

La problématisation n'est pas un geste transmissible, elle relève de l'évaluation située.

Michel Vial, UMR ADEF P3, Aix-Marseille Université.

Symposium Evaluation et transmission. Biennale de l'éducation, 2012.

Résumé :

Il s'agit d'une recherche sur le ressenti des directeurs de mémoire et des étudiants de master qui doivent dans leur travail de fin d'étude problématiser une thématique de départ, en communiquant au lecteur leur construction du problème (en lien avec leur projet professionnel) leur position dans les possibles. Seront commentées les données obtenues par un questionnaire. Les résultats mettent en relief que le 'directeur de mémoire' ne donnant pas le savoir utile à la construction du problème, les étudiants vivent *une mise en questionnement de leur fonctionnement et l'exercice de l'évaluation située* et non pas une transmission.

Mots clefs : direction de mémoire –problématisation – questionnement – faire médiation – évaluation située

Il s'agit de rendre compte d'une recherche sur le ressenti des directeurs de mémoire et des étudiants de master seconde année, étudiants qui doivent dans leur travail de fin d'étude problématiser à partir d'une thématique choisie dans une liste de sujets en début d'année. Après une revue de littérature, il leur est demandé d'écrire une problématique. C'est-à-dire de faire le passage de la thématique à leur problématique en communiquant au lecteur leur construction du problème (qui a à voir avec leur projet professionnel), puis d'utiliser les stages pour se situer dans les possibles. La recherche effectuée est en rapport avec une question du colloque : « L'expérience et les compétences peuvent-elles se transmettre ? ». Sera posé le cadre théorique, synthèse de ce qu'on sait sur la problématisation comme activité spécifique. Puis il sera rendu compte de l'expérience de terrain. Enfin les résultats du traitement des données d'un questionnaire seront commentés en deux points : le questionnement comme geste professionnel et la mise en situation pour dialectiser les éléments de la problématique. La problématisation ne relevant pas en fin de compte d'une transmission mais d'une évaluation située nécessitant une dialectisation des termes de la problématique.

1. Le cadre théorique : la problématisation comme traitement spécifique

Si « le diagnostic n'est pas seulement rationnel, il doit être aussi :

- le résultat d'une intuition ;
- une grande capacité à évaluer le non-dit ;
- une créativité libre ;
- une faculté à s'adapter en intelligence de situation ;
- et la capacité à gérer des processus ambigus. » (Lenhardt, 2002, p.187), alors ce n'est plus un diagnostic mais un espace de problématisation.

En effet, problématiser n'est pas une simple « opération de recadrage dans un contexte plus large » (Vannereau, 2005), c'est activer le « processus de problématisation » (Fabre, 1999, p.220), un processus complexe que nous proposons ici de parler en cinq phases (et non pas en cinq étapes linéaires, ordonnées à la logique rationnelle : ce qui suit n'est pas un protocole).

1. Position du problème. Etoffer, tourner autour, élargir le « problème », la chose qui fait difficulté, qui résiste ou intrigue, qui « intéresse » sans trop savoir pourquoi : on préférera le terme de « thématique » pour ne pas immédiatement se diriger vers un problème obstacle à franchir, à éliminer parce qu'il barrerait la route. C'est davantage un motif d'enquête, un objet d'intérêt toujours opaque, qui se donne à travailler et non pas à résoudre. On n'est donc pas dans la problématisation, cet art qui consiste à fabriquer des problèmes pour avoir le plaisir de les éradiquer. La problématisation est le contraire de la résolution de problème.

Il s'agit donc de convoquer une pluralité de points de vue possibles, à partir de concepts existants dans la littérature. C'est se poser la question : « Si je change de point de vue que devient mon problème ? ». Multiplier les lectures qui permettent de construire le problème non pas pour le résoudre mais pour le concevoir et l'assumer, l'habiter (Vial, M. 2001): le rendre vivable (et non pas le maîtriser).

2. Problématiser, c'est construire le problème pour soi, en résonance avec les acquis antérieurs. Le Soi professionnel et non pas le Moi. Le personnage professionnel que l'on veut jouer. C'est se mettre dans la quête de la réponse et non pas d'une solution (d'une exploration, et non pas d'un choix) : c'est errer, cheminer, et non pas fabriquer une trajectoire comme dans la résolution de problème.

