|  |
| --- |
| [Introduction](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html)    **Vocabulaire ©Michel Vial**     [Conclusion](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Conclusion_vocab.html)     [Retour au Reseaueval](http://www.reseaueval.org/)    [Retour sur le Site de Michel Vial](http://www.michelvial.com/index.html)    [**A**](#A)**−**[**B**](#B)**−**[**C**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#C)**−**[**D**](#D)**−**[**E**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#E)**−**[**F**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#F)**−**[**G**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#G)**−**[**H**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#H)**−**[**I**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#I)**−**[**J**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#J)**−**[**K**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#K)**−**[**L**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#L)**−**[**M**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#M)**−**[**N**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#N)**−**[**O**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#O)**−**[**P**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#P)**−**[**Q**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#Q)**−**[**R**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#R)**−**[**S**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#S)**−**[**T**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#T)**−**[**U**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#U)**−**[**V**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#V)**−**[**W**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#WX)**−**[**X**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#WX)**−**[**Y**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#YZ)**−**[**Z**](http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Untitled-1.html#YZ)  **Pour citer toute référence sur ce site, indiquez :**   * Vial, M. (2014). Vocabulaire pour l'intervenant en ressources humaines, consulté le (date), lien internet <http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html>   **Important :**   * Toute citation doit être impérativement indiquée avec les références adjointes dans les définitions, cliquez sur le numéro de la note : [3] vous accédez à la référence à joindre avec le texte cité. |
| A[. 10](#_Toc192943757)  [Accompagnement 10](#_Toc192943758) ; [Accompagner 11](#_Toc192943759) ; [Action 13](#_Toc192943760) ; [Activité 13](#_Toc192943761) ; [Affiner](#_Affiner) ; [Agapè 15](#_Toc192943762) ; [Agir professionnel 16](#_Toc192943763) ; [Aide 16](#_Toc192943764) ; [Aiguiller 16](#_Toc192943765) ; [Aise](#_Aise) 16 ; [Allier/délier 17](#_Toc192943766) ; [Altération 17](#_Toc192943767) ; [Animer 17](#_Toc192943768) ; [Aporie 17](#_Toc192943769) ; [Apprivoiser](#_Apprivoiser) ; [Appropriation](#_Appropriation)  17 ; [Arrimage](#_Arrimage) ; [Articulation 19](#_Toc192943771) ; [Assumer](#_Asssumer) ; [Audit social 19](#_Toc192943772) ; [Auditeur 19](#_Toc192943773) ; [Authenticité 21](#_Toc192943774) ; [Autoévaluation 21](#_Toc192943775) ; [Autonomie 21](#_Toc192943776) ; [Autonomisation 23](#_Toc192943777) ; [Autorisation 23](#_Toc192943778) ; [Avis 23](#_Toc192943779) . |
| [B](" \l "_Toc192943780) [23](#_Toc192943780)  [Béhaviorisme 23](#_Toc192943781) ; [Bien-être 25](#_Toc192943782) ; [Bilan 25](#_Toc192943783) ; [Bouclage 25](#_Toc192943784) ; [But 25](#_Toc192943785) . |
| [C](" \l "_Toc192943786) [27](#_Toc192943786)  [Cadre (de l’intervention)](#_Cadre_(de_l’intervention)) ; [Caractère 27](#_Caractère) ; [Changement 27](#_Toc192943788) ; [Charte 29](#_Toc192943789) ; [Coach 29](#_Toc192943790) ; [Cohérence 29](#_Toc192943791) ; [Commande 31](#_Toc192943792) ; [Commandement 31](#_Toc192943793) ; [Communiquer 31](#_Toc192943794) ; [Compétence 32](#_Toc192943795) ; [Complexe 34](#_Toc192943796) ; [Complexité 36](#_Toc192943797) ; [Concept 36](#_Toc192943798) ; [Concepts fondamentaux de l’évaluation 38](#_Concepts_fondamentaux_de) ; [Conceptualiser 38](#_Toc192943800) ; [Conflit 39](#_Toc192943801) ; [Congruence 39](#_Toc192943802) ; [Conscientisation 41](#_Toc192943803) ; [Conseil 41](#_Toc192943804) ; [Constructivisme 41](#_Toc192943805) ; [Consultant 43](#_Toc192943806) ; [Contexte 43](#_Toc192943807) ; [Contradiction 43](#_Toc192943808) ; [Contraire 45](#_Toc192943809) ; [Contrat 45](#_Toc192943810) ; [Contrôle 45](#_Toc192943811) ; [Conviction 45](#_Toc192943812) ; [Crise 45](#_Toc192943813) ; [Critère 47](#_Toc192943814) ; [Critique 47](#_Toc192943815) ; [Croyance 47](#_Toc192943816) ; [Cybernétique 47](#_Toc192943817) . |
| [D](" \l "_Toc192943818) [49](#_Toc192943818)  [Déclencheur 49](#_Déclencheur) ; [Demande 49](#_Demande__) ; [Démarches qualité 49](#_Toc192943820) ; [Déontologie 51](#_Toc192943821) ; [Des-adhérence 51](#_Toc192943822) ; [Désir 51](#_Toc192943823) ; [Détachement 51](#_Toc192943824) ; [Dette 53](#_Toc192943825) ; [Deuil 53](#_Toc192943826) ; [Développement personnel 53](#_Toc192943827) ; [Diagnostic 55](#_Toc192943828) ; [Dialectique 55](#_Toc192943829) ; [Dialogie 57](#_Toc192943830) ; [Dilemme 57](#_Toc192943831) ; [Dispositif 57](#_Dispositif__) ; [Dispositif d’évaluation comme aide à la décision 57](#_Dispositif_d’évaluation_comme) ; [Dispositif d’évaluation formative 59](#_Dispositif_d’évaluation_formative) ; [Dispositif d’évaluation formatrice 59](#_dispositifevaformatrice) ; [Dispositif d’évaluation par objectifs 59](#_Dispositif_d’évaluation_par) ; [Dispositif d’évaluation-régulation 61](#_dispositif_eva_regulation) ; [Dispositifs d'évaluation pour la problématisation des pratiques 61](#_dispositif_eva_problematisation) ; [Docimologie 62](#_Toc192943839) ; [Docinomie 62](#_Toc192943840) ; [Doxologie 62](#_Toc192943841) . |
| [E](" \l "_Toc192943842) [62](#_Toc192943842)  [Eclairer 62](#_Toc192943843) ; [Ecoute 63](#_Toc192943844) ; [Education 65](#_Toc192943845) ; [Elucider 65](#_Toc192943846) ; [Emotion](#_Emotion); [Empathie 67](#_Toc192943847) ; [Emprise 67](#_Toc192943848) ; [Engagement 67](#_Toc192943849) ; [Enigme 67](#_Toc192943850) ; [Enquête 69](#_Toc192943851) ; [Entretien professionnel 69](#_Toc192943852) ; [Epistémologie 69](#_Toc192943853) ; [Epistémologie profane](#_Epistémologie_profane) ; [Etayage 70](#_Toc192943854) ; [Ethique 70](#_Toc192943855) ; [Etonnement 72](#_Toc192943856) ; [Etude 72](#_Toc192943857) ; [Evaluant 72](#_Toc192943858) ; [Evaluation 72](#_Toc192943859) ; [Evénement 74](#_Toc192943860) ; [Expert. 74](#_Toc192943861) |
| [F](" \l "_Toc192943862) [76](#_Toc192943862)  [Face 76](#_Toc192943863) ; [Faciliter 76](#_Toc192943864) ; [Figure 78](#_Toc192943865) ; [Finalité 78](#_Toc192943866) ; [Formateur 80](#_Toc192943867) ; [Former 80](#_Toc192943868) . |
| [G](" \l "_Toc192943869) [82](#_Toc192943869)  [Gouvernement 82](#_Toc192943870) ; [Grille 82](#_Toc192943871) ; [Guidage 82](#_Toc192943872) . |
| [H](" \l "_Toc192943873) [82](#_Toc192943873)  [Habileté 83](#_Toc192943874) ; [Harmonie 84](#_Toc192943875) ; [Herméneutique 84](#_Toc192943876) ; [Homogène 84](#_Toc192943877) ; [Horizon de contrôle 84](#_Toc192943878) ; [Humanitude 85](#_Toc192943879) . |
| [I](" \l "_Toc192943880) [85](#_Toc192943880)  [Imaginaire 85](#_Toc192943881) ; [Implication 87](#_Toc192943882) ; [Indicateur 87](#_Toc192943883) ; [Informer 88](#_Toc192943884) ; [Initiation 88](#_Toc192943885) ; [Instrument 90](#_Toc192943886) ; [Instrumenter 90](#_Toc192943887) ; [Intelligence des situations 92](#_Toc192943888) ; [Intention 92](#_Toc192943889) ; [Intentionnalité 92](#_Toc192943890) ; [Interroger 93](#_Toc192943891) ; [Intervenant 93](#_Toc192943892) ; [Intervention 95](#_Toc192943893) ; [Intropathie 97](#_Toc192943894) ; [Investissement 97](#_Toc192943895) . |
| [J](" \l "_Toc192943896) [97](#_Toc192943896)  [Jugement 97](#_Toc192943897) ; [Jugement de valeur 99](#_Toc192943898) . |
| [K](" \l "_Toc192943899) [99](#_Toc192943899)  [Kaïros 99](#_Toc192943900) . |
| [L](" \l "_Toc192943901) [101](#_Toc192943901)  [Légalité 101](#_Toc192943902) ; [Légitimation 101](#_Toc192943903) ; [Légitimité 101](#_Toc192943904) ; [Lier 101](#_Toc192943905) ; [Limite 103](#_Toc192943906) ; [Logiques d’évaluation 103](#_Toc192943907) . |
| [M](" \l "_Toc192943908)  [103](#_Toc192943908)  [Maïeutique 103](#_Toc192943909) ; [Maîtrise 105](#_Toc192943910) ; [Management 105](#_Toc192943911) ; [Masque](#_Masque) ; [Médiation 105](#_Toc192943912) ; [Mentor 107](#_Toc192943913) ; [Métacommunication 107](#_Toc192943914) ; [Métaphysique 107](#_Toc192943915) ; [Méthode 108](#_Toc192943916) ; [Métiers de l’évaluation 108](#_Toc192943917) ; [Métis 108](#_Toc192943918) ; [Mettre en travail, mettre au travail 108](#_Mettre_en_travail) ; [Métrie 109](#_Toc192943920) ; [Mieux-être 109](#_Toc192943921) ; [Milieu 109](#_Toc192943922) ; [Mission 109](#_Toc192943923) ; [Mobile 110](#_Toc192943924) ; [Mode de la pensée complexe 110](#_Toc192943925) ; [Mode de pensée de la systémie 112](#_Mode_de_pensée_systemie) ; [Mode de pensée déterministe 114](#_Mode_de_pensée_déterministe) ; [Mode de pensée fonctionnaliste 114](#_Mode_de_pensée_fonctionnaliste) ; [Mode de pensée structuraliste 114](#_Mode_de_pensée_structuraliste) ; [Modèle 116](#_Toc192943930) ; [Modèle d’évaluation 116](#_Toc192943931) ; [Modèles de la formation 117](#_Toc192943932) ; [Modes de pensée 118](#_Toc192943933) ; [Motif 118](#_Toc192943934) ; [Motivation](#_Motivation)  ; [Mouillage](#_Mouillage)118 118 . |
| [N](" \l "_Toc192943936)  [120](#_Toc192943936)  [Nature humaine 120](#_Toc192943937) ; [Négatricité 120](#_Toc192943938) ; [Négociation 120](#_Toc192943939) ; [Normatif 120](#_Toc192943940) ; [Normes 122](#_Toc192943941) ; [Notion 122](#_Toc192943942) . |
| [O](" \l "_Toc192943943)  [122](#_Toc192943943)  [Objectif 122](#_Toc192943944) ; [Objet d’évaluation 123](#_Toc192943945) ; [Ontologie 123](#_Toc192943946) ; [Opacité 123](#_Toc192943947) ; [Organisation 123](#_Toc192943948) ; [Orientation 125](#_Toc192943949) ; [Outil 125](#_Toc192943950) ; [Oxymore 127](#_Toc192943951) . |
| [P](" \l "_Toc192943952) [127](#_Toc192943952)  [Paradigme 127](#_Toc192943953) ; [Paradigme biologiste 129](#_Toc192943954) ; [Paradigme mécaniste 129](#_Toc192943955) ; [Paradoxe 129](#_Toc192943956) ; [Parole 131](#_Toc192943957) ; [Partage](#_Partage_1) [;Partenaires 131](#_Toc192943958) ; [Perlaboration 131](#_Toc192943959) ; [Persona](#_Persona) ; [Personnage 131](#_Toc192943960) ; [Personne 131](#_Toc192943961) ; [Pertinence 133](#_Toc192943962) ; [Pilotage 133](#_Toc192943963) ; [Place 133](#_Toc192943964) ; [Plaisir 135](#_Toc192943965) ; [Poiésis 135](#_Toc192943966) ; [Politique 135](#_Toc192943967) ; [Pose 137](#_Toc192943968) ; [Position 137](#_Toc192943969) ; [Posture 137](#_Toc192943970) ; [Pouvoir 139](#_Toc192943971) ; [Pouvoir d’agir 139](#_Toc192943972) ; [Pragmatique 139](#_Toc192943973) ; [Pratique 139](#_Toc192943974) ; [Pratiques de questionnement 140](#_pratiquedequestionnement) ; [Praxéologie 140](#_Toc192943976) ; [Praxis 142](#_Toc192943977) ; [Présence à l’autre 142](#_Toc192943978) ; [Prise de conscience 144](#_Toc192943979) ; [Prise de décision rationnelle 144](#_Toc192943980) ; [Problémation 147](#_Toc192943981) ; [Problématique 147](#_Toc192943982) ; [Problématisation 149](#_Toc192943983) ; [Problématiser 149](#_Toc192943984) ; [Problème 151](#_Toc192943985) ; [Procédure 153](#_Toc192943986) ; [Procès 153](#_Toc192943987) ; [Processus 153](#_Toc192943988) ; [Profane 155](#_Toc192943989) ; [Professionnalisation 155](#_Toc192943990) ; [Professionnalité 155](#_Toc192943991) ; [Projet 155](#_Toc192943992) ; [Projet d’évaluation 157](#_Toc192943993) . |
| [Q](" \l "_Toc192943994) [157](#_Toc192943994)  [Qualification 157](#_Toc192943995) ; [Qualitatif /quantitatif 157](#_Toc192943996) ; [Qualité 157](#_Toc192943997) ; [Questionner 159](#_Toc192943998) . |
| [R](" \l "_Toc192943999) [159](#_Toc192943999)  [Rapport 159](#_Toc192944000) ; [Rapport d’évaluation 159](#_Toc192944001) ; [RE 159](#_Toc192944002) ; [Recherche 161](#_Toc192944003) ; [Réduction 163](#_Toc192944004) ; [Référenciation 164](#_Toc192944005) ; [Référentialisation 166](#_Toc192944006) ; [Référentiel 166](#_Toc192944007) ; [Référentiel d’activités 166](#_Toc174647037) ; [Référentiel de certification 167](#_Toc192944009) ; [Référentiel de formation 167](#_Toc192944010) ; [Référentiel métier](#_Référentiel_métier) ; [Réflexivité 167](#_Toc192944011) ; [Registre de pensée 168](#_Toc192944012) ; [Registre de pensée humaniste 168](#_Registre_de_pensée_4) ; [Registre de pensée magique 168](#_Toc192944014) ; [Registre de pensée par objectifs 171](#_Registre_de_pensée_3) ; [Registre de pensée par projets 171](#_Registre_de_pensée_projet) ; [Registre de pensée stratégique 173](#_Registre_de_pensée_5) ; [Réification 173](#_Toc192944018) ; [Relation 173](#_Toc192944019) ; [Relation d’amour 175](#_Toc192944020) ; [Relation d’aide 175](#_Toc192944021) ; [Relation éducative 175](#_Toc192944022) ; [Relation orthopédique 177](#_Toc192944023) ; [Relationnel 177](#_Toc192944024) ; [Reliance 177](#_Toc192944025) ; [Relier 177](#_Toc192944026) ; [Remaniements 179](#_Toc192944027) ; [Repérage](#_Repérage) ; [Représentation 179](#_Toc192944028) ; [Résolution de problèmes 179](#_Toc192944029) ; [Rôle 180](#_Toc192944030) . |
| [S](" \l "_Toc192944031) [180](#_Toc192944031)  [Sacré 180](#_Toc192944032) ; [Savoir 181](#_Toc192944033) ; [Sémantique 181](#_Toc192944034) ; [Sémiose 181](#_Toc192944035) ; [Sens 182](#_Toc192944036) ; [Significations sociales 182](#_Toc192944037) ; [Situation 184](#_Toc192944038) ; [Souffrance 184](#_Toc192944039) ; [Soupçon 184](#_Toc192944040) ; [Spécialité 184](#_Toc192944041) ; [Spécialiste 186](#_Toc192944042) ; [Stratégie 186](#_Toc192944043) ; [Stratégique](#_Statégique) ; [Structures de la personnalité 186](#_Toc174647059) ; [Style d'intervention 186](#_Toc192944045) ; [Subjectivation](#_Subjectivation); [Subjectivité 188](#_Toc192944046) ; [Sujet 188](#_Toc192944047) ; [Suivi 190](#_Toc192944048) ; [Surnorme 190](#_Toc192944049) ; [Surprise 190](#_Toc192944050) ; [Suture 190](#_Toc192944051) ; [Symbolique](#_Symbolique) ; [Syncrétisme 190](#_Toc192944052) ; [Système de références 192](#_Toc192944053) ; [Systémisme 192](#_Toc192944054) ; [Systémique 192](#_Toc192944055) . |
| [T](" \l "_Toc192944056) [194](#_Toc192944056)  [Tâche 194](#_Toc192944057) ; [Tâche d’analyse 194](#_Toc192944058) ; [Tâche de synthèse 194](#_Toc192944059) ; [Tâche d’évaluation 196](#_Toc192944060) ; [Tactique 198](#_Toc192944061) ; [Technique 198](#_Toc192944062) ; [Téléologie 198](#_Toc192944063) ; [Tenir conseil 198](#_Toc192944064) ; [Tension](#_Tension)  198 ; [Tiers 198](#_Toc192944065) ; [Trahison 200](#_Toc192944066) ; [Trajectoire 200](#_Toc192944067) ; [Trajet 200](#_Toc192944068) ; [Transformation 202](#_Toc192944069) ; [Travail 202](#_Toc192944070) ; [Travail de soi 202](#_Toc192944071) ; [Travail sur soi 202](#_Toc192944072) ; [Tutorat 204](#_Toc192944073) . |
| [U](" \l "_Toc192944074)[. 204](#_Toc192944074) |
| [V](" \l "_Toc192944075) [204](#_Toc192944075)  [Valeurs 204](#_Toc192944076) ; [Verdict 206](#_Toc192944077) ; [Vertu 206](#_Toc192944078) ; [Visée 206](#_Toc192944079) ; [Vision du monde 206](#_Toc192944080) . |
| [WX](" \l "_Toc192944081)[. 207](#_Toc192944081) |
| [YZ](" \l "_Toc192944082) [207](#_Toc192944082) |

|  |  |
| --- | --- |
| [A](" \l "A) |  |
| [Accompagnement](" \l "A) | 1. [Notion](#_Notion)trop souvent ambiguë. Le sens commun confond accompagner au sens de « conduire vers » (« j’accompagne mon fils à l’école ») et accompagner au sens de rencontrer : être avec l’autre sur son chemin à lui, un moment. « Conduire » relevant bien sûr d’une logique de [contrôle](#_Contrôle) ; « être avec » relevant de l’autre logique de l’[évaluation](#_Evaluation). C’est la différence entre piloter vers le changement et accompagner le changement. « L’accompagnement exclut les situations qui appellent de la part de quelqu’un dont c’est la fonction statutaire, soit un enseignement, soit un [conseil](#_Concept__) (au sens de donner un conseil) soit une guidance ou une conduite, […] soit plus généralement une solution, une décision ou une [expertise](#_Expert__) technique »[[1]](#footnote-1). 2. L’accompagnement « être avec » est une aventure avec l’autre qu’on rencontre et avec qui on fait un bout de chemin. Ce n’est pas partager le but. C’est l’accompagné qui décide du but de la promenade. Accompagner, c’est être personne-ressource pour que l’autre trace son chemin. Est alors le mot emblématique de la logique de promotion des possibles dans l’[évaluation](#_Evaluation__) (le [contraire](#_Contraire) de la logique de [contrôle](#_Contrôle)). « Une [relation](#_Relation) dans laquelle ni l’un, ni a plus forte raison ni l’autre ne savent a priori ce qui va se passer, ce qu’ils vont trouver en chemin et, en fait, ce qu’ils vont construire »[[2]](#footnote-2). 3. Sous l’effet de mode, aujourd’hui, se réclamer de l’accompagnement ne dit rien de la conceptualisation de l’[évaluation](#_Evaluation__) qu’on porte ni des pratiques mises en place. Tout dispositif d’éducation, dans quelque métier que ce soit, a pour fonction d’étayer l’éduqué. Deux façons de faire étayage existent : le guidage (conduire vers) et l’accompagnement (être avec). Ces deux façons d’étayer reposent sur des compétences contraires. 4. Distinguer l’accompagnement comme catégorie dans l’[étayage](#_Etayage) de l’autre (le [contraire](#_Contraire) du [guidage](#_Guidage)), des *moments* d’accompagnement à l’intérieur d’un [dispositif](#_Dispositif__) d’[étayage](#_Etayage__) par le [guidage](#_Guidage__). Tout éducateur accompagne parfois, mais peu sont actuellement formés pour assurer un [dispositif](#_Dispositif__) d’accompagnement[[3]](#footnote-3). 5. Accompagnement désigne donc :  * - une des deux logiques d’action dans l’évaluation en éducation, * - l’essentiel d’une une deux postures de base  en Ressources Humaines, un type d’[intervention](#_Intervention_1) éducative dans le métier d’accompagnateur RH * - une des deux façons de faire étayage dans la relation éducative, * - une catégorie de gestes professionnels parmi d’autres en formation ou en insertion, empruntés au métier d’accompagnateur en ressources humaines.. |
| [Accompagner](" \l "A) | Le verbe accompagner est un « parasynthétique ». C’est un procédé pour former des mots qui se caractérise par le cumul d’un préfixe et d’un suffixe ajoutés simultanément de part et d’autre du radical : ac/compagn/er. Mais le radical (compagn) est, de plus, lui-même dérivé du nom pain qui avait déjà donné « compain » devenu « copain » c’est-à-dire celui avec qui on partage le pain, avec qui on vit au quotidien, avec qui on partage les occupations, le chemin (le compagnon de voyage), les épreuves (le compagnon d’armes), une terre (dans le pariage[[4]](#footnote-4)). Compain s’est décliné en compagne (le féminin) et compagnon (le masculin).  *Le verbe « compagner » aurait été attendu*. Le préfixe peut avoir été ajouté pour des raisons d’euphonie ou de simplification de la prononciation, mais cela ne peut pas dispenser de s’interroger sur ce qu’ajoute ce préfixe (ac-) au sens du mot. D’autant plus que compagnie existe. On ne peut traiter accompagner comme s’il s’agissait du même sens que compagnon ou compagnie, simplement versé dans une forme verbale. On ne peut prestement passer du sens de « partage » ou de « partenaires » dans compagnon, à accompagner qui ne voudrait alors dire que « faire du partage » (ce que veut déjà dire le mot partager, prendre part) ou « devenir compagnon» (ce que veut déjà dire « être en compagnie de »), sans parler de « faire copain » qui existe aussi. Surtout que le nom «l’accompagnement » a été forgé et s’est maintenu. Tant et si bien qu’effectivement, si accompagner c’est « faire de l’accompagnement », cela ne dirait rien de ce qu’est accompagner ! Pour sortir de cette tautologie, il est indispensable d’être attentif au sens du préfixe.  Le préfixe a- ou ad (latin ad) qui devient en général, par assimilation, ac, af, ag, al, an, ap, ar, as, at « marque  une idée de tendance, de direction vers un but déterminé »[[5]](#footnote-5), puis un vouloir, un aller vers, une chose en train de se faire.  Accompagner est donc *la durée dans laquelle on fait en sorte de devenir compagnon*, où on « va faire compagnon », où on va ***être avec*** *celui qui deviendra le « copain » : accompagner est une relation qui fera de deux* [*partenaires*](#_Partenaires) *des « compagnons ».*  On est dans la construction d’une liaison qui ne se réduit pas au partage d’un projet, comme on partagerait un lieu ou l’usage d’un objet, mais qui comporte une dimension symbolique où se travaille le devenir de l’existence de l’accompagné. La liaison dont on parle est avant tout de l’ordre de la [reliance](#_Reliance) aux autres humains : ce que l’accompagné travaille est son appartenance à l’humanitude, qui n’est jamais une donnée naturelle. On ne peut pas réduire l’accompagnement à la restauration d’un lien social qui viendrait réparer une fracture sociale. Accompagner n’est pas prendre en charge. C’est l’accompagné qui prend les décisions parce qu’elles concernent son destin. L’accompagnateur est personne-ressource, il n’a ni le bon procédé pour résoudre le problème, ni les solutions possibles : il sait en revanche attirer l’attention pour faire en sorte que l’accompagné problématise lui-même les situations.[[6]](#footnote-6) |
| [Action](" \l "A) | 1. Le Faire rationalisable : réduction de toute prise de décision à une analyse cognitive de l’[activité](#_Activité) professionnelle avec [diagnostic](#_Diagnostic), planification et [résolution de problèmes](#_Résolution_de_problèmes), par la mise en œuvre de « stratégies » (de calculs). 2. Théories de l’action : analyse de ces moments (somme toute rares) où les débats de normes sont explicitement traités en toute conscience et peuvent déboucher sur des prises de décision logiques[[7]](#footnote-7). Sont utiles pour comprendre l’[activité](#_Activité) dans laquelle peuvent exister des *segments* rationnellement organisés, mises en actions plus ou moins algorithmiques, des [procès](#_Procès). Mais ces [dispositif](#_Dispositif__)s ne disent pas l’essentiel de l’[activité](#_Activité). Ne s’interrogent que sur l’efficacité du [procès](#_Processus__) étudié.. Sont pensés dans la logique de [contrôle](#_Contrôle), dans l’univers du [guidage](#_Guidage__).   Même quand ces théories de la rationalité de l’action visent la mise en acte d’une rationalité intentionnelle limitée, c’est-à-dire la recherche de « solutions satisfaisantes », il s’agit seulement de mettre en place des programmes d’actions. C’est-à-dire un enchaînement d’actes et de décisions inter reliés, plus ou moins congruents, par le choix conscient des modalités des coordinations préalables et des coordinations contextuelles ou intrinsèques au faire. La rationalité dont on parle ici est toujours couplée avec l’intention consciente, pour décider en tout état de cause de la bonne voie. Ainsi, l’[agir](#_A) organisationnel[[8]](#footnote-8) comme forme de l’[agir](#_A) social est un [agir](#_A) humain (d’un ou plusieurs sujets) doté d’un sens intentionnel qui en guide le déroulement en fonction de l’attitude des autres sujets : on est dans le monde de l’action efficace où ne sont mises en place que des régularisations successives pour être conforme ou pour fabriquer le bon produit (voir [RE](#_RE)) ; où le seul souci de l’acteur est de sélectionner ce qui dans la situation est vraiment cohérent avec l’[objectif](#_Objectif) préalablement fixé.  La conduite humaine est alors ainsi définie : toute action comporte « des éléments d’[orientation](#_Orientation) (définition du but à atteindre, identification de la situation dans laquelle onse trouve et détermination des opérations d’exécution), des éléments d’exécution (opérations de transformation effective de la situation en fonction du but visé) et des éléments de [contrôle](#_Contrôle) (vérification de la conformité de l’exécution tant dans son déroulement que dans son produit final). »[[9]](#footnote-9). |
| [Activité](" \l "A) | Tout ce que fait, dit, pense et ressent l’acteur entrain d’[agir](#_A). « Le travail n’est pas seulement l’activité incontournable mais le lieu d’un enjeu identitaire »[[10]](#footnote-10)  Déborde toujours la [tâche](#_Tâche_1) prescrite[[11]](#footnote-11). « 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 »[[12]](#footnote-12). |
| [Affiner](#A) | Ne veut pas dire purifier, comme le croient les [experts](#_Expert_1)  Dans l’agro alimentaire :   * *L’affinage* est la *période de maturation* pendant laquelle le fromage reçoit de *nombreux soins qui influenceront son goût, sa couleur et sa texture*. * Un fromage est dit *affiné* lorsqu’il a atteint *sa maturation optimale* au terme de sa période d’affinage (très variable selon les fromages et les périodes de l'année). *Est le contraire d’un fromage frais*.   Métallurgie   * L'affinage des métaux désigne également un procédé métallurgique qui consiste à partir d'un matériau en fin de vie, et à *lui redonner des propriétés qui le rendent apte à une nouvelle utilisation*.   Les références permettent d’affiner sa pensée |
| [Agapè](" \l "A) | 1. Mode de relation, attitude qui consiste à faire passer l’intérêt de l’autre avant le sien, dans un sentiment de « gratuité », le renoncement au calcul, de désintéressement, pour le respect de la justice : de ce qui est juste pour l’autre, ici et maintenant. Résulte dans la [relation humaine](#_Relation), de la présentification, de l’actualisation du [tiers](#_Tiers). « Peut s’écrire 1+1=3. Cette écriture modélise la ‘trame interactionnelle’ qui se joue dans un espace tiers »[[13]](#footnote-13). Le mot grec agapè signifie affection, amour, tendresse, dévouement. Se distingue de Eros (l'amour-passion) qui vise à la construction d’une équivalence, et de Philia (la chaleur humaine, l’amitié) qui vise à l’établissement d’une réciprocité.[[14]](#footnote-14). Chacun son chemin. Refus de prendre en charge le destin de l’autre. Indispensable dans [l’accompagnement](#_Accompagnement). Est une articulation de [contraire](#_Contraire)s, un [complexe](#_Complexe): à la fois familiarité, proximité [présence à l’autre](#_Présence_à_l’autre), [intropathie](#_Intropathie), [implication](#_Implication) et distanciation, vigilance, étrangeté, [détachement](#_Détachement). Nécessite [réflexivité](#_Réflexivité) et [autoévaluation](#_Autoévaluation_1). Permet d’assumer le [conflit](#_Conflit), de donner son [avis](#_Avis) sans [jugement de valeur](#_Jugement_de_valeur). 2. Est une [visée](#_Visée), un [processus](#_Processus) inachevable, une quête (voir [initiation](#_Initiation)) et non pas un état qu’on obtiendrait avec la bonne technique. Donne lieu à la [double écoute](#_Ecoute), à la [médiation](#_Médiation) comme [allier/délier](#_Allier/délier). Permet d’éviter le don et le contre-don (et donc la [dette](#_Dette) ou la soumission) propres à la [relation d’aide](#_Relation_d’aide). Permet de faire face à la [trahison](#_Trahison). Fait partie de [l’éthique](#_Ethique) de la relation. Permet l’échange dans l’acceptation du [relier](#_Relier) comme une donne de la relation humaine et non comme un enjeu marchand : le bénéfice est dans le processus lui-même et non pas dans un produit ou un effet de la relation. 3. Est une [compétence](#_Compétence), déclenche des [habiletés](#_Habileté). N’est pas une simple qualité de l’être qui pourrait s’instrumenter. A distinguer d’[authenticité](#_Authenticité) et d’[harmonie](#_Harmonie).   A été traduit par amour désintéressé par la tradition de la mystique chrétienne dans la confusion avec la charité.  Contraire de la fusion, de la [suture](#_Suture). |
| [Agir professionnel](" \l "A) | Conception de l’[activité](#_Activité) professionnelle qui ne la réduit pas à une [organisation](#_Organisation) rationnelle d’[actions](#_Action) pour obtenir un produit.[[15]](#footnote-15) |
| [Aide](" \l "A) | 1. Apporter son concours à l’effort de l’autre qui sans ça n’y arriverait pas. L’effort de l’autre est décrété insuffisant. L’aidant se légitime par un savoir sur l’inefficacité de l’aidé. 2. L’aidant croit :  * « à une défaillance de la personne, laquelle restreint son autonomie, limite sa capacité à répondre aux exigences ordinaires du cadre social commun », * et que cette défaillance intime induit un besoin de prise en charge « de la part des institutions sociales, plus important que celui auquel répondent les ‘aides ordinaires’ des institutions à nos ‘dépendances normales’ » * et qu’enfin « ce besoin particulier, articulé aux fragilités spécifiques de la personne, enclenche une personnalisation de la relation de dépendance à ces aides spécifiques » (Calin, D. 2008).  1. L’aide repose sur une ambivalence : « je t’aime donc je t’aide » : réactive la charité chrétienne, dans une perception de l’autre comme diminué, dans le besoin. L’aidant va lui redonner son entièreté. Débouche sur le lier : on se l’attache, « sans moi il ne peut pas vivre ». Le don et le contre-don ouvrent la spirale de la [dette](#_Dette__) ou provoque la soumission. (Voir [faciliter](#_Faciliter_:) et [relier](#_Relier__)). 2. A distinguer de la situation d’[accompagnement](#_Accompagnement__).   Voir aussi [relation d’aide](#_Relation_d’aide) |
| [Aiguiller](" \l "A) | Mettre sur le bon rail, choisir entre plusieurs chemins qui préexistent et donc choisir le plus court chemin vers un but. L’utilité est première : se déterminer pour une [trajectoire](#_Trajectoire).  Travail du [conseil](#_Concept__).  A distinguer de l’[accompagnement](#_Accompagnement__). |
| [Aise](#A) | * Plus simple et plus sûr que le fameux « plaisir » au travail, trouver de l’aise dans son activité professionnelle est une visée qui ne s’obtient pas seulement par la maîtrise des compétences mais aussi par un travail sur soi, sur ses positionnements épistémologiques (voir [paradigmes](#_Paradigme)). * Etre à l’aise n’est pas « prendre ses aises », c’est-à-dire s’étaler, se vautrer, se laisser aller.  L’aise est entre relâchement et maintien, ni de la crispation, ni laisser aller. * L’aise est subversive, le signe d’une émancipation : « **Nous n’avons pas à prendre nos distances à l’égard du formalisme, mais seulement nos aises (l’aise, ordre du désir, est plus subversive que la distance, ordre de la censure) »**[[16]](#footnote-16)**.**   L’expert, lui, ne cherche qu’à se mettre à distance. |
| [Allier/délier](" \l "A) | Phénomène psychique caractéristique de l’[accompagnement](#_Accompagnement__) : délier en vue d’un nouveau et véritable allier. (voir [relier](#_Relier__) et [médiation](#_Médiation__)). Travail de séparation et d’alliance : dans les contes, le héros doit partir pour grandir et mieux revenir.  « Correspond au travail de triangulation, de séparation et de différenciation, dont relève l’avènement du sujet humain […] travail de mise en pratique de la loi, travail de symbolisation […] pour finir par trouver sa [place](#_Place) […] s’acquitter d’une [dette](#_Dette__), entamer son capital narcissique, répondre à la loi de l’obligation à l’échange, fondatrice du sujet humain»[[17]](#footnote-17). (Voir [Tiers](#_Tiers__)). L’[accompagnement](#_Accompagnement__) est un [dispositif](#_Dispositif__) qui permet d’appeler, de mobiliser et de supporter cette perte et cette entame. |
| [Altération](" \l "A) | [Processus](#_Processus) à partir duquel un sujet change (devient autre) sans, pour autant, perdre son identité, en fonction d’influences (qui peuvent évidemment être perçues tout à la fois comme négatives et positives) exercées par un autre (ou par d’autres). Promouvoir le [changement](#_Changement) implique d’accepter d’être altéré[[18]](#footnote-18).  Dans le cadre des savoirs expérientiels, c’est l’idée de métissage[[19]](#footnote-19). |
| [Animer](" \l "A) | Rendre à la vie.  Fantasme du [formateur](#_Formateur) par exemple qui se croit nécessaire pour que l’autre existe. Symptôme du [désir](#_Désir) de [maîtrise](#_Maîtrise). |
| [Aporie](" \l "A) | [Contradiction](#_Contradiction) insoluble dans un raisonnement. Impasse logique. Cul de sac de la pensée.  Voir [paradoxe](#_Paradoxe). |
| [Apprivoiser](" \l "A) | Type de relation dont le but est de rendre moins craintif, plus sociable, de familiariser et s’accoutumer l’un à l’autre, d’instaurer le processus de [reliance](#_Reliance_1).  L’apprivoisement n’est un segment d’un dispositif qui prépare à un accompagnement. Ne peut pas être assimilé à l[’accompagnement](#_accompagnement) lui-même.  « Si tu m’apprivoises, nous aurons besoin l’un de l’autre.Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde », dit le renard au petit prince de Saint-Exupéry ; « si tu m’apprivoises, ma vie sera comme ensoleillée. Je connaîtrai un bruit de pas qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sur terre. Le tien m’appellera hors du terrier, comme une musique. Et puis regarde ! Tu vois là-bas, les champs de blé? Je ne mange pas de pain. Le blé pour moi est inutile. Les champs de blé ne me rappellent rien. Et ça, c’est triste! Mais tu as des cheveux couleur d‚or. Alors ce sera merveilleux quand tu m’auras apprivoisé! Le blé qui est doré, me fera souvenir de toi. Et j’aimerai le bruit du vent dans le blé. […] On ne connaît que les choses que l’on apprivoise », dit le renard.  Le risque majeur est pourtant le même que dans toute pratique d’étayage : attacher, domestiquer, dresser, dompter : « Ainsi le petit prince apprivoisa le renard. Et quand l’heure de départ fut proche : - Ah! Dit le renard, je pleurerai. - C’est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t’apprivoise ». |
| [Appropriation](" \l "A) | 1. Suppose la déformation de ce qui a été enseigné, de ce qui a été donné. S’approprier quelque chose, c’est le faire sien. Renvoie à la dynamique de l’apprenant. (voir [trahison](#_Trahison)). 2. L’instruction s’arrête aux problèmes de la transmission ; [l’éducation](#_Education), elle, se préoccupe de l’appropriation[[20]](#footnote-20). |
| [Arrimage](#A) | Terme de marine. Désigne le chargement du navire de telle sorte que la marchandise fasse clé et ne bouge pas avec les mouvements de roulis et de tangage, sans utilisation de cordages ou filets (*saississage*) ou de construction en bois (*accorage*)… ex: des sacs chargés d'un bord à l'autre de la cale.  Ne pas confondre avec amarrage.  Les références permettent un processus d’arrimage. |
| [Articulation](" \l "A) | 1. Relier sans unir, sans fondre. 2. Conception seulement mécanique : l’articulation osseuse. Nécessite un troisième élément qui permet de faire jouer ensemble les deux autres. Voir [médiation](#_Médiation__) comme tampon. Insuffisante si on veut comprendre l’articulation des [paradigmes](#_Paradigme) profanes dans la [dialectique](#_Dialectique). 3. L’articulation vocale : métaphore plus riche, à la fois biologique (articuler, c’est pour se faire entendre, permet la signification) et mécanique (jeu des cordes vocales).[[21]](#footnote-21). De même le coït. 4. L’articulation des [postures](#_Posture) n’est pas à concevoir seulement comme si les [paradigmes](#_Paradigme) étaient devant soi (voir [action](#_Action)) peut se faire dans le sujet en acte (voir [activité](#_Activité)) : jouer une posture en ayant à l’esprit l’autre posture pour savoir ce qu’il ne faut pas faire. Travail de repérage permanent, [évaluation](#_Evaluation__) en acte. Voir [orientation](#_Orientation). |
| [Asssumer](#A) | Assumer ?   |  |  | | --- | --- | | Faire des compromis  Manipuler  Séduire  Faire passage  En sortir  Dans le stratégique  Pour obtenir | Habiter  Etre en présence de  Faire avec  Etre là  Ici et maintenant  Dans le symbolique  Pour avancer | | Dans l’expertise | Dans l’accompagnement | |
| [Audit social](#A) | 1. Examen de l'état et des dynamiques du volet ressources humaines d'une [organisation](#_Organisation) privilégiant la dimension relationnelle ; instrument de coordination des [études](#_Etude) et des améliorations, de [gouvernement](#_Gouvernement) des expériences. A ne pas restreindre au bilan social. 2. On peut distinguer : *l’audit de conformité* (au regard d'un certain nombre de normes internes à [l’organisation](#_Organisation) ou au groupe) dont une variante est *l’audit qualité* (voir [démarches qualité](#_Démarches_qualité)). *L’audit d'efficacité* (analyse des résultats par rapport aux buts ; détermination du coût d'obtention de ces résultats en moyens humains ; appréciation de la qualité de ces résultats.). L*’audit stratégique* (traduction de la stratégie sociale en plans et programmes ; convergence de la stratégie sociale et de la stratégie générale de [l'organisation](#_Organisation) au regard des ressources humaines disponibles). |
| [Auditeur](" \l "A) | 1. Garde de son origine (dans l’audit financier est, entre autre, celui qui « espionne » pour traquer les preuves d’une malversation) la volonté d’entendre ce qui d’habitude se cache. S’intéresse aux dysfonctionnements pour les corriger, ce qui le place dans la logique de [contrôle](#_Contrôle) pour l’amélioration des pratiques, leur rationalisation. 2. Pour [l’intervenant](#_Intervenant) formé en [évaluation](#_Evaluation__), est une [posture](#_Posture___1) d’expert qui [écoute](#_Ecoute) (de toutes les façons possibles, y compris sans se faire voir) pour comprendre comment les gens inventent leur monde. S’immisce dans le groupe, pour [enquêter](#_Enquête). Cette [écoute](#_Ecoute) est orientée sur les erreurs. Est au service d’une norme qui externe (soit parce qu’elle est assignée par le commanditaire, soit parce qu’elle est reconnue comme indiscutable à ce moment dans ces pratiques-là : auditeur qualité). C’est une variante de [l’expert](#_Expert__) qui d’habitude tire les normes de *son* propre référentiel qu’il présente toujours comme un ensemble reconnu, homologué voire étayé scientifiquement et qu’il incarne. 3. La confusion entre [expert](#_Expert__) et auditeur est fréquente, la parure du scientifique attachée à l’expertise pouvant servir à enjoliver tous les types d’[intervention](#_Intervention_1)s sociales. |
| [Authenticité](" \l "A) | 1. Vertu de l’être. Vocabulaire de la philosophie. Qui exprime une vérité profonde de l'individu et non des habitudes superficielles, des conventions : ne pas avoir de façade. Accomplissement antérieur à toute prise en charge consciente et rationnelle de soi-même. Qui agit par soi-même, qui est maître de soi. Désigné parfois par « intégrité personnelle » : vivre en [harmonie](#_Harmonie) avec ce que nous savons, professons, vivons. 2. [Modèle](#_Modèle) du sujet comme simple intériorité (« vérité profonde », accomplissement intuitif, coïncidence avec l’image sublimée de soi). Fantasme du vrai, du pur : [métaphysique](#_Métaphysique). Illusion de la liberté au nom de ses préférences. Confiance en soi irraisonnée, qualité postulée, ressentie. Affirmation d’une connaissance de soi comme être plein, entier, forcément bon (accueil de soi). [Désir](#_Désir) de [maîtrise](#_Maîtrise) et d’instrumentation du moi (faire taire le critique intérieur, gérer ses émotions, fuir l’agressivité, l’anxiété : se contrôler). A distinguer de [autorisation](#_Autorisation) (voir [personnage](#_Personnage)). 3. Attribuée par intuition à l’autre, permet toutes les inquisitions, les [jugements de valeur](#_Jugement_de_valeur), de [verdicts](#_Verdict), et l’imposition de techniques d’instrumentation du soi. Voir [développement personnel](#_Développement_personnel). |
| [Autoévaluation](" \l "A) | 1. Se prendre pour objet d’[évaluation](#_Evaluation__). Celui qui l’initie en est le bénéficiaire. Ne se fait jamais seul, passe par les autres. [Processus](#_Processus) d’[altération](#_Altération__) de son système de références au cours de confrontations avec le système de références d’autrui. Se joue en acte, dans la [dialectique](#_Dialectique__) entre l’auto[contrôle](#_Contrôle), cette intériorisation de normes pour se rendre conforme, se [maîtrise](#_Maîtrise)r et l’auto-questionnement[[22]](#footnote-22), ce travail de suspension, de mise en doute du [projet](#_Projet), de [soupçon](#_Soupçon) sur ses pratiques pour se réorienter. 2. Trop souvent confondu avec l’auto-bilan, cet arrêt de [l’action](#_Action) pour en faire la somme et qui débouche sur l’autocorrection (rétroaction, voir [bouclage](#_Bouclage)). |
| [Autonomie](" \l "A) | 1. C’est une [visée](#_Visée). Ce n’est pas un état. 2. Caractérisé par trois [critères](#_Critère):    * La responsabilisation,    * L’esprit critique,    * L’émancipation. 3. Savoir vivre avec ses liens de dépendance. N’a rien à voir avec la liberté. |
| [Autonomisation](" \l "A) | 1. C’est le [processus](#_Processus) vers [l’autonomie](#_Autonomie), un processus sans fin et une conquête, un travail inachevable[[23]](#footnote-23). 2. L’[éducation](#_Education__) suppose [l’autonomisation](#_Autonomisation). |
