : Et donc il n'y a plus ce travail au niveau de la pré-o, et puis il y a la méconnaissance du métier d'animateur. Qui sait ce que fais un animateur, quand tu vas parler avec les formateurs

ici, ils n'ont aucune idée, de ce qui est attendu, du métier d'animation et du diplôme qui va falloir réussir à avoir. Donc à mon sens, si nous aujourd'hui on rame autant et de plus en plus, moi je vois bien par rapport à la première année, la deuxième année, puis la troisième année, mais tu vois, tu, tu, tu sens que au fur et à mesure... Et là I3, hier me disait euh, il y a du lourd, donc tu vois et moi je ne suis pas d'accord. Alors c'est vrai que c'est l'ascenseur social, alors c'est pas l'ascenseur social au rabais. Tu vois ce que je veux dire, on doit garder une qualité, à la fois pour une personne qui a travaillé et à la fois pour les futurs employeurs.

I 2 : Bien sûr, quand ils vont dire à bah celui-là il vient de « nom de la ville », il est pas bon, on va pas en reprendre un autre hein !

Et comment on explique ça ? Cette transformation dans notamment les orientations ?

I : Parce qu'il y a plein de nouveaux métiers, qui déjà, euh, on ne connaît pas. Alors je pense que nous, déjà, on ne fait pas la promotion, il faudrait qu'on ait un chargé d'insertion, qu'on ait quelqu'un qui aille démarcher les différents pré-o, les cap-emploi, qu'il y ait vraiment ce discours-là de présenter le métier d'animation, et surtout pas présenter ça comme une voie de garage où on peut y mettre n'importe qui. Et euh, tu vois...

Parce que c'est ça qui est véhiculé ?

I : Oui, bah un petit peu, on le dit pas...

I 2 : Un petit peu.

I : Mais on le comprend, on le comprend, on sait pas quoi en faire, bon, euh, voilà. On prend H qui est en grande difficulté, c'est un monsieur, il était boucher. Alors c'est là aussi où nous on est des sacrés fumistes. Excuse-moi, c'est le mot hein. Avant pour rentrer, moi je le sais parce que ça a été mon parcours, pour devenir animatrice, on m'a dit : tu vas faire une formation. Pour rentrer dans la formation, il me fallait six-cents heures validées pour rentrer dans la formation. On me disait pas, tu vas faire un préparatoire, et puis tu vas rattraper ce temps-là. Il fallait avant l'entrée au préparatoire, il fallait que j'aie mes six-cents heures, aujourd'hui, on a déjà. On leur demande deux-cents heures, et ils arrivent avec zéro heure d'animation, tu comprends ? Et ça, on se fout de la gueule du monde, tu vois c'est pas normal. Il faudrait au moins que ces gens-là, ils aient fait un stage où deux, qui connaissent le métier, qu'ils sachent.

I 2 : Qu'ils se rendent compte aussi...

I : Bon, prends Valérie*, si elle avait su ce qu'était le métier, elle ne serait jamais rentrée dans la formation.

I 2 : Oh bah oui, ça c'est.

I : Et je pense que pour J, la personne qui est autiste, c'est la même chose, puisqu'elle ne veut pas être en contact avec le public, elle fuit le public. Tu vois, c'est bien là que se situe le problème. Et moi je pense, que ce qu'il faudrait, pour nous le CRP, c'est qu'on ait un ou une chargé d'insertion qui fasse la promotion des formations, pas seulement du BPEJPS.

I 2 : Non, non, de tout.

I : Et qui explique ce qu'est aujourd'hui le métier d'animateur, encore plus le métier d'animateur social. Tu vois ? Pour parler du profil, des niveaux, de la santé, du potentiel. Et pas juste de se dire : oh bah tiens, c'est pas... Ça serait bien de le mettre animateur, c'est pas compliqué c'est pas difficile. Tu vois ?

Mmmm mmm.

I : Et je pense que c'est aussi pour ça qu'on en est là aujourd'hui.

I 2 : Mmm, mmm, ouais.

Chuchotements [00H52'47'']

I : Qu'est-ce qu'il y a ?

I 2 : Est-ce-que tu avais une autre question ?

Bah on fait une pause goûter ?

[Fin de l'enregistrement 00h52'56]