3. Problématiser, c'est faire le lien avec mon faisable. Eliminer les choses qui ne paraissent pas faisables *pour soi* dans le corps professionnel dont on fera partie, et en disant pourquoi. Regrouper des possibles dans ce qui paraît faisable *par soi*. C'est toujours travailler son projet professionnel (Gérard, 1994), au plus près de son expérience antérieure et de son mouvement identitaire.

4. Problématiser, c'est en arriver à isoler deux contraires sous la thématique de départ, qui paraissent pour soi prioritaires, qui parlent davantage que les autres, aujourd'hui. Et c'est à partir d'eux, écrire sa problématique, son champ de travail. Le thème de départ est entre A et Non-A. Sachant que les contraires ne sont pas des opposés (comme blanc et noir : il existe « gris », quand le troisième terme existe on est face à des opposés). Il faut donc s'assurer qu'il n'y a pas de troisième terme qui mélangerait les contraires. On est dans le même ensemble. Et non pas comme pour les opposés qui sont dans deux ensembles, avec une intersection. Ces contraires sont deux concepts clefs qui portent la problématique pour ce sujet singulier.

5. Problématiser pour agir, c'est dialectiser les contraires pour chercher une réponse (exploration des possibles). A et Non-A sont les « bornes » d'un champs ou d'une matrice de compétences à explorer. L'entre-deux est l'ensemble des deux contraires (A+Non A) : il permet d'identifier un espace d'expérimentation de compétences reliées à ma dynamique identitaire, dans lequel me situer. En rester à la problématique serait en rester à la conceptualisation. Pour se repérer dans l'agir, il est nécessaire de mettre à l'épreuve, dans le sens de se mettre en situation d'éprouver, le continuum entre A et Non A. De s'essayer en provoquant des situations où A et Non A seraient possibles pour savoir à quelles conditions je vais vers l'un ou vers l'autre. C'est définir son style professionnel. C'est faire « usage de soi » (Schwartz, 2000).

L'avancée, la réponse apportée par celui qui problématise n'est que très peu souvent *une solution* qui éradique le problème, bien que cela puisse arriver, par exemple quand il décide que jamais il ira vers A, ce qui est toujours une fermeture des possibles, qu'elle soit légitime

ou non. « La réponse n'est pas une solution, en ce sens qu'il y subsiste toujours un 'questionnement en reste'. Les données du problème sont ici porteuses d'une problématique irréductible et renvoient incessamment à un réseau de questions dont elles ne se détachent pas. Ce qui les rend non complètes et non suffisantes pour clore le questionnement. » (Vial et Mencacci, 2007, p. 233;). La réponse n'est jamais obtenue par une trajectoire linéaire car le sujet adhère à sa question, la problématisation n'est pas un objectif. Il ne s'agit pas de vouloir changer à tout prix, mais bien d'abord d'évaluer ce changement.

Le problème peut s'évanouir ou subsister ici ou ailleurs, mais il est devenu non pas un obstacle devant soi, à surmonter ou à contourner mais un des éléments avec lesquels avancer, c'est devenu un passage assumable parce qu'on a « dégagé une intelligibilité de contenus méconnus ou déniés » (Giust-Desprairies, 2003, p.40). La réponse qui fait s'évanouir le problème est une découverte imprévue, qui vient de surcroît, ou non : l'essentiel est d'avancer dans la compréhension de son monde. Dans la problématisation, on parle d'ailleurs d'avancées et non pas de solution.

Rares sont les accompagnés qui parcourent ce chemin d'un trait. Des retours en arrière, des manèges narcissiques s'enclenchent, des régressions dans la répétition de scénarios habituels. Ce sont les défenses qui se mettent en place auxquelles le directeur de mémoire devra faire face. Il évitera, s'il veut accompagner et non pas guider, de les prendre pour des résistances au changement : « A partir du moment où le coach a l'impression que son client résiste au changement, c'est qu'insensiblement il n'est plus dans une relation d'accompagnement. Ce qu'il analyse comme résistance peut alors être considéré comme un signal qu'il s'est éloigné de la vision du monde du client, sans doute parce qu'il a décroché en éprouvant le besoin de se conforter dans son propre monde de repères théoriques [...]. Attention à ne pas freiner la capacité d'évolution personnelle du client, en interposant nos propres grilles. Plutôt que de fixer notre attention sur les résistances, il me paraît plus fécond de cultiver l'étonnement devant la complexité vivante et les possibilités de régulation [...] de la personne venue nous voir pour changer » (Forestier, 2002, p.74)