| [Autorisation](" \l "A) | S’autoriser à : rendre possible.  Se mettre à l’origine de sa [parole](#_Parole), parler en tant qu’auteur, en son nom. Dire ce qu’on a à dire, le signer ici et maintenant. Ouvrir le dialogue. S’attendre à [l’altération](#_Altération__). Participe de [l’autonomisation](#_Autonomisation). Voir [avis](#_Avis).  Se mettre un parmi les autres, en dynamique, dans l’[agir](#_A).  Assumer, faire avec son histoire.  Suppose la responsabilité du sujet dans son évolution[[24]](#footnote-24). |
| [Avis](" \l "A) | 1. Dire ce qu’on pense être juste pour l’autre à ce moment. Proposition de significations contextualisées, signées par un auteur en situation, pour communiquer avec les [partenaires](#_Partenaires). Se donne pour débattre, discuter, négocier, orienter, provoquer. Dans la logique de promotion des dynamiques et du [changement](#_Changement__): de [l’accompagnement](#_Accompagnement__). 2. A distinguer de [jugement](#_Jugement). Voir [Agapè](#_Agapè). |
| [B](" \l "B) |  |
| [Béhaviorisme](" \l "B) | Le béhaviorisme ou comportementalisme explique l’apprendre comme une modification du comportement observable par modification résultant de la conséquence d’une réponse à des stimuli, extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne)[[25]](#footnote-25). Voir [objectif](#_Objectif).  [Contraire](#_Contraire) de [constructivisme](#_Constructivisme). |
| [Bien-être](" \l "B) | 1. Une [visée](#_Visée), pas un état : « Le bien-être ne doit pas être considéré comme un état mais comme un processus perfectible ».[[26]](#footnote-26). Induit la responsabilité de la [personne](#_Personne). Voir [plaisir](#_Plaisir). Est défini par chacun. Ne peut s’imposer. 2. Le bien-être au travail est une [valeur](#_Valeurs) professionnelle. 3. A distinguer du [mieux-être](#_Mieux-être). |
| [Bilan](" \l "B) | 1. Etat des lieux. Arrêt sur image. Faire la somme de l’existant. Par définition statique. 2. Moment dans un dispositif de [contrôle](#_Contrôle) permettant de déterminer l’acquis et le non-acquis. Peut être fait au départ (voir [diagnostic](#_Diagnostic)) ou en cours de route (contrôle dit formatif : voir [dispositif d’évaluation formative](#_Dispositif_d’évaluation_formative)) ou à la fin (contrôle dit sommatif). Vocabulaire médical : peut être suivi d’une remédiation, d’une correction, d’un traitement. 3. N’est pas indispensable pour être en [projet](#_Projet__): l’identification des acquis et des possibles est plus utile. |
| [Bouclage](" \l "B) | 1. Conséquences qui agissent sur les causes. 2. A d’abord été pensé en deux temps : rétroaction, feed back, retour en arrière, reprise du programme initial ([cybernétique](#_Cybernétique)). 3. Puis pensé en même temps : récursivité ; ce qui sert la causation sert en même temps la production, ce qui génère est généré (Voir [mode de la pensée complexe](#_Mode_de_la)). |
| [But](" \l "B) | Tout but n’est pas un objectif. L’[objectif](#_Objectif) est toujours programmé (on veut « l’atteindre » et on construit une [trajectoire](#_Trajectoire) économique, efficace, rationnelle), le but, lui, est « poursuivi » et peut être atteint ou non. *Objectif n’est pas synonyme de but*. Au contraire de l’objectif, ce n’est pas l’atteinte du but qui oriente le [sujet](#_Sujet) mais le débat sur sa [valeur](#_Valeurs_1). L’importance d’un but dépend de la valeur que le sujet lui donne, alors que l’objectif importe dans la stricte mesure où il est atteint. Le but oriente l’action et ne la dirige pas, ne la finalise pas. Il peut donc changer en cours de route sans aucun problème, comme changent les priorités.Le but permet le [changement](#_Changement__) et l’évolution des choix. Il est dans la sphère de la [problématisation](#_Problématisation) et non pas de la [résolution de problème](#_Résolution_de_problèmes).  Tout [procès](#_Processus__) et donc tout dispositif, est une production organisée, un programme plus ou moins prévu, plus ou moins anticipé et qui débouche sur un produit valorisé. Mais ce produit n’est pas forcément programmé, il est visé, attendu, possible, c’est la différence entre une chaîne de montage (occupée par des [rapports](#_Rapport)) et un système d’interactions humaines (constituée par des [relations](#_Relation)). L’[intervention](#_Intervention_1) éducative est un procès « ouvert » où l’essentiel relèvera de l’improvisation. Alors, pourquoi intervient-on ? Pour que ce procès dont l’issue n’était pas jouée d’avance, produise une issue. Rien ne dit que ce but et ce produit étaient programmés, contrairement à ce que beaucoup entendent immédiatement quand on leur parle de but.  Partir pour aller à Rome peut se faire de deux façons. Soit, planifier son voyage en comparant le rapport qualité prix et choisir la [trajectoire](#_Trajectoire) la plus courte, la plus économique pour être efficace puisqu’on a un objectif : arriver à Rome. Ou bien partir à l’aventure en direction de Rome, ce qui permet éventuellement de s’arrêter à Milan et d’y rester pour passer ses vacances : on avait là un but qui a évolué en même temps que le [trajet](#_Trajet) se faisait. Le but peut n’être qu’espéré, voulu. Toute [intervention](#_Intervention_1) n’est donc pas ipso facto conçue dans la [résolution de problèmes](#_Résolution_de_problèmes) et la [prise de décision rationnelle](#_Prise_de_décision). Il ne suffit pas de bien conduire sa [trajectoire](#_Trajectoire) pour que l’autre la suive. La relation humaine n’obéit ni au registre [déterministe](#_Mode_de_pensée), ni aux lois mécaniques du [fonctionnalisme](#_Mode_de_pensée_1). |
| [C](" \l "C) |  |
| [Cadre (de l’intervention)](#C) | Trop souvent confondu avec le contrat (document administratif).  Dans l’accompagnement en RH, Le cadre est symbolique, il est induit par la posture de l'accompagnateurqui fait comprendre qu'il n'est pas là pour trouver des solutions, ni pour conseiller la bonne voie.  Est ce qui institue symboliquement l'accompagnateur comme professionnel, ce qui fixe les places respectives, ici et maintenant. Afin que l’accompagné travaille la question de *sa* place, notamment dans son milieu professionnel.  Se poser comme accompagnateur, c’est déjà donner “un cadre suffisamment consistant marqué par la loi et ses interdits (de la fusion-confusion et du parasitage, de la manipulation et du rapport de forces), pour pouvoir interpeller et supporter un automouvement chez l’accompagné, qui le jette hors de l’engourdissement narcissique et lui permette l’inscription possibles de repères : la place de sujet est pensée comme lieu de structuration, de refuge, et non pas comme rapport de pouvoir”[[27]](#footnote-27).  Donne les règles relationnelles du dispositif d’accompagnement.  Entre accompagnateur et accompagné, « la dissymétrie des positions (l’un travaille à changer, l’autre pas) permet d’éviter la complaisance malsaine, les confirmations ou mirages narcissiques, la confusion des places, des rôles et des sentiments »[[28]](#footnote-28).  Participe de la mise en confiance : cadre symbolique et confiance se co-construisent, se soutiennent.  L'accompagnateur encourage l'accompagné à s'étayer au cadre et à contribuer à son maintien.  Encore faut-il que l’accompagnateur se mette en retrait : « Dans tout processus éducatif, il n’existera de sujet en éducation que si celui qui éduque, dès avant toute rencontre avec celui qu’il va éduquer, *lui construit une place où il pourra se loger en tant que sujet*. Se loger en tant que sujet, rappelons-le, ce n’est pas mettre en avant son désir et se soutenir seul de son désir de se former. »[[29]](#footnote-29). Sachant que, « à mesure que le sujet affleure dans le déplacement, la transition, l’écart ; qu’il les assimile à travers l’apprentissage et les expériences sociales, il s’initie au jeu de la *différenciation* : il apprivoise des places, des lieux, des scénarii »[[30]](#footnote-30). L’accompagné apprend à dire là d’où il parle et en référence à quoi : il se comporte en sujet qui, « dans son identité intérieure, ne se forme qu’à partir du travail depuis son identité sociale »[[31]](#footnote-31)*.* |
| [Caractère](" \l "C) | Etiquetage, marquage, enfermement dans une configuration qui, à force d’être répétée, risque de devenir la seule [place](#_Place__) possible. « Penser le sujet implique de considérer la pluralité de la psyché, invite à nommer les liens entre social et psychique comme des liens de convergence et non de causalité et pousse à concevoir qu’une même situation n’entraîne pas obligatoirement les mêmes effets sur les [personnes](#_Pertinence__)»[[32]](#footnote-32).  Fixer le caractère de quelqu’un, c’est vouloir le [maîtrise](#_Maîtrise)r en le rendant prévisible et lui enlever toute possibilité de [changement](#_Changement__). « L’être est fluctuant, on n’a pas à l’enfermer dans la qualification que nous lui prêtons »[[33]](#footnote-33) Voir [jugement de valeur](#_Jugement_de_valeur).  Les régularités observées peuvent être pensées comme des entraves issues de l’histoire [personne](#_Pertinence__)lle et peuvent alors devenir des objets de travail. « Le réel du sujet est toujours en échappée comme il est indicible, il apparaît seulement à travers les multiples [figures](#_Figure) qu’appellent les situations données ou construites »[[34]](#footnote-34).  « Le sujet […] est compris non comme une substance mais lieu d’affrontement de forces (des instances psychiques en [conflit](#_Contraire__)). Un sujet porteur d’une division structurale mais aussi traversé par des logiques et des [contradictions](#_Constructivisme__) sociales, et comme capacité […] à faire du [sens](#_Sens). L’accent est mis sur l’importance accordée à la [parole](#_Parole) élaborative, à la [relation](#_Relation) […] et aux [projets](#_Projet__) personnels et collectifs comme quête du [sens](#_Situation__) […] et de reconnaissance. »[[35]](#footnote-35). |
| [Changement](" \l "C) | 1. Etre pris dans une situation autre ou différente. Tendre à rendre des situations et des sujets différents. La formation est une accélération du changement. 2. Etat normal de l’être humain : vivre, c’est changer. La dite résistance au changement (ou mauvaise foi) est une défense qui se travaille et non pas un mécanisme de la [nature humaine](#_Nature_humaine). 3. Inscrit dans une durée, toujours inachevée, provoque souvent un questionnement [éthique](#_Ethique__). 4. Résulte, pour le [consultant](#_Consultant), le [coach](#_Coach), d’une démarche [d'accompagnement](#_Accompagnement__) et pour [l’expert](#_Expert__) d’une démarche de [pilotage](#_Pilotage). Et pour les acteurs d'une [organisation](#_Organisation) de savoir relever le défi de s'adapter et de saisir de nouvelles opportunités, de créer du neuf. 5. [Modèles](#_Modèle) du [changement](#_Changement__): conceptualisations de cas de changement allant de la continuité à la rupture, typologie[[36]](#footnote-36). |
| [Charte](#C) | 1. Document proliférant dans le milieu de [l’intervention](#_Intervention_1) sociale parce que manquent des textes de cadrages légaux qui donneraient une [déontologie](#_Déontologie) de [l’intervention](#_Intervention_1). 2. Trop souvent appelée « [éthique](#_Ethique__)», la charte indique les contours possibles, *en toute morale*, de [l’intervention](#_Intervention_1). |
| [Coach](" \l "C) | 1. Anglicisme usuel pour parler d’un style [d’accompagnement](#_Accompagnement__). Devrait s’écrire coche en français. 2. Variation sur la posture du [consultant](#_Consultant) quand il travaille en individuel, ce qui demande des [compétences](#_Compétence__) spécifiques. 3. Etre le coche[[37]](#footnote-37). Mais ce n’est pas le fait de conduire quelque part qui le caractérise ; encore qu’il existe des pratiques dites de coaching qui soient normatives, prescriptives et dogmatiques et qui consistent à dire ce qu’il faut faire pour rationaliser sa pratique, atteindre des objectifs et qui corrigent, dans la confusion avec le [conseil](#_Concept__)[[38]](#footnote-38). C’est le fait d’aiguillonner, d’impulser pour que l’autre avance et remplisse sa fonction au mieux de ses possibilités, d’inciter l’autre à expérimenter des stratégies possibles dans sa situation, jusque-là inédites pour lui. 4. Permet de découvrir de nouvelles attitudes, de nouveaux gestes professionnels. Est garant que l’autre apprend à mieux exercer ses responsabilités professionnelles. |
| [Cohérence](" \l "C) | 1. Les parties de l’ensemble sont agencées sans jeu, en toute logique. Fantasme de la boule, lisse parfaite : du Tout circonscrit, isolé, manipulable, maîtrisable, de la Totalité gérable. Idéal de la machine. 2. Vise à éliminer la [surprise](#_Surprise) (appelée « effets pervers »), le système fonctionne sur lui-même. L’appliquer à l’humain, c’est vouloir le [maîtrise](#_Maîtrise)r. 3. « Un être cohérent a une personnalité compacte, sans failles. Il n’a pas de [projet](#_Projet__), sinon celui de continuer à faire fonctionner la société telle qu’elle est. »[[39]](#footnote-39). 4. Ne peut se travailler qu’en lien avec la [pertinence](#_Pertinence). |
| [Commande](" \l "C) | 1. Offre explicite du commanditaire, le plus souvent parce que l’entreprise ou le service dont il a la responsabilité rencontre des difficultés mais aussi parce que le commanditaire doit prendre en compte des contraintes ou appliquer des obligations législatives.  Se donne à voir sous la forme d’un appel d’offre quand est publique. Dans ce cas, passe souvent par une proposition en fonction d'un cahier de charges, une sélection entre les propositions, la renégociation de celle finalement retenue et la formulation d'un [contrat](#_Contrat) contenant la commande définitive, les moyens et les contreparties. 2. Appelée « [demande](#_Demande)» par [l’expert](#_Expert__) qui va y répondre en formalisant ce qu’il appelle la commande (un [contrat](#_Contrat)) alors que le [consultant](#_Consultant) part de cette commande affichée pour comprendre la [demande](#_Demande__). |
| [Commandement](" \l "C) | 1. [Processus](#_Processus) de la [prise de décision](#_Prise_de_décision) dans [l’organisation](#_Organisation). 2. Donner des ordres, poser des [objectifs](#_Objectif). Suppose un chef plus ou moins légitime. Problématique du [pouvoir](#_Pouvoir) dans [l’évaluation](#_Evaluation__). 3. Voir aussi [gouvernement](#_Gestion__). |
| [Communiquer](" \l "C) | 1. Création et circulation de contenus : n’est pas une simple transmission. 2. Echange intentionnel de significations, dans l’hétérogénéité et l’équivocité propres à la [relation](#_Relation) humaine. *La déformation du message initial, inéluctable, permet le* [*changement*](#_Changement__) *(voir* [*altération*](#_Altération__)*).* La communication sécrète aussi bien [l’opacité](#_Opacité) que la connivence. L’interprétation est son corollaire. 3. Un [processus](#_Processus) entre [personnes](#_Pertinence__), où la transmission cesse d’être privilégiée au bénéfice des effets de sens.Un [processus](#_Processus) dans la logique du reste de [l’évaluation](#_Evaluation__): la communication s’évalue[[40]](#footnote-40).   A distinguer [d’informer](#_Informer). |
| [Compétence](" \l "C) | 1. Mobilisation du sujet connaissant, rassemblement et mise en œuvre de savoirs en situation professionnelle, ensemble d’attitudes, du dit, du fait du ressenti (et même du non-choisi), pas forcément conscient, convoqué à chaque situation. [Articulation](#_Articulation) de [savoirs](#_Savoir) de toutes natures (expérientiels, formalisés, théoriques) pour effectuer une [tâche](#_Tâche_1) prescrite très souvent avec d’autres acteurs. Est toujours une combinatoire[[41]](#footnote-41), une conjugaison. 2. Toute situation un peu [complexe](#_Complexe) dépasse les compétences d’un seul individu, qui doit faire appel à des compétences qu’il ne possède pas et à des appuis de solidarité dans [l’activité](#_Activité). Ceci ne se fait que si les professionnels ont le sentiment de partager les mêmes enjeux et d’être évalués par leur hiérarchie sur ces enjeux, que la logique de compétence doit rendre visibles. La logique de compétences est d’associer responsabilités personnelles et co-responsabilités : communiquer les [valeurs](#_Valeurs) attendues, définir les [missions](#_Mission) dont elle doit collectivement répondre, et personnaliser les [engagement](#_Engagement)s de chacun en relation avec ces buts. 3. Quand on décrit un poste de travail, on solidifie la [compétence](#_Compétence__), comme une brique, on travaille pour [l’action](#_Action). Alors que quand on conceptualise [l’activité](#_Activité), parce qu’elle est largement imprévisible, on travaille à s’entendre sur des [compétence](#_Compétence__)-[énigmatiques](#_Enigme)[[42]](#footnote-42). La difficulté est toujours [l’articulation](#_Articulation) de ces deux types de [compétences](#_Compétence__). 4. Prise d’initiative et de responsabilité de l’individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté : la compétence se joue, elle est en rapport avec [l’implication](#_Indicateur__) du sujet dans son travail. L’initiative peut consister soit à choisir la bonne règle, soit à en imaginer face à des situations qui débordent le cadre prévu par le travail prescrit, ce qui donne une [valeur](#_Valeurs) à son travail que n’apporterait pas un robot applicatif. Le sujet répond des initiatives qu’il prend et de leurs effets, et ce faisant assume des [valeurs](#_Valeurs) qu’il met en débat. Faire, c’est être dans une situation : on ne peut entièrement prescrire le comportement à adopter, car ce comportement fait intrinsèquement partie de la situation**[[43]](#footnote-43)**. 5. L’[autoévaluation](#_Autoévaluation_1) entendue comme réflexivité du sujet sur ses compétences est un travail de [professionnalisation](#_Professionnalisation). 6. Compétences incorporées : qui passent par le corps et non pas d’abord et seulement par la conscience ni le calcul. 7. Compétences incarnées : portées par un sujet singulier dans une [situation](#_Situation___1).[[44]](#footnote-44) 8. Parler de compétences et non plus seulement [d’objectifs](#_Objectif), c’est éliminer deux fantasmes ordinaires, de sens commun : d’abord l’idée que le savoir pourrait être « spéculatif » et que donc, la formation ne serait que de la distribution de savoirsà intérioriser pour les appliquer tels quels (voir [modèle de la formation](#_Modèles_de_la)). Or on sait aujourd’hui que le savoir est nécessaire, pas seulement pour faire quelque chose mais pour se donner des repères dans l’[agir](#_A), pour penser en situation et inventer des cheminements. L’autre fantasme auquel on ne peut plus avoir recours est que le travail ne serait que du «machinal» que l’on ferait sans y penser (des routinesautomatisées). On sait aujourd’hui que travailler, c’est mettre en actes des compétences, c’est-à-dire *faire, dire, penser, ressentir*. Ilest important de ne pas réduire la compétence à une [action](#_Action) finalisée, opérationnelle, pour fabriquer des produits, dans une vision fonctionnaliste. L’[agir](#_A) est plus large : les errances et les détours y sont signifiants avant d’être seulement productifs ou non. L’[évaluation](#_Evaluation__) devient cette acuité particulière que doit posséder le professionnel à cette signifiance, en continu (voir [sémiose](#_Sémiose)). 9. [Notion](#_O_1) encore trop souvent conçue dans la pensée par [objectifs](#_Objectif) et opposée à « capacité ». |
| [Complexe](" \l "C) | 1. Le nombre ne fait rien à l’affaire. Dire qu’un objet est influencé par plusieurs facteurs, ou supposer qu’il est fait de plusieurs variables, ce n’est pas construire un complexe, c’est monter « une usine à gaz », c’est compliquer. Or, le complexe n’est pas le compliqué. Dans le sens commun, ces deux notions sont trop souvent employées l’une pour l’autre ou l’une pour cacher l’autre, parce que dire que c’est compliqué, ce serait avouer un échec de compréhension, une difficulté dans la conception, presque un « défaut de logique ». Sous le mot complexe, dans nos conversations ordinaires mais malheureusement aussi dans nos prétentions à théoriser, se dissimule le [plaisir](#_Politique__) trouble de compliquer les choses, de construire rationnellement des [problèmes](#_Problème) … pour avoir la joie de pouvoir les résoudre. (voir [problémation](#_Problémation)). 2. Commence quand on n’en reste pas à la rationalisation des pratiques, quand on ne s’adresse pas seulement à un sujet rationnel qui serait sommé de conduire des [actions](#_Action) planifiées par la [prise de décision rationnelle](#_Prise_de_décision) pour la [résolution de problèmes](#_Résolution_de_problèmes). Est complexe ce qui est plissé et ne peut pas être mis à plat sans être abîmé. Ce plissement est une qualité et non pas un défaut. On entre dans le complexe quand l’effacement de la pliure (l’analyse en général et toutes les tentatives de [maîtrise](#_Maîtrise), [d’emprise](#_Emprise) et de [contrôle](#_Contrôle)) est admis comme dénaturation de l’objet. Un complexe se conserve, se respecte : c’est un point de vue, ce n’est pas une donnée naturelle. Ne s’analyse pas, ne se résout pas, ne se « manage »pas : se travaille et permet de se travailler. 3. L’idée de [complexe](#_Complexe) englobe et dépasse la systémique (voir [modèle de pensée de la systémie](#_Mode_de_pensée_2)) et la renvoie dans les courants de pensée réduisant la [complexité](#_Complexité), comme le structuralisme que le systémisme prétend pourtant dépasser : « le systémisme abstrait réduit tous les phénomènes organisés à la [notion](#_O_1) de système »[[45]](#footnote-45). Alors on préférera parler du c[omplexe](#_Complexe) que de la [complexité](#_Complexité): le complexe nécessite bien davantage l’appel à la [dialectique](#_Dialectique__) et à [l’herméneutique](#_Herméneutique) qu’au système. Le complexe nécessite de penser par [projets](#_Projet__), dans une *pragmatique* qui donne priorité à l’agir, à [l’activité](#_Activité) et permet l’utilisation, en [pertinence](#_Pertinence) au [contexte](#_Contexte), de *tous* les modes de pensée existants pour fonder un dire de la [praxis](#_Praxis)*[[46]](#footnote-46)*. 4. Dans la [relation éducative](#_Relation_éducative) ne peut pas être distingué *du* [*désir*](#_Désir) *d’intelligibilité en acte*; ce [désir](#_Désir) de comprendre la [valeur](#_Valeurs) de ce qu’on fait, de communiquer sur ce qui importe, de hiérarchiser dans nos [activités](#_Activité) les dimensions qui nous semblent primordiales, le plaisir de la [sémiose](#_Sémiose). On sait que [l’évaluation](#_Evaluation__) commence quand on hiérarchise, c’est notamment ce qui la distingue de l’analyse. Ce [désir](#_Désir) d’intelligibilité peut prendre la voie du « rendre compte » dans la logique du [contrôle](#_Contrôle) ou celle de « la prise en considération » dans l’autre logique de [l’évaluation](#_Evaluation__), celle de la promotion des possibles, de [l’accompagnement](#_Accompagnement__). Tous ceux qui réduisent [l’évaluation](#_Evaluation__) au [contrôle](#_Contrôle) n’ont pas besoin de la [complexité](#_Complexité), mais ils s’intéressent à la complication. Et c’est utile, il ne s’agit pas ici de vouloir que tout le monde, tout le temps vise le complexe… A réserver à l’essentiel. |
| [Complexité](" \l "C) | 1. Ceux qui s’en réclament situent l’essentiel dans les systèmes « en grappe », interconnectés (voir [Mode de pensée de la systémie](#_Mode_de_pensée_systemie)). Est trop associé de façon mécanique « système » et « [complexe](#_Complexe)». 2. Terme très répandu, devenu un mot du sens commun et bien souvent employé sans qu’on sache à quel courant de la systémie on se réfère. N’existe pas un « [paradigme](#_Paradigme) systémique » : les dits « systèmes complexes » sont bien davantage des systèmes que du [complexe](#_Complexe) (ils sont dans le dernier [modèle](#_Modèle) de la systémie : la systémique). Mais, pour l’admettre, encore faut-il avoir compris que la [notion](#_O_1) de système n’est pas l’aboutissement de la pensée, et n’être pas tombé dans l’illusion d’avoir atteint le dernier des [modèles](#_Modèle) de pensée et donc forcément le meilleur, un Sésame, un objet en soi suffisant ; la vérité. 3. N’existe pas de « théorie de la complexité » mais un [modèle](#_Modèle) de la complexité. Se repérer dans « l’empire » du système : être attentif à l’emploi d’expressions toutes faites qui révèlent l’ambiguïté de l’usage du mot : « l’analyse systémique », « la complexité des systèmes », « manager la complexité », « résoudre les [problèmes](#_Problématique__) [complexes](#_Complexe)», « gérer la complexité ». Dans ces expressions, on voit à l’œuvre une simple imagerie systémique : on a pris les mots sans s’interroger sur leurs significations. 4. Ne se gère pas : les gestionnaires qui pensent en fait dans le fonctionnalisme, en restent à croire qu’ils ont trouvé la façon moderne, propre, de [maîtriser](#_Maîtrise) l’objet. Le [modèle](#_Modèle) se fait alors passer pour vrai : on oublie qu’un système n’existe pas, que ce n’est qu’une modélisation, une conceptualisation. La modélisation relève d'un choix et n'est pas un reflet de la nature de l'objet. C'est la pensée qui construit les « facettes », l’objet ne les a pas, il est polymorphe (ou amorphe) ; c’est la pensée qui le "formate", qui le formalise. 5. La complexité, c’est le [projet](#_Projet__) d’utiliser tous les modes de pensée précédents sans en exclure aucun. C’est la prise en considération de l’humain. |
| [Concept](" \l "C) | 1. Dans le sens commun, se fait passer pour une épure, une abstraction généralisante qui donnerait ce qui importe vraiment : l'essentiel objectif. Se veut plus pur que la [notion](#_O_1), elle, encore engluée de [subjectivité](#_Subjectivité). Le concept est alors le produit de l'objectivation, ce [processus](#_Processus) de rationalisation qui passe par la décontextualisation, l'abstraction, et tend vers la généralisation, voire l'universel par abandon successif des contingences pour ne retenir que l'essence, le noyau dur, l'attribut qui servirait à le définir en soi.[[47]](#footnote-47) Or, l'objectivation est la porte ouverte à la dogmatisation du savoir parce qu'elle fonctionne sur une échelle de valeurs : concret (-) versus abstrait (+), abstrait donc "scientifique" (++) ; dans le mimétisme avec les sciences de la nature, du temps où elles étaient positivistes et pensées dans la philosophie de la [Nature Humaine](#_Nature_humaine). Cette échelle est incapable de rendre compte du travail du sujet qui se construit avec le concept. Cette signification ordinaire du concept s'oppose au concept comme signature du [processus](#_Processus) de conceptualisation (voir [conceptualiser](#_Conceptualisation___1)). 2. Que le concept colle au sujet ne l'empêche pas d'être non pas général mais *englobant* (il contient des images, des postures possibles et des scénarios [d'actions](#_Action)) et donc communicable. Le [projet](#_Projet__), par exemple, n'est *en soi* ni un concept, ni une [notion](#_O_1) : pour un sujet précis, il peut être l'un ou l'autre. Ainsi pour un évaluateur donné « la régulation » ou « le [critère](#_Critère)»peuvent être concepts ou [notions](#_O_1). Mais être un évaluateur formé et qui est à l'aise en [évaluation](#_Evaluation__) passe par la reconnaissance des concepts qu'on s'est construit pour se repérer dans les pratiques évaluatives ; qui permettent de jouer dans la problématique que les logiques de [l'évaluation](#_Evaluation__) posent. Le concept alors se mesure à sa fécondité pour l'[agir](#_A) et non pas à sa capacité à désigner des essences qu'une théorie viendrait agréger. |
| [Concepts fondamentaux de l’évaluation](" \l "C) | Tout évaluant fonctionne avec seulement deux [concepts](#_Concept) propres à [l’évaluation](#_Evaluation__):   * Les logiques de [l’évaluation](#_Evaluation__). * Les [modèles d’évaluation](#_Modèle_d’évaluation) qui se déclinent en [dispositifs](#_Dispositif__).   Et quatre [concept](#_Concept___1)s épistémologiques qui influent sur les deux précédents :   * La vision du monde. * Les [paradigmes](#_Paradigme) profanes. * Les [modes de pensée](#_Modes_de_pensée_1). * Les [registres de pensée](#_Registre_de_pensée_1)[[48]](#footnote-48). |
| [Conceptualiser](" \l "C) | 1. Est une affaire de sujet et non pas une question de logique rationnelle dite formelle, ascendante, vers une métaphysique dont le produit ne serait qu'une épure abstraite et générale (voir [Concept](#_Concept___1)). 2. N’est pas computer[[49]](#footnote-49), mais rationaliser et symboliser pour s’orienter dans/pour l’[agir](#_A) : se construire un ensemble de repères temporaires pour être dans la [praxis](#_Prise_de_conscience) et [agir](#_A). [Concep](#_Concept___1)tualiser désigne un travail inachevable du sujet, pour la connaissance, pour l'intelligible. 3. Construisant un [concept](#_Concept___1), le sujet se construit en lien avec l’[agir](#_A). Dénonce l'absurdité de la coupure théorie/pratique. 4. Est conceptualisation : « la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux *et avec l'action* ».[[50]](#footnote-50) |
| [Conflit](" \l "C) | 1. Souvent présenté comme entièrement négatif, ce qui permet de vouloir le « gérer » pour l’éviter. 2. Est le signe du fonctionnement ordinaire de la [relation](#_Relation) humaine. : « Toute unité sociale vit de la dynamique de ses membres et de leurs investissements, elle est forcément conflictuelle dans la mesure où elle est autant travaillée par les forces de déliaison que de liaison, en proie à la divergence des intérêts, à la différence des spécialités, des niveaux hiérarchiques, aux contraintes externes et internes liées aux nécessités de fonctionnement. Les acteurs sociaux sont toujours en risque d’aliénation dans le [pouvoir](#_Pouvoir__) et la méconnaissance, comme ils sont toujours dans l’effort de dégagement pour une position de sujet et d’acteur. L’[organisation](#_Organisation) ou toute unité sociale est de ce fait dans une dynamique constante : luttes, conflits, solidarités, coopérations qui font des [crises](#_Critère__) elles-mêmes les voies de sortie sans doute paradoxales de situations mortifères »[[51]](#footnote-51). 3. Engage toute la [personne](#_Pertinence__) et pas seulement son « cognitif ». 4. Désaccord, antipathie, répulsion… : dissensus, sont des signes de la différence. Objet de travail inéluctable dans la [relation éducative](#_Relation_éducative___1). Une occasion de [changement](#_Changement__); A distinguer de combat. Peut même être attendu ou provoqué, comme la [crise](#_Crise), pour travailler à des remaniements. [L’intervenant](#_Intervenant___1) doit savoir non seulement « faire avec le conflit » mais éventuellement le déclencher. |
| [Congruence](" \l "C) | Correspondance exacte entre l'expérience et la [prise de conscience](#_Prise_de_conscience_1).   1. à soi : « correspondance étroite entre ce que vous vivez à un moment donné, en toute conscience, et ce que vous exprimez dans votre communication et vos [relations](#_Relation) avec les autres […] accord entre son vécu, son ressenti son langage verbal et paraverbal […] confère une authenticité qui se vit sans écran»[[52]](#footnote-52). Faire ce qu’on dit, dire ce qu’on fait. Rêve (dangereux) de pureté, de purification[[53]](#footnote-53) et d’immédiateté entre ce qu’on est et ce qu’on fait. Survalorisation de la [cohérence](#_Cohérence). Voir [souffrance](#_Souffrance). « Nous sommes pluriels et contradictoires »[[54]](#footnote-54) Voir [développement personnel](#_Développement_personnel__). 2. à l’autre :« capacité de s’ajuster au mode [relationnel](#_Relationnel) de l’interlocuteur pour le persuader plus efficacement de la validité de ce qui est proposé »[[55]](#footnote-55). Technique de manipulation, stratégie, calcul ou [habileté](#_Habileté) pour donner confiance, pour apprivoiser le client. |
| [Conscientisation](" \l "C) | 1. [Processus](#_Processus) inachevable pour gagner en lucidité et en humilité (et non pas en [maîtrise](#_Maîtrise)). 2. Va de pair avec un travail sur soi.   Est souvent le résultat d’une [perlaboration](#_Perlaboration).  N’a rien à voir avec la [maîtrise](#_Maîtrise).  A distinguer de [prise de conscience](#_Prise_de_conscience_1). |
| [Conseil](" \l "C) | 1. Donner des [conseils](#_Concept__) à suivre, [informer](#_Informer) par exemple, sur les possibilités de formation et d'emploi, l'aide sociale, les programmes relatifs au marché du travail pour *diriger* vers les carrières et les options professionnelles ; [aiguiller](#_Aiguiller) vers une solution rationnelle ou un plan [d'actions](#_Action) ou une hypothèse plausible, faisable, pour résoudre le [problème](#_Problématique__) du client (une préconisation). Se conçoit dans la [résolution de problème](#_Résolution_de_problèmes) et la [prise de décision rationnelle](#_Prise_de_décision). 2. Aide à la décision stratégique, [diagnostic](#_Diagnostic) et préconisations opérationnelles, missions « d’assistances à [maîtrise](#_Maîtrise) d’ouvrage ». N’est pas automatiquement la fin d’une [intervention](#_Intervention_1). 3. Rôle affiché par [l’intervenant](#_Intervention_1) de métier qui ira jusqu’aux préconisations. Est pour [l’expert](#_Expert__) un ensemble de recommandations pour éradiquer des dysfonctionnements (régularisation) et pour le [consultant](#_Consultant) un ensemble [d’avis](#_Avis) pour que [l’organisation](#_Organisation) se réoriente (régulation proprement dite). Voir [le RE](#_RE__). |
| [Constructivisme](" \l "C) | Théorie de l’apprendre, a été développée, entre autres, par Piaget.  Met en avant [l’activité](#_Activité) et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d’appréhender la réalité qui l’entoure.  Suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple "copie" de la réalité, mais une « (re)construction » de celle-ci.[[56]](#footnote-56)  S'attache à étudier les mécanismes et [processus](#_Processus) permettant la construction de la réalité chez les sujets.  [Contraire](#_Contraire) de [béhaviorisme](#_Béhaviorisme). |
| [Consultant](" \l "C) | 1. Mot usuel pour désigner tout [intervenant](#_Intervenant___1) de métier, ce qui permet d’occulter le lien avec [l’évaluation](#_Evaluation__). 2. Posture de [l’intervenant](#_Intervenant___1) de métier formé en [évaluation](#_Evaluation__) qui permet aux acteurs d'optimiser et de faire évoluer [l'organisation](#_Organisation), d'améliorer le fonctionnement de leurs structures et qui fait élucider aux acteurs eux-mêmes leurs [référentiels](#_Référentiel), leurs coordinations, leurs régulations, la qualité de leur communication. Utilise [l’écoute](#_Ecoute). Permet la [conscientisation](#_Conscientisation) des possibles existants. Fait comprendre. 3. « Les cliniciens du social : l’analyse Institutionnelle, la socioanalyse et la sociopsychanalyse se situent radicalement dans une autre perspective politique [que celle de [l’expert](#_Expert__)], et posent la contestation de l’ordre établi comme fondement de l’action sociale. L’intervention visera plus la recherche de sens, [l’élucidation](#_Elucider) des situations que la réparation d’un dysfonctionnement. [L’implication](#_Indicateur__) reconnue dans les approches précédentes [celles qui donnent l’expert], comme la traduction du jeu des pulsions et de l’imaginaire personnel, est ici analysée comme *implication institutionnelle.* Les phénomènes de pouvoir seront mis à jour par l’analyse, l’intervention est délibérément *dérangeante*. Le désordre n’a plus du tout le même statut [que chez l’expert] »[[57]](#footnote-57). 4. Contraire [d’expert](#_Expert__). (nécessite des [compétences](#_Compétence__) [contraires](#_Contraire)). |
| [Contexte](" \l "C) | 1. Dans la représentation ensembliste est autour du noyau central, à la périphérie et donc secondaire, l’important étant le centre. Influe sur l’objet et le fait varier. 2. Tenir compte du contexte, s’adapter au contexte : une gène plus qu’une ressource. 3. A distinguer de [Milieu](#_Milieu). |
| [Contradiction](" \l "C) | Type de lien : unit deux [contraires](#_Contraire). Est un type particulier de [relation](#_Relation): une tension.  Permet le va-et-vient d’un [contraire](#_Contraire) à l’autre, appelé entre-deux[[58]](#footnote-58).  Point de départ du [processus](#_Processus) [dialectique](#_Dialectique__): identifier la contradiction.  Trop souvent donnée comme une difficulté à éradiquer notamment par un choix cru inéluctable pour l’un ou l’autre des [contraires](#_Contraire) ou par la recherche obstinée d’un « compromis ». Voir [dilemme](#_Dilemme). |
| [Contraire](" \l "C) | 1. A et Non-A.  Point de départ du [processus](#_Processus) [dialectique](#_Dialectique__): distinguer les contraires. 2. Ne sont pas des bornes mais des repères pour [agir](#_A). Permettent de désigner un « espace », un possible allant de l’un à l’autre appelé « entre deux » : une double [compétence](#_Compétence__).   A distinguer des opposés. Les opposés sont faits pour se mélanger. Un mot existe pour désigner le résultat du mélange le gris. Les contraires, eux, sont hétérogènes et la tension qui les unit est irréductible. |
| [Contrat](" \l "C) | Document légal réglant [l’intervention](#_Intervention_1) chez [l’intervenant](#_Intervenant___1) de métier. Cadrage légal.  Pour les consultants comporte l’objet à évaluer, les conditions d’exercice (calendrier-durée-moyens), la rémunération, le statut du [rapport](#_Rapport_d’évaluation) à rendre, le cahier des charges précis et régulable (sous forme d’avenants).  Engagement réciproque à valeur juridique.  L’accompagnateur en individuel fait signer un contrat (le mot insiste sur la légalité) ou une convention (le mot insiste sur l’accord entre les concernés), pour expliciter au mieux les engagements réciproques.  La convention comporte :   * + le nombre de séances, leur durée, les dates (un cycle),   + l’objet déclaré de travail : la thématique ou le déclencheur (« à l’occasion de »)   + le lieu où se passent les séances,   + le tarif horaire, ou par mission,   + la prévision de régulations possibles sous forme d’avenants si l’accompagnement nécessite d’autres séances, un autre cycle, une autre mission.   Ce sont les règles fonctionnelles du dispositif d’accompagnement.  Si on est dans une situation tripartite, (avec un commanditaire –payeur externe, décideur de l’accompagnement), la convention, le contrat reformule la commande. Devrait être d’abord rédigé avec l’accompagné mais les marchés publics n’offrent que rarement cette possibilité. Sinon, l’accompagnateur passera la première séance à expliciter la commande à l’accompagné (individu ou groupe), afin d’obtenir un pacte viable fondé sur des règles fonctionnelles explicites. |
| [Contrôle](" \l "C) | 1. Ensemble d’opérations pour vérifier la conformité à un gabarit pré-existant. 2. Attitude de surveillance pour la transparence des [rapports](#_Rapport).   En lien avec le [paradigme](#_Paradigme) mécaniciste. |
| [Conviction](" \l "C) | Etre persuadé de, comporte :   * l’opinion : être certain de, en être sûr (ne dit pas qu'il ne vérifiera pas, dit que les vérifications faites l'ont conforté dans cette idée que ; ça a l'air d'être vrai, jusqu’à plus ample informé) * l’[avis](#_Avis) : j'en suis là de mes réflexions (mais je suis prêt à douter que ce soit vrai, si on en débat) – est une invite à la discussion. |
| [Crise](" \l "C) | 1. Dans le langage ordinaire issu de la thérapie, se fait passer pour une catastrophe à éviter, un paroxysme, c’est pourquoi on veut « gérer les [conflits](#_Contraire__)», c’est-à-dire les empêcher ou les arrêter : « Interpréter la crise en termes de dysfonctions et de [conflits](#_Contraire__), c’est en rester à un point de vue fonctionnaliste et à une analyse en termes de [rapports](#_Rapport) de force. Or, la crise, par la mise en question de son identité, met en jeu l’acteur social en tant que sujet et met en résonance des problématiques intimes où le psychologique et l’inconscient ont leur part »[[59]](#footnote-59) . 2. « Comme soudainement dépourvus de certitudes et de [critères](#_Critère) d’[évaluation](#_Evaluation__), les acteurs vivent un passage à vide, subissent ce qu’ils n’ont plus le sentiment de [maîtriser](#_Maîtrise)». [[60]](#footnote-60) Est en fait une occasion de [changement](#_Changement__) à saisir[[61]](#footnote-61). 3. Peut même être attendue ou provoquée, comme le [conflit](#_Contraire__), pour travailler à des remaniements. L[’intervenant](#_Intervenant___1) doit savoir non seulement « faire avec la crise » mais éventuellement la déclencher. |