Et le directeur de mémoire devra composer avec le rapport au savoir (Hatchuel, F. 2005, Charlot, 1997, Mosconi, 1996) que vit l'accompagné. Le rapport au savoir est déterminant dans la problématisation : si la réponse est immédiatement conçue comme élimination de la question, donc comme une solution, parce que le savoir est ce qui permet une sorte de balayage des difficultés, un chasse-neige, on aura du mal à problématiser. Le problème n'est pas devant soi, comme dans la résolution de problème et la prise de décision rationnelle qui va avec. Le problème n'est pas non plus en soi car il suffirait de l'extirper comme croit le faire le développement personnel en corrigeant la personnalité. *Il est soi*, on s'y reconnaît. La problématisation participe du *frayage* (Derrida, 1967, p.137), elle oblige aussi à revisiter ses *ancrages* (Cifali et Giust-Desprairies, 2006). Elle permet *d'élucider les problèmes* (Mencacci, 2003, p.403) et non pas d'éclairer : la réponse est immanente au sujet. Elle est « signée », ne lui préexiste pas et ne peut donc pas être prédéterminée. « il n'existe pas de *corpus* de savoirs définitivement reconnu et enseignable comme tel [...] qui permettrait de résoudre une fois pour toutes de résoudre les problèmes posés. » (Danino, 1999, p.9).

Celui qui problématise fait *un travail de perlaboration*, ce long processus d'élucidation progressive qui passe souvent inaperçu (métaphore de la formation de la stalagmite ou stalactite) et non pas simplement une cristallisation qu'on désigne sous le terme de « prise de conscience ». C'est d'ailleurs pourquoi l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) n'est pas une ressource indispensable pour problématiser. Dans la problématisation (Vial et Mencacci, 2007, p.222) : « le sujet y est irréductiblement pris – sans pouvoir s'en détacher –, car s'y

« retrouve l'énigme du Soi, de l'Autre et des Choses [...ainsi que] le 'pourquoi?' et le 'à quoi bon?' » (Meyer, 1997, p.51). Autrement dit, se mouvoir dans le problématique, c'est se construire avec ces énigmes, et c'est aussi les transporter dans la réponse. Ce qui explique le questionnement qui rebondit et fait avancer. Dans cette perspective, la réponse problématologique ne peut être déclarée vraie ou fausse. Car elle « considère comme possible le contraire de la thèse proposée, et [...] appelle à la fois l'examen des arguments en faveur de cette thèse et contre elle » (Bréhier, cité par Danino, 1999, p.10). La direction de mémoire qui veut faire problématiser relève de la clinique : « Le sujet y est compris non comme une substance mais lieu d'affrontement de forces (des instances psychiques en conflit). Un sujet porteur d'une division structurale mais aussi traversé par des logiques et des contradictions sociales, et comme capacité émergente à faire du sens. L'accent est mis sur l'importance accordée à la parole élaborative, à la relation comme condition du processus et aux projets personnels et collectifs comme quête du sens, de cohérence et de reconnaissance. » (Giust-Desprairies, 2003, p.23)

2. L'intervention sur le terrain :

2,1 Passation, recueil

Un questionnaire a été envoyé à un groupe de 12 directeurs de mémoire et deux promotions d'étudiants en master 2, un groupe ayant terminé la formation (17), l'autre en cours de formation (17).

Les questions posées :

- Enquête sur votre expérience en tant que fabriquant d'une problématisation (dans le mémoire) Quelle place a eu le directeur de mémoire dans votre travail ? Si vous étiez demain directeur de mémoire que feriez-vous de différent ?
- Enquête sur vos pratiques de directeur de mémoire : si possible, racontez des anecdotes. Les choses qui vous paraissent faciles à faire avec l'étudiant ? Les choses moins évidentes, voire difficiles ?

2,2. Traitement

L'analyse des contenus recueillis permet de discerner deux thèmes récurrents que nous allons expliciter. Le manque de place ne permet pas de communiquer tous les items, n'ont été retenus que les plus significatifs, par saturation.

E : étudiant - D : directeur

Thème 1 : La posture du directeur de mémoire

- Créer un espace de confiance :

« Il faut d'abord savoir à qui on a à faire, pour cela créer une confiance qui n'est que la conséquence du discours sur ... qui correspondra aux attentes de l'étudiant. Mais en même temps, la confiance doit s'accompagner d'un intérêt porté à ce que dit le directeur de mémoire, sinon ça ne marche pas. » (D2).

« Le directeur a été un écoutant, un enseignant, un traducteur, un incitateur. Privilégie la relation humaine. Disponible » (E9).

- Le laisser faire ne permet pas d'avancer :

« Se taire et laisser aller ne suffit pas, le directeur doit intervenir pour provoquer le changement mais il ne sait pas lequel » (D1).

« Si j'étais directeur, je me permettrais d'avoir un positionnement plus critique sans être dans le conseil ou le guidage mais en cherchant à faire émerger chez l'étudiant une capacité à élaborer et à argumenter ses idées » (E1).

« Le directeur est garant de la qualité du travail rendu et ne doit pas hésiter à intervenir » (E3).

« Et parfois il m'arrive 'd'engueuler' par téléphone un étudiant qui, au mois d'avril, mai se pose encore des questions existentielles sur le cadre institutionnel et le pourquoi ... du comment afin de ne surtout pas parler de ce qui compte. » (D2). « (Il faut) Ensuite, laisser s'exprimer l'inventivité de l'étudiant, voire la solliciter. Faciliter la sortie des sentiers battus. Donner une autre perspective, toujours surprenante. Par exemple, avec une étudiante qui tournait autour du pot, il a fallu que je « l'oblige » à aller au bout de son raisonnement (qui tournait en boucle) et trouver le point d'ouverture ou elle a « lâché » quelques mots qui ont suffi à ouvrir la boîte de pandore, quasi séance de psy, je me souviens que ça a duré peut être 2 ou 3 heures et que j'étais épuisée ... ce n'est sûrement pas le rôle d'un directeur de mémoire certes, mais avec elle ça été ma façon de la faire sortir du blabla conventionnel et d'être à la hauteur de ce qu'elle pouvait faire ... » (D2). On reconnaît ici le cas limite du 'faire agapé' (Vial, 2010).

« C'est trop facile de se mettre en posture de retrait et de renvoyer l'étudiant à lui-même et se mettre à l'abri de son évaluation du même coup. » (D5).

Faire problématiser n'est pas laisser-faire. Le directeur de mémoire peut prendre la posture de l'accompagnement professionnel qui ne consiste pas à attendre que le changement arrive.

- Savoir quoi faire de l'affect qui peut submerger l'étudiant :

Ecouter, donner confiance faire crédit : faire passer.

« Une étudiante m'a dit : 'toute ma vie je me suis mise en échec, je le sais et ça ne change rien, je suis bloquée', elle était proche des larmes. On a parlé de sa vie et de son travail en thérapie en parallèle de la formation : je me suis senti tout petit devant tant de détresse, j'ai essayé de faire savoir que j'étais là pour écouter aussi ces choses-là et que cela allait passer, qu'il fallait qu'on le croie, nous » (D1).

Mais ne pas enfermer l'étudiant dans la répétition : « Devant les difficultés que l'étudiant rencontre il est facile, pendant le temps de l'entretien de lui apporter du réconfort et de l'assurance *ce qui parfois va à l'encontre de l'interpellation de son rapport au savoir*. Exemple : Une étudiante confie sa difficulté à se mettre au travail. Elle laisse entendre à demi-mot que c'est dû à une difficulté qui l'a amenée à consulter un psychologue. Ce qui est facile, c'est de lui dire explicitement que l'on a compris et que l'on peut écouter. La suite de l'entretien tourne alors autour de son cas plutôt qu'autour du travail à accomplir. Le prétexte est trouvé pour remettre le travail aux calendes grecques. Ce qui est difficile, c'est *d'entendre sans s'y arrêter* et de se construire autour du travail. Il est alors possible d'envisager de remettre le travail à plus tard (de « différer ») non par une stratégie d'esquive mais par une stratégie de re-considération pour trouver l'angle adéquat. » (D5).