| [Critère](" \l "C) | 1. Elément linguistique arbitraire et relatif à un référentiel donné, choisi pour travailler la qualité d’un objet à évaluer. Dimension abstraite, qualitative sur laquelle on s’appuie pour se prononcer sur l’objet. 2. N’a pas la même signification selon le [modèle d’évaluation](#_Modèle_d’évaluation) dans lequel il est conçu. Sert soit à indiquer la bonne voie (celle choisie dans le [référentiel](#_Référentiel) de départ), dans la logique de [contrôle](#_Contrôle), pour [l’expert](#_Expert__); soit à construire sa voie dans l’autre logique de [l’évaluation](#_Evaluation__), pour le [consultant](#_Consultant). 3. Permet de focaliser l'attention et conditionne la construction d'indicateurs. Les [évaluations](#_Evaluation__) multi-critériés et multi-indicateurs sont réputées plus riches, plus sûres et plus nuancées, mais demandent davantage d'esprit de synthèse et de sens des nuances à l'évaluateur. (Voir [indicateur](#_Indicateur)). |
| [Critique](" \l "C) | Trop souvent synonyme d’attaque ou de médisance.  La fonction critique ou le sens critique est la [compétence](#_Compétence__) qui permet de privilégier la discussion, le débat sur l’adhésion. De ne pas adhérer par [conviction](#_Conviction) ou [croyance](#_Croyance). Produit de la des-adhérence.  Est la [visée](#_Visée) principale de la formation universitaire.  Permet la [réflexivité](#_Référentiel__), l’[autoévaluation](#_Autoévaluation_1). |
| [Croyance](" \l "C) | Affirmer sans avoir besoin de vérifier, en refusant de vérifier parce que c'est vrai, parce que j’y crois – tautologie, raisonnement circulaire. De l’ordre de la foi, du militantisme, ne se discute pas, cherche à convaincre ; débouche sur le prosélytisme intellectuel. Peut facilement conduire au mépris des croyances des autres jugées fausses. Une des racines du racisme.  A distinguer de la [conviction](#_Conviction__). |
| [Cybernétique](" \l "C) | 1. Moment dans la [systémie](#Systémie). Vision mécanique du sujet conçu comme machine à traiter de l'information. Application dans les [relations](#_Relation) humaines d’une théorisation faite pour la fabrication de machines. Système fermé, isolé de son environnement, cohérent. 2. [Modèle](#_Modèle) pour fabriquer des machines mono-programmées pour remplir une fonction (le lave-vaisselle). La systémie en sciences humaines commence quand on applique la [cybernétique](#_Cybernétique__) (de la première génération) à l'humain que l'on se met à concevoir comme un système. On parle alors de « [pilotage](#_Pilotage)» et on invente la « régulation », en fait la régularisation (voir [RE](#_RE__)). Les éléments du système obéissent à la [cohérence](#_C), tout converge vers la réalisation de la fonction prévue.  « Le [paradigme](#_Paradigme) [cybernétique](#_Cybernétique__), c'est-à-dire le [paradigme](#_Paradigme) de la gouverne, de la [commande](#_Commande__), du gouvernement, n'a jamais pensé les [rapports](#_Rapport) d'un système à son environnement autrement que sur le mode du contrôlé à son [contrôle](#_Contrôle)ur. Qu'il soit idéel ou matériel, un "automate" est pour lui un mécanisme plus ou moins compliqué doté d'une "entrée" par laquelle passent les instructions imposées de l'extérieur. "Extérieur" ou "environnement" : ces euphémismes désignent l'observateur-concepteur-pilote, ce démiurge qui, tirant parti des connaissances qu'il possède sur l'automate pour l'avoir construit lui-même, lui injecte au bon moment les bonnes directives afin de le guider dans la bonne direction. Ce [modèle](#_Modèle) n'est pas seulement le [paradigme](#_Paradigme) dominant chez les ingénieurs et les économistes, et la conduite d'une automobile ou la commande d'une économie moderne sont loin de représenter les seuls types de domaine où il prévaut : on ne sait pas penser les systèmes naturels organisés autrement que dans son moule ».[[62]](#footnote-62)  Ne s'intéresse qu'aux agents exécutants les ordres d'un chef déguisé en programme et aux produits calibrés, conformes à ce programme.[[63]](#footnote-63) |
| [D](" \l "D) |  |
| [Déclencheur](#D) | L’*occasion*, le fait objectivable qui fait que l’accompagné est là, l’événement qui a donné l’envie de se faire accompagner. Il y a toujours un déclencheur qui occasionne l’accompagnement, le tout est de ne pas le confondre avec l’issue et de ne pas transformer les buts en objectifs.  L’accompagnement est toujours une occasion à saisir : on accompagne quelqu’un ou un groupe (et pas une structure ni une organisation) à l’occasion de …  On accompagne *à l’occasion* d’une recherche d’emploi, on conduit vers un emploi. C’est cette occasion que le déclencheur désigne. |
| [Demande](" \l "D) | 1. Pour le [consultant](#_Consultant), [motif](#_Motif) et [mobile](#_Mobile) qui se cachent sous la [commande](#_Commande__) affichée. Ensemble des enjeux, des [motifs](#_Mobile__) et des [mobiles](#_Mieux_être__) qui alimentent le [projet](#_Projet__) [d’intervention](#_Intervention_1) chez le commanditaire. Provoque un travail du [consultant](#_Consultant), pour lui-même : comprendre en quoi consistent les « [problèmes](#_Problématique__)» et pour qui ; quelle est l’image de [l'organisation](#_Organisation), quelle est sa dynamique. Analyse de la situation et du potentiel de la situation. [Evaluation](#_Evaluation__) de l'existant et exploration des possibles : [processus](#_Processus) intensif de [négociation](#_Négociation) entre commanditaire, [intervenant](#_Intervenant___1) de métier et autres acteurs concernés. Pour le [consultant](#_Consultant), la teneur de la demande liée aux enjeux souvent indicibles, cachée derrière la [commande](#_Commande__), reste une question permanente durant toute [l’intervention](#_Intervention_1): quelle est la demande sous la [commande](#_Commande__)? Comment évolue-t-elle ? 2. Pour [l’expert](#_Expert__), la demande précède la [commande](#_Commande__), dont elle est une première formulation que le [contrat](#_Contrat) va stabiliser et régler. Formulation « brute » d’une attente par le commanditaire potentiel. Nécessite recul et co-analyse dans un but de compréhension commune ([intervenant](#_Intervenant___1) de métier et commanditaire). La demande est le point de départ de la négociation pour arriver au [contrat](#_Contrat) qui explicite les conditions de réponse : la [commande](#_Commande__) qui va lier les deux parties en présence. 3. Quand il n’y a pas de [commande](#_Commande__), pour les cadres, les [formateurs](#_Formateur), les DRH, il est utile de chercher quelle est la demande cachée qui a pu créer la situation qui oblige à une [intervention](#_Intervention_1). Faire des hypothèses. En discuter. 4. Vouloir à tout prix que la demande soit posée, explicitée, dévoilée, avant l’intervention, est une façon d’esquiver le travail sur la [motivation](#_Motivation). 5. Dans l’accompagnement en RH, le mot demande ne permet pas de distinguer le [motif](#_Mobile__) du [mobile](#_Mieux_être__) et oriente vers la thérapie.   A distinguer de [commande](#_Commande__). |
| [Démarches qualité](" \l "D) | 1. Evaluation des caractéristiques qui confèrent à un produit l’aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites du client. Pratiques de [l’expert](#_Expert__), dans la logique du [contrôle](#_Contrôle), pour résoudre des dysfonctionnements et améliorer la qualité d'un produit ou d'un service. Pour le [consultant](#_Consultant), dans la logique de promotion des potentiels, elle questionnera les finalités, le cap, l’enjeu de son [intervention](#_Intervention_1). 2. Démarche d’assurance-qualité : veut donner au client la certitude que le produit ou le service attendu sera conforme aux exigences contractuelles. S'assure de la conformité du produit tout au long de sa réalisation. Prévision de l’identification et du traitement des non-conformités, des pratiques non conformespar des [actions](#_Action) correctives, voire préventives dans le système (fermé) de [l’organisation](#_Organisation) par :    * La définition des responsabilités,    * Un « manuel qualité » (un référentiel de bonnes pratiques) qui précise les règles [d’organisation](#_Organisation) à partir d’un [référentiel](#_Référentiel) commun imposé, normatif,    * Des [procédures](#_Procédure) qui permettent de dire qui fait quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Et pourquoi ? (les protocoles),    * Des efforts portés sur la [maîtrise](#_Maîtrise) des procès de fabrication (appelés « [processus](#_Processus)» par anglicisme), depuis la conception, à la production, jusqu'à la commercialisation et le soutien après la vente. D’où la confusion entre qualité et sécurité. La certification se veut la preuve contractuelle de cette qualité. 3. Management qualité totale : système de management basé sur les ressources humaines qui vise un progrès continu dans le service au client à un coût toujours plus bas. Ces démarches s'appuient sur [l'implication](#_Indicateur__) des acteurs (les employés) pour anticiper et innover, satisfaire les besoins latents du client. L'octroi d'un Prix Qualité s’en veut la garantie. 4. Les programmes qualité reposent sur l'assimilation abusive de la [relation](#_Relation) humaine à *une fabrication de produits* par une analogie indiscutée. Illusion d’une [procédure](#_Procès__) salvatrice qui permettrait enfin d’apporter toutes les réponses, de [maîtriser](#_Maîtrise) les évènements. Pas ou peu de questionnement sur les enjeux et les [visées](#_Visée). 5. Participe de la [pensée magique](#_Registre_de_pensée_2) en ce sens que la qualité est confondue avec la sécurité. [Désir](#_Désir) de qui[étude](#_Etude), de stabilité, fantasme du groupe sécuritaire obtenu par soumission à des règles, des codes, des protocoles donnant la bonne pratique. [Désir](#_Désir) de [maîtrise](#_Maîtrise) des situations. |
| [Déontologie](" \l "D) | 1. La déontologie sert de cadre de référence pour [agir](#_A). Elle active le [processus](#_Processus) d’autocontrôle chez le sujet, elle travaille dans la [légalité](#_Légalité). 2. Quelques « principes de références » convocables en situation *pour une déontologie* :  * Ne jamais vivre seul le questionnement [éthique](#_Ethique__): en parler, par exemple au cadre du service  Dans ce dialogue, pas de posture de guide, de [conseil](#_Concept__) ou [d’expert](#_Expert__) mais l’exercice du doute : rien n’est pire que la certitude de bien faire. Le [soupçon](#_Soupçon) pour soi qui permet à toute raison de se raisonner, de se penser, de se réfléchir, de se réévaluer et de se mettre constamment en question(s). * Ne pas oublier que le questionnement [éthique](#_Ethique__) est l’occasion d’un débat de [valeurs](#_Valeurs) où se joue la [dialectique](#_Dialectique__) entre [légalité](#_Légalité) et [légitimité](#_Légitimité). La déontologie ne rend [personne](#_Pertinence__) légitime : « parlons alors non pas de légitimité mais de recherche de légitimation, continue et à jamais inachevée qui pourra se traduire par des questionnements et *des* [*évaluations*](#_Evaluation__) *permanentes* sur ce qui semble être, sur ce qui semble se faire et sur ce qui semble vouloir être ».[[64]](#footnote-64)  1. La déontologie nécessite la mise à jour [d’engagements](#_Engagement), l’affichage de prises de positions sur le métier, de [visées](#_Visée) [politiques](#_Politique), car dans les métiers de l’humain, la déontologie ne peut pas se préoccuper seulement du travail prescrit, du [guidage](#_Guidage__) des bonnes pratiques. |
| [Des-adhérence](" \l "D) | Garder son quant-à-soi, sa fonction [critique](#_Critique).  Contraire d’adhérer. |
| [Désir](" \l "D) | Intentionnalité qui nous pousse à [agir](#_A).  Voir [motif](#_Mobile__) et [mobile](#_Mieux_être__). |
| [Détachement](" \l "D) | Résultat de la [dialectique](#_Dialectique__) entre [implication](#_Indicateur__) et distanciation. Fait partie de [l’agapè](#_Agapè).  Rester étranger (et non pas neutre) de façon à accueillir l’autre dans sa différence : « nous réserver, nous abstenir, nous contenir, nous « retenir » (…) se retenir c’est laisser davantage d’espace et de temps à soi et à l’autre pour penser, pour douter, pour essayer et pour que peu a peu l’autre construise son chemin, invente son œuvre »[[65]](#footnote-65). |
| [Dette](" \l "D) | 1. Se sentir obligé de rendre ce qui a été donné. Surenchère. « Le « calcul de la dette : on évalue l’importance de ce qu’apporte l’autre, on chiffre ce qui, dans un échange par le don, n’était pas chiffrable »*[[66]](#footnote-66).* 2. Spirale du don et contre don : « Donner, dans la sphère de la charité c’est tenter d’exercer une [maîtrise](#_Maîtrise) qui déloge autrui de sa place de sujet. Cela suppose un travail de la [représentation](#_Représentation) transformant le sujet en une pâte malléable, qui ne résistera pas et fera même appel aux comportements de [maîtrise](#_Maîtrise), dans un [plaisir](#_Politique__) de soumission. Ainsi se prépare-t-on au don violent, en vérifiant que l’autre est prêt à l’accepter, qu’il saura recevoir et rendre un contre-don narcissisant (« il se montrera à coup sûr profondément reconnaissant « ), au prix d’une « aliénation consentie »[[67]](#footnote-67). 3. Attachement affectif, soumission à celui qui a été aidant : « La violence faite dans l’acte de donner semble bien être marqué de l’empreinte de la pulsion de [maîtrise](#_Maîtrise), [désir](#_Désir) de posséder l’autre dans un mouvement de déstructuration d’où surgit le [plaisir](#_Politique__)»[[68]](#footnote-68). |
| [Deuil](" \l "D) | 1. « Faire le deuil, c’est reconnaître les affects, accepter le [désir](#_Désir), tout en sachant qu’il ne se réalisera pas mais que pourtant il demeure ».[[69]](#footnote-69)  : ce n’est pas « dépasser » ou faire disparaître, c’est vivre avec, sans douleur. Voir [détachement](#_Détachement). 2. « Faire le deuil d’un être pacifié, d’un être pleins d’égards envers lui-même et son prochain et qui n’aurait jamais à connaître l’horreur du désir meurtrier »[[70]](#footnote-70) est sans doute le travail principal de l’éducateur. |
| [Développement personnel](" \l "D) | 1. Redécouverte de soi pour obtenir du [mieux-être](#_Mieux-être), s'épanouir dans l'existence, réaliser son potentiel, corriger ses défauts etc. N'existe pas une méthode unique de développement personnel : emprunte aux pratiques et traditions spirituelles orientales : bouddhisme, soufisme, zen, arts martiaux etc. ; aux traditions non religieuses : chamanisme, pratiques artistiques, symbolisme, contes etc ; aux psychothérapies et aux approches psycho-corporelles, (bioénergie, massage, sophrologie etc.) ; aux théories psychologiques ; aux techniques de communication, de [coach](#_Coach)ing, de management (gestalt, relooking etc) ; à des approches comme la pensée positive, la visualisation créatrice, l'analyse des rêves, l'ennéagramme, l'art-thérapie… [Syncrétisme](#_Syncrétisme) *new age*. 2. Thérapie brève, souvent seulement comportementaliste pour corriger l’être (techniques de [résolution de problèmes](#_Résolution_de_problèmes), focalisation sur le symptôme à faire disparaître). Un spécialiste [expert](#_Expert__) d’une méthode (méditation, Analyse Transitionnelle, Programmation Neuro-Linguistique, hypnose ericksonienne, etc.…) apporte la solution (même si celle-ci passe par [l’écoute](#_Ecoute) mise en avant). Mise sous influence du sujet traité qui doit se plier à la méthode pour obtenir de la [congruence](#_Congruence) et de [l’authenticité](#_Authenticité) pour [l’harmonie](#_Harmonie). Le spécialiste est expert d’une méthode, et donc de contenus donnés à travailler pour obtenir un état pré-survalorisé de « conscientisation » ou de « [congruence](#_Congruence)», sinon de sanitude. 3. Fonctionne par suggestion et persuasion, au nom d’une restauration, d’une réparation ou d’une transfiguration promises. Mise en dépendance à une méthode (une technique) cachée sous la libération : manipulation, toujours, supercherie souvent. Tout l’art du parapsychologue est d’obtenir l’adhésion du client, par [conviction](#_Conviction__) et [croyance](#_Croyance). Table sur la [pensée magique](#_Registre_de_pensée_2). Réactive les vieux thèmes de la guérison miraculeuse (les écrouelles). Nous rappelle la force de la conviction[[71]](#footnote-71). « (c’est) une approche instrumentale des rapports humains qui renforce la crispation identitaire parce qu’elle écarte un travail sur les processus d’intériorisation et s’inscrit dans une conception de la connaissance qui exclut la méconnaissance. »[[72]](#footnote-72)   [Contraire](#_Contraire) de [l’accompagnement](#_Accompagnement__) et du [travail sur soi](#_Travail_sur_soi_1). |
| [Diagnostic](" \l "D) | 1. Pour [l’expert](#_Expert__), arrêt sur image, recueil et exploitation de données sous la forme de [bilan](#_Bilan), d’un état des lieux et suivi d’un programme. [Enquête](#_Enquête) systématique, analytique. Comme on n'obtient que des réponses en fonction des questions que l'on pose, le [diagnostic](#_Diagnostic) dépend du [projet d'évaluation](#_Projet_d’évaluation) qui déterminera quels sont les éléments d'une situation que [l’intervenant](#_Intervenant___1) de métier retiendra comme significatifs. Est donc une interprétation cachée par des [procédures](#_Procès__) d’analyse mises au premier plan et volontiers présentées comme « scientifiques ». Participe de l’aura de [l’expert](#_Expert__) qui se présente comme détenteur d’[outil](#_Organisation__)s lui permettant de voir ce que les autres n’ont pas vu. 2. Pour le [consultant](#_Consultant): est remplacé par une [enquête](#_Enquête) sélective, un questionnement sur la contextualisation des problématiques dans [l’organisation](#_Organisation) par la mobilisation des acteurs pour construire des analyses circonstanciées, parcellaires, fragmentaires et des propositions engageant l’avenir : des [projets](#_Projet__), des scénarios. |
| [Dialectique](" \l "D) | 1. [Mode de pensée](#_Modes_de_pensée_1), raisonnement particulier qui consiste à distinguer entre thèse et antithèse, c’est à dire entre A et non-A pour identifier deux [contraires](#_Contraire). Le choix pour l’un ou l’autre de ces [contraires](#_Contraire) est impossible : l’un ne peut se penser sans l’autre. 2. On a cru que viendrait alors la synthèse qui permettrait de « dépasser la [contradiction](#_Constructivisme__)» (Hegel, Marx). En fait ce ne sont que des compromis, des mélanges qui peuvent être décidés, des positions intermédiaires, des « justes milieux » (thème de la médiocrité). Or mélanger deux [contraires](#_Contraire), c’est les dénaturer et passer à côté de l’affrontement aux tensions (c’est l’esthétique *new age*). C’est pacifier en refoulant le [problème](#_Problématique__). Les [contraires](#_Contraire) sont hétérogènes.[[73]](#footnote-73) Aujourd’hui, dans la dialectique contemporaine, on en reste à une mise en tension, entre A et non-A, sans chercher un troisième terme qui viendrait résoudre la [contradiction](#_Constructivisme__): c’est le [processus](#_Processus) de [problématisation](#_Problématisation). Le troisième terme que l’on peut se donner est un mot-étiquette, un « [complexe](#_Complexe)», un « objet virtuel », un « objet articulatoire » pour se repérer dans les pratiques, qui permet de faire le va-et-vient entre A et non-A, incluant et A et non-A (une double [compétence](#_Compétence__): une [problématique](#_Problématique)). La durée seule peut faire que cette [contradiction](#_Constructivisme__), ce lien des deux [contraires](#_Contraire), devienne supportable. On ne résout plus cette tension, on l’assume. Le dépassement est impossible, il faut faire avec les [contradictions](#_Constructivisme__). L’accepter c’est les rendre supportables, c’est habiter une problématique, un [projet](#_Projet__). Identifier une problématique, c’est déjà commencer à la rendre habitable. 3. Cette nouvelle dialectique est une « dialectique moderne » post hégélienne « caractérisée par la « négation critique » qui "obéit donc aux règles d'un système logique explicite. Dans la démarche dialectique, notamment, on commence par reconnaître et affirmer (thèse, position de l'universalité selon Hegel) ce qui va, *dans le temps suivant*, être contesté (antithèse, position de la particularité), la synthèse (position de la singularité) appelée par ce jeu de [contradictions](#_Constructivisme__) est, elle-même, le point de départ d'une nouvelle triade »[[74]](#footnote-74) . |
| [Dialogie](" \l "D) | Désigne le moment dans la [dialectique](#_Dialectique__) où on accepte d’avoir à penser ensemble deux [contraires](#_Contraire)[[75]](#footnote-75) sans les mélanger, sans les confondre comme le fait le [syncrétisme](#_Syncrétisme) *new age*. |
| [Dilemme](" \l "D) | Quand on est à un carrefour à deux branches (une alternative), prendre un chemin et puis regretter de ne pas avoir pris l’autre.  Résultat d’un choix imbécile. |
| [Dispositif](" \l "D) | 1. Protocole, feuille de route, cartographie, plan, partition, scénario, cadre, pour prévoir et puis rendre compte de [l’intervention](#_Intervention_1) chez [l’intervenant](#_Intervenant___1) de métier. Par exemple, structure construite par [l’expert](#_Expert__) pour conduire son [intervention](#_Intervention_1). Structure co-construite par le [consultant](#_Consultant) et son (ses) client(s). 2. Synonyme usuel de [procès](#_Processus__) (déroulement dans le temps d’une [action](#_Action)).  Existent des [dispositifs](#_Dispositif__) intentionnels et d’autres non intentionnels que l’on subit ou qui s’inventent au fur et à mesure. 3. Le déroulement d'une [intervention](#_Intervention_1) provoque toujours une régulation plus ou moins importante du dispositif de départ (voir [RE](#_RE__)). 4. Le dispositif peut être analysé à trois niveaux : didactique (rapport aux [savoirs](#_Savoir___1)), pédagogique (inter influences [formateur](#_Formateur)- formés) et au niveau du [contrôle](#_Contrôle) des acquis (certification)[[76]](#footnote-76). |
| [Dispositif d’évaluation comme aide à la décision](" \l "D) | [Dispositif](#_Dispositif__) dans le [modèle](#_Modèle) de l’[évaluation](#_Evaluation__) comme gestion pensé dans le structuralisme.  L’évaluateur examine une structure qu’il cherche à améliorer[[77]](#footnote-77). Il se pose volontiers comme [aide](#_Aide) à la prise de décision rationnelle[[78]](#footnote-78). Il identifie des dysfonctionnements, des [problèmes](#_Problématique__) à résoudre.  [L’évaluation](#_Evaluation__) est un recueil systématique d’indices appartenant à des catégories prédéterminées et permettant un [diagnostic](#_Diagnostic), une [référentialisation](#_Référentialisation) et des préconisations de correction.  Travail de [l’expert](#_Expert__) aujourd’hui souvent participatif[[79]](#footnote-79), ce qui ne le fait pas sortir d’une attitude de [contrôle](#_Contrôle). |
| [Dispositif d’évaluation formative](" \l "D) | [Dispositif](#_Dispositif__) dans le [modèle](#_Modèle) de [l’évaluation](#_Evaluation__) comme gestion pensé dans la [cybernétique](#_Cybernétique__):  A partir d’un programme (qui peut avoir été formaté dans l’ingénierie par [objectifs](#_Objectif)) installation de trajectoires entrecoupées de [contrôles](#_Contrôle) dits « formatifs »[[80]](#footnote-80) qui permettent avant la fin de l’apprentissage de détecter des erreurs et de les traiter (re[médiation](#_Médiation__))[[81]](#footnote-81).Est dans la logique de [contrôle](#_Contrôle). |
| [Dispositif d’évaluation formatrice](" \l "D) | [Dispositif](#_Dispositif__) dans le [modèle](#_Modèle) de [l’évaluation](#_Evaluation__) comme gestion pensé dans le systémisme :  A partir d’un programme établi en choisissant des produits normés (souvent d’examen), faire apprendre l’analyse de tâche en terme de [critères](#_Critère) de réalisation (de [procédures](#_Procès__) pour fabriquer le bon produit) et de [critères](#_Critère) de réussite du produit (pour l’auto[contrôle](#_Contrôle) en cours de fabrication) [[82]](#footnote-82) consignés dans un document évolutif (la carte d’étude)[[83]](#footnote-83). Les apports de contenus se font en fonction des découvertes des [critères](#_Critère) dans des produits comportant des erreurs et en fonction des essais de fabrication du produit. Développe l’auto-[contrôle](#_Contrôle). |
| [Dispositif d’évaluation par objectifs](" \l "D) | [Dispositif](#_Dispositif__) dans le [modèle](#_Modèle) de [l’évaluation](#_Evaluation__) comme gestion pensé dans la technologie des [objectifs](#_Objectif)[[84]](#footnote-84).et le béhaviorisme.  Consiste à déterminer a priori les cibles que le formé devra atteindre, à fixer des [objectifs](#_Objectif) pour l’autre en les classant en [objectifs](#_Objectif) généraux, intermédiaires et opérationnels[[85]](#footnote-85). Permet de prévoir des trajectoires qu’il suffira de [contrôler](#_Contrôle) en fonction d’une taxonomie ou d’une autre indiquant le degré de [maîtrise](#_Maîtrise)[[86]](#footnote-86). [L’objectif](#_Objectif) désigne un comportement observable attendu. Il est assorti de [critères](#_Critère) de réussite et d’un seuil de réussite (ou d’erreurs tolérées). Il est donné à celui qui devra le réaliser pour finaliser sa conduite (téléologie). Cette ingénierie nécessite un découpage de la tâche imposée ou de [l’activité](#_Activité), la confection d’un programme donné comme efficace et souvent confondu avec un [projet](#_Projet__).[[87]](#footnote-87) [L’évaluation](#_Evaluation__) est réduite au [contrôle](#_Contrôle), au suivi, à la surveillance externe ou interne (auto[contrôle](#_Contrôle)), le RE est une régularisation. |
| [Dispositif d’évaluation-régulation](" \l "D) | [Dispositif](#_Dispositif__) dans le [modèle](#_Modèle) de [l’évaluation](#_Evénement) comme gestion pensé dans la systémique :  Consiste à identifier et faire identifier les instances de régulation dans un système étudié, instances pas nécessairement prédéterminées [[88]](#footnote-88). L’intervention sur ce système doit déclencher des régulations en chaîne dans les autres systèmes connexes permettant la divergence, la ré[orientation](#_Orientation), le [changement](#_Changement__).[[89]](#footnote-89). Accompagner l’adaptation raisonnée est le travail du [consultant](#_Consultant)[[90]](#footnote-90). |
| [Dispositifs d'évaluation pour la problématisation des pratiques](" \l "D) | 1. [Dispositif](#_Dispositif__) dans le [modèle](#_Modèle) de [l’évaluation](#_Evaluation__) comme [problématisation](#_Problématisation) pensé dans [l’herméneutique](#_F):  Mise à disposition des acteurs de répertoires de [critères](#_Critère) donnés sous la forme souvent interrogative qui ne dicte jamais la solution ou la bonne pratique. Doit permettre la prise de conscience des zones à conforter (appelées objectifs) et provoquer un questionnement pour une formation et un [changement](#_Changement__) des pratiques[[91]](#footnote-91). 2. [Dispositif](#_Dispositif__) dans le [modèle](#_Modèle) de [l’évaluation](#_Evaluation__) comme [problématisation](#_Problématisation) pensé dans la [dialectique](#_Dialectique__):  Focalisation sur les attitudes et les [compétences](#_Compétence__) des acteurs pour accélérer le [changement](#_Changement__). [Projet](#_Projet__) [d’articulation](#_Articulation) chaque fois que possible des deux logiques de [l’évaluation](#_Evaluation__), le [pilotage](#_Pilotage) et [l’accompagnement](#_Accompagnement__). Mise en débat et remise en question des [visées](#_Visée) et des ancrages épistémologiques : mise en travail du [processus](#_Processus) de [référenciation](#_Référenciation); inventions de régulations et pas seulement de corrections ; [problématisations](#_Problématisation) et pas seulement [problémation](#_Problémation), développement du [processus](#_Processus) [d’orientation](#_Orientation)[[92]](#footnote-92). |
| [Docimologie](#D) | Etude de la fabrication des notes. Evaluation de la notation[[93]](#footnote-93).  [Dispositif](#_Dispositif__) d’[évaluation](#_Evaluation__) inventé dans le [modèle](#_Modèle) de [l’évaluation](#_Evaluation__) entendue comme mesure.  Recouvre docinomie et doxologie. |
| [Docinomie](#D) | Explication de la variabilité des notes sur la même copie[[94]](#footnote-94).  [Dispositif](#_Dispositif__) d’[évaluation](#_Evaluation__) dans la docimologie. |
| [Doxologie](#D) | Etude de la psychologie du notateur[[95]](#footnote-95).  [Dispositif](#_Dispositif__) d’[évaluation](#_Evaluation__) dans la docimologie. |
| [E](" \l "E) |  |
| [Eclairer](" \l "E) | 1. Faire la lumière de façon définitive, sans laisser d’ombre. Eclairage au néon. On voit tout, on sait tout, on peut [contrôle](#_Contrôle)r. 2. On risque d’être condamné à la transparence définitive et oublier les opacités irréductibles. C’est le mythe de la transparence obligatoire pour tout surveiller. 3. A distinguer de [élucider](#_Elucider__). |
| [Ecoute](" \l "E) | 1. [Activité](#_Activité) consistant d’abord à se taire pour que l’autre parle. Entendre. Une évidence : sans écoute, on n’entend que soi. 2. Ne dit rien du [projet](#_Projet__) pour lequel on écoute : ce peut être pour vérifier une conformité ou pour prendre en défaut, pour faire un [diagnostic](#_Diagnostic) ou porter un [jugement](#_Jugement__) de [valeur](#_Valeurs). N’est pas en soi une [valeur](#_Valeurs). Existe des écoutes dans le [contrôle](#_Contrôle) (comme « [L’écoute](#_Ecoute) codée » où on «détecte et collecte les indices comportementaux par lesquels vous vous révélez en permanence. Il peut s’[agir](#_A) de rictus, de tics … »[[96]](#footnote-96).), pour le dévoilement d’un caractère, le remplissage d’une typologie préalable, l’étiquetage de l’autre). 3. Terme vague et consensuel qui permet de faire croire qu’en apprenant telle ou telle technique, on améliorera forcément ses [relations](#_Relation) professionnelles. Ou de faire croire que la [communication](#_Communiquer) peut être, avec la bonne technique, claire, maîtrisée, vraie, et l’acteur [authentique](#_Authenticité) et en [harmonie](#_Harmonie). Voir [altération](#_Altération__), [négatricité](#_Négatricité), [opacité](#_Opacité). 4. On a toujours une matrice d’écoute : un ensemble disponible de [critère](#_Critère)s qui permet d’entendre : l’écoute n’est jamais neutre : « si souple qu’elle se veuille, est donc toujours une écoute déjà armée, une [écoute](#_Ecoute) structurée »[[97]](#footnote-97). 5. Double écoute : s’écouter et écouter l’autre, en même temps ; « se mettre intensément à l’écoute de ce qui est dit et d’y réfléchir pendant que [l’autre] parle »[[98]](#footnote-98), et pour se questionner en situation sur ses propres manières d’[agir](#_A). 6. L’écoute empathique (voir empathie) ; l’écoute flottante, désirante, bienveillante, clinique : « observer, écouter : essayer de comprendre sans préjugés, sans projection de normes préétablies »[[99]](#footnote-99). recevoir la vérité du sujet, sa [parole](#_Parole), créer un espace de confiance, un milieu pour [l’étude](#_Etude). 7. Travail d’écoute :mettre ses standards à distance pour laisser place à une perception plus fine de la situation, exercer une vigilance à l’autre, à ce qu’il dit, ce qu’il fait, à ce qu’il semble penser ; mobiliser une sorte d’attention « flottante », sensorielle, qui laisse une fenêtre à ce qui pourrait survenir. Une écoute dite « intuitive ou empathique » (voir [empathie](#_Empathie) et [intropathie](#_Intropathie)) : une attention qui se centre aussi sur les [relations](#_Relation) des uns et des autres, sur les modes d’être. Mettre également ces recueils en lien avec un ou des épisode(s) analogue(s), et entrer en dialogue avec l’autre à propos de ce qu’on croit avoir compris de sa problématique. Un épisode de vigilance, de compréhension, d’interprétation, d’écoute sensible, de la « rencontre » avec l’autre. C’est une « rencontre de situations, de [personnes](#_Pertinence__) singulières, de milieux particularisés par une histoire commune […] : une rencontre de rencontres en somme. »[[100]](#footnote-100) Elle déroule une intelligence de la situation. Elle sert à s’orienter par [l’action](#_Action). Voir [processus](#_Processus) [d’orientation](#_Orientation). 8. L’écoute dans [l’accompagnement](#_Accompagnement__) remplit trois fonctions :  * Accueillir la [parole](#_Parole) de l’accompagné, * Eveiller, c’est-à-dire « ouvrir la [personne](#_Pertinence__) accompagnée sur des réalités qu’elle ignore ou qu’elle ne soupçonne pas » : faire [problématiser](#_Problématiser), * « Confronter : en déconcertant, par exemple : ‘ tu t’attendais à ce que je dise la même chose que toi’, en provoquant : ‘est-ce toujours la faute des autres ?’, en questionnant : ‘je te pose peut être la question qu’il ne faut pas ?’ ; en interpellant etc » pour « provoquer la possibilité du [changement](#_Changement__)»[[101]](#footnote-101). |
| [Education](" \l "E) | 1. « [Processus](#_Processus) culturel d’humanisation venant parachever le [processus](#_Processus) biologique […] accès à l’humanité de l’homme »[[102]](#footnote-102) . [Projet](#_Projet__) et [processus](#_Processus) temporels qui consistent à viser [l’autonomie](#_Autonomie__) de quelqu’un, la promotion de ses possibles par la connaissance d’une culture. Voir [praxis](#_Prise_de_conscience). 2. Eduquer, c'est jouer avec instruire, développer, accompagner dans la maturation, professionnaliser, [former](#_Former) à, [former](#_Former__) pour, [former](#_Former__) avec... 3. [Projet](#_Projet__) d’articuler l'instruction (rendre savant par la transmission de savoirs) avec [l'accompagnement](#_Accompagnement__) de l'autre dans sa propre voie : une problématique à jouer entre le nécessaire instrumental (instruire pour éduquer) et son [contraire](#_Contraire), l’épistémologique. 4. Ne peut être restreinte à l'instruction : « L'éducation, beaucoup plus encore que la transmission des savoirs et des savoir-faire, organisée, sous forme d'apprentissages et d'enseignements, est l'expression de la Culture d'une Société, et, à ce titre, implique des [valeurs](#_Valeurs), une "vision du monde", des "[modèles](#_Modèle)" implicites souvent inconscients, débordant très largement les "humanités" de la "culture cultivée", parce que plongeant leurs racines dans [l'imaginaire](#_Imaginaire) social où ils puisent aussi bien les énergies créatrices que destructrices, les "[projets](#_Projet__)" que les mythes, les leurres et les chimères. En ce sens, l'éducation est "savoir-être", formation du sujet, élaboration de la [relation](#_Relation) à soi et au monde, autant, sinon plus qu'acquisition de "savoir" et de "savoir-faire" étroitement entendus »[[103]](#footnote-103). 5. Se rencontre dans tout un ensemble de pratiques sociales. N’est pas réservée au scolaire. 6. La situation d'éducation n'est jamais une donnée "naturelle", elle est un construit : elle se parle dans une [organisation](#_Organisation) sociale qui a une histoire, dans une culture, dans des *institutions* (formation scolaire, initiale, professionnelle, continue, permanente) mais fait aussi partie des fonctions des cadres dans les services, les entreprises etc. ... |
| [Elucider](" \l "E) | Avancer en faisant la lumière, comme avec une bougie à la main. Derrière soi, la pénombre revient. Avancer dans la compréhension en situation.  C’est un travail.  A distinguer [d’éclairer](#_Eclairer). |
| [Emotion](" \l "E) | 1. Sensation intime qui fait [événement](#_Evénement_1) dans une situation. Trop souvent réduite à un dérangement du prévu dont il faudrait limiter les effets négatifs (on dit alors « gérer ses émotions »). On oublie que ce peut être une sensation désagréable (la peur) mais aussi un sentiment agréable (la joie). Quand on veut « maîtriser ses émotions », on entre dans le calcul ou la stratégie pour obtenir un effet précis, choisi (ne pas se laisser déborder, rester maître de soi). On avance alors la nécessité de faire preuve d’une « intelligence émotionnelle » [[104]](#footnote-104) pour être efficace et rentable. 2. Manifestation chez l’autre, visible et souvent imprévue, d’un trop plein affectif qui peut bouleverser le cours de la situation (on dit alors « une explosion de colère »). On parle de « gestion des émotions » pour désigner la volonté d’esquiver ce qui est ressenti comme une attaque, pour maîtriser la situation, reprendre la main. Va souvent de pair avec la recherche obsessionnelle de l’harmonie et l’incapacité à se tenir dans les [conflits](#_Conflit_1), confondus avec le combat. 3. Des techniques (comme la communication non violente, empathie, conscience de soi, affirmation de soi…) sont vendues dans le marché du « développement personnel » pour gérer, développer et maîtriser ses « compétences émotionnelles ». Les théories cognitivistes de la vie du cerveau servent à mieux convaincre le client de se soumettre à une « méthode »[[105]](#footnote-105) dont il va devenir dépendant : on est dans l’instrumentation du soi pour la correction des comportements déviants. Installe une relation thérapeutique à son propre « caractère », au nom de la [cohérence](#_Cohérence_1), tout en prônant [authenticité](#_Authenticité_1) et [congruence](#_Congruence_1). 4. Est en lien avec le débat des [valeurs](#_Valeurs_1) dans [l’agir professionnel](#_Agir_professionnel_1). Ce sont les valeurs atteintes, convoquées, revendiquées qui provoquent l’émotion et son intensité. Identifier la valeur en question ou la chaîne de valeurs remises en question dans la situation, dans une attitude réflexive, permet d’accepter ses émotions et celles des autres pour en parler. La verbalisation des émotions n'est pas la seule manière de les prendre en considération : les rituels jouent aussi ce rôle. Ne pas nier l’émotion, ne pas la refouler, chercher ce qu’elle signifie ici et maintenant pour en débattre. C’est un travail d’évaluation située. |
| [Empathie](" \l "E) | Ensemble des techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d’une [activité](#_Activité) humaine concrète, à partir des intentions que l’on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre propre expérience vécue du social ; puis à transcrire ce sens pour le rendre intelligible à une communauté humaine.[[106]](#footnote-106) : sorte « d’intuition projective » fondée sur la compréhension immédiate de l’autre en tant qu’être humain ; ou méthode descriptive qui « consiste à revivre en pensée les situations significatives », comprendre le vécu de quelqu’un d’autre sans l’éprouver pour autant de façon réelle dans notre affectivité. S’immerger dans le monde subjectif d’autrui, participer à son expérience autant que faire se peut, capter les significations [personne](#_Pertinence__)lles des [paroles](#_Parole) de l’autre plus que de répondre à leur contenu, être réceptif aux réactions d’autrui, appréhender son l’expérience à partir de l’angle de la [personne](#_Pertinence__) tout en demeurant émotionnellement indépendant : il s’agit de « « sentir le monde privé du client comme s’il était le vôtre, mais sans jamais oublier la qualité de ‘comme si’ »… Sentir les colères, les peurs et les confusions du client comme si elles étaient les vôtres, et cependant sans que votre propre colère ; peur ou confusion retentissent sur elles ; telle est la condition que nous essayons de décrire »[[107]](#footnote-107).  N’est donc pas la fusion avec l’autre, mais une sorte de dédoublement qui permet d’établir une distanciation de manière à accueillir l’autre. |
| [Emprise](" \l "E) | Tendance fondamentale à la neutralisation du [désir](#_Désir) d’autrui, c’est-à-dire à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l’abolition de tout spécificité ; la [visée](#_Visée) étant de ramener l’autre à la fonction et au stade d’objet entièrement assimilable.[[108]](#footnote-108) |
| [Engagement](" \l "E) | Ce pour quoi on est prêt à se battre.  « Notre engagement corporel au travail, au travers des gestes de métier, parle de notre identité sociale, de notre identité sexuelle, de notre identité personnelle »[[109]](#footnote-109) . |
| [Enigme](" \l "E) | 1. Mise en scène d’une question essentielle sur le destin de l’homme. 2. N’est pas faite pour être résolue, au contraire de la devinette (voir ce qui est arrivé à ceux qui ont cru pouvoir résoudre l’énigme : Œdipe, et Galaad le chevalier de la Table ronde ; le premier a mis en route la marche du destin et le second voulant *vérifier* qu’il avait bien trouvé le Saint Graal, en est resté sidéré). 3. [Compétence](#_Compétence__) essentielle de l’accompagnateur. Préserver l’énigme de l’autre et de soi : ne pas (s’) enfermer dans un [caractère](#_Caractère) qualifié une fois pour toutes, et ne pas mettre d’étiquette sur l’autre, comprendre une dynamique n’est pas porter un [jugement](#_Jugement__) dit « de [valeur](#_Valeurs)» ; ne pas figer la [relation](#_Relation) à soi comme à l’autre. Savoir que changer son regard sur l’autre, c’est déjà l’inviter à changer. 4. Le soi doit rester une énigme, le Soi comme un autre :   qui suis-je ? Que la question reste posée, qu’elle soit mise au [travail](#_Travail) : « en aucun cas apporter réponse ou donner LA clé de l’énigme. Etre capable de résister aux pressions qu’on subit pour trancher le nœud gordien de l’énigme, et travailler à contenir celle-ci sans la résoudre »[[110]](#footnote-110) Faire le travail du deuil de la conscience, de la [maîtrise](#_Maîtrise) et de la toute puissance. Faire avec l’énigme de la [relation](#_Relation) humaine et donc de la [relation](#_Relation) éducative[[111]](#footnote-111) . Savoir que jamais la [relation](#_Relation_d’amour) humaine ne sera « cohérente » ni « transparente ». Admettre que la [surprise](#_Surprise) arrive, cet inattendu qu’il serait juste de trouver agréable car c’est une richesse, à laquelle on peut s’attendre, on peut s’y préparer, l’anticiper mais jamais la prévoir. Accueillir tout ce qui n’était pas déjà là et qui advient, au lieu de le traiter « d’effet pervers » tout simplement parce l’humain ne se laisse pas mettre en cage, en grille, en carte**.** 5. Réincorporer la pensée, puisque « Travailler passe par [l’énigme](#_Enigme) de la mobilisation du corps, creuset entre le pulsionnel, le physiologique et le symbolique. La chair du travail, tout simplement »[[112]](#footnote-112). |