« Difficile, pour le directeur, de pouvoir imposer le respect du/ rappeler le cadre...quand ça 'déraille', déborde... » (D4).

Le directeur de mémoire qui veut faire problématiser est en mesure d'utiliser les débordements affectifs qu'il reçoit comme possibles, auxquels il s'est préparé, afin de ne pas créer la suture, « cette relation rigide, non mobilisable, achevée, non-transformable. La suture

soude les deux pôles de la relation en bloquant toute possibilité de jeu, toute émergence de possible. Articulation fermée, définitive dans laquelle chacun se doit d'exister à travers le sens unique, univoque —le rôle défini une fois pour toutes— qui lui permet de réaliser la jonction, le collement de l'un sur l'autre. » (Imbert, 1985, p.112).

Thème 2. Travailler avec le rapport au savoir des étudiants :

- **Le savoir comme réponse attendue par le jury** qui permet de ne pas problématiser :

« Tant que l'étudiant cherche la réponse attendue chez les formateurs, pour s'y caler, il ne problématise pas, il passe son temps à vouloir remplir une fonction et s'y rendre conforme, il ne prend pas le problème pour soi, il se met dans la résolution de problème. » (D1). Corroboré par : « si j'étais directeur, je demanderai à l'étudiant de m'interpréter sa compréhension du mémoire afin de saisir les éventuelles failles dans son raisonnement et l'aider à comprendre les attentes du jury. » (E3).

- **Le savoir supposé caché** par le directeur (représentant du savoir) qui permet de ne pas problématiser :

Se défendent de l'obligation d'avoir à problématiser : « Ils disent : 'les consignes ne sont pas claires' : ce sont des prétextes, les étudiants alors ne prennent pas la question pour eux, ils ne construisent pas le problème, comme s'il y avait une bonne réponse quelque part, cachée, que le directeur ne donne pas » (D6).

« Mon directeur ne m'aide pas : je suis en difficulté sur la rédaction de la problématique et je me sens malheureusement bien seule, mais je n'y suis pas pour rien. » (E5).

« L'étudiant tente de projeter sur son directeur la figure du sujet supposé sachant pour mieux l'attendre au tournant. Il aura déplacé les enjeux et c'est son directeur qui se trouve sur la sellette » (D5).

« Difficile de ne pas répondre à la demande d'amitié, s'en tenir au vouvoiement et au rapport au savoir quitte à passer pour antipathique. Cette antipathie peut devenir un vrai obstacle et prendre la place de « tout » et justifier ainsi un échec éventuel avec un bouc émissaire tout désigné : le directeur n'a pas fait ce qu'il fallait ! » (D7).

- **Le savoir comme expérience singulière**, vécu sur le mode narcissique, pour ne pas problématiser :

Se défendent contre la théorisation du problème : « tant que l'étudiant fouille uniquement sa biographie, sans s'étayer à des lectures sur le thème, il n'avance pas : il fait du nombrilisme, il raconte sa vie et ses émotions, il se prend les pieds dans ses trippes » (D3).

« Dans le cas de la problématisation qui questionne le 'pour soi', suivre l'étudiant qui s'épanche sur son Moi est trop facile, et fait perdre de vue le travail » (D5).

Faire travailler explicitement les étudiants sur leur rapport au savoir devient alors indispensable.

3. Interprétation des résultats :

Deux points retiennent l'attention en lien avec la question de la transmission : le questionnement du directeur et la mise en situation de l'étudiant.

3.1. Le questionnement pour problématiser : pouvoir faire médiation

Le questionnement n'est pas réductible à la fabrication de questions ouvertes ou fermées. Le questionnement est un processus qui consiste à proposer des modalités de débat des valeurs, ce qui implique certaines attitudes de la part du questionneur. Des attitudes qu'on a l'habitude de nommer médiation (Mottier-Lopez, 2006). Le travail de questionnement déclenche une médiation psychique, sur la dynamique du sujet, qui consiste à décoller de l'autre et le faire décoller de son « souci moïque » (Imbert, 1992), à faire tiers : « Ici la médiation ouvre le champ symbolique d'un partage, elle fonde la possibilité d'un décolllement, d'un mouvement » C'est « la perspective de la loi, comprise comme inscription d'une séparation, d'un inter-dit [...] qui différencie et ouvre un champ de réciprocité » (Imbert, 1992, p.160-161).