| [Enquête](" \l "E) | 1. Investigation plus ou moins rationnelle permettant de savoir où on est. 2. Pour [l’expert](#_Expert__): [procédure](#_Procès__) de [diagnostic](#_Diagnostic), analyse systématique ou par prélèvements signifiants par [rapport](#_Rapport) au référentiel de départ. Métaphore du tamis. 3. Pour le [consultant](#_Consultant): perception intuitive de hiérarchies déjà en place. Métaphore de l’alpinisme : devant une paroi, sans examen systématique, voir les points d’appui. 4. Trop souvent confondue avec l’enquête policière et l’instruction d’un dossier à charges par l’obtention de preuves d’une faute. |
| [Entretien professionnel](" \l "E) | Conversation, entrevue, l’anglicisme : interview devrait être réservé au journalisme.   * + - 1. L’entretenu peut faire l’objet d’une convocation (entretien de recrutement, entretien annuel d’évaluation)  Est toujours une situation qui a des enjeux et comporte des risques pour les deux protagonistes. Fait souvent [événement](#_Evénement) pour l’entretenu car sa carrière en dépend : situation angoissante, [rapport](#_Rapport) hiérarchique, réactivation des peurs du [jugement](#_Jugement__), du tribunal, de l’interrogatoire : mettre à l’aise est souvent incontournable. Pour l’entreteneur aussi : un entretien « échoué » se paie.       2. N’est pas toujours la suite d’un dysfonctionnement. Peut être une rencontre. Est une [intervention](#_Intervention_1) sur le destin de l’entretenu : ce qui motive l’entretien est un [changement](#_Changement__) attendu non-préconçu (comme pour les [intervenants](#_Intervenant___1) de métier) ou l’accélération d’un [changement](#_Changement__) déjà-là (en ce sens est un moment de [formation](#_Former__)). Se prépare en passant en revue des hypothèses sur les motifs et les [mobile](#_Mieux_être__)s et en supposant des scénarios sur le déroulement possible.       3. Savoir que « tout compte » : est d’abord une affaire d’attitude. |
| [Epistémologie](#E) | Partie de la philosophie qui étudie l'histoire, les méthodes, les principes des sciences.  Étude [critique](#_Critique) des sciences, de l’élaboration des savoirs scientifiques et de leur validité.  Examen des fondements des savoirs. |
| [Epistémologie profane](#E) | Les pratiques et leurs conceptions dépendent de « l’engagement ontologique, —ou si l’on préfère une définition de ce que l’on admet pour réel —et qui conditionne les contenus »[[113]](#footnote-113)  On sait l’existence et l’importance des savoirs profanes : « Du seul fait de vivre dans une société, toute personne a acquis du savoir sur cette société, aussi bien que sur elle-même »[[114]](#footnote-114). Ce savoir peut prendre différentes formes : il peut apparaître spontané, quasiment inconscient de lui-même, ‘insu’ en quelque sorte, ou, au contraire, il peut avoir fait l'objet d'élaborations rationalisantes qui permettent la mauvaise foi[[115]](#footnote-115).  Ces *théories de sens commun*, constituent une « épistémologie profane » : des modélisations implicites, incarnées, saturées d’investissements symboliques forts : l’usage irraisonné de ces idées vécues comme des évidences dépend de la vision du monde élue par le locuteur.  **Par exemple :** les paradigmes ordinaires dont nous avons hérité dans notre formation parentale, scolaire, professionnelle relèvent d’une épistémologie profane (voir [paradigmes](#_Paradigme)). |
| [Etayage](" \l "E) | 1. (s’) appuyer sur… pour tenir – que ce soit intentionnellement (étayer un mur, une voûte) ou non (les vieux arbres de la haie s’étayent les uns les autres). C’est le résultat qui est visé. La façon de *faire étayage*, elle, varie.    * L’étayage est une nécessité pour l’élaboration de la construction cognitive[[116]](#footnote-116) et psychique[[117]](#footnote-117) du sujet, bien avant d’être un [projet](#_Projet__) sur l’autre.    * L’institution provoque, permet et puis répond et organise l’étayage de ses membres.    * *Une demande d’étayage* est inscrite dans la [relation](#_Relation) humaine, dans la [relation](#_Relation) professionnelle et particulièrement dans la [relation éducative](#_Relation_éducative___1). 2. On existe qu’étayé aux autres : « Chaque individu est un écart par rapport à tous les autres dans la mesure où sa psyché se structure progressivement par étayage sur des fonctions corporelles et sur des groupes toujours différents. Tout individu peut, au moment où on s’y attend le moins, manifester cet écart et inventer une conduite nouvelle »[[118]](#footnote-118). 3. Mot étiquette, général, mot-clef du champ [sémantique](#_Sémantique) pour désigner deux types de pratiques distinctes : le [guidage](#_Guidage__) et [l’accompagnement](#_Accompagnement__). |
| [Ethique](" \l "E) | 1. N'est pas réductible à un ensemble de principes. N’est pas un contenant, un ensemble de « [valeurs](#_Valeurs)» (de convictions) qui servirait à trouver son chemin (confusion avec la morale). N’est pas un ensemble de préceptes à suivre, de règles régissant la vie professionnelle (confusion avec [déontologie](#_Déontologie)). Est *au dépassement de ces instances :* questionnement imprévisible, qui surgit en situation, quand la [déontologie](#_Déontologie) fait défaut ou quand l’échelle des [valeurs](#_Valeurs) de [l’intervenant](#_Intervenant___1) est inadéquate à la situation sans qu’il puisse d’emblée décider que c’est dû à cette échelle ou à cette situation. 2. N’existe pas en dehors d’un sujet dans ses liens avec le social. Souvent confondue avec un ensemble de principes directeurs (voir [politique](#_Politique)). Est vécue comme fragments discontinus, surgissements [dialectiques](#_Dialectique__) entre les décisions à prendre (et dont on sera responsable puisqu’en effr[action](#_Action) avec le cadre légal) et les milieux historiques situés, dans lesquels le bien fondé de l’[agir](#_A) est objet de points de vue contradictoires, y compris chez le même sujet, et variables selon les moments. [[119]](#footnote-119) 3. Mise en travail d’un [conflit](#_Contraire__) entre légalité et légitimité, dans la [relation](#_Relation) éducative. Dans les métiers de l’humain ne relève pas d’un code pré-établi mais d’une pragmatique de [l’agir professionnel](#_A); c’est une éthique de la relation qui ne se donne pas comme but une optimisation de [l’action](#_Action) mais qui ne la réfute pas. Ne peut être que celle du sujet dans sa [relation](#_Relation) à l'autre et dans ses liens avec le social, c’est celle de la [personne](#_Pertinence__), en tant que sujet impliqué dans un rôle (« persona ») social. Elle engendre une (tension) une problématique, une dialectisation entre deux pôles : sécurité et responsabilité et provoque un [conflit](#_Contraire__), une mise en tension [personne](#_Pertinence__)lle qui nécessite une prise de risque du professionnel dans le « passage à l'acte », ce trajet d’effectuation qui est toujours identitaire. 4. Le questionnement éthique est la mise en travail d’un [conflit](#_Contraire__) entre légalité et légitimité, rien là-dedans ne permet une quelconque certitude. C’est pourquoi le collectif se doit d’intervenir, d’accompagner. On ne peut laisser le questionnement éthique reposer sur l’individu, même si, en dernière instance, c’est lui seul qui prendra la décision et en sera redevable (notamment pénalement). Réinsérer l’éthique dans [l’activité](#_Activité) du sujet, au cœur de son métier, ce n’est pas le laisser seul. Ce n’est pas non plus décider à sa place. Le collectif a son rôle à jouer. Voir tiers. 5. L’expérience éthique est une composante de [l’évaluation](#_Evaluation__) permanente des professionnels. Le service à l’autre n’est pas un produit. L’éthique de la relation passe par l’idée que tout être est éducable, que le [changement](#_Changement__) (à ne pas confondre avec la transformation d’une matière) est déjà-là. La valorisation des potentiels de l’autre est nécessaire. |
| [Etonnement](" \l "E) | Etre frappé par la foudre, le tonnerre, être sidéré, cloué sur place, paralysé.  A distinguer de la [surprise](#_Surprise). |
| [Etude](" \l "E) | Toujours liée à [enquête](#_Enquête).  Evaluation commandée aux [intervenants](#_Intervenant___1) de métier en particuliers.  Utilise les techniques et les [outil](#_Organisation__)s de la recherche (observation, questionnaire, [entretien](#_Entretien_professionnel)) décontextualisés du reste de la méthode de recherche.  Singe volontiers les produits de la recherche jusqu’à pouvoir semer la confusion et faire illusion.  La rigueur n’est pas simplement dans la reproduction des principes de l’expérimentalisme.  Au contraire de la recherche qui est adressée à une communauté scientifique, l'étude répond à un commanditaire, un décideur. Mais les deux types de travaux peuvent être réalisés avec des [critères](#_Critère) scientifiques ou non, et à des degrés divers, selon les [compétences](#_Compétence__) du réalisateur mais aussi selon le type de [commande](#_Commande__) ou d'appel d'offre auquel il est répondu. L’étude est la plupart du temps conçue dans *la résolution de* [*problèmes*](#_Problématique__) : chercher, c'est ici chercher la solution, dans la [praxéologie](#_Praxéologie). |
| [Evaluant](" \l "E) | Tout acteur prenant part à un [dispositif](#_Dispositif__) [d’évaluation](#_Evaluation__).  Permet de s’apercevoir qu’évaluateur et évalué fonctionnent avec les mêmes [concepts fondamentaux de l’évaluation](#_Concepts_fondamentaux_de). |
| [Evaluation](" \l "E) | 1. Pratique greffée sur une autre pratique ; s’en distingue par un travail des [critères](#_Critère). Travail des [valeurs](#_Valeurs) dans [l’activité](#_Activité) d’un sujet. Est une dimension de l’[agir](#_A). Traduit le [désir](#_Désir) de rendre intelligible ce que l’on fait. 2. Comporte deux logiques contradictoires : (Voir [logiques de l’évaluation](#_Logiques_d’évaluation)). 3. Vouloir saisir la réalité par des [procédures](#_Procès__) rationnelles de [contrôle](#_Contrôle) ou l’approcher par une vision globale qui cherche à comprendre, sont des attitudes révélatrices d’un système explicatif du monde qui dépendent des choix profonds du sujet (voir [paradigmes](#_Paradigme)). La formation à l’[évaluation](#_Evaluation_:) permet de passer de ces préférences à une mise en [dialectique](#_Dialectique__) pour assumer les [problématiques](#_Problématique) de l’évaluation. 4. Comme pratique d’[intervention](#_Intervention_1) se décline en plusieurs *thématiques*, correspondant à des [processus](#_Processus) dans l’[organisation](#_Organisation) dont l'importance varie suivant le [modèle](#_Modèle) d'[évaluation](#_Evaluation__) convoqué : *cognitive* (production de connaissances sur l'objet d'évaluation), *instrumentale* (visant à produire des stratégies d'amélioration ou du [changement](#_Changement__)), *d’*[*orientation*](#_Orientation)(visant à proposer une [politique](#_Politique) pour l’[organisation](#_Organisation)) etc.… Dans tous les cas, dans les métiers de l’humain, institue une [relation éducative](#_Relation_éducative___1). 5. N’est pas le domaine de la véridiction, (de la profération de la vérité) ; est avant tout *travail des* [*valeurs*](#_Valeurs) en situation. « Quand le langage est investis de [valeur](#_Valeurs), le mensonge, la polysémie, l’à-peu-près sont à l’œuvre mais comme autant d’épreuves pour parvenir à la vérité (jamais atteignable mais toujours recherchée) et à l’établissement de communications dans lesquelles les sujets se confrontent à leurs limites, à leur mort, comme à leur possibilité de création »[[120]](#footnote-120). |
| [Evénement](" \l "E) | Une situation est organisée autour d’un événement*,* lui, imprévisible et reconnu après coup. Métaphore du col vers lequel on monte et puis descend.  Est repéré parce qu’il déclenche un « *moment »,* cette « courte tranche temporelle dans laquelle quelque chose d’important, d’essentiel pour le futur arrive »[[121]](#footnote-121). Cet important n’est pas à réduire systématiquement à la mise au jour d’un [objectif](#_Objectif) à atteindre, il s’agit bien plutôt d’apparition des enjeux de la situation. Ce moment n’est pas forcément étiqueté comme tel, il est « senti », il est signifiant dans « la connaissance implicite relationnelle » c’est-à-dire dans « la connaissance que chacun a de leur [relation](#_Relation) le concernant et concernant l’autre, la manière dont ils travaillent habituellement, et leur manière d’être ensemble »[[122]](#footnote-122) : le sujet *sait* ou sent qu’à partir de là, les choses ne se passeront plus tout à fait de la même façon. Un autre chemin inconnu jusque-là se profile. L’événement fait irruption dans le cours de [l’activité](#_Activité), il est plus qu’un imprévu, il bouleverse le cours de [l’action](#_Action) entreprise. On dit alors que « c’est le métier qui parle »[[123]](#footnote-123). Il permet au sujet de d’évaluer, de faire exister pour lui quelque chose de lui-même en train de faire, d’[agir](#_A) en situation, et en ce sens [l’étude](#_Etude) est toujours l’occasion pour le sujet d’une perlaboration singulière. C’est l’événement qui va faire de la situation une « transformation de l’expérience »[[124]](#footnote-124). |
| [Expert](" \l "E) | 1. Posture de [l’intervenant](#_Intervenant___1) de métier qui effectue lui-même des états des lieux, des bilans, des [diagnostics](#_Diagnostic) et met en évidence des axes de travail pour proposer des re[médiation](#_Médiation__)s dans le cadre de l'[aide](#_Aide) à la décision et de la [résolution de problèmes](#_Résolution_de_problèmes) ([pilotage](#_Pilotage) du [changement](#_Changement__)). L’expertise n’est pas un type de mission mais un type de regard, une attitude de l’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier, une posture professionnelle symétrique à celle du [consultant](#_Consultant). 2. Souvent confondu avec le [spécialiste](#_Spécialiste) qui gère un capital de savoirs, un champ d’exercice qu’il dit [maîtrise](#_Maîtrise)r. 3. Tout [intervenant](#_Intervenant___1) peut se vouloir externe, s’externaliser, se vouloir [objectif](#_Objectif) pour identifier les écarts à la norme. Est garant de la conformité par [rapport](#_Rapport) à *son* référentiel. 4. Les organisationnels : « le courant de la gestion des relations humaines et l’approche thérapeutique, se rejoignent dans des démarches *d’aide*, *d’assistance*, *de réparation ou de restauration*, dans une vision du monde comme un système régi par des lois et des normes, qui peut comporter des erreurs, dysfonctionnements ou pannes auxquels il faut remédier. La normalité, c’est l’ordre, le désordre relève du pathologique. Les conceptions du développement des organisations, de la sociothérapie, se rejoignent dans la défense de l’ordre établi. L’approche systémique, la sociologie des organisations, l’analyse stratégique s’inscrivent dans cette perspective réformiste. L’intervenant se définit comme un chercheur praticien, apolitique, objectif” »[[125]](#footnote-125). |
| [F](" \l "F) |  |
| [Face](" \l "F) | 1. Thème anthropologique, réflexion sur les [relation](#_Relation)s à l’autre. Rite d’inter[action](#_Action). 2. Préserver la face de l’autre : rester en contact avec lui, pour être avec lui, pour être présent à lui, en confiance. Unis par « l’objet sacré » qu’est la face, les protagonistes inventent une fiction : « Un travail de *figuration* assure le respect de sa face et celle des autres, évitant de les compromettre : c'est le tact, le savoir-vivre ou encore la diplomatie »[[126]](#footnote-126) . 3. Permettre à l’autre de faire face, avoir à faire à sa face[[127]](#footnote-127), de se poser comme singulier : éviter toute tentation de fusion mimétique[[128]](#footnote-128) : ne pas se mélanger. Laisser de l’indécidable. Voir [énigme](#_Enigme). 4. Ménager sa propre face, c’est être pertinent au cadre de l’[intervention](#_Intervention_1). Jouer sa fonction, porter un masque (être un [personnage](#_Perlaboration__)), jouer dans une fiction, jouer vraiment. Etre dans le [détachement](#_Détachement). 5. [Habileté](#_Habileté)s qui permettent de construire un « espace potentiel »[[129]](#footnote-129), de fiabilité, d’illusion et de créativité. 6. Les [compétences](#_Compétence__) de l’accompagnateur consistent cependant à aller parfois jusqu’à la limite de l’intrusion, pour compromettre le pré-encodé, pour déstabiliser le pré-structuré. L’accompagnateur est donc situé entre le souci de l’autre et l’impératif d’obtenir une accélération du [changement](#_Changement__). |
| [Faciliter](" \l "F) | Est facile ce qui se fait qui s’obtient sans peine, sans effort.  Une des façons d’[aide](#_Aide)r l’autre qui sans ça n’y arriverait pas. Simplifier. Enlever les obstacles.  L’autre ne peut pas faire l’effort. La facilitation est une forme aiguë de l’[aide](#_Aide) : « Je te simplifie la tâche sinon tu n’y arriverais pas ».  L’aidant est en situation de dominant, il supplée à l’aidé.  Une [aide](#_Aide) radicale qui touche à l’objet même (ou à sa présentation) pour le rendre atteignable sans effort.  L’aidant se légitime par un a priori sur l’incapacité de l’aidé. |
| [Figure](" \l "F) | 1. Personnification qui peut servir de point de repère par identification et [faciliter](#_Faciliter_:) le jeu des postures.  Figuration [imaginaire](#_Imaginaire) circulant dans le social pour imitation : [personnage](#_Perlaboration__) [modèle](#_Modèle), emblématique, une effigie. Ex : le jardinier est une des figures disponibles de l’éducateur. 2. La figure (identificatoire) n'est pas le simple en[registre](#_Registre_de_pensée_1)ment d'une représentation déjà là dans le social, ni une pure création individuelle : elle participe d'un système que le sujet se donne, un système de références, à partir de significations sociales (des portraits-types sont disponibles. Ni vraie, ni fausse, elle agit, elle signifie dans la [parole](#_Parole) professionnelle[[130]](#footnote-130). La construction de l'identité professionnelle, inachevable comme tout [processus](#_Processus) du sujet au travail, et constitutive de la [professionnalisation](#_Professionnalité__), passe par la mise en circulation d'images emblématiques du bon professionnel : des effigies. C’est une fiction sur le rôle qu'on veut jouer dans la situation, une galerie de portraits, des allégories, des « métaphores agissantes »[[131]](#footnote-131) (qui servent de repères pour [agir](#_A)).  Les figures que le professionnel va incarner dans l'[agir](#_A) et qui lui permettront de travailler son identification professionnelle, s’articulent, voire s’amalgament aux traditions, aux « routines » apprises : ce qui se traduit par des codes, des marquages culturels, des identifiants, du corps professionnel. Ces marquages sont des *analyseurs,* indicateurs des fonctions telles qu’elles se déploient dans les [rapports](#_Rapport) entre les professionnels[[132]](#footnote-132)**.** Les modalités de ces [rapports](#_Rapport) vont participer à la *dynamique identitaire* de chacun où se déploie le [processus](#_Processus) de subjectivation[[133]](#footnote-133) : cette manière dont le sujet interprète la « distance à soi donnée par l'autre, les autres, le système, la situation, dans le même mouvement où néanmoins il intériorise, aussi, le discours qui le parle »[[134]](#footnote-134). Evaluant une situation, le sujet peut utiliser ces figures [imaginaire](#_Imaginaire)s pour retrouver du jeu et assumer les [postures](#_Posture___1)dont il va *jouer* en situation, en lien direct avec ces [personnages](#_Perlaboration__) professionnels emblématiques. |
| [Finalité](" \l "F) | Vocabulaire de la technologie des [objectifs](#_Objectif).  Vague [valeur](#_Valeurs) posée en fin de parcours ou dans l’inatteignable des vœux pieux.  A peine posée, déjà oubliée.  Ex [l’autonomie](#_Autonomie__) dans la pédagogie par [objectifs](#_Objectif). |
| [Formateur](" \l "F) | 1. La plupart du temps confondu avec l’instructeur qui se contente de transmettre du savoir. 2. A pourtant la double mission d’instruire et de développer la [personne](#_Pertinence__), donc d’éduquer, en visant l’[appropriation](#_Appropriation) des savoirs par celui qui les apprend ; d’être un catalyseur, une des [figures](#_Figure) de la [Médiation](#_Médiation__). 3. Son souci d’accélérer le [changement](#_Changement__) dans les limites du temps qui lui est imparti et la survalorisation du savoir qu’il possède, le conduisent trop souvent à croire qu’il est là pour transformer l’autre. Il doit donc se battre en permanence contre son [désir](#_Désir) de [maîtriser](#_Maîtrise) l’autre, de le modeler (à son image*,* souvent*), d’avoir* de l’[emprise](#_Emprise) sur lui. 4. Tout formateur formé à la formation se sait par moments accélérateur du [changement](#_Changement__), [personne](#_Pertinence__) - ressource pour que l’autre fasse sa propre route (accompagnateur). 5. La formation n’est pas seulement une réponse à une [commande](#_Commande__) de l’entreprise pour adapter les hommes aux postes de travail, c’est aussi un espace/temps où s’inventent des [compétences](#_Compétence__) inédites, où germent de nouvelles [activités](#_Activité) professionnelles, où se joue l’avenir. |
| [Former](" \l "F) | 1. Faire accéder à la forme, faire advenir. Trop souvent confondu avec donner une forme. On se forme. On ne forme personne. 2. [Organisation](#_Organisation) spatiotemporelle d’expériences pour accélérer le développement, la maturation, l’émancipation de l’autre. Voir [éducation](#_Education__). 3. Trop souvent réservé à la formation d’adultes. Le milieu scolaire est une formation d’enfants. 4. Se met en acte dans un [dispositif](#_Dispositif__) toujours identifiable et plus ou moins déconnecté du reste des expériences du formé. 5. Ne relève pas seulement ni d’une ingénierie technique, ni d’un investissement du payeur. Est d’abord une aventure individuelle où se joue un remaniement identitaire[[135]](#footnote-135) Voir [modèles de la formation](#_Modèles_de_la). 6. Risque toujours d’être instrumentalisée pour en faire un [outil](#_Organisation__) au service des intérêts de l’entreprise dans une [relation orthopédique](#_Relation_orthopédique) de comblement des manques (les fameux « besoins de formation »). 7. N’est pas d’abord la mise en place d’un [dispositif](#_Dispositif__) mais d’une [relation](#_Relation): « Si le sujet, pour une raison ou une autre, ne peut mettre son [désir](#_Désir) en jeu dans l’apprentissage, s’il ne peut désirer être instruit, alors la formation, l’éducation, se heurte aux plus violents obstacles. […] Dans tout processus éducatif, il n’existera de sujet en éducation que si celui qui éduque, dés avant toute rencontre avec celui qu’il va éduquer, lui construit une [place](#_Place__) où il pourra se loger en tant que sujet »[[136]](#footnote-136). |
| [G](" \l "G) |  |
| [Gouvernement](" \l "G) | Tenir le gouvernail. Avoir la responsabilité de la direction à prendre, ou y participer avec sa hiérarchie, comme partenaire légitime, reconnu.  Incarner les [valeurs](#_Valeurs) et les [projets](#_Projet__) de l’[organisation](#_Organisation) pour prendre les décisions qui sont de son ressort en perspective avec ces [valeurs](#_Valeurs) et ces [projets](#_Professionnalité).  Voir aussi [commandement](#_Commandement). |
| [Grille](" \l "G) | Tableau cartésien à double entrée.  La grille d’analyse sert à découper l’objet travaillé et à inventer des catégories permettant le recueil systématique d’indices.  N’existe pas de grille d’[évaluation](#_Evaluation__), n’existent que des grilles de [contrôle](#_Contrôle).  Voir [tâche d’analyse](#_Tâche_d’analyse) et [tâche d’évaluation](#_Tâche_d’évaluation). |
| [Guidage](" \l "G) | Terme générique pour désigner une des deux formes possibles d’[étayage](#_Etayage__) de l’autre.  Se caractérise par [l’emprise](#_Emprise) du guide sur le guidé, soit parce qu’il sait ou qu’il se donne comme sensé savoir ce qui est bien.  N’est pas forcément impositif, peut fonctionner sur la séduction, la conviction, le charisme.  Voir [position](#_Position), [place](#_Place__), [dette](#_Dette__).  [Contraire](#_Contraire) de l’[accompagnement](#_Accompagnement__). |
| [H](" \l "H) |  |
| [Habileté](" \l "H) | 1. [Compétence](#_Compétence__) de tout [intervenant](#_Intervenant___1) à savoir agir *en* [*situation*](#_Situation___1) pour faire avec les obstacles, arriver aisément à ses fins, « taper juste et au bon moment », saisir l’occasion favorable, là où l'application du protocole existant s'avère insuffisante, là où il n'y a pas d'algorithme préétabli. Ne relève pas du don, mais de l'expérience longuement acquise. Savoir qui se donne en adhérence, en capillarité avec la confrontation à un grand nombre de situations d'[intervention](#_Intervention_1). Une ressource qui engage une intelligence immergée dans la pratique, permettant à l'[intervenant](#_Intervenant___1) d'opérer dans les domaines du devenir, du multiple, du flou, de l'instable, de l'illimité, de jouer avec l'imprévu dans des circonstances indéfiniment variées. Apparaît d’ordinaire en creux et se soucie peu d'expliciter sa nature ni de justifier sa démarche. L'habileté confronte à l'[énigme](#_Enigme) du corps. 2. Une variété d'habiletés peuvent être identifiées, et parmi elles, *les tours habiles* et *les habiletés prudentes*. *Les tours habiles* sont une manifestation de la [pensée Métis](#_Métis), c'est-à-dire de la ruse, laquelle consiste à engager l'autre sur une fausse piste dans une intention précise, à provoquer chez lui une attente, en lui donnant des indices, en lui faisant espérer quelque chose, alors qu'une autre surgit. Sont des tours de main, des stratagèmes, des tactiques, expédients relevant de la débrouillardise. La polymorphie, le déguisement, la dissimulation, le manquement, la création de la surprise en sont des catégories. 3. *Les habiletés prudentes* relèvent de l'intelligence du [Kaïros](#_Kaïros), c'est-à-dire l'intelligence de ce qui se joue dans l'instant, de ce qui est décisif, de ce qui est à même de changer le cours de l'[intervention](#_Intervention_1). Cette intelligence s'appuie sur des choix ciblés d'attention, de vigilance, sur des [rapports](#_Rapport) préférentiels aux autres, sur la constitution, avec l'expérience, d'un répertoire de signaux dont certains sont des signaux d'alerte qui déclenchent la mobilisation de l'[intervenant](#_Intervenant___1) pour [agir](#_A), mais aussi sur un débat entre des normes antécédentes et les [processus](#_Processus) d’[orientation](#_Orientation). Recouvre le [projet](#_Projet__) d'[agir](#_A) de l'[intervenant](#_Intervenant___1) et une succession d’[orientation](#_Orientation)s prises dans un débat de principes identitaires, [éthique](#_Ethique__)s, philosophiques. Le flair, la discrétion, l'[autonomie](#_Autonomie__) et la vigilance sont des catégories d'habiletés prudentes. Les habiletés prudentes permettent de poser les prémisses de la ruse et d'inventer le type de jeu à mener. Il y a donc collaboration [Kaïros](#_Kaïros)-Métis en situation d'[intervention](#_Intervention_1). On appelle *ingéniosité* la combinaison en situation d'habiletés prudentes et de tours habiles. Les ingéniosités participent du style de l'[intervenant](#_Intervenant___1)[[137]](#footnote-137). (Cf. [Styles d’interventions](#_Style_d'intervention)). |
| [Harmonie](" \l "H) | Etat de celui qui est dans [l’authenticité](#_Authenticité), résultat d’une qualité de l’Etre. [Métaphysique](#_Métaphysique).  Sans [conflit](#_Contraire__), sans remous, sans mouvement, sans [changement](#_Changement__). L’inerte. N’appartient pas au monde des humains.  Encéphalogramme plat. Etat de mort du [conflit](#_Contraire__) social et psychique. Voir [Imaginaire](#_Imaginaire).  Voir [souffrance](#_Souffrance). |
| [Herméneutique](" \l "H) | Science de l’étude des textes. Autrefois réservée à l’étude des textes sacrés. Est aujourd’hui[[138]](#footnote-138) une science laïque, l’art de l’interprétation, part de l’idée que le monde est un texte à déchiffrer. « Vivre c’est lire ».  Théorie de l'interprétation des signes comme éléments symboliques d'une culture. |
| [Homogène](#H) | « Quand un acteur n’est pas très bon, il attire autour de lui des acteurs qui ne sont pas bons non plus. C’est ce qu’on appelle une troupe homogène »[[139]](#footnote-139).  Homogénéiser les [relations](#_Relation), c’est appauvrir une équipe.  Ce sont nos différences qui nous enrichissent. |
| [Horizon de contrôle](#H) | Fait partie du [milieu](#_Milieu) de la [situation](#_Situation___1) d’accompagnement, notamment de l’[entretien](#_Enigme__).  Ensemble des normes et des attentes institutionnelles que l’accompagnateur a dans la tête quand il écoute l’accompagné. Lui permet de ne pas faire du [contrôle](#_Contrôle) tout en étant pertinent à l’organisation où le contrôle existe.  Ne donne pas lieu à des [objectifs](#_Objectif) mais est pris en considération pour construire le devenir.  L’horizon ne fait pas le chemin[[140]](#footnote-140). |
| [Humanitude](" \l "H) | Qualité de l’être qui se veut humain. Une conquête et un travail. N’est pas une donne naturelle.  [Visée](#_Visée) de l’[éducation](#_Education__).  [Contraire](#_Contraire) de la barbarie.  En lien avec la [reliance](#_Relation__) et le sens du [sacré](#_Sacré). |
| [I](" \l "I) |  |
| [Imaginaire](" \l "I) | 1. Les construits sociaux sont mis en forme par le sujet comme réalité psychique : une recréation : « Le monde ne se trouve jamais déjà-là, pré-construit par on ne sait quelle instance magique du réel, mais à travers le travail de forme —mise-en-aspect et arrangement rhétorique — il est recréé par l'imagination ». [[141]](#footnote-141) et « C’est parce que le réel fait obstacle, c’est parce qu’il « prend son existence du refus » (Lacan) que l’homme fait surgir la question de la signification en répondant par la formation de représentations, par la création imaginaire ». [[142]](#footnote-142) 2. « L’imaginaire ne s’analyse pas seulement à travers des contenus pleins mais aussi à partir de la façon particulière qu’à une image de faire surgir un monde ou d’empêcher un autre d’advenir. Il donne à voir des formes faites mais aussi des formes défaites, car devant l’image on est aussi devant ce qui se dérobe, ce qui fait obstacle »[[143]](#footnote-143). 3. Reconnaître le travail de l’imaginaire dans l’exercice de son métier permet d’accepter les [contradictions](#_Constructivisme__) fondamentales et la dynamique des [conflits](#_Contraire__): [l’imaginaire] est « le lieu d’un mouvement dialectique et d’une tension caractéristique entre des nécessités d’unification et des potentialités de rupture, tout système social s’érige sur un ensemble de contradictions […] le conflit est l’essence même du social »[[144]](#footnote-144). 4. Distinguer l’imaginaire *leurrant* qui nous entrave dans la répétition, de l’imaginaire *fécondant* qui permet la créativité, l’invention, la découverte : « des imaginaires, constructions subjectives liées a des nécessités psychiques de défense et de jouissance. Les situations sociales sont formées et voilées par ce jeu entremêlé de ces images individuelles ou collectives instruites par des affects d’amour, de haine, de jalousie, de répulsion, de compassion. Imaginaires qui facilitent ou empêchent les communications, les relations, les coopérations et induisent la méconnaissance, l’impensé des fixations et qui peuvent tout autant favoriser des constructions créatives que conduire à des phénomènes destructeurs ».[[145]](#footnote-145). 5. « L’imaginaire collectif désigne un ensemble d’éléments qui s’organisent en une unité significative pour un groupe, à son insu. Signification imaginaire centrale qui constitue une force liante, un principe d’ordonnancement pour le groupe dans le rapport que ses membres entretiennent à leur objet d’investissement commun, en situation sociale »[[146]](#footnote-146) ; « Effets de rencontre entre l’imaginaire individuel comme économie psychique et l’imaginaire social comme significations collectives historiquement instituées »[[147]](#footnote-147). |
| [Implication](" \l "I) | 1. Etre pris dans le pli. Etre plié dans. On ne s’implique pas, on est impliqué. Est une donne sociale.  2. Niveau libidinal : par les jeux de l’inconscient et de notre histoire qui nous pousse à la répétition de scénarios déjà vécus.  3. Niveau professionnel : par les jeux de l’[altération](#_Altération__) et de la [négatricité](#_Négatricité), sans parler des calculs, des stratégies et des tactiques dont tout professionnel est l’objet.[[148]](#footnote-148)  4. L’[expert](#_Expert__) les considère comme des biais, des contraintes dont il veut se protéger pour être « objectif ». Le [consultant](#_Consultant) les [met en travail](#_Mettre_en_travail,).  5. Se travaille en lie avec la distanciation : un double processus : implication/distanciation.  A distinguer des [investissements](#_Investissement). |
| [Indicateur](" \l "I) | Elément observable, décelable, saisissable qui prend du sens, signifie, non pas directement, en lui-même, ni par [rapport](#_Rapport) au sujet évaluant, mais en [relation](#_Relation) avec un [critère](#_Critère). A un [critère](#_Critère) correspond plusieurs indicateurs qui sont supposés fournir des réponses par [rapport](#_Rapport) aux questions que l'on se pose par le [critère](#_Critère).  Le lien entre [critère](#_Critère) et indicateur est le questionnement. Peut être « déjà là » : l'évaluateur l'identifie et le désigne. Ou bien il doit « être construit », c'est-à-dire qu'on se sert de [dispositifs](#_Dispositif__) et d'[outil](#_Organisation__)s pour le nommer. C’est en soi un travail d’[évaluation](#_Evaluation__). La nature des indicateurs dépend de nombreux facteurs ([projet](#_Processus__), objet et [critère](#_Critère) mais aussi faisabilité, négociation, référentiel et [compétence](#_Compétence__)s de l'évaluateur).  (Voir aussi [critère](#_Critère)). |
| [Informer](" \l "I) | La règle de l’information est la conformité sinon l’identité du message émis et reçu. L’information implique transparence et homogénéité.[[149]](#footnote-149)  A distinguer de [communiquer](#_Communiquer__). |
| [Initiation](" \l "I) | 1. Etre introduit à quelque chose, être éduqué. Mise en mouvement, ouverture. Le terme qualifie aussi de nos jours toute [procédure](#_Procès__), passage, épreuve, qui change une personne. 2. N’est pas à restreindre à son sens ésotérique ou mystique. La sécularisation de notre culture favorise l’utilisation de principes religieux, comme *l’alliance* pour laquelle on peut dire que « sa réception dans une éthique sécularisée se conçoit dans la mesure où (elle) introduit un élément fécond d’interprétation, de critique, d’approfondissement du mystère humain, sans nécessairement exiger le recours à une transcendance divine comme fondement ultime »[[150]](#footnote-150). Ces emprunts ont commencé depuis longtemps et constituent aujourd’hui une tradition. Renouant avec la tradition antique, l’initiation laïcisée est une quête du sens de l’existence dont le chemin est une métaphore. « Est un mode de prise de conscience du mystère de la vie imbriquée dans celui de la mort, une introduction (initium) à l’intelligence de la finalité de l’homme. »[[151]](#footnote-151) . La démarche initiatique peut se caractériser par trois principes : la totalité, la rupture de niveau, la finalité double, sous-tendus par un [concept](#_Concept___1) central, « la rupture instauratrice d'écart" qui permet la prise de recul nécessaire pour laisser de la place au changement alors possible »[[152]](#footnote-152). 3. Développer le sens du sacré. Activation de la [pensée magique](#_Registre_de_pensée_2). Quête de la sagesse par la « mise à l’épreuve des langages qui structurent tout être humain et l’intègrent à une société, à une culture »[[153]](#footnote-153).,« dans une [concept](#_Concept___1)ion du temps comme mûrissement, maturation (et non seulement optimisation de soi ou réalisation de performance) »[[154]](#footnote-154), un temps où le sujet se rencontrant comme sujet débouche sur cette « pensée [dialectique](#_Dialectique__)ment ouverte » et instaure « au côté du rationnel, du communicable, du dicible, le fondement même de la [parole](#_Parole): le mystère du sujet » et du monde ! C’est-à-dire « une quête de soi inséparable d’une intégration à une communauté, dans une construction identitaire et une adaptation sociale impensables sans [visée](#_Visée) d’insertion dans l’ordre de l’humain »[[155]](#footnote-155). 4. [Dispositifs](#_Dispositif__) d’initiation : à ne pas réduire aux « rites de passage »[[156]](#footnote-156) : « les rites […] sont des créations culturelles particulièrement élaborées exigeant l’articulation d’actes, de [parole](#_Parole)s et de représentations de très nombreuses personnes […] ils se distinguent de nombreux gestes symboliques qui les encadrent par le fait que, du point de vue des participants ou croyants, il se passe réellement quelque chose, à ce moment, une opération mystérieuse ou mystique qui ne se laisse pas réduire au symbolisme du geste »[[157]](#footnote-157). Ils n’appartiennent pas qu’au monde religieux[[158]](#footnote-158). Enfin, « Les rites renvoient à des mythes »[[159]](#footnote-159). 5. Dans l’[accompagnement](#_Accompagnement__), l’accompagnateur est garant d’un « cadre » dans lequel l’autre va faire son propre cheminement. Il fait tout pour déclencher un travail sur soi. Il organise des rituels, dont l’[entretien](#_Enigme__), le questionnement, l’impulsion à des [deuils](#_Deuil) sont les moyens d’un trajet imprévisible. Comme le [formateur](#_Formateur) quand il ne se vit pas uniquement dans la transmission mais se soucie de l’[appropriation](#_Appropriation) du savoir[[160]](#footnote-160), l’accompagnateur organise des situations propices en saisissant les occasions favorables, en rusant ([Métis](#_Méthode__) et [Kaïros)](#_Kaïros). L’accompagnateur fait preuve d’[habileté](#_Habileté)s en situation, comme « profiter du potentiel suggéré par une situation » ou de savoir « naviguer dans un environnement spatial et temporel placé sous le sceau de l’incertitude » ; il sait « conjoindre des données jusqu’alors considérées isolément » et « se mouvoir dans les [contradictions](#_Constructivisme__)»[[161]](#footnote-161), parce qu’il met en place une démarche régulante, par régulations successives (Voir [RE](#_RE__)). Le cadre initiatique permet à l’accompagnateur une mise en scène de l’[étayage](#_Etayage__)[[162]](#footnote-162). |
| [Instrument](" \l "I) | L'[outil](#_Organisation__) est plus fruste que l'instrument, il est disponible parce que fabriqué en série. On parle d'[outil](#_Organisation__) de jardinier et d'instrument de musique. Ce n'est pas seulement parce que l'instrument serait de plus grande précision (plus « technique », cette signification est récente : [outil](#_Organisation__) de chirurgien) mais c'est surtout (et cette signification, plus ancienne est parfois oubliée) qu'il se fait « à la main » de celui qui l'emploie, il est incorporé, incarné. A ce titre, la faux du même jardinier, quand il se l'est appropriée, devient un instrument. On peut dire donc que l'[outil](#_Organisation__) se [maîtrise](#_Maîtrise) dans une « [expert](#_Expert__)ise technique » alors que l'instrument se [maîtrise](#_Maîtrise) dans « la familiarité ». Il n'est donc pas de hiérarchie de [valeur](#_Valeurs) entre les deux mots, ils ne disent pas la même chose : l'[outil](#_Organisation__) est objectivé, externalisé, dans l’en-soi, l'instrument subjectivé, approprié dans le pour-soi. |
| [Instrumenter](#I) | Besoin de s’outiller pour [agir](#_A).  L’instrumentation est sous l'[emprise](#_Emprise) d'un [imaginaire](#_Imaginaire) qui la rend à la fois attirante et répulsive, c'est un lieu de fantasmes, comme l'[évaluation](#_Evaluation__) toute entière. Les [outils](#_Organisation__) d'[évaluation](#_Evaluation__) — peut-être parce qu'ils renvoient aux instruments du chirurgien dans « l'opération » d'évaluation — sont assimilés aux [outil](#_Organisation__)s du spécialiste (voir [instrument](#_Instrument)). Dès lors, les ré[action](#_Action)s se diversifient en fonction du fantasme de l'expertise que l'évaluateur porte, y compris sans le savoir.   * Pour les uns, évaluer, c'est — à l'évidence — avoir des [outil](#_Organisation__)s d'[évaluation](#_Evaluation__), des tests, des grilles, des filets, des nasses, des toiles d'araignées... Avec l'idée que plus on a d'[outil](#_Organisation__)s, meilleur évaluateur on est. Ce sont ceux pour qui évaluer c'est voir mieux, avoir des lunettes, utiliser des microscopes, prendre des photos (mythe de l'[objectif](#_Objectif) pour l'objectivité). Ils ne savent pas que la métaphore de la vision est une métaphore du [contrôle](#_Contrôle)[[163]](#footnote-163) : la mesure (où l’outil est indispensable) est assimilée au tout de l'[évaluation](#_Evaluation__). * D'autres sont les tenants du contraire : ne pas tout évaluer car évaluer, c'est enfermer dans des [outil](#_Organisation__)s, c'est réduire. L'[outil](#_Organisation__) est dangereux, il déforme ce qu'il saisit, il vaut mieux se réclamer d'une écologie des mains nues, qu'ils assimilent à du clinique. Ils veulent se fier à l'intuition, au senti qui seraient plus sûrs. Certains [objectif](#_Objectif)s sont par eux déclarés inévaluables. Ils prennent la position inverse mais pareillement ils confondent évaluer et [contrôle](#_Contrôle)r, ils participent de la même logique : le [contrôle](#_Contrôle). * D'autres enfin cherchent le « juste milieu », « point trop n'en faut », la voie moyenne, la poire coupée en deux. Parfois, il faut avoir des [outil](#_Organisation__)s et d'autres fois non. Parce qu'ils se réclament, par exemple, de la systémie comme lieu d'inter[activité](#_Activité)s multiples. « Il y a tant de variables en jeu dans la [relation](#_Relation) d'[évaluation](#_Evaluation__) », disent-ils, « qu'un [outil](#_Organisation__) ne peut en rendre compte, l'[outil](#_Organisation__) est nécessaire mais dans un « bain de vécu ». Les [outil](#_Organisation__)s ne doivent et ne peuvent porter que sur l'acquisition des contenus de la formation, devenus des « objets didactiques ». L'[évaluation](#_Evaluation__) dite formative ne devrait pas être instrumentée, seul le [contrôle](#_Contrôle) « devrait l'être »…   Aucune de ces trois attitudes n'est satisfaisante. Toutes tournent autour d'une survalorisation de la logique de [contrôle](#_Contrôle), lieu fantasmatique de la contrainte[[164]](#footnote-164). |
| [Intelligence des situations](" \l "I) | 1. Chercher à comprendre et non pas tout expliquer. Ne pas tout dire, ne pas tout entendre : s’adapter à ce que l’autre peut comprendre, à ce qui lui est nécessaire pour changer. Prendre comme objet de travail l’intelligence des [relation](#_Relation)s et ne pas en rester à l’explication des [rapport](#_Rapport)s (toujours mécaniques), qu’on pourrait « gérer ». 2. Inclut l’intelligence pratique des situations qui s’appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d’autant plus de force que la diversité des situations augmente : l’intelligence des situations n’est pas la convocation rationnelles de préceptes ou de protocoles. Elle est pratique au sens où elle est une [orientation](#_Orientation) par l’[agir](#_Agapè) et non pas seulement par la raison. Les connaissances acquises ne sont jamais à appliquer mais à mobiliser et adapter en fonction de la situation. 3. Parier sur ses possibles ; se prendre comme objet d’apprentissage ; se distancier et être davantage disponible ; accueillir l’imprévu et la [surprise](#_Surprise); accepter ses [investissements](#_Investissement__); trouver la ressource sous la contrainte ; accepter ses peurs et d’accepter d’avoir peur ; développer des [habileté](#_Habileté)s en situation par l’usage de la pensée [Métis](#_Méthode__) et du [Kaïros](#_Kaïros). Œuvrer pour ne plus jamais penser que quelqu’un sait mieux que soi qui on est. |
| [Intention](" \l "I) | C’est ce que je fais consciemment, ce que je veux en le sachant : préméditation, but, dessein, arrière-pensée, volonté, [objectif](#_Objectif). |
| [Intentionnalité](" \l "I) | Elle se recrée à posteriori. « j’ai donc tout fait pour en arriver là ».  C’est un but que l’on poursuit sans le savoir.  « L’appréhension du [concept](#_Concept___1) d’intentionnalité d’un point de vue ontologique qui définit le sujet comme ‘être intentionnel’ en quête du sens de son ‘être au monde’, conduit à concevoir la finalité elle-même comme objet de la quête qui sans cesse se dérobe au sens. […] La finalité ne se sédimente plus dans l’objet à atteindre comme fin potentialisable ou déjà-là, mais elle est la quête elle-même. […] A l’horizon toujours changeant, brouillé et flou mais toujours visible de l’intention, l’intentionnalité substitue l’inachèvement nécessaire dans le manque qui n’est pas le défaut ou la défaillance d’un objet toujours convocable ou imaginable, mais bien la conscience de cet objet perçu comme une quête toujours inachevée »[[165]](#footnote-165). |
| [Interroger](" \l "I) | Pour avoir la réponse.  Mettre à la question (torture).  Voir [entretien](#_Enigme__).  A distinguer de [questionner](#_Questionner). |
| [Intervenant](" \l "I) | 1. Celui qui prend part à une [action](#_Action), à une affaire en cours, à un procès déjà commencé, dans l’intention d’influer sur son déroulement(s’entremettre – s’immiscer - intercéder). 2. Peut être [expert](#_Expert__), [consultant](#_Consultant), [coach](#_Coach) ou accompagnateur : intervenant en [organisation](#_Organisation), intervenant de métier –Voir métiers de l’[évaluation](#_Evaluation__)- ou avoir une fonction qui l’oblige à intervenir sur le destin de l’autre comme le DRH, le manager, le [formateur](#_Formateur): tous les destinataires de ce livre. 3. Tout intervenant installe une [relation éducative](#_Relation_éducative___1), où s’articulent transmission de savoirs (sous quelque forme que ce soit : savoirs « théoriques », « d’expérience », « en acte » etc.…) et [accompagnement](#_Accompagnement__) du [changement](#_Changement__). Il ne peut pas être finalisé que sur l’instruction, l’information et la formation instrumentale. Il vise l’[appropriation](#_Appropriation) dans l’expérience des acteurs, le [changement](#_Changement__) des attitudes, des [relation](#_Relation)s entre professionnels. Même l’[expert](#_Expert__) formé en [évaluation](#_Evaluation__) ne peut ignorer la dimension éducative, il l’aborde par le [contrôle](#_Contrôle) mais ses préconisations tiendront compte de l’installation participative du [changement](#_Changement__). C’est pourquoi les intervenants formés en [évaluation](#_Evaluation__), s’intéressent à un meilleur emploi des ressources humaines et donc à l’[évaluation](#_Evaluation__) du fonctionnement des structures, à la supervision des démarches qualité, à l’amélioration de la communication, à l'optimisation des [relation](#_Relation)s humaines au travail, à l’[accompagnement](#_Accompagnement__) du [processus](#_Processus__) de [changement](#_Changement__), au développement de [projet](#_Projet__)s, à la [relation](#_Relation) éducative comme accélération du [changement](#_Changement__), au développement de la [professionnalisation](#_Professionnalité__) des [personnel](#_Pertinence__)s et au développement durable… 4. Formé en [évaluation](#_Evaluation__), sait où sont ses limites, et s’il a fait ses choix, s’il a pris position, il admet qu'un autre puisse en avoir fait d'autres. Même si « l'idéal », comme on le croit ordinairement, serait que tout le monde puisse faire à la fois de l'[expert](#_Expert__)ise et de la consultance, on ne peut pas exiger que tous jouent les deux postures. Mais au moins que, s'il y a choix d'une seule posture, ce soit dans le respect de l'autre posture. Et qu'on arrête de croire que parce qu'on est évaluateur, on a accès au tout de l'objet. L'[évaluation](#_Evaluation__) ce n'est pas un point de vue panoptique, au-dessus de l'objet, c’est au [contraire](#_Contraire) une façon d’aborder l'objet. Or il y a deux façons totalement hétérogènes, différentes d'entrer en contact avec l'objet à évaluer, de le rendre intelligible : pour le surveiller ou pour le questionner, pour le [contrôle](#_Contrôle)r ou pour mettre en relief ce qui importe, pour vérifier la conformité du sens donné ou pour chercher du sens. Et ces entrées sont honorables toutes les deux. Choisir une posture n’empêche pas de se questionner sur l’[articulation](#_Articulation) avec l’autre posture. L’[articulation](#_Articulation) ne se réduit pas à la métaphore organique de deux os qu’un ligament permet de faire jouer ensemble. 5. L’intervenant de métier est un tiers qui ne faisait pas originairement partie (au début, d’une contestation judiciaire, ici de l’[organisation](#_Organisation)), s’y présente pour y prendre part. Est celui qu’on fait entrer en [action](#_Action) (cf. l’expression : « [demande](#_Demande__)r à un [personnage](#_Perlaboration__) influent d’intervenir ») est donc une [figure](#_Figure) de la [Médiation](#_Médiation__). Il est un [tiers](#_Tiers__) venant, de passage. Ce tiers peut être attendu ou non. Il accélère le [changement](#_Changement__) parce qu’il est étranger. L'action de l'intervenant venu de l’extérieur porte sur les flux : il fluidifie et il consolide, il concentre et dilue, stabilise et dynamise. Dépasse l'interaction duale. Appeler un intervenant de métier n’est pas un aveu de faiblesse, bien au contraire, il est souvent appelé bien tard. |
| [Intervention](" \l "I) | 1. Intervenir, c’est le contraire de s’abstenir. Première signification : venue du vocabulaire médical : c'est opérer, imposer une opération à l'autre. C'est-à-dire arrêter le procès qui avait démarré, parce que ce qui a commencé n’est pas bon. Consiste à avoir recours à un traitement énergique, le prototype, c'est l’intervention chirurgicale. Un domaine voisin a donné une variante : le domaine de la polémologie, c'est-à-dire l'art de la guerre. Intervenir, c'est trancher, décider, prendre le commandement, prendre les affaires en main. C'est un acte d'ingérence d'un état dans les affaires d'un autre état. Soit il s'agit d'une intervention armée : une invasion, une occupation ; soit il s'agit de séparer les combattants et on parle alors de « force d’intervention ». Dans ce sens-là, intervenir, c'est se mettre « en travers » du procès pour empêcher que les gens qui étaient dans le procès, ne se combattent ; pour redresser les torts, et corriger la trajectoire. Donc cette idée d'intervention chirurgicale ou militaire est un des fantasmes ordinaires des commanditaires, de ceux qui appellent l'intervenant : ils voudraient, la plupart du temps, transformer l'intervenant en guérisseur de maux, en solutionneur de problèmes et de façon rationnelle bien sûr, ce que seul l’[expert](#_Expert__) sait faire. Derrière toutes les demandes d'interventions, il y a toujours une demande fantasmatique en termes de résolution de problèmes. La difficulté pour l'intervenant, c’est de savoir s'il doit y céder et quand. 2. Seconde signification —venue du vocabulaire du droit et de la justice. C’est arriver, être appelé, se produire au cours d’un procès (d’une affaire en cours). Ce qui arrive de façon inopinée qui bouscule les prévisions est ce qui advient ; c'est prendre part à une action, dans l'intention d'infléchir le déroulement. On dit qu'on vient s'entremettre, s'immiscer ou intercéder, dans la situation qui a déjà commencé. C'est donc l'acte par lequel un tiers qui n'était pas prévu au départ, qui n'était pas « partie » (puisque c'est du vocabulaire de la justice) dans la contestation judiciaire, s'y présente. Et on attend que le fait qu'il arrive oriente différemment l'action qui a commencé. Dans ce cas-là,intervenir signifie « venir entre » : l'intervenant est ici une figure de l’étranger, il est « un tiers venant », il est de passage ; il est nomade, il sait s’en aller, il est efficace parce qu’il ne s’installe pas. L’intervenant accélère le changement parce qu'il vient d’ailleurs. 3. Tout [intervenant](#_Intervenant___1) formé crée une *intervention éducative* qui est un type de situations particulières où un responsable est nommé, désigné, institué dans un procès en cours pour infléchir sur le déroulement de ce procès. Il sait que sa mission est de développer les [processus](#_Processus) de [changement](#_Caractère), de développer les possibles engagés et d’occasionner la création et l’[appropriation](#_Appropriation) de démarches, de savoirs, d’attitudes, de gestes, de [compétence](#_Compétence__)s chez l’autre : de [l’étayer](#_E_1)… Il peut être un DRH, un manager, un [formateur](#_Formateur) d’adultes… 4. Désigne aussi l’[activité](#_Activité) d’un sujet extérieur à l’[organisation](#_Organisation) (ou qui veut l’être) et qui vient pour que (dans l’espoir que) le [changement](#_Changement__) s’accélère. (Voir [intervenant](#_Intervenant___1) de métier). Fait [événement](#_Evénement) dans le cours de l’histoire de l’[organisation](#_Organisation), crée de l’imprévu. Intervient pour que le procès déjà commencé et dont l’issue n’était pas jouée d’avance, produise un but, un aboutissement. Rien ne dit que ce [but](#_But) et ce produit doivent être programmés dès le départ (voir [objectif](#_Objectif) et [but](#_But)). Installe un procès « ouvert » où l’essentiel relèvera de l’improvisation, de la régulation (voir [RE](#_RE__)), de la négociation en cours de route, ce qui n’empêche pas la rigueur, qu’on cessera de confondre avec la planification. 5. On organise une [intervention](#_Intervention_1), souvent sous la forme d’un [entretien](#_Enigme__); on ne s’en débarrasse pas entre deux rendez-vous. « L’interlocution ne peut s’accomplir par le simple effet d’un vœu pieux concernant les mérites du « dialogue » mais par une descente profonde, patiente et souvent détournée, dans le labyrinthe du sens »[[166]](#footnote-166). |
| [Intropathie](" \l "I) | * + - 1. Capacité à « saisir [le monde de l’autre] de l’intérieur, par le biais du système de [valeurs](#_Valeurs) des individus »[[167]](#footnote-167). Il s’agit de le découvrir, d’en comprendre certains aspects, afin de soumettre, de proposer à l’autre un éclairage, une interprétation des [processus](#_Processus) à l’œuvre.       2. Dans l’[accompagnement](#_Accompagnement__), la non-directivité, la compréhension et l’interprétation ne suffisent pas. L’intropathie est également une ressource de l’accompagnateur pour susciter la « mise en route » de l’accompagné. Il s’agit alors d’identifier et de s’appuyer sur la façon dont l’accompagné hiérarchise les [valeurs](#_Valeurs), sur ses [désirs](#_Désir), ses particularités, ses talents, ses difficultés, ses manières d’être, de comprendre le monde et d’[agir](#_A) : autrement dit sur son système de références. L’accompagné est alors incité à poser un [problème](#_Problématique__), à construire et envisager des réponses, pour reprendre un cheminement abandonné ou en créer un nouveau. Les relances de l’accompagnateur prennent ici toute leur importance. |
| [Investissement](" \l "I) | 1. Forme pronominale : s’investir dans …pour… : s’engager pour une cause. Permet de désigner le « lieu » de l’[engagement](#_Engagement). 2. Souvent suivi de « symbolique » : désigne les attachements qui lient ou relient (là est la question) quelqu’un aux autres. Terme générique pour parler aussi bien des ressources que des entraves au [changement](#_Changement__). 3. « Le sujet, en effet, ne commence pas là où l’acteur s’arrête. Pour faire place au sujet dans l’acteur et dans les [processus](#_Processus) sociaux, il importe de se représenter l’individu, impliqué dans sa [parole](#_Parole) et son expérience, au travers d’une dynamique, en dépit, ou du fait même, de ses entraves, ses [conflits](#_Contraire__), ses illusions, ses contraintes, ses méconnaissances et ses divisions »[[168]](#footnote-168). |
| [J](" \l "J) |  |
| [Jugement](" \l "J) | Vocabulaire spécialisé de la philosophie.  Capacité humaine de décider ce qui est valable ou non.  Synonyme de « entendement ».  Apanage de la raison.  A ne pas confondre avec « donner son avis », ni avec « jugement de valeur ». |
| [Jugement de valeur](" \l "J) | Réponse dont on a évacué tout ce qui la constitue comme réponse et se présente donc comme vraie.   1. Sur autrui : permet de confisquer le [pouvoir](#_Pouvoir__) en posant sur l’autre un étiquetage sans appel : stigmate superflu (voir [caractère](#_Caractère)). Confusion entre [évaluation](#_Evaluation__) et véridiction (expression péremptoire de la vérité). Dérive de l’évaluateur qui prend le point de vue de Dieu et se permet de « peser les âmes », de proférer. L’[intervenant](#_Intervenant___1) ne va jamais jusqu’au jugement de valeur. Même l’[expert](#_Expert__) (quand il est formé à l’[évaluation](#_Evaluation__)) signe ce qu’il dit en fonction de son référentiel. La vérité est relative au point de vue qu’on a pris. « C’est toujours du jugement dont il s’agit de se défaire »[[169]](#footnote-169) 2. Quand l’[intervenant](#_Intervenant___1) entend un jugement de valeur, c’est pour lui une source d'informations sur celui qui l’émet ; l'[intervenant](#_Intervenant___1) a intérêt à le prendre en compte pour l’intégrer dans son [évaluation](#_Evaluation__). (Voir [verdict](#_Verdict)). 3. Sur le procès : confusion avec le [bilan](#_Bilan) qui consiste, lui, à faire la somme, l’état des lieux ; le résultat étant alors relatif à la qualité des opérations conduites. |
| [K](" \l "Sommaire) |  |
| [Kaïros](" \l "K) | Saisir les occasions favorables[[170]](#footnote-170)., intelligence de ce qui se joue dans l’instant, de ce qui est décisif et de ce qui est à même de changer la tournure des choses. Pensée engagée dans la pratique qui permet à l’[agir](#_A) humain de s’exercer dans des circonstances indéfiniment variées ; une pensée parfois pleinement consciente, parfois incorporée par son détenteur jusqu’à disparaître de sa conscience, ce qui assure son efficacité. Aptitude assez impalpable à faire féconder en soi la rencontre de deux dimensions polairement opposées du rapport du savoir au temps.  Passe peu par la mise en mots, par la symbolisation dans le langage, la raison démonstrative, sous peine d’altérer son efficacité. Implique une attention sensorielle à la situation, avec des choix ciblés d’attention, de vigilance, de liaisons préférentielles aux autres, des [habileté](#_Habileté)s mémorisées, des procédés. Suppose la constitution, avec l’expérience, d’un répertoire de signaux, dont certains sont des signaux d’alerte qui déclenchent la mobilisation du praticien pour [agir](#_A) (la ruse). C’est le choix de vigilance ciblé reposant sur un [processus](#_Processus) de [référenciation](#_Référenciation) élaboré dans la durée avec mobilisation de savoirs d’expérience. Implique un débat entre des normes antécédentes à définir chaque fois en fonction des circonstances, et des [processus](#_Processus) partiels de renormalisations, une dramatique d’usage de soi incluant des [visée](#_Visée)s [éthique](#_Ethique__)s ; un débat intérieur de normes institutionnelles, morales, professionnelles ; un débat de soi avec des [valeurs](#_Valeurs) identitaires, philosophiques, [éthique](#_Ethique__)s : recouvre le [projet](#_Projet__) d’[agir](#_A) et une succession de prises de décision orientées par ces [valeurs](#_Valeurs). Mise en œuvre d’[habileté](#_Habileté)s prudentes, la création d’un champ de possibilités d’[agir](#_A) ouvrant sur un répertoire de tours habiles mobilisables et posant les prémisses de la ruse. C’est l’invention du type de jeu à mener, c’est une [évaluation](#_Evaluation__) agie.[[171]](#footnote-171) |
| [L](" \l "L) |  |
| [Légalité](" \l "L) | Dans le cadre prescrit par la loi. |
| [Légitimation](" \l "L) | [Processus](#_Processus) infini de reconnaissance pour l’appartenance à un corps professionnel et pour assumer le [pouvoir](#_Pouvoir__) qui en découle. |
| [Légitimité](" \l "L) | Reconnaissance du [pouvoir](#_Pouvoir__) que notre fonction nous prescrit. |
| [Lier](" \l "L) | 1. Lier, c’est unir, attacher, s’attacher quelqu’un, faire sien, mettre dans les siens. S’associer avec quelqu’un que, d’habitude on ne côtoierait pas. Mélanger, ajouter, s’adjoindre. On est dans le monde du stratégique. 2. Le cadre ici est en fait une règle qui, de l’extérieur, assure le bon rangement des éléments, la mise en place d’un ordre de telle sorte qu’aucune surprise n’ait de chance d’advenir. Lier c’est toujours, construire du stable, du solide (les liens matrimoniaux). Une soudure, dans le [désir](#_Désir) de permanence : les liens éternels. Faire que ça tienne, tenir par un nœud, nouer. Etre pris dans des liens. Pris au filet, pris au piège, avoir le fil à la patte. Les destins sont liés, au mieux c’est que nous sommes interdépendants, la [relation](#_Relation) symbiotique, fusionnelle s’impose comme seul mode de croisière. On se dit qu’on partage, qu’on est dans la parité, qu’on s’associe. Et c’est surtout la fusion et la confusion. 3. Lier, c’est restaurer un lien nécessaire surtout à l’un des deux, l’assisté, l’aidé. Le lien veut combler le manque de l’autre, réhabiliter, rendre pareil à soi : normal, sain, entier. C’est la prise en charge, la [relation d’aide](#_Relation_d’aide), la [relation](#_Relation) [thérapeutique](#Thérapeutique) dans laquelle on garantit l’atteinte d’un certain [mieux-être](#_Mieux-être), sinon la guérison, dans une conception de la santé comme paix des organes. L’un prescrit, l’autre exécute, pour son bien. Lier, c’est penser des [rapport](#_Rapport)s qui sont toujours à la fois mécaniques et de force. On parle bien de lien de subordination ou de dépendance. Avoir les mains liées. On est liés par le devoir ou le besoin. Le lien est fait pour retenir, tenir en laisse, ce peut être pour protéger et alors on peut mettre sous tutelle, on enferme, pour son bien. Les asiles. 4. A distinguer de liaison et de [relier](#_Relier__). S’interroger sur l’expression toute faite : « faire du lien social » : à quel prix ? |
| [Limite](" \l "L) | La limite fait partie de la chose, comme la peau du corps.  Travailler aux limites : être sans cesse dans la possibilité de dérives. Nécessite le [soupçon](#_Soupçon) et l’[autoévaluation](#_Autoévaluation_1). Propre à la [relation](#_Relation) éducative.  A distinguer de bornes (qui délimite et enserre) et de frontière (qui ne se dépasse pas sans danger, sans payer une taxe, sans changer de pays). |
| [Logiques d’évaluation](" \l "L) | * + - 1. *la logique de* [*contrôle*](#_Contrôle) permet d’assurer la fonction sociale de bilan, d’arrêt sur image pour faire le point et stabiliser en vérifiant la conformité[[172]](#footnote-172).       2. l’autre *logique de l’*[*évaluation*](#_Evaluation__) est au service de la promotion des potentiels, des possibles, qui assure la fonction sociale de promotion des dynamiques (l’[accompagnement](#_Accompagnement__))[[173]](#footnote-173). Tout ce qui reste quand on ne fait pas du [contrôle](#_Contrôle).       3. Le travail de tout [intervenant](#_Intervenant___1) consiste, en fonction de son [projet](#_Projet__) (Voir [projet d’évaluation](#_Projet_d’évaluation)) et non pas seulement de ses préférences, soit à choisir l’une des logiques, soit à tenter de les articuler dans son [intervention](#_Intervention_1). |
| [M](" \l "M) |  |
| [Maïeutique](" \l "M) | 1. Maïeutique comme art d’accoucher : légende socratique trop souvent convoquée comme source du [coach](#_Coach)ing.  Contre-sens et anachronisme sur le slogan « connais-toi toi-même ». C’est une « illusion rétrospective, c’est-à-dire cette tentation d’interpréter le passé à la lumière du présent. Le risque ici est d’invoquer un illustre ancêtre, Socrate, pour plaider une cause contemporaine dans un souci de trouver une origine noble ».[[174]](#footnote-174) .On ne peut assimiler un travail sur soi contemporain et la maïeutique socratique pour deux raisons :    * dans le monde grec, la [personne](#_Pertinence__) n’est pas perçue comme un individu psychologique, le « connais-toi toi-même » se réfère à la connaissance de l’univers et des dieux ; c’est donc un contre-sens de parler de maïeutique aujourd’hui pour appuyer un [développement personnel](#_Développement_personnel__).    * dans les textes comme le Théétète, on« ne se réfère pas du tout à la découverte de soi mais […] aux lois de la géométrie »[[175]](#footnote-175) Il s’agit donc de mise au jour de [notion](#_O_1)s mathématiques par un [accompagnement](#_Accompagnement__) pédagogique « autrement dit la meilleure voie pour amener un élève sur le chemin de vérités déjà tracées »[[176]](#footnote-176). Cette [notion](#_O_1) de maïeutique, dès lors, est trop approximative, elle permet de confondre encore le [guidage](#_Guidage__) et l’[accompagnement](#_Accompagnement__). 2. Maïeutique comme questionnement : procédé pédagogique consistant par un jeu de questions-réponses à conduire le formé vers la bonne réponse qu’on connaît depuis le début : méthode dite inductive. A été généralisée dans les années 1970 dans la pédagogie de l’enseignement programmé. |
| [Maîtrise](" \l "M) | Avoir à sa main, en être le maître.  [Désir](#_Désir) de posséder l’autre, déloge autrui de sa [place](#_Place__) de [sujet](#_Sujet). Voir [Réifier](#_Réification).  Appliquée à soi-même : voir [congruence](#_Congruence) et [harmonie](#_Harmonie). |
| [Management](" \l "M) | 1. Pratique du [commandement](#_Commandement__) et de l’encadrement, art de gouverner les hommes. Travail du cadre, de la Direction. 2. Le sens issu de *mansionata*, latin populaire de *mansio* qui signifie maison, demeure, et par extension, prendre soin, administrer, conduire, épargner dissimule le sens venant du verbe *manéger* : dresser le cheval dans le manège[[177]](#footnote-177). L’anglicisme fait oublier l’ancienneté de la chose. Art de faire faire ce qu’on a décidé que les subalternes feraient (*maneggiare*" : manœuvrer, manier, liens, menottes). Devrait s’écrire manègement, en français. 3. Dans ses prétentions modernistes de gestion, le management annexe le savoir scientifique et postule une démarche technico-rationnelle qui donne un ensemble de [procédure](#_Procès__)s techniques et d’attitudes contrôlées pour intégrer l’évolution, dans l’illusion d’une conduite parfaitement rationalisée, de choix devenus inéluctables pour l’objectivation constante de ce qui les détermine. 4. [Modèle](#_Modèle)s : typologie, taxonomie du plus au moins impositif : commandement charismatique > commandement paternaliste > management par [objectif](#_Objectif)s > par [projet](#_Projet__)s > participatif > situationnel > éducatif. |
| [Masque](#M) | * Sachant qu’un masque a pour fonctions de se protéger des agressions (même si c’est souvent illusoire), et de permettre d’incarner un personnage, c’est-à-dire faire autre chose, qu’on ne pourrait pas faire sans masque : changer ! (S’émanciper ! Et permettre que l’autre s’émancipe !). L’accompagnateur est un masque qui ne cache rien (d’intéressant), pas un vide : un pas grand chose, un petit rien du tout, là présent. C’est le masque du théâtre antique, et non pas le masque du carnaval libertin, qui sert ici de référence : il permet de jouer son rôle, de présenter le visage du professionnel. Rien à voir sous le masque, l’Etre nous embarrasserait. Se former, c’est apprendre à faire avec le manque à Etre, contre le désir de toute puissance. Il n’y a pas de vérité cachée derrière le masque. S’il y a besoin d’un masque, c’est parce que derrière il n’y a personne, un rien, et non pas un vide : je n’est/ai rien ; l’accompagnateur est affublé d’un [MOA] inintéressant, imprésentable. * Pour être présent dans la relation quand on en est responsable, dans tous les métiers de l’humain, l’effacement de la personne est nécessaire, au profit du personnage professionnel. C’est parce que nous assumons le masque que nous devenons personne[[178]](#footnote-178) : « Nous venons au monde comme individus, nous assumons un personnage et nous devenons des personnes[[179]](#footnote-179), ce qui concorde avec l'analyse des documents retraçant le cheminement sémantique d'un terme à double racine étymologique : la personne est d'abord historiquement *prosôpon* (en grec), et *persona* (en latin), c'est-à-dire, pour le premier terme, visage, avec l'idée complémentaire de : ce qui reflète, puis masque, rôle, personnage, et aussi : face antérieure, front d'une armée, apparition, image, et enfin, homme, personne en général dans un sens vague. ‘En somme, [on assiste à] un développement assez analogue à celui du latin’[[180]](#footnote-180) qui parle *persona*, quant à lui, comme masque, homme masqué, puis rôle, acteur, puis personne représentée par l'acteur, avant que la référence théâtrale ne s'estompe complètement pour laisser émerger la personne proprement dite. Cette transition ancienne masque-personne peut amener à  réinterpréter la signification du masque entendu par le sens commun comme porteur de la fonction de cacher, travestir, déguiser, pour lui réaffecter à l'inverse celle de refléter, exprimer, révéler : ‘Les masques sont des expressions figées et d'admirables échos du sentiment, à la fois fidèles, *discrets et plus vrais que nature.* Les choses vivantes en contact avec l'air doivent avoir un épiderme et on ne saurait reprocher à l'épiderme de n'être pas le cœur.’ »[[181]](#footnote-181).   Le masque de l’accompagnateur est celui du professionnel de l’écoute. C’est travailler à n’être lié ni par le bas (enracinement), ni par le haut (transcendance) ; être désencombré, prêt à partir : entièrement ici et maintenant, au service de l’accompagné, prêt à jouer. |
| [Médiation](" \l "M) | Distinguer deux types de médiations :   1. Se mettre entre. Faire pont ou tampon. Pacifier. Faire l’intermédiaire : « on peut mettre quelque chose au milieu afin de remplir un vide, de combler un hiatus, une absence de liens : la médiation a ici pour fonction réelle ou [imaginaire](#_Imaginaire) de lier les éléments disjoints […] de ressouder »[[182]](#footnote-182). C’est « un [outil](#_Organisation__) de protection, de défense dont le maître escompte qu’il lui assure une certaine sécurité  […] la perspective est ici celle de la règle et de son souci moïque de sécurité et de [maîtrise](#_Maîtrise)»[[183]](#footnote-183), ce qui correspond au [guidage](#_Guidage__). Ainsi la médiation sociale, où le tiers est non pas l’externe mais le troisième, le médiateur, un intermédiaire. Le médiateur se prend pour letiers, en fait il est le troisième homme : ce qu’il recherche en se plaçant au milieu de deux protagonistes, en « devenant un pont »[[184]](#footnote-184), c’est pacifier deux parties, deux camps en désaccord ; la référence est la polémologie. Il s’agit d’[aide](#_Aide)r les deux autres à construire les conditions acceptables pour arrêter le [conflit](#_Contraire__) ou le prévenir. Il s’agit d’[aide](#_Aide)r l’un et l’autre soit à aller au-delà de leurs désaccords ou de leurs [conflit](#_Contraire__)s habituels, soit à passer à un autre type de [relation](#_Relation), soit encore à se séparer dans de bonnes conditions : en tous cas *à se lier,* à « réparer le lien social »[[185]](#footnote-185). 2. Permettre à l’autre de se décaler, de devenir réflexif, de s’émanciper : Et « la médiation peut s’entendre à l’opposé comme ce qui réalise un vide […] où il n’y avait que du plein, où tout collait au point de paralyser tout jeu/je possible. Ici la médiation ouvre le champ symbolique d’un partage, elle fonde la possibilité d’un décollement, d’un mouvement »[[186]](#footnote-186). 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 »[[187]](#footnote-187), ce qui correspond à l’[accompagnement](#_Accompagnement__).   Est appelé « [dispositif](#_Dispositif__) de médiation », en formation, l’introduction d’objets, de tâches, d’[activité](#_Activité)s investies par les sujets d’une fonction d’ouverture, de jeu, qui assurent un décalage, une externalité afin de provoquer une médiation du [sujet](#_Sujet) avec lui-même, « entre soi-même et son propre devenir-autre que la suture paralyse »[[188]](#footnote-188) . Ces [activité](#_Activité)s assurent « une fonction transitionnelle où se développe l’auto-mouvement de chacun »[[189]](#footnote-189). Ce sont les codes, les [outil](#_Organisation__)s, les signes utilisés pour donner du sens à l’[agir](#_A) qui sont les médiateurs du sujet en [conflit](#_Contraire__) avec la situation dans laquelle et pour laquelle il utilise ces signes. C’est l’idée de la *médiation sémiotique*[[190]](#footnote-190). L’[étayage](#_Etayage__) est dans le fait de mettre en présence l’apprenant avec ces signes. Fournir les bons signes ou baliser la route qui les fera utiliser, c’est du [guidage](#_Guidage__), les faire rencontrer, c’est de l’[accompagnement](#_Accompagnement__). |
| [Mentor](" \l "M) | Guide bienveillant. Parce qu’il a été initié, se met en position de guide, de [personne](#_Pertinence__)-ressource qui sait ce que vivre veut dire. Se fait admirer ou pour le moins aimer. Se rend nécessaire comme aîné. Donne des [conseil](#_Concept__)s. [Figure](#_Figure) du Sachant, porteur du pouvoir du savoir.  A distinguer de l’[accompagnement](#_Accompagnement__). |
| [Métacommunication](" \l "M) | 1. Parler des règles dans lesquelles on évolue, revenir sur le mode d’expression qui vient d’avoir lieu pour l’analyser. Plus généralement, c’est évaluer ce qui vient d’être fait, faire un bilan ou vouloir interpréter ce qu’on a fait. Puis on peut aussi se regarder faire, c’est s’autoévaluer pendant qu’on fait ce qu’on a à faire, afin soit de vérifier, comme dans le bilan, la conformité de ce qu’on fait (auto[contrôle](#_Contrôle)), soit de se questionner sur le sens de qu’on fait (autoquestionnement). 2. Communiquer sur la communication : c’est encore et seulement communiquer, ce n’est pas la création d’un au-dessus, plus haut. Le « sur » dans « communiquer sur la communication » désigne l’objet de la communication, il a été malencontreusement interprété comme « monter d’un cran, pour voir plus loin, surplomber la communication ». Il n’y a pas d’au-delà de la communication. La métacommunication fait partie de la communication, elle n’est pas au-dessus. 3. Ce qui est appelé « métaposition »[[191]](#footnote-191), c’est le [pouvoir](#_Pouvoir__) que s’arroge le guide d’être maître de cette métacommunication, il est celui qui a la bonne analyse du communiqué, il est celui qui peut gérer au maximum le non-dit et faire un travail d’analyse permettant à l’autre de mieux percevoir ce qui est en jeu derrière les [problème](#_Problématique__)s de la [relation](#_Relation). Assimiler le communiqué au non-dit et aux enjeux de la situation, est un tour de passe-passe qui rend nécessaire la [place](#_Place__) du guide, ce qui lui permet d’endosser le costume du révélateur pour le dévoilement de la vérité. |
| [Métaphysique](" \l "M) | Au delà du monde physique.  Contraire de matérialisme.  Envolée souvent lyrique vers l’ontologie. |
| [Méthode](#M) | 1. Mode d’[organisation](#_Organisation) de l’[action](#_Action) de l’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier pour rendre compréhensible la démarche suivie et donc les résultats obtenus. 2. Exhibition de la rigueur et du [détachement](#_Détachement). N’est pas, pour l’[intervenant](#_Intervenant___1), la simple imitation du chercheur. |
| [Métiers de l’évaluation](" \l "M) | La plupart du temps l’[évaluation](#_Evaluation__) est une fonction dans un poste (comme chez le [formateur](#_Formateur), le manager, le DRH).  Elle est aussi un poste à part entière, quand il s’agit du fonctionnement des [organisation](#_Organisation)s en [pertinence](#_Pertinence) avec les [projet](#_Projet__)s et les [politique](#_Politique)s en cours : correspondent alors aux deux fonctions d'[accompagnement](#_Accompagnement__) de [processus](#_Processus) collectifs ([consultant](#_Consultant)) et individuels ([accompagnement](#_Accompagnement__), [coachi](#_Coach)ng) et de [pilotage](#_Pilotage) de [projet](#_Projet__)s ([expert](#_Expert__)). |
| [Métis](" \l "M) | Pensée de la ruse[[192]](#footnote-192). : se donner pour autre que ce que l’on est. Intelligence engagée dans la pratique, obstacles à dominer, efficacité. Duplicité, feinte, souplesse d’esprit, insaisissabilité, métamorphoses, débrouillardises. Domaines du devenir, du multiple, de l’instable. Expérience longuement acquise. Pas d’explicitation ni de justification de la démarche, est incorporée[[193]](#footnote-193).  Contraire de la [pensée par objectifs](#_Registre_de_pensée_3). |
| [Mettre en travail, mettre au travail](" \l "M) | Se donner une aire d’effort, un temps pour changer. Désigne l’objet du travail sur soi.  Se prendre comme objet d’apprentissage. Se mettre à l’épreuve sur un thème donné. Chercher à comprendre ses ressources et donc ses entraves. Identifier ses [investissements](#_Investissement__). Se donner les moyens de remaniements. |
| [Métrie](#M) | Dispositif d’évaluation dans le modèle de l’évaluation comme mesure.  Recouvre la psychométrie : étude de la fidélité des tests standardisés et objectifs, tests d’intelligence et de rendement[[194]](#footnote-194).  Et l’édumétrie : étude de la fabrication des tests pour mesurer l’acquisition des savoirs, des programmes[[195]](#footnote-195). |
| [Mieux-être](" \l "Sommaire) | 1. Se situer sur un axe progressif. Chercher à améliorer son état vers du mieux. Axiologie de la médecine. 2. Base de la [relation](#_Relation) [thérapeutique](#Thérapeutique) et de la [relation orthopédique](#_Relation_orthopédique__). Voir [développement personnel](#_Développement_personnel__). 3. Invention de la [pensée magique](#_Registre_de_pensée_2). Mythe du progrès. Renvoie au [syncrétisme](#_Syncrétisme). 4. A distinguer de [bien-être](#_Bien-être). |
| [Milieu](" \l "M) | 1. Métaphore écologiste pour indiquer que le [contexte](#_Contexte) fait partie entièrement de la situation et n’est pas autour, à l’extérieur. Est à la fois l’[organisation](#_Organisation)nel (le [dispositif](#_Dispositif__), la tâche) et le conjecturel (en adaptation ou pas avec les dites « contraintes » ou les « ressources du milieu »). Spécifie la situation. Il est l’endroit où on va puiser des informations supplémentaires pour éclairer dans la situation qu’on a délimité, l’histoire qu’on étudie. 2. Milieu pour l’étude : sorte d’espace d’intimité protégée, d’espace transitionnel, d’espace de confiance, grâce à quoi les sujets peuvent supporter l’incertitude liée à la [crise](#_Critère__). Ce qui peut leur permettre de se laisser aller jusqu’à une régression vers de l’ancien pour trouver des bases plus assurées qui leur permettent d’aller vers le nouveau. |
| [Mission](" \l "M) | Catégorisation de [commande](#_Commande__)s que l’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier peut traiter.  Segments identifiables de l’[activité](#_Activité) de l’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier (Voir [métiers de l’évaluation](#_Métiers_de_l’évaluation)). |
| [Mobile](" \l "M) | Ce qui incite le sujet à [agir](#_A) et qui sous-tend les buts (rationnellement ou non) :  « Un même mobile peut se traduire a priori dans des buts très différents selon les individus ou les circonstances chez un même individu et inversement un même but peut servir des mobiles de nature très diverses. Le même raisonnement peut d’ailleurs aussi s’appliquer au rapport entre buts et moyens »[[196]](#footnote-196).  « Les mobiles s’enracinent dans la sphère proprement subjective du sujet, celle de son histoire et de son économie psychique […] et se fixent sur des objets spécifiques au gré de la [trajectoire](#_Trajectoire) du sujet » [[197]](#footnote-197) (du [trajet](#_Trajet__), si on est dans l’[accompagnement](#_Accompagnement__)).  L*e mobile*ce qui meut, ce qui donne envie de faire[[198]](#footnote-198)., et qui est la plupart du temps non-su, une intentionnalité, sur laquelle l’accompagnateur fait des « hypothèses », des interprétations, qu’il garde souvent pour lui. Permet de parler de ce en quoi l’accompagné est en ‘demande’ de changement. Permet de ne plus employer dans l’accompagnement en RH le mot « [demande](#_Demande__) » trop connoté thérapie.  *Quatre mobiles sont travaillés dans l’accompagnement :*   * le rapport au savoir, (et donc à l’autre), * le rapport à la norme, (à la Loi symbolique), * le rapport aux valeurs, (au sens), * le rapport à l’image du Soi, (à l’identité).   Ce sont les quatre organisateurs de la relation éducative et donc des métiers de l’humain[[199]](#footnote-199) |