C'est ce qu'on entend ici : « Mon directeur est tolérant et compréhensif, tout en ayant l'art de pointer les lacunes, avec ténacité. il a eu une place de régulation dans le temps. Les rendez-vous fixés obligent à se concentrer sur la tâche, quel que soit le degré d'implication, et donnent une sorte de cadence au travail, qui n'avance peut-être pas plus vite pour autant, mais qui finit par avancer tout de même » (E6).

« « Le directeur m'interpelle, me permet d'être à ma place. Me permet de ne pas me perdre dans mes errances superficielles, parfois mes fuites. Me permet de garder le cap que j'aborde, d'évaluer mon incompréhension. Il secoue le "pour moi" (E9).

« Ce qui est difficile c'est de suivre l'étudiant brièvement dans son épanchement l'amener à comprendre que *c'est le travail demandé qui va faire tiers* et mettre fin à la forclusion où il entraîne son directeur. » (D5).

« Une autre difficulté consiste à savoir jouer des défenses mises en place par l'étudiant pour n'être que celui qui introduit au « rapport au savoir » par le savoir qui fait alors tiers » (D5)

Le directeur sait ne pas laisser enfermer la relation dans le confort (même si c'est celui de la plainte) : il convoque le tiers.

Le directeur qui peut sciemment se situer dans le questionnement et éviter l'interrogatoire, pour choisir le type de question adapté, favorise la problématisation :

Indifférenciation question réponse :	Différenciation question réponse :	le
l'interrogatoire et le guidage	questionnement et l'accompagnement	
Réponse contenue dans question Question (s) dictée (s) par la réponse	Réponse maintenue hors de la question Question source de réponses	
Interrogation : sécurisation du parcours La réponse est connue et elle doit faire disparaître le problème Projet du praticien : conduire, diriger les sujets vers la réponse « qu'il a en tête » selon une trajectoire conçue par lui Agir du praticien : évite le désordre, tente d'aplanir les difficultés, rassemble les apprenants derrière la trajectoire qu'il a construite pour eux, vise l'objectif programmé	Question : puissance exploratoire génératrice d'une pluralité d'alternatives Projet du praticien : accompagner les apprenants pour qu'ils construisent eux-mêmes leur propre cheminement, leur trajet Agir du praticien : refuse d'induire la réponse, crée le désordre, ouvre et maintient un espace commun de confiance et de mise au travail, suscite la problématisation, organise un milieu pour l'étude, utilise l'énigmatique.	
Logique apocritique (de réduction du questionnement) Problémation : résolution rationnelle de problèmes pour les éradiquer Recherche de solutions	Logique problématologique (de promotion du questionnement) Problématisation : étoffer le problème pour l'habiter Quête de réponses Pour des avancées	

Pour des solutionnaires Posture du praticien : guide, conseiller Expert, maître-artisan Logique de contrôle Statuts des sujets : des suiveurs	Posture du praticien : accompagnateur, coach Logique de l'accompagnement Statuts des sujets : créateurs de leurs propres cheminement
---	--

Le geste professionnel de questionnement (d'après Mencacci, 2003).

La différence question-réponse est « cette sorte de distance » avec la réponse que le questionneur installe dans l'instant, au travers de ses questions, de façon à maintenir la réponse hors question. Elle a pour origine la décision prise en acte, de refuser d'induire la réponse au profit de la promotion des capacités de l'accompagné à créer son propre trajet. La différenciation question-réponse consiste bien à intervenir sur le fonctionnement de l'étudiant ; sauf que celui-ci est plus sollicité, plus longtemps et autrement, et que les valeurs en acte ne sont pas les mêmes que lorsqu'un expert fait un interrogatoire. Dans ce contexte, la transmission est réduite à indiquer des textes théoriques qui peuvent être utiles pour étoffer le problème sans que le directeur sache ce que l'étudiant va y puiser. Son travail consiste non pas à transmettre le savoir mais à introduire du tiers. Que le directeur intervienne, sollicite, provoque, interpelle l'étudiant n'en fait pas un guide : il ne connaît ni la route, ni le but que l'étudiant choisira.