| [Mode de la pensée complexe](" \l "M) | 1. Une méthode vulgarisée par Edgar Morin : des principes pour *une gymnastique de l’esprit*, sachant que le complexe n’est pas le contraire du simple, Le simple est au cœur du complexe. 2. Le défi complexe : penser le complexe à partir de quatre [concept](#_Concept___1)s inter-reliés : l’ordre, le désordre, l’[organisation](#_Organisation), les inter-relations, c’est « la constellation » de base. L’[organisation](#_Organisation)nel n’existe pas en soi, [contraire](#_Contraire)ment à ce que pensent les fonctionnalistes. L'[organisation](#_Organisation) n'est qu'un des éléments de cette galaxie de [concept](#_Concept___1)s dans laquelle tous les éléments doivent être conçus en même temps, alors que deux d'entre eux sont contradictoires. Réhabiliter le lien de [contradiction](#_Constructivisme__). L’ordre est souvent parlé sous l’[objectif](#_Objectif) de « la [cohérence](#_C)», ce qui devient le symptôme d’une obsession quand elle est un leitmotiv. Le désordre est ici réhabilité comme nécessaire, inéluctable, comme un surplus de sens, un débordement utile qui contrebalance le primat de la [cohérence](#_C) : réhabiliter la perte, le gaspillage, le luxe, le trop plein, l’esthétique baroque[[200]](#footnote-200). *L’*[*organisation*](#_Organisation) se lit et comme structure *et* comme système[[201]](#footnote-201). *Les inter*[*relation*](#_Relation)*s* sont les connexions, les réseaux les interinfluences. L’[organisation](#_Organisation) n'est qu'un des éléments de la galaxie de [concept](#_Concept___1)s dans laquelle tous les éléments doivent être conçus en même temps : de même qu’un système n’existe pas, c’est un [outil](#_Organisation__), l’[organisation](#_Organisation)nel ou le fonctionnel n’existe pas non plus sans les humains qui les portent[[202]](#footnote-202) : 3. Les principes directeurs de la pensée [complexe](#_Complexe):- La [dialogie](#_Dialogie) consiste à associer deux éléments en une seule [visée](#_Visée), de façon inséparable, complémentaire tout en les concevant aussi comme concurrents et antagonistes. C'est donc un principe qui permet non pas l'association des [contraire](#_Contraire)s dans un tout où ils se fondraient mais qui permet l'[articulation](#_Articulation) des [contraire](#_Contraire)s ; par exemple, les [notion](#_O_1)s d'ordre et de désordre sont dans un [rapport](#_Rapport) dialogique : on ne peut penser l'un sans penser aussi l'autre.  * La récursivité où ce qui sert l’identification de la cause sert en même temps la production, le résultat : ce qui génère est généré. On dira qu'ordre et désordre sont en récursivité quand on conçoit que les effets que l'un de ces éléments produit, servent en même temps que se produisent ces effets, à produire leur cause. C'est le principe de causalité chronologique qui est abandonné pour le principe de causalité circulaire en *synchronie* : les conditions d'existence ne précédent pas l'existence, les unes produisent les autres dans un même temps. * L'hologramme permet de concevoir les rapports entre le tout et la partie : la partie est dans le tout, et le tout (en tant que tout) est dans la partie ; donc le tout est à la fois plus et moins que la partie. Le social est dans l'individu, lequel comporte en plus sa singularité. Le programme total est dans la cellule même si certaines parties de ce programme sont inhibées. * La boucle : ces trois principes peuvent être appliqués aux mêmes objets et ils doivent être conçus comme bouclés les uns aux autres. Boucles rétroactives, proactives, interactives du système [cybernétique](#_Cybernétique__) mais aussi boucles ouvertes sur l'imprévisible créatif de [complexité](#_Complexité) et sur l'éphémère. Rien n’est déconnecté. Voir [bouclage](#_Bouclage).   Conception difficile, vertigineuse. La pensée complexe est exigeante : "C'est difficile, c'est fragile, c'est éphémère, c'est beau. Mais je crois, je crois en quelque chose de fragile, j'y crois de façon fragile, et je dirai même, je crois au fragile, je crois à la beauté éphémère» [[203]](#footnote-203): En effet, la pensée complexe exige aussi d'admettre *la* [*parole*](#_Parole)(singulière, du Je qui pense) : « Je ne travaille que les idées qui me travaillent »[[204]](#footnote-204). Ce n’est pas une pensée désincarnée. Le [complexe](#_Complexe), c’est l’acceptation de l’humain. Il se communique comme une interprétation du monde et non pas comme une révélation de la vérité : c’est le moment de se raconter des histoires, d’inventer des fictions, d’émettre du [sens](#_Situation__). (voir [sémiose](#_Sémiose)). |
| [Mode de pensée de la systémie](" \l "M) | 1. Mode de pensée qui privilégie les interrelations entre les éléments et ne s’occupe plus de la nature des éléments, l'élément étant les [relation](#_Relation)s qu'il entretient. [Modèle](#_Modèle) importé des sciences de la nature. 2. Les différents systèmes se différencient par leur plus ou moins grande ouverture : se sont succédés la [cybernétique](#_Cybernétique__), le systémisme, la systémique :    * La [cybernétique](#_Cybernétique__) (avec son système fermé, mis en [cohérence](#_C)) qui considère le [sujet](#_Sujet) comme un agent exécutant les ordres d'un chef déguisé en programme et un faiseur de produits calibrés, conformes à ce programme, qu’il faut surveiller.    * Le systémisme (avec son système ouvert sur un [contexte](#_Contexte) avec lequel il fait un tout) qui voit le sujet comme un acteur qui interprète le texte des autres, qui s’adapte au milieu qu’on lui donne.    * La systémique (les systèmes de systèmes devenant des « systèmes [complexe](#_Complexe)s », systèmes interconnectés, en grappe) où le sujet est uneconnexion, le nœud d’un réseau.[[205]](#footnote-205) 3. Appliqué à la [relation](#_Relation) humaine, l’ensemble des courants de la systémie se retrouvent dans le [projet](#_Projet__) (éminemment programmatique) de « gestion du probable », une ingénierie qui veut [maîtrise](#_Maîtrise)r son objet, toujours prise de vertige devant l’imprévisible et l’inachevable. Le point commun à toute la systémie est de considérer le système comme une totalité. On affiche la volonté de tenir une *vision globale* (qui est sa [visée](#_Visée)) mais on réalise l’exercice d’une *vision totale* (qui est son programme caché, de [maîtrise](#_Maîtrise) de l’objet). C’est faire du système un plein, construit dans l'en soi, encore maîtrisable, un objet, disons, d’un « obscur [désir](#_Désir) de [contrôle](#_Contrôle)»[[206]](#footnote-206) :  * La [cybernétique](#_Cybernétique__) transforme en *produit* tout ce qu’elle touche, elle [réifie](#_Registre_de_pensée) ; * Le systémisme fait la [place](#_Place__) belle aux [*procédure*](#_Procès__)*s* et introduit la [notion](#_O_1) d’acteur en laissant une [place](#_Place__) au sujet agissant : le monde est un théâtre, au mieux une commedia dell’arte où l’improvisation est au service de la gestion des zones de [pouvoir](#_Pouvoir__) (les zones d'incertitude[[207]](#footnote-207)) ; * La systémique s’intéresse aux « [processus](#_Processus)», c’est-à-dire aux énergies vitales, humaines et pose que nous agissons *par* [projet](#_Projet__) et non pas *dans* des [projet](#_Projet__)s. Ici, la [personne](#_Pertinence__) invente le système et se met à l’origine (il est et acteur et auteur, sans cesser d’y être agent[[208]](#footnote-208) .   On voit bien la progression vers plus d'ouverture et d'indécision —ou de créativité. [[209]](#footnote-209) Mais la pensée de la systémie n'a donné lieu qu'à des [dispositif](#_Dispositif__)s "par définition schématiques en ce sens que le nombre de paramètres qu'ils utilisent" (ou qu'ils considèrent) "est suffisamment restreint pour qu'on puisse les expliciter et les manipuler."[[210]](#footnote-210) qui ne servent qu'à conduire des *analyses* de systèmes à propos desquelles Morin dit : "Je n'entre pas du tout dans ce qu'on appelle l'analyse systémique. Je suis beaucoup plus favorable à quelque chose qui s'appellerait la pensée systémique et je dirai que cette pensée systémique est un des éléments -- *mais pas le seul* -- d'une réforme de pensée qui me semble nécessaire.[[211]](#footnote-211) |
| [Mode de pensée déterministe](" \l "M) | [Mode de pensée](#_Modes_de_pensée_1) qui pose que les éléments sont des substances, des essences liées par les causalités avec un sujet *pris dans un fatum.* : le destin. L’important est donc dans le rapport cause-conséquence. |
| [Mode de pensée fonctionnaliste](" \l "M) | [Mode de pensée](#_Modes_de_pensée_1) qui se donne comme cadre le schéma moyen-fins[[212]](#footnote-212).  Au nom de l'efficacité, pour la [prise de décision rationnelle](#_Prise_de_décision) et la [résolution de problèmes](#_Résolution_de_problèmes), s'adresse à un Homme rationnel, pour la rationalisation des pratiques. |
| [Mode de pensée structuraliste](" \l "M) | 1. [Mode de pensée](#_Modes_de_pensée_1) où on cherche à mettre au jour des invariants, voire des universaux, où les éléments sont pris dans des enclenchements stables accomplissant des transformations : une structure, sur un sujet agi. 2. Le travail structuraliste se caractérise par l’exhibition d'invariants pouvant rendre compte d'universaux, il consiste à dévoiler par une structure un ensemble finis d’éléments (les invariants) couplés, connectés, réglés par des liens stables, enclenchés entre eux : la comparaison entre la structure et le squelette ou la charpente est sous-jacente. Mais existe aussi l'image du moteur, de la mécanique cachée sous le capot (Ce qui devient, sans rupture, la [notion](#_O_1) de système dans le courant [cybernétique](#_Cybernétique__)). N’est pas nettement distinguée de la notion de système qui finira par s’imposer (cf. les derniers livres de Piaget). La structure ainsi pensée et donnée à voir, explique, par le jeu interne de ses forces ([Rapport](#_Rapport)s de symétries, d’oppositions désignés justement par le terme de « mécanismes »), le fonctionnement de l'objet étudié, les modifications qu'elle opère sur cet objet. 3. La structure « traite » l’énergie (ou l’acteur) qui la remplit, elle est créatrice de mouvement, d’évolution .La structure est un schéma, une organisationprototypique, une trame, un scenario : dans les objets rencontrés, est virtuelle, résultat d’une lecture. S’actualise et ne se reproduit pas, est sujette à des variations locales.[[213]](#footnote-213) . La pensée dite « modale » consiste à reconnaître le schéma dans l’objet actualisé et remonter de l’un à l’autre (la réversibilité, chez Piaget). Est interprétation, reconstruction logique du fonctionnement[[214]](#footnote-214). 4. L'intérêt accru pour le fonctionnement provoque la recherche des mécanismes ou des structures dynamiques de l'[évaluation](#_Evaluation__), lesquelles remplissent des fonctions (produisent des modifications). Identifier la fonction des structures évaluées va redéfinir la [notion](#_O_1) d’[objectif](#_Objectif). L’idée est, somme toute, de voir la structure pour mieux fonctionner, voire la réparer et, en ce sens, on est bien dans la gestion.[[215]](#footnote-215) |
| [Modèle](" \l "M) | 1. Dans les sciences humaines : catégorisation, schéma, formalisation sémantique et linguistique. Sert à proposer des repères sur la réalité et non à la refléter. Il est fictif, virtuel, doit être actualisé dans les pratiques et modulé en fonction du [contexte](#_Contexte). Invente un ensemble d’objets et de [procédure](#_Procès__)s pour les étudier. 2. Dans les sciences de la nature : maquette, modèle réduit. On part du principe qu’il y a isomorphie entre le modèle et la réalité. C’est un modèle mathématisable, permet d’éviter d’avoir à travailler sur l’objet réel qu’il reproduit. 3. Modèles de pensée voir [modes de pensée](#_Modes_de_pensée_1). |
| [Modèle d’évaluation](" \l "M) | 1. Composante du système de références de l’évaluateur. Permet le repérage et l'auto[guidage](#_Guidage__) dans l’[agir](#_A). Le modèle permet de se donner des repères organisés pour [agir](#_A) et de donner aux autres des scénarios d'[action](#_Action)s, de construire des [dispositif](#_Dispositif__)s et la méthodologie de l'[intervention](#_Intervention_1) des [intervenant](#_Intervenant___1)s de métier. 2. Pour tous les [intervenant](#_Intervenant___1)s, penser dans un modèle, c'est utiliser, pour conceptualiser ce qu’on devrait faire, un ensemble de principes pour [agir](#_A), qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent. Chaque modèle redéfinit l’évaluation pour son compte, il cible des objets à évaluer, il construit un programme d’[action](#_Action)s. 3. Les trois modèles d'évaluation en [éducation](#_Education__), en Europe :  * *L'évaluation-mesure* : l’évaluation des produits et des états ([dispositif](#_Dispositif__)s de la métrie, la docimologie) : comptabilisation des plus values, des effets, des impacts, comparaisons de bilans, des [trajectoires](#_Trajectoire); * *L'évaluation-gestion* : l’évaluation des [procédure](#_Procès__)s, des moyens et des gestes ([dispositif](#_Dispositif__)s : [évaluation](#_Evaluation__) par les [objectif](#_Objectif)s - évaluation comme aide à la prise de décision - évaluation formative dans la [cybernétique](#_Cybernétique__) – l’évaluation formatrice dans le systémisme – l’évaluation-régulation dans la systémique) : contenir et [maîtrise](#_Maîtrise)r les rapports aux situations, les agents, les exécutants. On gère les [procédure](#_Procès__)s, on prévient les dysfonctionnements toujours possibles en rationalisant les pratiques ; * *L'évaluation-problématisation* : l’évaluation des [processus](#_Profane), des dynamiques et des [relation](#_Relation)s ([dispositif](#_Dispositif__)s de [guidage](#_Guidage__) et d’[accompagnement](#_Accompagnement__) : [dialectique](#_Dialectique__) – [herméneutique](#_F) - [pragmatique](#_Pragmatique)) : pour la [problématisation](#_Problématisation) des pratiques par les professionnels eux-mêmes afin de leur permettre de chercher du sens dans ce qu’ils font.   Les rendre disponibles, c’est avoir une culture *en* [évaluation](#_Evaluation_:). |
| [Modèles de la formation](" \l "M) | « Il n’y a ainsi pas plus de savoir désincarné que d’être sans savoir. Toute transmission de savoir se soutient d’une relation entre êtres humains »[[216]](#footnote-216).  « Evoque une intervention profonde et globale entraînant chez le sujet un développement dans les domaines intellectuel, physique ou moral, ainsi qu’un changement dans les structures correspondant à ces domaines »[[217]](#footnote-217).  Modèle centré sur les acquisitions : réduction de la formation à l’apprentissage, sensé garantir un niveau de compétences et d’opérationnalité. Est un outillage applicable dans la pratique.  Modèle centré sur la démarche : vivre des expériences sociales pour le développement de la personnalité. Apprendre à apprendre.  Modèle centré sur l’analyse : continuer un travail sur soi en fonction des situations traversées. fait appel à l’[autoévaluation](#_Autoévaluation_1) et à la réflexivité dans l’analyse des pratiques rencontrées.[[218]](#footnote-218)  Modèle charismatique : c’est la personnalité même de l’éducateur qui propulse les formés vers les [valeurs](#_Valeurs). Galvanise par le [pouvoir](#_Pouvoir__) de son rayonnement.  Modèle d’ajustage : l’éducateur s’adapte aux [demande](#_Demande__)s des formés à partir d’observation de leurs performances.  Modèle d’affranchissement : pour se libérer de ses entraves. La [relation](#_Relation) devient essentielle[[219]](#footnote-219).  Formation instrumentale : où on vise à faire acquérir les savoirs utiles.  Formation épistémologique : où est d’abord travaillée la conceptualisation, les cadres de références, les choix paradigmatiques à faire en fonction des [contexte](#_Contexte)s d’exercice auxquels on se prépare.[[220]](#footnote-220) |
| [Modes de pensée](" \l "M) | 1. Gabarits, formatages, mises en forme pré-données de la pensée qui nous agissent. 2. Catégories présentes dans la culture européenne qui servent de cadres pré-construits pour la [concept](#_Concept___1)ualisation de la pratique et de l’être au monde. Nous agissent, désignent différemment ce qui est l’important dans la vie. Sont en nombre limité, mais peu de gens les connaissent et les distinguent. En général, on emploie celui qu’on a rencontré au hasard de sa formation et on se prive des autres. Font partie des « théorisations implicites »[[221]](#footnote-221) : « chaque acte de direction repose sur des postulats, des hypothèses et des généralisations, c’est-à-dire sur des théories, souvent implicites, inconscientes, ou même contradictoires » Voir [modes de pensée](#_Modes_de_pensée_1), [pensée déterministe](#_Mode_de_pensée); [fonctionnaliste](#_Mode_de_pensée); [structuraliste](#_Mode_de_pensée_3); la [systémie](#Systémie) et la [complexité](#_Complexité). 3. Cadres disponibles (comme des schèmes sociaux[[222]](#footnote-222)) qui vont formater les [modèle](#_Modèle)s d’[évaluation](#_Evaluation__) en [éducation](#_Education__). 4. Donnent des répertoires de [figure](#_Figure)s du sujet. |
| [Motif](" \l "M) | Ce qu’on se donne comme prétexte ou raison pour agir, une intention.  Ce que le l’accompagné veut en arrivant dans l’accompagnement et qu’il exprime pour justifier d’être là. |
| [Motivation](" \l "M) | Ce qui nous pousse à agit. Appétence, envie, [plaisir](#_Politique__) anticipé.  Voir [mobile](#_Mieux_être__) et [motif](#_Mobile__).  N’est pas un état mais un [processus](#_Processus) qui se travaille.  A trop souvent servi à stigmatiser l’autre qui ne serait pas « motivé » alors qu’il fait preuve de négatricité.  Sous le terme de « [demande](#_D_1)», sert encore d’excuse pour éviter tout [accompagnement](#_Accompagnement__). |
| [Mouillage](#M) | « Le **mouillage** est un terme de marine qui désigne :   * *un lieu abrité du vent et des vagues le long de la côte dans lequel un bateau peut s'arrêter en sécurité en s'amarrant sur son ancre.* * *la manœuvre qui consiste à* poser l’ancre dans un mouillage ».[[223]](#footnote-223)   S’abriter, avoir des lieux de repos, de retour à la terre ferme : savoir ponctuer l’activité professionnelle de temps de calme. Trouver de l’aise (voir [aise](#_Aise)) dans ce qu’on fait. Utiliser les repères pour agir comme des ancrages dans son histoire : avoir fait des contraintes, des ressources. |
| [N](" \l "N) |  |
| [Nature humaine](" \l "N) | Philosophie essentialiste fort répandue encore, naturalisée (qui se fait passer pour naturelle, vraie), qui pose que dans l’homme un noyau (appelé essence) est immuable : en tous temps, en tous lieux l’homme serait fondamentalement le même.  Elément central dans le [paradigme mécaniciste](#_Paradigme_mécaniste): l’essence permet de prévoir le comportement humain, en toute raison, et donc de la [maîtrise](#_Maîtrise)r.[[224]](#footnote-224) |
| [Négatricité](" \l "N) | Faculté propre à l’être humain qui lui permet de dire non.  Capacité de tout être vivant, a fortiori humain, de vouloir et de pouvoir opposer ses propres contre-stratégies aux stratégies dont il se sent devenir l'objet de la part d'autrui.[[225]](#footnote-225) |
| [Négociation](" \l "N) | Exploitation d’un [conflit](#_Contraire__), d’une tension dans l’échange entre des enjeux contradictoires. Jeu, exploitation et [articulation](#_Articulation) de [rapport](#_Rapport)s de forces dans une situation plus ou moins bloquée. Reformulation jusqu’à trouver une entente. Peut aller jusqu’au *compromis*.[[226]](#footnote-226)  Pour les [intervenant](#_Intervenant___1)s de métier, précède obligatoirement le [contrat](#_Contrat) d’[intervention](#_Intervention_1) et peut se poursuivre tout au long de l’[intervention](#_Intervention_1).  Pour tous les [intervenant](#_Intervenant___1)s, recouvre un ensemble d’[habileté](#_Habileté)s indispensable dans la [relation](#_Relation) humaine. |
| [Normatif](#N) | Ce qui me contraint, me donne la bonne voie à suivre sans discussion possible.  Souvent péjoratif. |
| [Normes](" \l "N) | 1. Tout ce qui me contraint ou me soutient, me donne un cadre. Ce n’est pas en soi négatif. 2. C’est ce qui m’étaye.   Voir [étayage](#_Etayage__). |
| [Notion](" \l "N) | 1. A un moment T de l'histoire des références d'un sujet, la notion est moins réfléchie, moins aboutie, moins élaborée, moins consistante, moins communicable, plus polysémique que le [concept](#_Concept___1) qui reste, lui, avec des contours plus définis et des liens plus stables avec d’autres [concept](#_Concept___1)s. 2. Le passage de la [notion](#_Notion_:) au [concept](#_Concept___1) est le [motif](#_Mobile__) de la recherche sur les pratiques sociales. |
| [O](" \l "O) |  |
| [Objectif](" \l "O) | 1. Cible à atteindre. Oblige à la construction d’une [trajectoire](#_Trajectoire) (le plus court chemin pour atteindre la cible : un parcours programmé, planifié économique, rentable, efficace) et d’un programme. 2. A distinguer de [but](#_But) et de [trajet](#_Trajet__). 3. La théorie des [objectif](#_Objectif)s vient des Etats Unis. S’appuie sur le behaviorisme et le conditionnement. Transformation des comportements par la finalisation rationnelle de l’[action](#_Action)[[227]](#footnote-227). 4. La technique des [objectif](#_Objectif)s a fait fureur en Europe dans les années soixante, soixante et dix, notamment dans la formation d’adultes[[228]](#footnote-228). 5. Appartient au mode de [pensée du fonctionnalisme](#_Mode_de_pensée_1). |
| [Objet d’évaluation](" \l "O) | 1. Ce sur quoi porte l’évaluation. Trop souvent confondu avec un [critère](#_Critère). 2. L'évaluation concerne différents types d'objets : [action](#_Action)s et programmes, [projet](#_Projet__)s, pratiques professionnelles, fonctionnement du service ou de l’organisme, etc. Ces objets ne sont pas des réalités « en soi » ou des fragments de réalité. C'est la méthodologie de l'évaluateur qui opère un découpage dans la « réalité » en fonction d'une hiérarchisation des éléments du [contexte](#_Contexte) qu'il privilégie par le choix d’un [modèle d’évaluation](#_Modèle_d’évaluation) et du [projet d'évaluation](#_Projet_d’évaluation) qu'il porte, co-construit ou accompagne. 3. La question centrale que se pose le [consultant](#_Consultant) par rapport à une [organisation](#_Organisation) est celle de *l’hétérogénéité des* *regards* portés sur les objets à évaluer : [relation](#_Relation)s, phénomènes, [processus](#_Processus), situations ou pratiques. 4. L’objet évalué dépend du [projet d’évaluation](#_Projet_d’évaluation) et du [modèle d’évaluation](#_Modèle_d’évaluation) choisi et non pas de la réalité de la pratique étudiée. |
| [Ontologie](" \l "O) | Science de l’être en tant qu’Etre dans l’en-soi et non pas en tant qu’existant, qu’investi dans des situations.  Débouche sur la [métaphysique](#_Métaphysique). |
| [Opacité](" \l "O) | [Contraire](#_Contraire) de la transparence.  Irrémédiablement lié à la [relation](#_Relation) humaine.  Voir [négatricité](#_Négatricité) – [altérité](#_Altération__). |
| [Organisation](" \l "O) | 1. Terme le plus général pour désigner l’institution, l’établissement, le service, l’entreprise où l’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier va travailler. 2. L’organisation de l’[action](#_Action) désigne la façon de mettre en ordre le procès, c'est-à-dire d'apporter un certain degré d’ordonnancement logique dans un système donné pour le [maîtrise](#_Maîtrise)r. On parle alors de « [processus](#_Processus) [organisation](#_Organisation)nel ».[[229]](#footnote-229) |
| [Orientation](" \l "O) | [Processus](#_Processus) fondamental dans [l’agir professionnel](#_A)[[230]](#footnote-230) :   1. Dans les théories de l’[action](#_Action) : l’orientation *dans l’*[*action*](#_Action) consiste, pour un [expert](#_Expert__), à repérer les traits de la situation qui vont servir à guider et contrôler son [action](#_Action). Les opérations d’orientation dépendent alors de la manière dont cet opérateur se les représente : par des calculs conscients et des stratégies intentionnelles, des [relation](#_Relation)s de significations entre des indicateurs et des variables fonctionnelles pour [pouvoir](#_Pouvoir__) faire un [diagnostic](#_Diagnostic) de situation. Réduction de l’[agir](#_A) à la résolution de [problème](#_Problématique__)s par la prise de décision rationnelle, à l’[action](#_Action) rationnellement conduite et notamment par des décisions parmi les faisables, établies en toute conscience, rationnelles, efficaces et rentables. L’[activité](#_Activité) cognitive n’existe que sous formes d’[action](#_Action)s ou de chaînes d’[action](#_Action)s, et celles-ci ne peuvent être définies que par leur but, lequel oriente, dirige l’acte réalisé. Toute [action](#_Action) doit se concrétiser, s’accomplir, s’opérationnaliser dans des modes opératoires, dans la mise en œuvre de moyens et de [procédure](#_Procès__)s qui ont ainsi une fonction de réalisation d’un plan initial, d’un « pattern », d’un gabarit. Travail du [contrôle](#_Contrôle). 2. Dans la théorie de l’[activité](#_Activité) : l’acteur professionnel ne déroule pas une [action](#_Action) selon un protocole établit d’avance et finalisée sur un [objectif](#_Objectif): il habite l’[activité](#_Activité) qu’il est en train de faire ; il est lui, en [action](#_Action). L’[action](#_Action) n’est pas posée devant lui, comme un champ à parcourir, il ne la surplombe pas pour la [contrôle](#_Contrôle)r par une « position méta », il est pris avec ce qu’il réalise, il se réalise en tant que professionnel par cet [agir](#_A). C’est pourquoi on parlera d’orientation *par l’action*. les éléments ne sont pas rationnellement sélectionnés, *ils s’imposent* comme dimensions de la situation, comme traits signifiants soit sous la forme d’une évidence, soit d’une réalité au moins pour soi dont on va débattre. Il ne s’agit donc pas d’une simple « action cognitive ». : les micro-[processus](#_Processus) semblent survenir sur le mode de l’improvisation, où le parcours nécessaire pour atteindre un but n’est pas prévisible, et où le but en lui-même n’est pas toujours clair et peut se modifier sans préavis. L’interlocution est le lieu de régulations mutuelles, ruptures et retrouvailles. L’orientation par l’action est travail de retour et de reprises pour plus de [pertinence](#_Pertinence) au [projet](#_Projet__) engagé, autant que pour l’invention et la divergence. Travail d’[évaluation](#_Evaluation__) située. |
| [Outil](" \l "O) | 1. Objet standard utilisable, disponible, fabriqué en série pour manipuler un ou des objets d’[évaluation](#_Evaluation__). Prototype : la grille d’analyse ou tableau cartésien. 2. L’[intervenant](#_Intervenant___1) se les approprie, les transforme à sa main, les bricole, les façonne : ils deviennent par l’expérience ses instruments. 3. Entrer en [évaluation](#_Evaluation__) par les outils, c'est courir le risque de parler à la [place](#_Place__) de l'autre, de lui imposer le sens de ce qu'il devra faire, de saper les fondements d'un dialogue et d'un partenariat entre [évaluant](#_Evaluant)s. Instrumenter est nécessaire et pourtant, c'est toujours déjà trop en faire, c'est piper les dés et piéger la [relation](#_Relation) éducative. Une alternative impossible. Tout le travail va consister à organiser sans tout prévoir. C'est la même question que pour le chercheur qui doit aller sur le terrain : se préparer, c'est s'attendre à être pris au dépourvu, ne jamais savoir quand ni comment, mais le savoir. Ce n'est pas un obstacle, c'est assumer les aléas de la [relation](#_Relation) Se préparer à ce qu'il adviendra, bien davantage que préparer son [intervention](#_Intervention_1) : les imprévus ne sont terrifiants que dans la mesure où on a rêvé que dans une [relation](#_Relation), ils puissent ne pas advenir. 4. Il n'empêche que restent disponibles les outils que chaque [modèle d'évaluation](#_Modèle_d’évaluation) a produits, qui en sont devenus un emblème, à condition de savoir que parce qu'ils ont été conçus dans tel [modèle](#_Modèle), ils assureront une fonction particulière. Ainsi les tests dans l'[évaluation](#_Evaluation__)-mesure où la présence d'objets sert d'unique [critère](#_Critère) pour des quantifications échelonnées. Dans l'[évaluation](#_Evaluation__)-gestion, les grilles de notation (grilles d'[objectif](#_Objectif)s avec [critère](#_Critère)s de réussite) et les [grilles](#_Grille) de réponses (les solutionnaires dans le travail indépendant faussement appelé travail autonome) de l'[évaluation](#_Evaluation__) par les [objectif](#_Objectif)s. Utiles aussi les schématisations de l'[évaluation](#_Evaluation__) structuraliste. Puis les grilles d'autobilan que l'on confondait avec [l'autoévaluation](#_Autoévaluation_1) dans le [modèle](#_Modèle) de l'[évaluation](#_Evaluation__) [cybernétique](#_Cybernétique__). Et enfin les feuilles de routes[[231]](#footnote-231) et les cartes d'étude[[232]](#footnote-232) dans le [modèle](#_Modèle) de « l'[évaluation](#_Evaluation__) dans le [systémisme](#_Systémisme) »[[233]](#footnote-233). |
| [Oxymore](" \l "O) | 1. Procédé rhétorique, employé en poésie pour crée un effet d’indécidable « Cette *obscure clarté* qui tombe des étoiles »  Rapprochement de deux mots contradictoires, qui se nient l’un l’autre. Ex : Contrôle formatif. 2. Procédé récurrent dans l’idéologie du *new age* (le [syncrétisme](#_Syncrétisme)) qui permet de ne pas prendre position en se donnant l’illusion d’atteindre ou de conceptualiser le Tout. |
| [P](" \l "P) |  |
| [Paradigme](" \l "P) | 1. Paradigme *scientifique ou de recherche*: un programme qui unit un ensemble de chercheurs à un moment donné. 2. [[234]](#footnote-234)Paradigmes *profanes* : théories clandestines, devenues des « épistémologies ordinaires », des modélisations implicites, insues mais incarnées, saturées d’investissements symboliques forts ; des univers culturels de pratiques différents, des paradigmes [imaginaire](#_Imaginaire)s, des lignées anthropologiques différentes. Un arrière-fond épistémologique, un système de références. Cet arrière-fond n’est pas constitué de savoirs savants ordonnés à la logique dominante d’une discipline, ce sont des évidences, des croyances, un héritage culturel attrapé par bribes, toujours mal agencées, sans dessein la plupart du temps des « idées générales », du « sens commun ». Ce sont les éléments que les gens ont intégrés au hasard de leur vie, ce sont les fondements d’une civilisation. Ils constituent l’un des ingrédients d’une vision du monde que portera un sujet, y compris sans le savoir.[[235]](#footnote-235)   En Europe, deux paradigmes profanes sont transmis : le [biologiste](#_Paradigme_biologiste) et le [mécaniste](#_Paradigme__).[[236]](#footnote-236). Se [demande](#_Demande__)r dans quel paradigme on fonctionne le plus souvent, où sont ses préférences. Se poser la question du positionnement paradigmatique est le début du travail sur soi. « Nous connaissons ces duels entre deux éléments. Il s’agit de l’instruction et de l’[éducation](#_Education__) ; du savoir et de [relation](#_Relation); de la raison et de l’intuition ; de la technique et de l’amour ; du social et du sujet individuel ; de l’intellect et du cœur… Ils émanent de deux antagonismes plus fondamentaux : cœur et raison ; sujet et social. Tantôt l’un, tantôt l’autre rêve de s’imposer. Nous aboutissons sûrement à une impasse : puisqu’il y a simplification de la réalité, il ne peut résulter de gagnant définitif. Un jour ou l’autre, l’adversaire refait surface et l’emporte. L’aller et le retour est incessant. Il est évident que, pour reconnaître cette [complexité](#_Complexité) où les deux termes sont intimement intriqués, nous devons nous extraire d’un tel dualisme. Travailler dans l’affect retentit au plan cognitif ; travailler dans le cognitif se répercute dans l’affect. Il importe donc de penser autrement, entretenir une [dialectique](#_Dialectique__), une structure dialogique entre les positions antagonistes. L’avenir appartient à leur [articulation](#_Articulation), à leur présence contradictoire, et non dans le choix de l’un et l’exclusion de l’autre, dans une succession infinie ».[[237]](#footnote-237)  Voir [Vision du monde](#_Vision_du_monde). |
| [Paradigme biologiste](" \l "P) | 1. Le monde est un tourbillon, tout est dans le [changement](#_Changement__), rien n’est stable. L’homme est objets de forces qui le dépassent, tout est flux, dynamiques. Prône une vision globale (holistique) des phénomènes, il s’agit d’une conception énergétique du monde qu’il faut apprivoiser. 2. Dans les [relation](#_Relation)s humaines affiche la convivialité, le [bien-être](#_Bien_être__) et même l’[harmonie](#_Harmonie) et privilégie les stratégies dites [relationnel](#_Relationnel)les. 3. En [évaluation](#_Evaluation__) va donner la logique d’[accompagnement](#_Accompagnement__)[[238]](#footnote-238). |
| [Paradigme mécaniste](" \l "P) | 1. Le monde est une machine qu’on peut logiquement monter et démonter pour le comprendre ou le réparer. Correspond à une explication du [complexe](#_Complexe) par le simple, à une réduction des phénomènes à un ensemble d’éléments agrégés. La composition de ces événements élémentaires sont pensés dans une combinatoire ; il y aurait juxtaposition des éléments simples. Le déterminisme régissant les faits que l’on observe serait essentiellement de type logique. A une telle conception correspond, par exemple du point de vue de la recherche, un recueil des données selon une démarche analytique en fonction d’un découpage logique de la réalité[[239]](#footnote-239). Survalorisation de la raison. Volontiers dans la philosophie de la [nature humaine](#_Nature_humaine). 2. . Dans les [relation](#_Relation)s humaines affiche le primat de l’analyse, du raisonnement formel sur l’expérience. 3. En [évaluation](#_Evaluation__) va donner la logique du [contrôle](#_Contrôle)[[240]](#footnote-240). |
| [Paradoxe](" \l "P) | 1. Le même message peut être compris à deux niveaux différents hiérarchisés. Quand je le comprends au niveau 1 je suis ramené au niveau 2. quand je le comprends au niveau 2 je suis ramené au niveau 1. C’est « un cul de sac ». Ex : tous les crétois sont des menteurs, dit le crétois. 2. « Le paradoxe est une [contradiction](#_Constructivisme__) qu’on renonce à élucider »[[241]](#footnote-241),  « Exigence formulée par Winnicott (1971) : « je [demande](#_Demande__) qu’un paradoxe soit accepté, toléré, et qu’on admette qu’il ne soit pas résolu. On peut résoudre un paradoxe, mais le prix à payer est la perte de la [valeur](#_Valeurs) du paradoxe ».[[242]](#footnote-242) 3. [[243]](#footnote-243)La systémique en fait le nec plus ultra de la [pensée complexe](#_Mode_de_la) (voir [dialogie](#_Dialogie__) et [dialectique](#_Dialectique__)). |
| [Parole](" \l "P) | Tout ce qu’exprime un sujet de lui-même, de sa vérité,  Ne peut être réduit au langage verbal ni à la volonté, ni à la conscience. |
| [Parrhésiaste](#P) | Figure de l’éducateur qu’il peut prendre quand la confiance est établie avec l’éduqué. Consiste à dire ce qu’on pense être vrai, à ce moment-là de la [relation](#_Relation_1)[[244]](#footnote-244). « L’Educateur qui se repère grâce à la figure du parrhésiaste prend la responsabilité d’une rupture d’un sens établi, d’éclatement, d’implosion, de perdition pour l’éduqué. Il va provoquer l’état critique, le chaos, le [conflit](#_Conflit_2), la surprise tout en ayant à cœur d’être présent dans la relation et d’être en alerte quant à la suite »[[245]](#footnote-245). Moment d’accompagnement. Table sur l’[autonomie](#_Autonomie_1) de l’autre qui fera quelque chose de ce qui lui est dit. Effet attendu : faire sortir d’une situation fermée, d’une [aporie](#_Aporie). |
| [Partage](#P) | 1. [Action](#_Action_1) de mise en commun pour distribution : le gâteau. Fait croire qu’un objet préexiste dont chacun va obtenir un morceau, une part. Evite de se poser la question de la « co-construction » de l’objet, permet la confiscation de l’objet par un pilote, un chef, un [expert](#_Expert_1). Un des prototype de la bonne pratique dans les relations humaines, mot consensuel qui vient aux lèvres sans y penser et qui anesthésie la fonction [critique](#_Critique_1) : s’il y a partage c’est bien, on n’est pas dans l’imposition !! Permet au [contrôle](#_Contrôle_1)ur de se mettre en position de distribuer des parts et de faire dériver la discussion sur l’égalité ou non des parts, sans qu’on s’interroge sur l’origine de l’objet à partager, sa conformation, ses ingrédients. Ainsi va le « projet partagé ». Une [stratégie](#_Stratégie) pour faire adhérer l’autre à ce qu’on lui a préparé. 2. Prendre part à une action, un sentiment : participer à. Une variation du thème de la [place](#_Place_1). Question de la proximité à l’autre. Se faire croire qu’on vit une aventure commune, une histoire écrite à deux par exemple. Dans l’intervention des [consultant](#_Consultant_1)s et des [coach](#_Coach_1)s, comme dans la dite « supervision » le risque est que l’un endosse ce que l’autre apporte, qu’il finisse par voir les objets à travailler comme lui, et perde le bénéfice de son extériorité : c’est « l’effet de collusion » : « Partager, en effet, avec les acteurs sociaux le rapport qu’ils entretiennent à leurs objets d’investissements efface la dimension subjective de ces rapports. Ce partage introduit un point aveugle (par objectivation) qui rend les contenus insaisissables. Il fait manquer l’intervention qui vise une mise ne mouvement du sujet dans son rapports à ces objets ».[[246]](#footnote-246) .  Dans la [relation éducative](#_Relation_éducative_1) en général et dans l’[accompagnement](#_Accompagnement_1) professionnel en particulier, éviter le partage permet à chacun de rester à sa place, l’un accompagne l’autre est accompagné. Permet d’éviter la fusion, le transfert, permet la [des-adhérence](#_Des-adhérence_1). |
| [Partenaires](" \l "P) | 1. Prendre part à quelque chose depuis son point de vue : chacun sa part. Pour réussir ses propres [objectif](#_Objectif)s, on a besoin que l’autre réussisse les siens. Le partenaire n’a pas le même [objectif](#_Objectif) ni le même point de vue. 2. Si on a des [objectif](#_Objectif)s communs, on est complices, on collabore. |
| [Perlaboration](" \l "P) | Long [processus](#_Processus) d’élucidation progressive.  Métaphore de la stalagmite ou stalactite. |
| [Persona](#P) | * L’accompagnateur n’est pas « une personne », c’est un professionnel. Ni clivage, ni partage, l’accompagnateur prend part sans prendre partie. * L’accompagnateur, c’est personne : persona. « La persona n'est qu'un masque, qui, à la fois, dissimule une partie de la psyché collective dont elle est constituée, et donne l'illusion de l'individualité ; un masque qui fait penser aux autres et à soi-même que l'être en question est individuel, alors qu’au fond il joue simplement un rôle à travers lequel ce sont des données et des impératifs de la psyché collective qui s'expriment »[[247]](#footnote-247). On peut entendre par « psyché collective » de Jung l’ensemble des modèles, savoirs insus, habitudes, habitus, préférences, positionnement épistémologique profanes[[248]](#footnote-248), acquis par l’éducation au hasard de la vie : ces ingrédients de l’Etre qu’on nous attribue, ce à partir de quoi se joue notre aventure pour passer de l’Etre à l’Existence. * « Ce qui semblait être individuel était au fond collectif»[[249]](#footnote-249) : accepter d’être fait de bric et de broc, avec les vieilleries en usage. Et puis se détourner de la « connaissance de soi » qui n’est qu’un désir nombriliste, dans la confusion entre le Soi professionnel et l’ego. L’accompagnateur est en retrait, il n’est pas la personne intéressante dans l’accompagnement. Il (n’)est personne. * Persona est un masque (voir [masque](#_Masque)) sur rien (d’intéressant). C’est le travail sur soi à faire pour devenir accompagnateur en RH. Rien à voir ni avec la maïeutique, ni avec le développement personnel. « Il faut d'ailleurs bien se rendre compte, si l'on va au fond des choses, que la persona n'est rien de ‘réel’ : elle ne jouit d’aucune réalité propre ; elle n’est qu’une formation de compromis entre l’individu et la société, en réponse à la question de savoir sous quel jour le premier doit apparaître au sein de la seconde. Tel sujet a un nom, acquiert un titre, assume une charge qu'il représente et incarne ; l’un est ceci, l’autre est cela. Certes, naturellement, dans un certain sens cela correspond à quelque chose ; toutefois, comparée à l'individualité du sujet, sa persona n'est qu'une réalité secondaire, un simple artifice, un compromis à la constitution duquel d'autres participent souvent bien davantage que l'intéressé lui-même. Sa persona n'est qu'une apparence et, pourrait-on dire par boutade, une réalité à deux dimensions »[[250]](#footnote-250).   Le soi professionnel est l’image qu’on veut faire reconnaître dans le monde professionnel : un personnage. Alors, Persona se travaille avec quatre mots clefs : accepter – assumer – habiter – se détacher :   * accepter ce qu’on a reçu en héritage et ce que les autres ont fait de nous comme un matériau de départ, * assumer d’en être là pour aller ailleurs, faire avec, * habiter ses projets, ses actions, son activité, ici et maintenant, y jouer, * se détacher de l’Etre donné, attribué, subi pour déployer son ex-istence, dans le nomadisme[[251]](#footnote-251). |
| [Personnage](" \l "P) | 1. [Figure](#_Figure) jouée dans le milieu professionnel. Rôle dans une fiction, dans une narration (les actants de l’analyse structurale des récits). Ne peut être confondu avec la [personne](#_Pertinence__). 2. Toute profession propose une série de [figure](#_Figure)s identificatoires possibles : l’[expert](#_Expert__), le [consultant](#_Consultant) et le [coach](#_Coach) en sont. |
| [Personne](" \l "P) | Surplus de signification attaché à un être humain dont on suppose toujours qu’il n’est pas réductible à ce qu’on peut dire de lui.  Indicible, inanalysable, c’est « laisser vide la case de l’oncle Tom», comme dit Morin, l’inconnu derrière le masque. Personne n’est là. Le vide n’est pas le rien. Le manque à être. A préserver tel quel : respect : « Le respect de la personne dans sa dimension psychique est un droit inaliénable » .  [[252]](#footnote-252)« L’être est ainsi le lieu de lésions incorporées, liées à son origine, à sa culture et à son parcours [personne](#_Pertinence__)l, absentes mais présentes, résultant, toujours, de ses rapports avec les autres —du plus proche au plus distant. L’histoire personnelle, étroitement enlacée à l’histoire sociale et culturelle qu’elle participa à produire et à reproduire, enferme ainsi l’individu dans des schèmes de pensée et dans des [processus](#_Processus) de répétition comportementaux dont il ne peut rien dire parce qu’il ne les sait pas, et qui influent malgré lui sur ses choix, les plus idéaux comme les plus intimes ». |
| [Pertinence](" \l "P) | Mise en perspective de deux ensembles, identifier un lien entre deux ensembles. Construire ce lien est un travail et une mise en perspective. La pertinence n’est pas une donnée naturelle, elle n’est pas dans l’objet étudié.  On est pertinent à un [contexte](#_Contexte). |
| [Pilotage](" \l "P) | Forme d’[étayage](#_Etayage__) de l’autre dans le [guidage](#_Guidage__).  Métaphore marine.  Travail de [l’expert](#_Expert__). |
| [Place](" \l "P) | 1. Situation [imaginaire](#_Imaginaire) d’un sujet par [rapport](#_Rapport) à un autre. 2. Le thème de la place prise : Le [guidage](#_Guidage__) fonctionne sur une distribution implicite et évidente des places. Le guide assigne une place au guidé, la seconde place, celle de l’objet promené, de l’objet transformé. Non seulement le guide sait où il va mais de ce savoir qu’il met en acte sans délibération, sans discussion (là est l’imposition), il effectue la mise en place et met l’autre au second rang, en occupant, lui, la place du chef (origine militaire du mot place). Et de ce fait il organise « cet espace archaïque de repliement, de sécurité » [[253]](#footnote-253)() où chacun est arrimé, repéré, casé : parce qu’on on sait à qui on a affaire, on sait à quoi s’attendre : le destin commun est tracé. Le guide ne travaille pas à faire que chacun ait une place mais d’emblée occupe la bonne place (celle dont tout dépend, la place du « responsable »). Le guidé est mis à sa place : celle de l’ignorant, du petit qu’il faut prendre par la main, qu’il faut [aide](#_Aide)r. Chacun sa place, le [rapport](#_Rapport) est réglé. Il n’a plus qu’à se dérouler selon le [dispositif](#_Dispositif__) préétabli : « la suture exclut la surprise, l’émergence de l’imprévu, toute forme de jeu, de retournement, de permutation. Les rôles sont écrits. Il paraît impensable que l’on puisse bouger, modifier un tant soit peu leurs tracés et leurs inscriptions et à plus forte raison que l’on puisse s’aventurer dans la création collective d’une nouvelle écriture »[[254]](#footnote-254) (La [relation](#_Relation) est devenue simple, on n’a pas à s’engager, on n’a plus qu’à « partager » ce qui est déjà donné). La place prise tend à se faire passer pour une position dont le choix s’impose (agir conformément à son titre, remplir sa fonction, faire ce qu’exige sa position). Occuper la bonne place. Etre en « métaposition » (voir [métacommunication](#_Métacommunication)). 3. Parler depuis sa place. A chacun sa place : en réponse à la question : d’où je parle ? 4. Le guide, l’expert, le conseil, assigne une place au guidé : la seconde place, celle de l’objet promené, de l’objet transformé. Il impose une place à partir de sa position de responsable. Le guidé est mis à sa place : celle de l’ignorant, du petit qu’il faut prendre par la main, qu’il faut aider. Chacun sa place, le rapport au savoir est réglé une fois pour toute comme par nature, en tous cas par évidence. 5. Dans l’accompagnement en RH, la place n’est pas une assignation définitive. Elle est la distribution d’une énergie, elle fonde la parole du sujet, elle est une investigation symbolique, plus qu’une fin. « La place nous préserve d’une condition masochiste de soi qui consiste à refuser l’obstacle et le risque, retenir sa demande, écarter son désir […], rétrécir son monde personnel et se retirer des objets, […] revenir à une situation de passivité et de dépendance où la puissance est dans l’autre »[[255]](#footnote-255). 6. Il n’y a pas de « bonne place », à partir de la place que les autres nous ont faite avant qu’on soit là, on tente de *se différencier* en inventant sa place. L’accompagnement met en travail « les conditions d’accession d’un sujet au traitement symbolique de ses données perceptives ; autrement dit, des conditions d’étoffage d’une vie fantasmatique qui lui soit propre. »[[256]](#footnote-256). 7. La place doit garantir un lieu d’attache, d’amarrage à un port : une ressource. C’est une disposition qui offre la possibilité de se déplacer, de changer d’environnement pour revenir à son endroit. 8. Le travail sur la place est directement liée à l’ex-istence (à l’ex-sistere), à *la capacité d’être en dehors de l’être*, de sortir du « moi », de travailler à être autonome : sortir de là où l’on a été placé, de force par notre histoire passée, se déplacer. L’accompagnement consiste à aller de la place prise ou confisquée en passant par la place désignée, assignée, jusqu’à la place inventée, située. |
| [Plaisir](" \l "P) | 1. Le plaisir au travail n’est pas réductible à la confection normée d’un produit attendu. L’acte, comme organisation signifiante de gestes posés, des éléments de l’[agir](#_A), n’est pas seulement signifiant par [rapport](#_Rapport) à la « finalité de la tâche » : l’[activité](#_Activité) peut ne pas être téléologique (orientée vers la fabrication d’un produit) mais être *un* [*agir*](#_A) *en soi signifiant, ici et maintenant, pour les acteurs eux-mêmes*. « Le plaisir au travail est lié a l’[action](#_Action), mais pas à n’importe quelle [action](#_Action): celle que la [personne](#_Pertinence__) puisse reconnaître comme sienne, […] qui réponde au double enjeu de la [relation](#_Relation) au travail, celui de trouver du sens à cette [action](#_Action) et d’en tirer une double reconnaissance, à la fois à ses propres yeux (en termes d’image de soi) et aux yeux des autres »[[257]](#footnote-257). 2. On pourrait aller jusqu’à dire que dans les métiers de l’humain, toute situation professionnelle n’est donc pas une situation de travail, si on réduit le travail à l’[activité](#_Activité) industrieuse faisant obligation de « produire ». Les [activité](#_Activité)s dites de services, la plupart du temps, ne « produisent » rien, au sens industriel du terme : il n’y a pas une « transformation identifiable du réel » (du matériel), mais construction ou développement d’un [changement](#_Changement__) *incarné,* social et symbolique. On ne peut continuer à assimiler l’un avec l’autre. Tout n’est pas « [activité](#_Activité) productive » il existe aussi une « [activité](#_Activité) constructive ». L’[agir](#_A) est plus large que le travail : les errances et les détours y sont *signifiants* avant d’être seulement productifs ou non. Voir [Agir professionnel](#_A). 3. Le goût du bel ouvrage est essentiel dans le professionnalisme en général et dans la [déontologie](#_Déontologie) de l’[intervention](#_Intervention_1) des [intervenant](#_Intervenant___1)s de métier en particulier. L’esthétique n’est pas un surplus de signification, mais une dimension essentielle de l’[agir](#_A), une [valeur](#_Valeurs) professionnelle. En lien avec l’excellence. Vivre l’exigence esthétique : le beau est efficace. |
| [Poiésis](" \l "P) | 1. Monde de la fabrication d’où risque toujours d’être oubliée toute [activité](#_Activité) créatrice, tout [investissement](#_Investissement__) de l’humain dans les signes produits.[[258]](#footnote-258) 2. Peut être traduit par « le fabriqué ».   Contraire de la [praxis](#_Prise_de_conscience). |
| [Politique](" \l "P) | 1. Ensemble de [visée](#_Visée)s concernant l’avenir collectif de l’humain. Principes, prises de position visant à améliorer les conditions de vie de l’être humain en société. Souvent confondue avec l’[éthique](#_Ethique__). Fait partie de tout [projet](#_Projet__) digne de ce nom. 2. Toute [intervention](#_Intervention_1) est un acte politique en ce sens qu’elle suppose un ou des principes directeurs (des [visée](#_Visée)s) sur le sens du [changement](#_Changement__). 3. Le [projet](#_Projet__) de l’[intervenant](#_Intervenant___1), parce qu'il est éducateur, est de travailler pour *l’émancipation de l’autre*, c’est-à-dire pour plus d’[autonomie](#_Autonomie__), plus de fonction [critique](#_Critique), plus de responsabilité, plus de créativité, plus de [pertinence](#_Pertinence) aux [contexte](#_Contexte)s (professionnels), ce qui ne veut pas dire s’y adapter seulement mais aussi y apporter du neuf. 4. Etre éducatif, travailler pour davantage d’humanitude et lutter contre la barbarie, c’est un principe pour [agir](#_A), politique et non pas [éthique](#_Ethique__). |
| [Pose](" \l "P) | On prend une pose et on peut la reprendre à l’identique, parce qu’on s’est donné des points de repères. Est comme un scénario reproductible, hors le temps.  Travail du [modèle](#_Modèle) du peintre.  A distinguer de [posture](#_Posture___1) et de [position](#_Posture__). |
| [Position](" \l "P) | 1. Occupation de l’espace par le corps. Un corps qui ne se réduit pas au physique, au comportemental. Une position se tient par [rapport](#_Rapport) aux autres. 2. En lien avec la hiérarchie institutionnelle qui donne la position, la position sociale. Etre situé sur une échelle. Occuper une position. 3. La position dévoile ce qui est, déteint sur l’être. Donne la légalité et quand cette légalité est confondue avec la légitimité, permet la confiscation de la [place](#_Place__), chez le guide. 4. A distinguer de [posture](#_Posture___1) et de [pose](#_Pose). |
| [Posture](" \l "Sommaire) | 1. Attitude, façon d’aborder les situations, style. Elle se joue. C’est un travail d’acteur. C’est une occupation de l’espace signifiante dans les interrelations.[[259]](#footnote-259) Elle est au service de la fabrication d’un sens, de sa communication. C’est signifier les choses. 2. Ne se reprend pas à l’identique, on doit réactualiser les repères à chaque fois. Mouvement, équilibre instable, comme la marche ; effort et travail dans la durée. Est en lien avec le [projet](#_Projet__) qu’on porte. 3. Evolue en permanence, décline des variations autour d’une [figure](#_Figure) possible, par exemple, le vérificateur dans la logique de [contrôle](#_Contrôle) ou l’accompagnateur dans l’autre logique de l’[évaluation](#_Evaluation__). 4. Souvent confondue avec la position (être calé dans un [contexte](#_Contexte), occuper une position et en déduire « naturellement » une [place](#_Place__) légitime) qui, elle, se tient, une fois pour toutes jusqu’à ce qu’on change de position.  L’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier peut aborder sa [mission](#_Mission) en tant qu’[expert](#_Expert__) ou [consultant](#_Consultant). En effet, les différents métiers de l'[évaluation](#_Evaluation__) du fonctionnement des [organisation](#_Organisation)s se répartissent selon deux fonctions :    * l’[*accompagnement*](#_Accompagnement__) de [processus](#_Processus) collectifs et individuels (posture de [consultant](#_Consultant)),    * et le[*pilotage*](#_Pilotage) de [projet](#_Projet__)s (posture d’[expert](#_Expert__)). 5. Toutes les missions peuvent être accomplies depuis une posture d’[expert](#_Expert__) ou une posture de [consultant](#_Consultant). Le premier conduit, le second cherche à obtenir une démarche participative. L’[expert](#_Expert__) dit, le [consultant](#_Consultant) fait dire. 6. « Les gestes de métier ne sont pas que des enchaînements musculaires efficaces et opératoires. Ils sont des actes d’expression de la posture psychique et sociale adressés à autrui ».[[260]](#footnote-260). 7. A distinguer de [position](#_Posture__) et de [pose](#_Position__). |
| [Pouvoir](" \l "P) | 1. Trop souvent péjoratif. Est une des problématiques de l’[évaluation](#_Evaluation__). Distinguer le pouvoir pris, du pouvoir assumé. 2. Autorité, légitimité : les ingrédients du pouvoir. 3. L'[évaluation](#_Evaluation__) est, pour le sujet, une problématique du pouvoir, avec laquelle il n'a jamais fini de débattre. Etre formé n'est pas échapper aux surnormes sociales, l'évaluateur (mais aussi l'évalué, donc tout évaluant) est *agi par (*soumis) à l'air du temps, au consensus, aux évidences, aux allant de soi, aux [normes](#_Normes) et aux surnormes sociales, à des affects, des investissements symboliques, à un « [imaginaire](#_Imaginaire)». Etre formé c'est en être averti, ce n'est pas passer —miraculeusement— au travers. |
| [Pouvoir d’agir](" \l "P) | But de la [professionnalisation](#_Professionnalité__): augmenter, remanier, réorganiser les possibles d’un acteur social. |
| [Pragmatique](" \l "P) | 1. Etre qui n'est pas obnubilé par un [objectif](#_Objectif) à atteindre, une cible fixée à l'avance. Contraire de praxéologique. 2. Est davantage dans la sphère de la question que de la réponse, du régulable que du programmé, de l'opératoire que de l'opérationnel, de l'intentionnalité que de l'intention, de l'inachevable que du définitif, du travail que de la substance... 3. Faire avec les aléas du terrain, réguler le prévu en fonction du rencontré, c'est travailler *avec* le terrain (voir [RE](#_RE__)), avec son équipe. |
| [Pratique](#P) | 1. De façon neutre désigne ce que font les acteurs dans un segment social : la pratique enseignante. 2. Péjoratif : routine, habitude, habitus, répétition, en opposition à [praxis](#_Prise_de_conscience). |
| [Pratiques de questionnement](" \l "P) | L’accompagnateur n’est pas dans le laisser-faire, il questionne, il fait en sorte que l’accompagné se questionne. Les pratiques de questionnement dépendent de la conception de la question[[261]](#footnote-261). Deux conceptions de la question existent :   * la question peut être conçue comme étant le « double » de la réponse, c’est-à-dire que cette dernière est, de quelque manière, repliée, contenue, suggérée ou même émiettée dans la ou les question(s). On dit alors que question(s) et réponse sont *indifférenciées*, * la question peut aussi être conçue comme une source de réponses, comme une puissance génératrice d’une pluralité d’alternatives. Question et réponse sont alors *différenciées*.   Deux pratiques de questionnement alors sont possibles :   * *l’indifférenciation question-réponse*. Elle consiste, pour l’accompagnateur, en un [guidage](#_Guidage__) plus ou moins finement réglé des sujets vers la réponse « qu’il a dans la tête », par le biais d’une série d’interrogations pour faire construire une [trajectoire](#_Trajectoire), * la *différenciation question-réponse*. Elle a pour origine la décision prise en acte par l’accompagnateur, de refuser d’induire la réponse au profit de la promotion des capacités des accompagnés à créer leurs propres [trajet](#_Trajet__)s. |
| [Praxéologie](" \l "P) | 1. Obsession de l’utilité concrète. Discours de ceux qui veulent « optimaliser les pratiques ». Les praxéologues veulent changer l'existant décrété mauvais, pour l'améliorer. Sont obnubilés par les bilans, les constats, les dysfonctionnements qu'ils transforment en [problème](#_Problématique__)s à résoudre. Fascinés par la [prise de décision rationnelle](#_Prise_de_décision). Prennent volontiers la [posture](#_Posture___1) de [conseil](#_Concept__)lers du Décideur. Ils se font croire qu'ils ne seront pas altérés, changés, par leur contact au terrain. La [relation](#_Relation) qu'ils installent à l'autre mime le [rapport](#_Rapport) hiérarchique (ou sa variante : le simulacre de la [relation](#_Relation) thérapeutique où l'un est malade, ignorant et l'autre sain, savant) et n'est plus alors vécue comme une [relation](#_Relation) de sujet à sujet, une [relation](#_Relation) humaine. Se parent volontiers du nom de « médiateur », en fait ne savent que préconiser des « re[médiation](#_Médiation__)s » (de « remède » et non pas de [médiation](#_Médiation__)). Ont l'art de trans[former](#_Former__) en [procédure](#_Procès__)s logiquement ordonnées tous les phénomènes auxquels ils s'intéressent : pour eux, le [projet](#_Projet__), par exemple, s'aplatit en une « démarche » qui doit commencer par un bilan des dysfonctions ; la qualité se mesure et se [contrôle](#_Contrôle) seulement etc. 2. Ce sont la manière d'être (la qualité, justement) et la vision du monde (qui se veut dans l’excellence du [paradigme mécaniciste](#_Paradigme__)) qui la sous-tend qui sont suspectes, davantage que la nécessaire fonction sociale du [contrôle](#_Contrôle) qu'elle sert. On peut espérer [former](#_Former__) des [expert](#_Expert__)s avertis qui feront des [étude](#_Etude)s praxéologiques sans en être dupes. |
| [Praxis](" \l "P) | Une pratique dans laquelle les gens ont un [projet](#_Projet__). Est création. On est ce que l’on fait. En faisant, on se fait. S’invente au quotidien (voir [surprise](#_Surprise)).  Pratique porteuse d’une [visée](#_Visée) d’[autonomie](#_Autonomie__) qui reconnaît l’autre comme agent de son [autonomie](#_Autonomie__). S’expose au risque d’une confrontation à des sujets riches de leurs histoires singulières, de leur dimension de raison et d’affectivité, de conscience et d’inconscient et de leur capacité à produire du sens : « l’[activité](#_Activité) de celui qui vise l’autre autonome « n’est pas l’application d’une technique mais une praxis, à savoir l’[action](#_Action) d’une [personne](#_Pertinence__) qui se propose d’en [aide](#_Aide)r une autre à accéder à ses potentialités d’[autonomie](#_Autonomie__). Et dans la mesure où le contenu concret de ce but n’est pas déterminé à l’avance et ne peut pas l’être, puisqu’il implique aussi la libération des capacités créatrices de l’imagination radicale chez le sujet, cette [activité](#_Activité) est création »[[262]](#footnote-262) (). Les limites de cette [activité](#_Activité) […] ne peuvent être définies qu’en référence aux exigences du développement par le sujet de son [activité](#_Activité) sur lui-même »[[263]](#footnote-263).  Les cinq dimensions essentielles de la praxis [[264]](#footnote-264):   * 1. Sortir du schéma fins-moyens : L’action et la parole en débordent. L'action ne donne pas le sens car le sens échappe à toute maîtrise. C¹est la praxis qui développe l¹autonomie. L¹autonomie est un commencement, l¹activité de pensée est incessante.   2. Echapper à la relation agent-patient : L’action et la parole relèvent d’une interaction entre sujets.   3. Etre en relation imprévisible, fragile, infinie : La praxis pédagogique et éducative implique l¹inachèvement, elle est productrice de nouveau.   4. Viser l’autonomie des personnes et des collectifs : Dans la praxis, les sujets sont agents de leur autonomie ; elle reconnaît aux personnes la capacité à l¹auto production et à l’auto organisation.   5. Créer du nouveau : La praxis relève du « projet et non du « programme. L’acte est rupture.   Peut se traduire par l’[Agir](#_A).  Contraire de [poiésis](#_Poiésis). |
| [Présence à l’autre](" \l "P) | Dans une [concept](#_Concept___1)ion im[personne](#_Pertinence__)lle et standardisée de l’[entretien](#_Enigme__), « la chasse est déclarée à toutes les influences de l’interviewer sur l’interviewé. La conséquence est de tendre vers une présence la plus faible possible de l’enquêteur (la « personnalisation des conduites d’entretien pose problème »[[265]](#footnote-265), « une absence en tant que personne ayant des sentiments et des opinions. »[[266]](#footnote-266). L’expérience montre que « La retenue de l’enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s’engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses». Car l’autre attend qu’il « sorte de sa tour d’ivoire, qu’il quitte son rôle froid de strict poseur de questions, qu’il se manifeste en tant que personne humaine ayant des avis et des sentiments »[[267]](#footnote-267). Cette neutralité bienveillante – pas de [jugement](#_Jugement__), de [critique](#_Critique), de désapprobation mais une attitude bienveillante – ne suffit pas à l’[entretien](#_Enigme__) d’[accompagnement](#_Accompagnement__) : il s’inscrit dans une dynamique inverse. Comme dans l’[entretien](#_Enigme__) compréhensif[[268]](#footnote-268), l’accompagnateur, ne gomme pas sa présence. Bien au [contraire](#_Contraire) il est *présent à l’autre*, à toutes sortes de niveaux du corps-soi, dont il « doit essayer de faire […] une mise en synergie toujours plus ou moins problématique, traversant le corps et l’âme, le faire et les valeurs, le verbalisable et l’extralinguistique, le conscient, le non-conscient et l’inconscient, l’individuel, le collectif et le social… »[[269]](#footnote-269). Et il manifeste cette présence à l’autre : il « s’engage activement dans les questions, pour provoquer l’[engagement](#_Engagement) de [l’accompagné] »[[270]](#footnote-270). Il peut même « donner son avis »[[271]](#footnote-271), « souligner les contradictions […] être incisif »[[272]](#footnote-272). proposer des interprétations. A d’autres moments, en revanche, il peut aussi se ranger aux côtés de l’accompagné, l’encourager afin qu’il poursuive. A cette fin, il mobilise « un arsenal de tactiques pour favoriser l’expression. Tout est bon pour faire parler et bien faire parler : le charme, la séduction, l’humour »[[273]](#footnote-273), l’intelligence rusée, le [Kaïros](#_Kaïros). Il [place](#_Place__) ainsi l’accompagné dans une « posture extraordinaire »[[274]](#footnote-274), dans un espace de confiance, de fiabilité, mais aussi de déstabilisation qui le pousse hors de sa manière habituelle d’être, de penser, d’[agir](#_A), de ressentir, et l’amène à exercer un travail sur lui, à [problématiser](#_Problématiser).[[275]](#footnote-275) |
| [Prise de conscience](" \l "P) | 1. Survalorisation ordinaire de la raison de laquelle l’humain devrait attendre son salut. Accolé à un gain de [maîtrise](#_Maîtrise). 2. L’essentiel n’est pas ce qui affleure à la conscience : l’écume ne dit rien de la qualité de l’eau de mer. 3. Expérience du flash, de l’insight, de l’eurêka. Jaillissement d’une compréhension. Mise au jour d’une vérité temporaire dont on va débattre. 4. A distinguer de [conscientisation](#_Conscientisation). |
| [Prise de décision rationnelle](" \l "P) | Prise de décision : un algorithme décisionnel traversé par une information évaluative.Agencement logique pour arriver à construire un choix et le défendre.  Se fait en quatre étapes :   1. *Prise de conscience de la nécessité d’une décision :*  * Identifier les dysfonctionnements par des [dispositif](#_Dispositif__)s de vigilance permanents, * Identifier les besoins non satisfaits et les [problème](#_Problématique__)s non résolus, * Identifier les occasions que l’on aurait intérêt à saisir.  1. *Formulation d’un programme d’*[*actions*](#_Action)*:*  * Classer la situation en l’énonçant sous une forme interrogative,   + Spécifier à quelle autorité incombe la responsabilité de prendre la décision et identifier ceux qui ont le [pouvoir](#_Pouvoir__) de l’entraver,   + Formuler les décisions possibles, dresser une liste explicite des décisions possibles pour clarifier la situation. Centrer son attention sur quelques choix possibles connus pour constituer une alternative acceptable. Evaluer en équipe la possibilité la plus prometteuse ou choisir une possibilité et la comparer avec une autre qui lui est opposée, pour retenir la meilleure et avancer ainsi,   + Spécifier les [critère](#_Critère)s dont on se servira pour peser les choix, des variables qui se prêtent à la mesure en s’aidant des taxonomies d’[objectif](#_Objectif)s existantes comme moyen heuristique, pour les décliner en [critère](#_Critère)s,   + Déterminer plusieurs règles de décision possibles pour procéder au choix : préciser les conditions que doivent remplir chacune des décisions possibles pour qu’elles prévalent sur toutes celles qu’on envisage. Enoncer des règles mêmes approximatives, les essayer et choisir. Permet de mieux comprendre les [critère](#_Critère)s, * Estimer la chronologie qu’on entend respecter, prévoir un échéancier, déterminer à quel moment doit s’opérer le choix. Planifier la construction des [outil](#_Organisation__)s, de la collecte pour l’analyse des données puis leur transmission au décideur.  1. *Sélection d’un possible :*  * Obtenir et jauger le [critère](#_Critère) d’information pour chaque possibilité de décision. Obtenir de l’information critériée relative à chaque décision possible, * Appliquer les règles de décision au [critère](#_Critère) disponible pour prendre la décision, * Faire un retour sur l’efficacité apparente du choix envisagé, * Confirmer le choix envisagé ou l’abandonner et reprendre le cycle ;  1. *Exécution de la décision :*  * -Déterminer sur qui repose la mise en application du choix retenu, * Opérationnaliser le choix retenu : spécifier les [procédure](#_Procès__)s, les [action](#_Action)s à conduire, le [personne](#_Pertinence__)l à engager : faire le programme d’[action](#_Action)s, * Faire un retour réflexif sur la validité, l’efficacité du choix opérationnalisé : se [demande](#_Demande__)r si le choix rencontre les intentions de départ, s’il constituera une solution adéquate au [problème](#_Problématique__) que l’on cherche à solutionner et les bénéfices escomptés en justifient les coûts, * Mettre à exécution le choix opérationnalisé ou reprendre le cycle[[276]](#footnote-276). |
| [Problémation](" \l "P) | Construire des [problème](#_Problématique__)s pour pouvoir les résoudre.  « Les acteurs sociaux souhaitent résoudre des problèmes. Leur demande concrète explicite est toujours une demande de solution pour résorber ce qu’ils nomment des dysfonctionnements. Mais, à travers les problèmes posés, ce sont le plus souvent des relations et des conflits qui sont en cause »[[277]](#footnote-277). |
| [Problématique](" \l "P) | 1. Texte, discours qui communique une [problématisation](#_Problématisation). Terme appartenant au [modèle de pensée](#_Modes_de_pensée_1) de la [dialectique](#_Dialectique__). 2. Etat à un moment donné du travail du sujet sur lui-même, est toujours d'ordre identitaire, construit le sujet. L'Homme ici se donne des espaces de résistance, il se construit dans la tension entre des [contraire](#_Contraire)s, dans le lien de [contradiction](#_Constructivisme__) qu'il cherche plus à assumer (c'est-à-dire faire avec) qu'à dépasser. Et c'est parce que le sujet se donne un temps d'[articulation](#_Articulation) de [contraire](#_Contraire)s, que la problématique sera productive. Sa fécondité dépend de sa tension. La durée faisant son travail, la [contradiction](#_Constructivisme__) devient vivable et le sujet part dans une autre problématique. 3. Est évolutive, transitoire, située dans le temps, travail des régulations : elle reflète la construction même du sujet qui la parle. Est une mise en scène de [concept](#_Concept___1)s mis en tension ; est singulière mais communicable : est travail des signes. Il faut pour pouvoir apprécier une problématique, avoir décidé que le [changement](#_Changement__), l'évolution, la singularité de l'être au monde sont essentielles. 4. A quoi reconnaît-on une problématique dans un texte ? **1/**Ce n'est pas une phrase interrogative mais une question que le sujet pose et se pose. L'interrogation demande une réponse, la question n'appelle pas forcément une réponse. Et la question n'est pas forcément une phrase interrogative. **2/** Une problématique ne peut porter seulement sur l'opérationnel. "Savoir comment utiliser ceci ou cela" n'est pas une problématique. Le « comment » communique le sentiment d'une urgence : l'urgence du faire et l'angoisse du bien faire : la quête obstinée de [procédure](#_Procès__)s ([résolution de problèmes](#_Résolution_de_problèmes)). Ce qui ne veut pas dire que le comment soit totalement exclu de la problématique, sinon les problématiques seraient seulement abstraites, déconnectées de l'[agir](#_A). Mais l'[activité](#_Activité) n'est justement pas réductible au maniement de [procédure](#_Procès__)s, l'[agir](#_A) est [engagement](#_Engagement) du sujet et sa construction. Le comment est inclus dans la problématique mais elle ne s'y réduit pas. Sert à faire vivre des questions, faire qu'elles habitent les gens, permet de se professionnaliser ou de se distancier, de développer des [processus](#_Processus) humains. Il ne s'agit pas d'éliminer la question mais de la faire produire et notamment lui faire donner des résultats. 5. Permet de travailler [implication](#_Indicateur__)/distanciation (Voir [Implication](#_Indicateur__)), elle permet d'être en [projet](#_Projet__), elle est [autorisation](#_Autorisation) du sujet. |
| [Problématisation](" \l "P) | 1. Est un [processus](#_Processus) : la finale indique que ce n'est pas un état, ni une substance mais un travail du sujet, un construit élaboré. Est le travail engagé pour *être en* [*problème*](#_Problématique__)*,* c'est-à-dire dans une situation qui exige un effort, où on est en tension, entre des éléments qui ne devraient pas aller ensemble et qui pourtant s'imposent dans une même [visée](#_Visée). 2. Travail de la [contradiction](#_Constructivisme__), construction d'une difficulté, d'une situation consistante, de [conflit](#_Contraire__), une occasion construite par le sujet d'un travail, d'une élaboration/[perlaboration](#_Pensée_magique__). (Voir [dialectique](#_Dialectique__)). 3. Trois phases s’enchevêtrent : **la position du** [**problème**](#_Problématique__), sa construction et la quête d’une réponse. Poser le [problème](#_Problématique__), c’est s’attacher à le construire de différentes manières, à l’étoffer, à mettre en [dialectique](#_Dialectique__) ses éléments (mettre au jour les [contraire](#_Contraire)s) pour se l’approprier ; reconnaître ou recréer un [problème](#_Problématique__) *comme* [*problème*](#_Problématique__)*-pour-soi*; constater un désaccord sur un sujet : avoir conscience d’un [problème](#_Problématique__) et le reformuler, s’approprier une [énigme](#_Enigme), installer le [questionnement](#_R_1). **Construire le** [**problème**](#_Problématique__), c’est inventer et structurer un *espace d’investigation* visant l’élucidation des conditions du [problème](#_Problématique__): dialectiser (faire le va-et-vient entre les [contraire](#_Contraire)s), questionner, étoffer le [problème](#_Problématique__) en le lisant avec diverses références ; se centrer sur la compréhension, la définition, la détermination des données, des enjeux, des circonstances et les mettre en discussion ; mettre en liens les données, inscrire le [problème](#_Problématique__) dans un réseau de [problème](#_Problématique__)s. **Se mettre en quête de la réponse**, c’est Inventer et exécuter de *plans successifs*, conduisant à la production d’une « réponse », en fait, *d’une avancée ;* reconstituer après coup (avec transformation) un cheminement vers cette réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui ; recomposer un trajet : transformer le questionnement, effectuer une avancée. 4. [Processus](#_Processus) caractéristique de l’[accompagnement](#_Accompagnement__) professionnel.[[278]](#footnote-278) |
| [Problématiser](" \l "P) | *(Faire) problématiser* : L’accompagnateur problématise pour que l’accompagné lui-même problématise. C’est créer ou utiliser un décalage optimal entre ce que l’accompagné sait penser, sait dire, sait faire… et ce qu’il ne sait pas encore. Décalage où sont posées, par ajustements successifs, les conditions pour que l’accompagné soit confronté à de l’inconnu, mais un inconnu restreint à un niveau acceptable pour susciter la mise au travail, et pour faire surgir en même temps des [contradiction](#_Constructivisme__)s ou des [conflit](#_Contraire__)s qui provoquent un dépassement (re-structuration) de son mode de traitement actuel. Etoffer la question qu’on travaille, voir l’objet de travail sous plusieurs angles, le parler dans différents langages. Mettre en [dialectique](#_Dialectique__): chercher le [contraire](#_Contraire), supposer le troisième terme qui permettrait de faire avec les deux [contraire](#_Contraire)s, d’aller de l’un à l’autre. Entrevoir les doubles [compétence](#_Compétence__)s.  En ce qui le concerne, parce que chaque situation professionnelle est unique, elle [demande](#_Demande__) à l’accompagnateur de faire autrement (voire autre chose) que ce qu’il sait déjà faire, ce qui est schématiquement prédéfini. En d’autres termes, il doit intervenir sur le cours de l’[action](#_Action) alors qu’il n’existe aucun ensemble ordonné de prescriptions, de normes —aucun algorithme préétabli à appliquer mécaniquement— qui lui permettraient d’appliquer ce qu’il sait. Il est donc [face](#_Face_:) à un [problème](#_Problématique__): ce qui le conduit à problématiser chaque fois son [intervention](#_Intervention_1), de manière à élaborer une démarche toujours différente. |
| [Problème](" \l "P) | Qui résiste. N’est pas forcément un dysfonctionnement. N’est pas naturel, est un construit social.  Deux conceptions existent :   * + - 1. La conception spatialisante dans laquelle le problème est considéré comme un obstacle à franchir par des [trajectoire](#_Trajectoire)s où le temps y est figuré comme chronologie. Il est prédéfini. C’est le problème à résoudre par une solution qui éradiquera la question (dans la [résolution de problème](#_Résolution_de_problèmes) et la [prise de décision rationnelle](#_Résolution_de_problèmes)). La réponse est dite apocritique : apo (qui sépare, qui évacue), [critique](#_Critique) (le questionnement) — c’est-à-dire qui solutionnent et suppriment le problème[[279]](#footnote-279). Utilisation fréquente de la [maïeutique](#_Maïeutique) pour guider vers la réponse que le maître a dans la tête[[280]](#footnote-280) .       2. La conception centrée sur la temporalité, elle, donne droit de cité à la déstabilisation, aux avancées et aux errements particuliers des sujets, à leurs ingéniosités. La temporalité, c’est ce qui se joue, ce qui se trame dans l’instant, ce qui dure. C’est l’histoire des mouvements propres aux sujets confrontés au problème, c’est le [conflit](#_Contraire__), l’initiative, l’invention, le [changement](#_Changement__) et l’[altération](#_Altération__), le [projet](#_Projet__)[[281]](#footnote-281). La temporalité, c’est ce sur quoi est centrée la conception du problème dans laquelle le sujet est considéré comme pris dans la [situation](#_Situation___1). C’est un problème à élucider. Dans ce cas, la « réponse » est immanente au sujet : elle est « signée », ne lui préexiste pas et ne peut donc pas être prédéterminée par l’accompagnateur, lequel est donc tenu d’[agir](#_A) sans avoir le repère de la réponse. De plus, ce n’est pas une solution, en ce sens qu’il y subsiste toujours un « questionnement en reste ». La réponse est alors appelée une « avancée ». C’est le problème à construire où la problématicité est inéliminable, persiste et se transforme constamment, cette transformation constituant la réponse. L’accompagnateur proposera d’abord « une réflexion sur la construction même du problème. Il incitera à explorer les façons possibles ici et maintenant de poser le problème. Il mettra en scène « une attention portée à ces contenus qui s’imposent comme des agencements méconnus […] comme dérangement du conscientisé, du volontaire, du cohérent, du maîtrisé […] une déconstruction du niveau manifeste des phénomènes. Au travers de cette déconstruction se révèlent des liens inédits »[[282]](#footnote-282). Il demandera à qui profite cette construction-là et qui en pâtit, il œuvrera pour la création d’un problème *comme problème-pour-soi*: il entraînera vers une quête au sens plein du terme, dans le sens [initiatique](#_Initiation), non pas de recherche de la bonne réponse pour éradiquer le problème, mais d’exploration des possibles pour rendre habitable ce problème. La solution qui éliminera la difficulté peut advenir au cours de cette quête, on était alors devant un faux-problème. Mais le plus souvent devient vivable parce qu’il se déplace. 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 »[[283]](#footnote-283). 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.[[284]](#footnote-284) |
| [Procédure](" \l "P) | 1. Manière de procéder ; méthode ou [modèle](#_Modèle) à imiter, un [modèle](#_Modèle) de référence à appliquer, une marche à suivre pour obtenir un résultat pré-défini. Ce sont des moyens. C’est le monde du comment faire. Dominante dans le [dispositif](#_Dispositif__) de l’[évaluation](#_Evaluation__) par la gestion des programmes. 2. Protocoles. Recettes à suivre. Liste d’[action](#_Action)s, d’opérations à conduire, algorithme pour résoudre un [problème](#_Problématique__). Séquence ordonnée d’[action](#_Action)s pour fabriquer le bon produit, conforme aux [critère](#_Critère)s pre-définis. Fabrication technique d’un objet. Recueil de procédures : – guide de montage – mode d’emploi, référentiel de bonnes pratiques. |
| [Procès](" \l "P) | 1. Enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à un résultat déterminé. Ensemble de [procédure](#_Procès__)s logiquement agencées pour produire un effet (dans le déterminisme) ou pour produire un objet (dans le fonctionnalisme). Quelque chose qui est en train de se dérouler et qui est finalisé. Ex : le vieillissement des cellules est un procès. 2. Se découpe toujours en trois temps chronologiques : avant – pendant –après. 3. Est un jeu réglé s’il est conçu dans la [cybernétique](#_Cybernétique__) comme un mécanisme inéluctable (un procès fermé). Et c’est un jeu régulé s’il est conçu dans la systémie comme un ensemble de maillons plus ou moins distendus (un procès ouvert) que l’[événement](#_Evénement) imprévu peut infléchir. 4. L’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier est appelé justement pour influer sur le procès qui est en cours dans l’[organisation](#_Organisation). 5. Mot savant pour dire un [dispositif](#_Dispositif__). |
| [Processus](" \l "P) | 1. Trop souvent confondu avec [procédure](#_Procès__)s par l’emploi abusif de l’anglicisme « process ». 2. Dynamique inachevable, travail permanent, élan vers une [visée](#_Visée). Ne se conçoit que dans la durée. 3. Qualité de l’investissement [personne](#_Pertinence__)l dans l’[agir](#_A) et donc dans l’écoulement du temps, en fonction de son histoire. Une tournure acquise par l’expérience. Qualité de l’énergie convoquée par le sujet agissant. Mobilisation en vue d’[agir](#_A). Façon de faire, d’entrer et de se tenir dans les [procédure](#_Procès__)s. N’a pas de fin, de lui-même. Est mouvement, jet. Peut être interrompu, ralenti ou réorienté, redynamisé. Les collectifs favorisent ou ralentissent le développement des processus. Apporte parfois du désordre dans les [procédure](#_Procès__)s, et donc de la créativité. 4. La tension entre [procédure](#_Procès__) et processus peut cacher ou révéler l’opposition entre instituant et institué. La prise en considération des processus crée, dans la durée, le [changement](#_Changement__) des situations et du sujet lui-même. 5. Le travail du [consultant](#_Consultant) est de provoquer et de favoriser l’évolution des processus. |
| [Profane](" \l "P) | 1. Ordinaire, construit par le social sans qu’on le sache, sans effort, du donné, sans travail [critique](#_Critique), de l’acquis par immersion (ex : théorie profane). On peut dire aussi clandestin ou implicite. 2. [Contraire](#_Contraire) du [sacré](#_Savoir__): ordinaire, non investi de signification faisant appel à un autre sens, où les choses ne sont que ce qu’elles sont. |