2. Mise en situation, rôle des stages dans la formation en alternance pour l'évaluation située

Le dispositif de la problématisation ne peut faire l'impasse sur la mise en situation de l'étudiant sur le terrain par les stages. C'est ce qui autorise à parler ici d'évaluation située. On appellera évaluation située, cette évaluation dimension de l'activité de travail, qui consiste pour le professionnel en acte à mettre en débat la valeur de ce qu'il fait, pour le rendre intelligible. Une évaluation au cœur du métier, en continue. Ce modèle d'évaluation demande qu'on en passe par la dialectisation des contraires et qu'on n'en reste pas à la conceptualisation paradoxale comme le fait le modèle de l'évaluation systémique (Lerbet-Sérini, 1999). Mais on parle bien d'une dialectique post-moderne qui distingue *des contraires* sans chercher à les dépasser. Une dialectisation qui consiste à prendre acte des contraires et à faire avec, à *se situer dans le rapport de contradiction* : à chercher les conditions (les repères, les critères) qui feront que dans tel cas, je serai près de l'un ou près de l'autre, dans ma pratique, dans des *situations* éprouvées (Fornel, de, M. & Quéré, L. 1999). Chaque évaluateur ayant à déterminer par l'expérience, ces conditions favorables pour lui, selon son projet et les situations dans lesquelles il existe. C'est le travail de la dialectisation : « chercher en soi ce qui fera passage ». Assumer le lien de contradiction, et non pas le dépasser. Explorer les possibles. A ce titre, l'évaluation située est « une pratique signifiante » (Barthes, 1989) : « le pluriel est d'emblée au cœur de la pratique signifiante, sous les espèces de la contradiction, lieu d'une tension fondamentale ; les pratiques significatives, même si provisoirement, on admet d'en isoler une, relèvent toujours d'une dialectique, non d'une classification ».

Parler d'évaluation située, c'est s'intéresser à l'activité du sujet qui évalue ; c'est-à-dire à tout ce qu'il fait, dit, pense et ressent pendant qu'il agit : « Le travail n'est pas seulement l'activité incontournable mais le lieu d'un enjeu identitaire » (Clot, 2001). L'activité est référée à la phénoménologie qui prend pour point de départ l'expérience en tant qu'intuition sensible des phénomènes afin d'extraire les dispositions des situations éprouvées et passer ainsi de l'expérientiel à l'expérience. L'activité déborde toujours la tâche prescrite : « L'activité ne peut pas être seulement exécution, conformité aux prescriptions. Elle suppose la capacité à

évaluer la situation présente dans toute sa spécificité et à y répondre avec justesse » (Lhuillier, 2006, p.158). L'activité est le lieu d'une « évaluation énigmatique » (Clot, 1998 p.162). L'activité, lieu de l'évaluation située, est aussi le temps d'un débat de valeurs « infiltré d'histoire » (Schwartz, 2001). « Dans l'activité, il y a usage du corps-soi, dans son usage par les arbitrages incessants, il y a rapport aux valeurs. » (Schwartz, 2000). Par exemple, « à l'occasion des *hésitations, des délibérations et des dénégations* par lesquelles il s'emploie à surmonter les divisions auxquelles l'exposent les contradictions sociales, le sujet se mesure aux conflits de sa propre histoire » car « « tirailée entre plusieurs injonctions sociales qui la convoquent, l'activité du sujet ne cesse de s'adresser aux autres et de compter avec leurs histoires, soit pour les réfuter, soit pour les hiérarchiser, mais toujours en polémique avec elles. » (Clot, Y. 1998, p.161 et 164). L'opération principale de l'évaluation n'est plus la comparaison entre un référent et un référé comme dans le contrôle mais aussi, dans l'autre logique d'action de l'évaluation (tout ce qui reste de l'évaluation quand on n'y fait pas du contrôle), *la hiérarchisation en situation de repères pour agir*.

La difficulté vient de ce que l'évaluation située est une *pratique problématisée* à chaque mission par l'utilisation d'une matrice de références possibles. "L'architecture" qui sert de « référentiel » n'est plus une « structure conceptuelle », une « architecture conceptuelle », un ensemble fini de "concepts mobilisateurs" (Pastré, 1999), ni une « référentialisation » (Figari, 1994) mais *un système évolutifs de références convocables dans l'agir, un processus de référenciation* qui obéit aux aléas de la culture de l'acteur (à son pouvoir d'intelligibilité). Les critères (comme ici distinguer l'interrogatoire du questionnement et faire médiation) ne sont pas des invariants, des points de passage obligés, qu'on s'attendrait à trouver dans la bonne pratique préconisée. Ce sont des virtuels, des savoirs expérientiels, des habiletés qui relèvent plus de la pensée Métais et du Kairos (Dejours, 1993 ; Mencacci, 2003) que de la conscience et de l'intention : d'une intelligence pratique dont l'actualisation dans telle ou telle action reste largement imprévisible et dépend de la conscience de leur existence que peut avoir, selon son degré de formation, l'évaluant. Encore faut-il qu'il se donne un répertoire de *critères situationnels* qui lui permettront à chaque fois d'évaluer pour l'intelligibilité des pratiques, c'est-à-dire travailler à l'examen critique de l'activité, questionner les projets, réfléchir à l'appropriation des attitudes professionnelles, travailler à l'émancipation des sujets au travail (reconnaissance, appartenance, reliance : Bolle de Bal, 2003).

Conclusion

Les résultats mettent en relief que la problématisation ne relève pas de la transmission : le 'directeur de mémoire' ne donnant pas le savoir pour construire le problème qui doit résonner dans le rédacteur de la problématique. Parce qu'il ne peut pas savoir ce qui est utile pour l'autre. L'apprentissage ne relève pas de la transmission d'un savoir détenu par l'un à l'autre qui doit se l'approprier. Former à la problématisation n'est donc pas transmettre des savoirs mais activer les conditions que pour s'identifient des compétences expérimentées ou anticipées, c'est accompagner par l'exercice du questionnement. L'apprentissage alors induit vers une évaluation située, avec la mise en place sur le terrain d'une réflexion critique, d'une réflexivité, d'une auto-évaluation en situation de travail. Sans situation de travail, la problématisation est réduite à une problématique théorique dont on risque d'attendre longtemps qu'elle se réalise par magie, ensuite, dans le cadre professionnel. Problématiser ne se réduit pas à écrire une problématique.

Bibliographie utilisée

- Barthes, R. (1989). Théorie du texte. *Encyclopedia universalis*, 370-374.
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80, 99-131.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Cifali, M., Giust-desprairies, F. (2006). De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche. Bruxelles : de Boeck.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ?* Paris : la découverte.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 35-51.
- Danino, Ph. (1999). Problème et problématisation en philosophie. *L'enseignement philosophique*, 6, 3-23.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Education permanente*, 116, 47-70.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris : PUF.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Forestier, G. (2002). *Ce que coaching veut dire*. Paris : ed. d'organisation.
- Fornel, de, M. & Quéré, L. (1999). *La logique des situations*. Paris : Raisons pratiques.
- Gérard, C. (1994). *Problématiser des situations personnalisées*. Lyon : Se former +.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : Eres.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1992). Imaginaire et symbolique. In Imbert, F. *Vers une clinique du pédagogique*, (pp.176-201) Vigneux : Matrice.
- Lenhardt, V. (2002). *Les responsables porteurs de sens ; culture et pratique du coaching et du team-building*. Paris : Insep consulting Editions.
- Lerbet-Sérini, F. (1999). Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement. *L'année de la recherche en éducation*, 145-177.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris : Eres.
- Mencacci, N. (2003). *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Mosconi, N. : (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In Beillerot, J. Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 75-97). Paris : L'Harmattan.
- Mottier-Lopez, L. (2006). Evaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale. In Figari, G, Mottier-Lopez, L. *Recherche sur l'évaluation en éducation*. (pp. 82-89). Paris : l'Harmattan.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et perspectives. *Education permanente*, 139, 13-35.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarés.
- Schwartz, Y. (2001). Théories de l'action ou rencontres de l'activité ? *Raisons Educatives, Théories de l'action et éducation*, 67-91.
- Vannereau, J. (2005). Logique du tiers inclus dans les contextes de formation au management. In Morandi, F., Sallaberry, J-C. *Théorisations des pratiques* (pp. 276-283). Paris : l'Harmattan.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vial, M. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : aide ? guidage ? accompagnement ? Analyses de pratiques*. Paris : L'harmattan.

Vial, M. & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : de Boeck.