| [Professionnalisation](" \l "P) | 1. Accélération du [Pouvoir d’agir](#_Pouvoir_d’agir): de l’ordre du travail en situation, de l’[autoévaluation](#_Autoévaluation_1), du questionnement partagé de l’individu et de la collectivité, sur ce que l’on fait, tout au long de sa carrière. 2. Par la confrontation avec des difficultés, de l'imprévisible, voire des échecs, se nourrit du double [processus](#_Processus) de distanciation-[implication](#_Indicateur__): d'une part par un effort continu de se décentrer de son propre point de vue en cherchant à comprendre des [personne](#_Pertinence__)s et des systèmes très différents et d'autre part l’inverse, par l'intégration, l'approfondissement, la consolidation de son propre système de références. 3. Est un [processus](#_Processus) du sujet inachevable, sans cesse repris, qui fait du professionnel un être en [changement](#_Changement__), en progression constante, en [désir](#_Désir) de qualité. Est une dynamique, un déséquilibre permanent comme la marche, une quête. 4. Le professionnel n'est pas le savant, il n'est pas cet [expert](#_Expert__) qui saurait toujours ce qu'il faut faire. C'est celui qui sait se poser des questions. Une bonne pratique est toujours une pratique problématisée. [Former](#_Former__) un professionnel, c'est lui permettre de [problématiser](#_Problématiser) des situations de travail et non pas lui donner des certitudes. |
| [Professionnalité](" \l "P) | Ensemble des [critère](#_Critère)s qui définissent l’exercice de la profession en conformité avec la [norme](#_Normes__) sociale et ou institutionnelle (ce qui est attendu dans l’exercice professionnel) à un moment donné.  Un bilan pour un [contrôle](#_Contrôle). Etat stable et définitif donné à un moment T suite à un bilan, par définition statique. |
| [Projet](" \l "P) | 1. Projection pour et dans l’avenir. Ce qui nous porte à [agir](#_A), à aller de l’avant. Aspiration à un ailleurs et à un autrement. Privilégie l’anticipation. Donne une [orientation](#_Orientation). Nécessite l’acceptation du [changement](#_Changement__) comme mouvement de l’humain. N'est pas qu’un [outil](#_Organisation__) (« avoir un projet ») mais un travail des sujets (« être en projet »). 2. Comporte deux versants indissociables [[285]](#footnote-285): les « [visée](#_Visée)s », les conceptions [éthique](#_Ethique__)s et [politique](#_Politique)s, la hiérarchie des [valeur](#_Valeurs)s affichées, le « au nom de quoi » j’agis. Ce versant s’évalue. Comporte aussi « le programmatique » : la liste cohérente, ordonnée des [action](#_Action)s prévues pour atteindre des buts fixés. Ce versant se [contrôle](#_Contrôle). 3. Est donc soumis soit à la régulation qui permet de se réorienter, soit à la régularisation qui permet, elle, de tenir le cap choisi (Voir [RE](#_RE__)). Donne corps aux [désir](#_Désir)s et permet de faire des choix dans les situations. On habite un projet, on ne se contente pas de le réaliser. |
| [Projet d’évaluation](" \l "P) | 1. Ce que veut faire l’[intervenant](#_Intervenant___1) dans cette [organisation](#_Organisation) et au *nom de quoi* il veut le faire. 2. Permet de choisir parmi les [modèle](#_Modèle)s et les [dispositifs de l’évaluation](#_Dispositif_d’évaluation_comme) celui qui permettra le plus facilement d’apporter du [changement](#_Changement__) dans l’[organisation](#_Organisation). 3. Soutient un travail sur le champ et les objets d'[évaluation](#_Evaluation__), l'identification des finalités et des enjeux de l'[évaluation](#_Evaluation__), la réflexion sur un (des) système(s) de références (déjà là ou à construire), un questionnement aboutissant à des positionnements sur l’[intervention](#_Intervention_1) entreprise, l'élaboration d'un [dispositif](#_Dispositif__) à partir d’un [modèle](#_Modèle) et de méthodes d'investigation, d’[enquête](#_Enquête). |
| [Q](" \l "Q) |  |
| [Qualification](#Q) | S’inscrit dans un texte statutaire (convention collective par exemple).   1. l’ensemble des attributs professionnels (diplôme, durée dans l’emploi, etc.) accordés à l’individu et socialement reconnus et rétribués. 2. Désigne aussi la définition du poste de travail (les catégories et grilles d’emplois). 3. La convention collective est une mise en adéquation de ces deux logiques. A rapprocher de [*professionnalité*](#_Projet_d_évaluation__)*.* |
| [Qualitatif /quantitatif](" \l "Q) | Vieux débat sporadique en évaluation entre les tenants de la mesure et les tenants de la clinique. Effet d’un combat idéologique entre objectivité et subjectivité. Ne peut être compris qu’en remontant aux [paradigme](#_Paradigme)s profanes. |
| [Qualité](" \l "Q) | 1. Les [démarches qualité](#_Démarches_qualité) ne sont pas des méthodologies de recherche, ce ne sont pas non plus de simples [dispositif](#_Dispositif__)s [organisation](#_Organisation)nels, ce sont des [évaluation](#_Evaluation__)s. 2. Dans l'usage de sens commun, qualité est très souvent entendu d'après le [contexte](#_Contexte) : « une bouteille *de verre* », ce qui constitue la bouteille (sa nature) est pris comme indice de qualité (par opposition implicite à une bouteille « en plastique »). C'est le rôle que jouent les expansions du nom : les adjectifs qualificatifs (justement nommés) ou les compléments déterminatifs du nom ainsi que les propositions relatives). Ainsi « un pain cuit *au feu de bois* » est entendu comme meilleur qu'un pain industriel. Est alors, dans la vie ordinaire, une réponse sans discussion à l'interrogation sur ce qu'est la [valeur](#_Valeurs) de l'objet étudié. Puis on est passé des substances aux existences, sans s'en apercevoir, sans rupture : l'humain est traité comme un objet. Donne lieu à des éructations, des étiquettes sans fondement autre que « le subjectif » réduit à « ce qui me plaît ». Tout le [contraire](#_Contraire) d'un travail d'[évaluation](#_Evaluation__). On est dans une systématique d'oppositions, un monde binaire qui se ramène à bien/mal - vrai/faux. Le [désir](#_Désir) de qualité est un [désir](#_Désir) de stabilité, dans l'aspiration métaphysique à l'[harmonie](#_Harmonie), l’[authenticité](#_Authenticité) et à l'équilibre. On ne sait jamais comment, à partir de quoi, ni au nom de quoi, la qualité est attribuée. Opaque, elle s'impose d'elle-même : elle se révèle, elle se donne à voir dans sa majesté. Elle est manifestation du divin, religiosité. Ce qui rend impossible le travail d'[évaluation](#_Evaluation__). 3. « Manière d'être, aspect sensible et non mesurable des choses (une des catégories fondamentales de l'être) ». Qu'on rapprochera de la signification du mot "qualitatif : relatif à la qualité, qui est du domaine de la qualité et non des choses mesurables". Et de la signification de l'expression « adjectif qualificatif : qui exprime, qui signifie, qui fait exister la manière d’être*».* On est là du côté des *attitudes* du sujet qui interprète le monde, dans ses [relation](#_Relation)s aux autres sujets. Du [modèle](#_Modèle) de l'individu formaté par un [caractère](#_Caractère), on passe à un [modèle](#_Modèle) du sujet comme [processus](#_Processus). La *manière d'être* n'est plus un objet, ni une substance naturelle, c'est un construit social. Ne peut être pensée indépendamment des sujets qui l'expriment. Elle ne s'objective pas, elle se rend intelligible par et dans le langage, elle est travail d'intelligibilité. 4. Donne donc lieu à *deux mouvements rhétoriques, deux gestes professionnels : la désignation* d'abord, ce geste apparemment anodin qui consiste à montrer, faire voir (ce qui existe, ce qui est vrai). Désigner, c'est déterminer, « donner » de la [valeur](#_Valeurs), localiser et séparer (ou distinguer) ce qui existe déjà (épurer) : la qualité se montre, elle est un attribut de nature, dans l'objet, elle est son essence, elle définit une fois pour toutes l'essentiel de la chose, elle est un avoir, elle est procédurale. La qualité s'obtient en organisant rationnellement le comment faire, elle se fait volontiers passer pour un savoir [objectif](#_Objectif), une norme universelle. C'est un état correspondant à des normes. Et *l'attribution :* identifier, c'est-à-dire faire exister, mettre *en* [valeur](#_Valeurs). La qualité ici est de l'ordre de l'existence, elle se met en relief, elle est une manière d'être, elle se remarque comme une couleur de l'être, elle s'attribue à quelqu'un comme une distinction, elle singularise, elle fonde un [processus](#_Processus) non définitif, inachevé, inachevable. Il y a ici recherche de la qualité et coïncidence à un moment donné, avant de repartir dans la quête... La qualité est ici un travail du [sens](#_Situation__)[[286]](#footnote-286). |
| [Questionner](" \l "Q) | * + - 1. On n’a pas forcément la réponse. La réponse n’existe peut être pas. La question prête à discussion, soulève un débat, matière à réflexion.       2. A distinguer de [interroger](#_Interroger). |
| [R](" \l "R) |  |
| [Rapport](" \l "R) | [Concepti](#_Concept___1)on [mécaniciste](#_Paradigme__) des [relation](#_Relation)s humaines, obéissant à des lois, des mécanismes (comme la résistance au [changement](#_Changement__)), décomposables en éléments rationnellement organisables, gérables.  Avoir des rapports n’est pas la même chose qu’avoir une [relation](#_Relation). |
| [Rapport d’évaluation](" \l "R) | 1. Produit à rendre en fin d’étape ou à la fin de l’[intervention](#_Intervention_1), chez les [intervenant](#_Intervenant___1)s de métier. 2. Parlé, le plus possible, dans le langage de l’[organisation](#_Organisation). Permet aussi de [former](#_Formateur) les acteurs en employant discrètement les mots les plus précis possible. 3. Peut être une restitution orale ou écrite. Savoir à qui précisément il s’adresse : cibler un destinataire. La présentation du [rapport](#_Rapport) ne peut être envisagé comme une simple séance d’information mais se concevoir comme une *restitution* en profondeur, dans le droit fil de la méthodologie mise en œuvre tout au long de la mission. Une telle restitution favorisera l’[appropriation](#_Appropriation) ; elle sera *intégrative* (les acteurs s’y reconnaissent) ; *interactive* (ouverte au débat, à la réactualisation) ; *formalisante* (sous la *forme* la plus adaptée aux acteurs, à leur culture, à leurs pratiques). 4. Peut être validé par les gens de terrain, ou co-écrit avec l’accompagné. |
| [RE](" \l "R) | Terme générique, préfixe emprunté à Edgar Morin pour désigner la ré-[orientation](#_Orientation) c’est-à-dire :  Soit la régularisation : retour à la règle de départ, correction, re[médiation](#_Médiation__).  Soit la régulation : bifurcation, divergence, création de nouveauté[[287]](#footnote-287).  La [cybernétique](#_Cybernétique__) en reste à la régularisation. |
| [Recherche](" \l "R) | 1. N'est pas une opération technique, c'est une aventure, dans la durée, et un métier. Est « transgression des connaissances admises, scandale : contestation des dogmes et transgression des savoirs par la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de pensée prônées par la majorité ou par les autorités »[[288]](#footnote-288), parce que remise en question d'un objet de sens commun, un allant de soi, une évidence que la recherche va trans[former](#_Former__) en objet de recherche. 2. Il y aurait deux grandes catégories de recherches sur les pratiques sociales : celles qui se donnent pour but d'*expliquer et* de *trans*[*former*](#_Former__) *les pratiques* (voir [Praxéologie](#_Praxéologie__)) et d'autres qui veulent *les comprendre*, comprendre le [changement](#_Changement__) que ces pratiques opèrent, sachant que comprendre pourra influer sur ce [changement](#_Changement__) et nécessiter des explications intermédiaires, provisoires. La différence est que la première catégorie de chercheurs veulent que leur [intervention](#_Intervention_1) par la recherche transforme et *améliore* les pratiques, alors que les autres savent qu'il y a des chances pour que l'[activité](#_Activité) de recherche change le trajet de ces pratiques mais ils ne veulent pas savoir, prévoir, en quel sens, ni surtout comment et tout de suite, ni définitivement. Il ne s'agit pas d'opposer radicalement ceux qui opteraient pour « l'optimalisation des pratiques » et l'application de leurs résultats pour sauver le monde et qui se prennent pour des [conseil](#_Concept__)leurs (souvent d'ailleurs du prince : des décideurs) et puis ceux qui se laveraient les mains de ce qu'ils présenteraient comme l'effet de leur travail sur l'évolution des pratiques, purs esprits occupés à « comprendre », ce qui reviendrait forcément à spéculer dans du « fondamental ». La question est moins de validité que de *crédibilité*. C'est un continuum. Savoir que la recherche influe sur le déroulement d'une micro-pratique, celle étudiée (la recherche de terrain est aussi une [intervention](#_Intervention_1)), est une chose qu'il ne faudrait plus confondre avec l'idée que *les résultats* de la recherche ne s'appliquent pas comme une grille sur le destin des pratiques. Opter pour l'idée que la recherche *nourrit* les pratiques plus qu'elle les transforme est une façon de se situer dans ce continuum. 3. Il existe plusieurs méthodes de recherche, l’expérimentalisme n’est pas la seule[[289]](#footnote-289). 4. Il n'empêche que ce continuum se repère à deux attitudes extrêmes en lien avec les [paradigme](#_Paradigme)s profanes : l'[expert](#_Expert__)ise et son [désir](#_Désir) de [maîtrise](#_Maîtrise) de la pratique sociale étudiée sous la forme de préconisations pour davantage d'efficacité, de rendement, d'économie, de rationalisation des pratiques donc de [contrôle](#_Contrôle) (voir [Praxéologie](#_Praxéologie__)) et la familiarité de celui qui cherche à comprendre comment dans cette pratique on joue et ce qui s'y joue. 5. Le caractère scientifique s'attribue à un travail réalisé, à un compte-rendu, que ce soit une [étude](#_Etude), une [évaluation](#_Evaluation__) ou une recherche, par la communauté scientifique et non pas par le réalisateur, ni par le commanditaire du texte-produit, du [rapport](#_Rapport) de l'[activité](#_Activité) engagée. 6. Travail qui ne peut se faire que dans une communauté scientifique agréée (un laboratoire).Le chercheur indépendant est une im[posture](#_Posture___1). Les entreprises ne font pas de recherche : voir [étude](#_Etude). |
| [Réduction](#R) | Les risques de réduction qu’encourent ceux qui font de l’humain un simple « facteur » parmi d’autres et n’ont pas compris la [relation](#_Relation) humaine, ni l’[éducation](#_Education__) :   * + la mutilation : nier l’existence de ce qu’on ne peut traiter,   + la simplification : découper et tuer ; disséquer ou disjoindre,   + l’unification : s’enfermer dans le maître mot qui rend compte de tout[[290]](#footnote-290).   On peut ajouter aussi :   * + le mélange : la fusion des [contraire](#_Contraire)s,   + la dérive de logique : se laisser emporter et créer toujours et encore du même,   + L’arrêt : ignorer – couper - aplatir ; arrêter les dynamiques ; multiplier les bilans, les tests et les [contrôle](#_Contrôle)s ne rend pas compte du [processus](#_Processus), * le militantisme épistémologique : la certitude qu’un seul [modèle](#_Modèle) est possible, * la tautologie, le [modèle](#_Modèle) est bon parce qu’il est bon.   Voir [complexe](#_Complexe).  Et puisque on parle de l’humain :   * + La suture : refermer des blessures mal soignées, qui suppurent, cacher, nier son expérience, sa souffrance ordinaire.   + La sidération : « sorte de paralysie qui ne permet plus à l’[imaginaire](#_Imaginaire) ainsi réifié d’exercer ses fonctions récapitulatives, projectives et créatrices »[[291]](#footnote-291). |
| [Référenciation](" \l "R) | 1. Renvoie à références, ces construits culturels pour un repérage dynamique, évolutif, régulable dans l'[agir](#_A) ; c'est pourquoi on parlera de « système de références » et non pas de « structure conceptuelle », comme dans la didactique professionnelle[[292]](#footnote-292), qui donnerait l’idée de stabilité des invariants réglés pour obtenir une transformation. La référence n'est pas considérée ici comme le renvoi à un réel dont on ne sait pas grand chose, sinon rien mais comme un système d’éléments culturels acquis par le professionnel au hasard de sa formation. 2. Les références s’inter-influencent en situation dans des configurations qui sont autant de variations possibles d’une matrice disponible appelée « culture de l’acteur ». Si on pense dans la modélisation systémique, on parle alors « d’écologie »..*.* 3. [Processus](#_Processus) fondamental dans l’[agir](#_A) d’utilisation de références. La référence est avant tout le renvoi aux textes des autres dans un travail [herméneutique](#_F) inachevable. 4. Avoir des références, référencer (et non pas se référer), c’est savoir à qui est emprunté le [concept](#_Concept___1) et jusqu’où sont pris avec lui les [concept](#_Concept___1)s auxquels il est lié. C'est s'étayer à l'autre. C'est s'inscrire dans une culture, une lignée. Ce [processus](#_Processus) est donc la qualité de l'élan qui pousse à nous étayer à un savoir antérieur, à nous inscrire dans un système de références, dans une communauté, une lignée[[293]](#footnote-293) (voir [reliance](#_Relation__)). 5. Recouvre :    * s'appuyer sur la pensée d'autres auteurs : citer,    * utiliser une théorie : emprunter,    * privilégier une lecture, un angle de prise de vue sur un objet, pour [pouvoir](#_Pouvoir__) en parler,    * (s'im) poser un cadre de pensée : choisir ou s'insérer dans un [modèle](#_Modèle), un [mode de pensée](#_Modes_de_pensée_1), un [registre](#_Registre_de_pensée_1), un [paradigme](#_Paradigme)[[294]](#footnote-294). 6. [Processus](#_Processus) essentiel dans l’[accompagnement](#_Accompagnement__) professionnel[[295]](#footnote-295). |
| [Référentialisation](" \l "R) | 1. Démarche qui consiste à mettre au jour des références pertinentes (c'est-à-dire à la fois universelles et particulières) pouvant expliquer et justifier la conception et l’[évaluation](#_Evaluation__) d’un [dispositif](#_Dispositif__) éducatif. [Procédure](#_Procès__) pour construire le référent qui servira de grille pour le recueil de données. Consiste à repérer un [contexte](#_Contexte) et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation), un gabarit par [rapport](#_Rapport) auquel pourront être établis des [diagnostic](#_Diagnostic)s, des [projet](#_Projet__)s de formations et des [évaluation](#_Evaluation__)s. 2. Comme mode opératoire, c’est une volonté de référer l’organisation d’un [projet](#_Projet__) éducatif et l’[évaluation](#_Evaluation__) de ses effets à l’explication des enjeux et des données justifiant les choix envisagés. Elle désigne la mise en [place](#_Place__) des conditions et des structures ainsi que le choix des [procédure](#_Procès__)s. En tant que méthode, elle est spécifique par le fait qu’elle réunit elle-même plusieurs instruments à une seule fin : choisir puis traiter des données utilisables dans l’explication, la conception et l’[évaluation](#_Evaluation__) de ces [dispositif](#_Dispositif__)s sur un mode dynamique, c'est-à-dire non arrêté sur des résultats, mais producteur de questionnements permanents[[296]](#footnote-296). |
| [Référentiel](" \l "R) | 1. Ensemble normatif par rapport auquel on accepte de conduire son [action](#_Action). 2. Quand le [désir](#_Désir) d’exhiber un référentiel est inscrit dans la logique de [contrôle](#_Contrôle), il vise la normalisation des sujets dans un applicationnisme étroit. Ce référentiel conçu dans le [contrôle](#_Contrôle) risque d'empêcher les acteurs de [problématiser](#_Problématiser) leurs situations de travail en leur faisant croire qu'ils ne rencontreront que des [problème](#_Problématique__)s à résoudre rationnellement. Quand, le référentiel est une base de dialogue, de discussion que l'expérience de chacun doit [pouvoir](#_Pouvoir__) remettre en question, pour [former](#_Former__) à la [problématisation](#_Professionnalité__) des situations de travail, il permet alors la conceptualisation individuelle et collective des [activité](#_Activité)s professionnelles. Le référentiel est alors, dans une démarche de [consultant](#_Consultant), un construit par les acteurs concernés. Il vise à permettre à l’acteur de se repérer et de créer en situation de la normativité relative, provisoire, régulable : du repérage dans l’[agir](#_A). Dans les deux cas, ne peut rendre compte à lui seul de la richesse de l'exercice professionnel : le cœur du métier échappe toujours au référentiel. |
| [Référentiel d’activités](" \l "R) | Ensemble de [compétence](#_Compétence__)s et de signes de réussite de ces [compétence](#_Compétence__)s qui veut décrire l’[activité](#_Activité) exercée et attendue d’un professionnel qualifié.  Détaillé, parce qu’il met au jour des combinatoires entre les savoirs fondamentaux à acquérir, les gestes clefs et les attitudes correspondantes pour exercer le métier. Est un outil de formation et d’auto-évaluation permanente. Doit être approprié par le professionnel. |
| [Référentiel de certification](" \l "R) | Ensemble de [compétence](#_Compétence__)s, de signes de réussite de ces [compétences](#_Compétence__), des tâches d’examen et de seuils d’acceptabilité attendus en fin de formation et qui devraient permettre d’obtenir le diplôme. |
| [Référentiel de formation](" \l "R) | Ensemble de [compétence](#_Compétence__)s et de signes de réussite de ces [compétence](#_Compétence__)s exercées pendant la formation.  Ne peut pas être confondu avec le référentiel d’[activité](#_Activité). Toute formation met en scène d’autres [compétence](#_Compétence__)s que celles exigées dans l’exercice professionnel auquel elle prépare. |
| [Référentiel métier](#R) | Ensemble succinct de [compétences](#_Compétence__) qui veut distinguer le type de missions exercée et attendue d’un professionnel qualifié dans un secteur social défini.  Permet à des recruteurs, d’avoir des informations précises sur les métiers qui existent dans un secteur donné.  Est un outil pour piloter la gestion des emplois, mais aussi pour contrôler et valider des compétences, ou encore d’élaborer et de prescrire des produits et des prestations de formation. |
| [Réflexivité](" \l "R) | 1. Avoir une « pratique réflexive »[[297]](#footnote-297). : être un sujet qui autoévalue en permanence sa pratique, sans l’arrêter, au cours de l’acte même, en continu. 2. Faire un retour réflexif : par exemple, sur la validité, l’efficacité du choix opérationnalisé : se demander si le choix rencontre les intentions de départ, s’il constituera une solution adéquate au [problème](#_Problématique__) que l’on cherche à solutionner et les bénéfices escomptés en justifient les coûts ; analyser son [implication](#_Indicateur__): travail du double [processus](#_Processus) d’[implication](#_Indicateur__)/distanciation. 3. Permettre à l’autre d’être réflexif : susciter son cheminement, inciter au retour réflexif, [conscientisation](#_Conscientisation) de ses méthodologies et de ses investissements. 4. Installer un écart réflexif à l’autre : « il ne s’agit pas de distance vraie ou exacte mais de distance « a-justée », c’est-à-dire pensée, questionnée, évaluée et ré-ajustée en permanence au regard du [contexte](#_Contexte) [relation](#_Relation)nel et institutionnel, du chemin qui se construit et du [projet](#_Projet__) qui se dessine »[[298]](#footnote-298). 5. Soutenue par des lectures qui permettent de dire ce qu’on a à dire. |
| [Registre de pensée](" \l "R) | Catégories héritées. Un formatage culturel.  Modulations de la pensée (métaphore musicale).  Donnent des moyens pour aborder l’[agir](#_A) ainsi que des [valeurs](#_Valeurs) professionnelles[[299]](#footnote-299). |
| [Registre de pensée humaniste](" \l "R) | 1. Registre de pensée où l'humain est ce qui importe, essentiellement ; où l’humanitude est une construction fragile, une lutte incessante contre la barbarie, toujours à recommencer, par l’[éducation](#_Education__). Où le sujet assume ses liens de dépendance, la reliance aux autres humains, par le développement de plus d’[autonomie](#_Autonomie__), de plus de responsabilité, de plus d’esprit [critique](#_Critique) qui permettent l’émancipation, quête inachevée. 2. Le respect de l'autre n'y suffit pas : le respect de soi est indispensable dans cette pensée née au XVI° siècle en Europe, avec la redécouverte de l'Antiquité, la Renaissance, qui osa petit à petit secouer le joug de la pensée religieuse pour prôner l'humain comme ce qui importe, essentiellement. 3. Les poètes de la Pléiade (Du Bellay, Ronsard...) et Erasme, en sont les [personnage](#_Perlaboration__)s symboliques ; *l'habeas corpus*, les droits de l'Homme, le droit des femmes à disposer de leur corps, la suppression de la peine de mort en sont des manifestations. |
| [Registre de pensée magique](" \l "R) | 1. Registre de pensée qui nous vient du tréfonds des âges et résiste malgré le mythe du progrès scientifique qui ne l’a pas éradiquée. Est une manifestation appelée *hiérophanie* (l’irruption du sacré) : « En manifestant le sacré, un objet quelconque devient autre chose, sans cesser d’être lui-même […] une pierre sacrée reste une pierre […] d’un point de vue profane (mais) sa réalité immédiate se transmue en réalité surnaturelle […]. Le sacré est saturé d’être »[[300]](#footnote-300). 2. Existent des formes dégradées de la pensée magique telles que les superstitions quotidiennes, l’esthétique new age, le syncrétisme ; l’engouement pour la science-fiction, pour l’étrange, le fantastique et le merveilleux. Sont des symptômes de sa vitalité envers et contre toute l’entreprise scientifique qui a voulu la dénier, la refouler. De même que l’usage systématique, notamment dans la systémique, des métaphores et du « comme si ». 3. Suppose un monde habité de forces qui peuvent devenir néfastes et qu’il faut apprivoiser par des rituels. On ne peut chasser cette pensée que l'anthropologie avait appelée « sauvage »[[301]](#footnote-301) ou « mentalité archaïque »[[302]](#footnote-302) elle est là. Elle porte au [désir](#_Désir) de la tradition, du clan, de la tribu, du groupe d’initiés et de la sécurité, comme dans la horde primitive, autour du feu pendant que rôdent, dehors, les bêtes sauvages et les forces maléfiques qu’il faut conjurer. Vivre en sécurité, se préserver, veiller à son bien être, aspirer à un au-delà, à un autre monde caché : la pensée magique, ce n’est pas du n’importe quoi. Elle se donne à voir dans le [désir](#_Désir) de transcendance, de métaphysique. Il y a une logique dans la pensée magique mais qui n’est pas la logique formelle Ce n’est pas illogique, c’est une autre forme de rationalité. 4. N’est pas un simple reliquat primitif ou reptilien dont il faudrait avoir honte. On en a besoin, avouons-le et cessons de déguiser ces exercices pour développer la confiance en soi sous des technicités, des « ingénieries », des théorisations hâtives, d’une scientificité douteuse. Le professionnel y trouve, par la force de la conviction, des [étayage](#_Etayage__)s que les autres [registre](#_Registre_de_pensée_1)s de la pensée ne lui donnent pas : une certaine confiance en soi, un certain allant, un certain confort que promet le « [développement personnel](#_Développement_personnel__) ». L’utilisation de la PNL, de l’AT, le succès des parapsychologues, la multiplication des protocoles de sécurité et des guides de bonnes pratiques ou, plus individuellement, le choix d’un totem (la reconnaissance intime d'une similitude entre soi et un certain animal dont on s'attribue les caractéristiques), peuvent permettre une forme de réassurance, et peuvent étayer le moi, le conforter, au risque de l’instrumenter. De même, les blasons et les emblèmes, les devises, les allégories, les rites initiatiques, la littérature ésotérique, les marquages identitaires, l’ethnos et l’ethos… Le ridicule en l'affaire est quand on exhibe rationnellement ces jeux de langage : le secret est au moins aussi important que l'[investissement](#_Investissement__) symbolique consenti. 5. L’intérêt de la pensée magique est en fait de se relier « de l'intérieur », si on peut dire, aux fondements de notre culture en développant le sens du *sacré,* qu’on ne confondra pas avec le religieux. Ce bénéfice ne [demande](#_Demande__) pas d'aller chercher des civilisations exotiques, des « philosophies » orientalisantes, dans lesquelles l’européen ne peut qu'accumuler les contresens, ni des regroupements communautaristes sectaires, délirants. Les mythes, les contes, les légendes ont laissé chez nous un réservoir d'images et de scénarios aux affects non négligeables. Le symbolique et l’[imaginaire](#_Imaginaire) sont des dimensions encore trop peu explorées de l’exercice professionnel. |
| [Registre de pensée par objectifs](" \l "R) | 1. Registre de pensée né de l'art de la guerre, aux Etats Unis, et en garde tout le vocabulaire[[303]](#footnote-303). Produit une [figure](#_Figure) guerrière du sujet à la conquête du monde. Une pensée de la mise en espace pour mieux tenir, de la mise *en* trajectoire pour trouver le plus court chemin et arriver à ses fins. 2. On s’y cantonne volontiers au comportemental, au visible (en référence au béhaviorisme) et on finit par croire qu'avoir des cibles à atteindre est indispensable pour [agir](#_A), car elles permettent la mobilisation des énergies ([notion](#_O_1) de finalisation des conduites). Voir [action](#_Accompagner). Le sujet est dans une logique rationnelle et rationalisante qui privilégie la planification, la conservation du cap, la conformisation aux règles, le [contrôle](#_Contrôle) (Voir [Dispositif d’évaluation par objectifs](#_Dispositif_d’évaluation_par)). 3. Est aujourd'hui subi comme une évidence sans histoire, a été naturalisé. Tout et n’importe quoi est appelé « [objectif](#_Objectif)» (voir [But](#_But)). Les [procédure](#_Procès__)s systématiques d’[aide](#_Aide), d'aplanissement des difficultés, de prévision des [problème](#_Problématique__)s à résoudre tiennent lieu de tactique. Etre efficace, ici, c’est pratiquer par exemple, les « contrats d’objectifs », avancer sans cesse dans l’amélioration des pratiques, pour la [maîtrise](#_Maîtrise) des situations. |
| [Registre de pensée par projets](" \l "R) | 1. Ou pragmatique. Registre de pensée qui fait de l’homme une « totalisation en cours » jamais achevée[[304]](#footnote-304), un [projet](#_Projet__) en acte, qui donne priorité à l'[agir](#_A), à « l'empirie », à la réalisation, à la temporalité. Le sujet est ici conçu comme étant en perpétuelle reconstruction, l'[agir](#_A) le fait plus qu'évoluer, se réorganiser. La dynamique y est toujours privilégiée sur l’état. La pragmatique est la conscience de l'évolution de ses références, dans l’[agir](#_A) professionnel.La pragmatique ne rejette pas la théorie, elle lui donne le statut du "nécessaire", elle l’utilise comme élément constitutif du système de savoirs de références pour l'[Agir](#_A) et non pas comme dévoilement de la vérité de la pratique. 2. Une pensée qui consiste à privilégier l'[agir](#_A) sur le [jugement](#_Jugement__), la [problématisation](#_Problématisation) sur la résolution de [problème](#_Problématique__)s. 3. Une pratique praxéologique qui s’est débarrassée de son illusion (ou de son obsession) d'optimalisation des pratiques, de rationalisation des [action](#_Action)s. La théorie savante ne peut à elle seule permettre aux acteurs de « tenir » dans la pratique. La pratique déborde toujours la théorie : les théories générales se veulent explicatives et ne permettent pas, à elles seules, de comprendre la praxis, car on y peut toujours rencontrer des éléments qui se contredisent et qui contredisent les postulats d’une théorie explicative. Alors, dans cette [praxis](#_Prise_de_conscience), le sujet produit social et producteur agissant sur le social[[305]](#footnote-305), est une dynamique en perpétuel [changement](#_Changement__), il peut se rendre plastique dans le pari, le défi et la mise en travail des limites. |
| [Registre de pensée stratégique](" \l "R) | 1. Registre de pensée du [commande](#_Commande__)ment, au mieux de la gestion et du gouvernement ; façon de présenter l’autorité plus ou moins confondue avec la domination, dans l'illusion de la [maîtrise](#_Maîtrise) de l'Autre. Où le manager, ce guide, ce pilote inventeur de tableaux de bords, sait mettre à sa main les gens pour leur faire faire ce qu’il a décidé qu’ils feraient. Pour ce chef, meneur d’hommes, il s’agit d’obtenir que les gens ne se trompent pas, qu’ils se [contrôle](#_Contrôle)nt en permanence et d’occuper une [place](#_Place__) de choix, par des calculs pris pour des stratégies. 2. Mais vu du côté de l'agent, la pensée stratégique apporte l’imagerie du théâtre. Elle permet de passer d'une [concept](#_Concept___1)ion du sujet comme agent (exécutant) à l’acteur, c’est-à-dire celui qui interprète avec plus ou moins de talent le texte écrit par un autre. Il ne s’agit pas simplement de faire mieux mais de faire autrement, l’acteur professionnel doit trouver sa façon à lui de jouer son rôle, de gérer sa « zone d'incertitude »[[306]](#footnote-306), il se réattribue une marge de manœuvre. 3. Est une pensée au jour le jour qui se présente comme le [contraire](#_Contraire) de la pensée par [objectif](#_Objectif)s, planificatrice à long terme. C’est à la fois sa force, de [pouvoir](#_Pouvoir__) ré[agir](#_A) dans l’instant sous forme de scénarios, mais c’est aussi sa limite : la pensée stratégique n’a pas de vision anticipatrice, ce qui a fait dire qu'elle n'a pas de [projet](#_Projet__) mais seulement des programmes dont elle essaie sans fin de rationaliser la [cohérence](#_C). |
| [Réification](" \l "R) | Transformation en chose (res).  Fantasme de la [maîtrise](#_Maîtrise), du [désir](#_Désir) d’[emprise](#_Emprise).  Entreprise du pervers. |
| [Relation](" \l "R) | Interactions et interinfluences entre [personne](#_Pertinence__)s, entre acteurs, entre humains (Voir [altération](#_Altération__)).  Provoque du [changement](#_Changement__).  Ne se [maîtrise](#_Maîtrise) pas.  Opacités irréductibles, double-sens et contre-sens toujours possibles.  Dans le [paradigme biologiste](#_Paradigme_biologiste__).  [Contraire](#_Contraire) de [rapport](#_Rapport). |
| [Relation d’amour](" \l "R) | Déviation de la [relation éducative](#_Relation_éducative___1) où domine l’affectif.  Rapt, captation de l’autre en l’installant dans la [dette](#_Dette__). Prélèvement d’un impôt affectif sur l’autre.  Se donne à voir sous les aspects de la générosité mais crée du lier, de la dépendance.  Va de pair souvent avec la [relation d’aide](#_Relation_d’aide).  « Lorsqu’on fait de la relation professionnelle une affaire de dévouement et d’amour réciproque, on ne tolère pas l’émergence d’une différence ; l’autre est mis en demeure de ne témoigner que son amour »[[307]](#footnote-307). |
| [Relation d’aide](" \l "R) | Générique pour désigner les relations connexes à la [relation éducative](#_Relation_éducative_1) et qui sont trop souvent confondues ou mélangées avec elle. Comme, entre autres, la relation thérapeutique qui veut obtenir un mieux-être soit en guérissant (le curatif), soit en obtenant par un traitement un aller-mieux (soulager) en éradiquant les symptômes. Ou comme la relation de développement personnel qui commence par convaincre l’autre qu’il doit corriger ses comportements pour devenir sain, authentique et le lance dans une quête illusoire de l’harmonie de la personne, de la cohérence à tout prix. Suppléer à l’incapacité de l’autre.  Pratique thérapeutique.  Référence majeure, [figure](#_Figure) emblématique : Carl Rogers.  Le terme tend à recouvrir toute relation à l’autre, dans le langage ordinaire.  Se fait passer pour entièrement bonne, généreuse, tournée vers le bien de l’autre et dissimule l’intéressement inéluctable. « C’est bien à dévoiler les dessous de l’aide que l’on peut libérer la relation à l’autre de ses scories destructrices »[[308]](#footnote-308). |
| [Relation éducative](" \l "R) | 1. Situation d’inter[action](#_Action)s entre sujets où se transmettent des savoirs (l’instruction) et où se travaille l’[appropriation](#_Appropriation) de ces savoirs (l’évolution ou le développement), créant ainsi du [changement](#_Changement__). 2. Deux rôles s’y jouent : l’éducateur et l’éduqué. L’un est garant de tout faire pour que l’autre change, sans jamais être certain que cela fonctionnera ; l’autre est là, en principe, pour changer. Les deux apprennent, mais pas la même chose. Relation toujours dissymétrique. 3. L’[intervenant](#_Intervenant___1) en [organisation](#_Organisation) est une [figure](#_Figure) de l’éducateur. L’[expert](#_Expert__) est davantage dans l’instruction que le [consultant](#_Consultant). Voir [intervention](#_Intervention_1). 4. A côté des situations éducatives institutionnalisées comme dans le scolaire ou la formation continue, existent des situations plus impromptues dans le cadre du travail. Voir [intervention](#_Intervention_1) éducative. |
| [Relation orthopédique](" \l "R) | Faire aller droit.  Déviation de la [relation éducative](#_Relation_éducative___1) où domine le normatif.  Pratique de correction de l’autre pour lui donner la bonne pratique, pour le faire aller dans le bon sens (voir tutorat).  Peut aller jusqu’à la restauration, la réparation de l’autre qui est mal formé, dans une pratique carrément curative et thérapeutique. |
| [Relationnel](" \l "R) | Comme nom, sert communément à désigner la « bonne communication », la facilité à entrer en contact avec les autres. L’impératif étant « d’être communiquant ».  Le [développement personnel](#_Développement_personnel__) fait croire qu’il s’agit d’acquérir des [technique](#_Technique)s pour y arriver. |
| [Reliance](" \l "R) | J’existe parce que je suis relié aux autres.  Le sujet travaille à assumer ses liens de dépendance, la liaison aux autres humains.  On ne pense qu’à partir de la pensée des autres[[309]](#footnote-309). |
| [Relier](" \l "R) | Mettre en liaison : [plaisir](#_Politique__) de comprendre, de faire sens.  N’est pas lier à nouveau, n’est pas refaire un lien mais créer un lien nouveau, autre. Est un travail : l’alliance entre humains pour l’humanitude dont dépend l’avenir de l’Homme.  Dans le monde du symbolique.  Liaison conjoncturelle, éphémère, pour le temps qu’il faudra. On est dans et pour le [changement](#_Changement__), l’imprévu, la surprise.  Se relier aux autres : on est connectés, en lien dans un réseau, sur le [modèle](#_Modèle) du réseau neuronal : des connections se font et se défont au fur et à mesure que le pourquoi nous sommes ensembles le nécessite. On est partenaires.  Dans une logique non pas de partage ni d’égalitarisme mais d’équité, ce qui suppose l’acceptation de la différence.  Relier permet d’accompagner : d’être avec, d’aller de concert, de faire route ensemble, d’être en compagnie de.  Trop souvent confondu avec « faire du lien ».  [Contraire](#_Contraire) de [Lier](#_Lier). |
| [Remaniements](" \l "R) | En psychanalyse, on appelle travail l’ensemble des opérations menées par le psychisme dans ces différents remaniements : mise en travail des forces de répétition qui nous engluent, métabolisation de la souffrance et de l’angoisse, travail de régulation et de mise à distance. Entendre sa subjectivité aux prises avec elle de l’autre. Bricolage, dé[place](#_Place__)ments, réajustements, arrangements.  « C’est à l’endroit même de ses replis que se trouve chez le sujet ou le groupe la promesse d’un certain remaniement »[[310]](#footnote-310). |
| [Repérage](#R) | Le repérage, c’est avoir un ensemble de points de repères, ou se les donner par un travail spécifique, ou les reconnaître comme siens ; donc tout dépend comment on les vit :  1. C’est soit avoir une cartographie : les repères sont objectifs, externes et vrais, précis, codés, ils servent à s’orienter dans l’action et résoudre des problèmes. C’est superposer la carte au territoire ; peut alors devenir un balisage dans le contrôle (la pratique est un espace contrôlé avec des frontières) et n’être qu’une entreprise de conformisation, d’adaptation aux bonnes pratiques. C’est ainsi qu’on établit une ville : en quadrillant l’espace au cordeau pour affecter des fonctions par quartier. C’est entrer dans le réel, là où les choses sont, par elles-mêmes.  2. C’est soit lire dans les étoiles : les repères ne donnent pas la bonne route, ils servent à s’orienter par l’action en situation et à problématiser des enjeux. C’est devoir à chaque situation recalculer sa route en se situant par rapport aux étoiles (elles-mêmes en mouvement), autrement dit, par rapport à l’autre qui est là et qui change. C’est entrer dans l’imaginaire, là où les choses font sens, comme par elles-mêmes.  3. C’est aussi se donner un ancrage, c’est-à-dire s’inventer des fondements dans sa propre histoire : se raconter une histoire, se donner une fiction pour habiter son projet, trouver ses aises, fonder une praxis. Trouver le lieu propice, et pour cela accomplir des rituels, entrer dans le symbolique, là où les choses signifient : comme on fonde une ville. |
| [Représentation](" \l "R) | Imagerie sociale ou personnelle qu’on se donne, y compris sans le savoir, pour avoir accès au monde.  Représentation sociale : savoir de sens commun, forme de pensée sociale, construction d’une réalité collective propre à un groupe social qui devient un moyen d’orienter la perception et d’élaborer des réponses par décontextualisation des éléments d’une théorie et formation d’un noyau figuratif stable pour rendre familier ce qui est étrange (ancrage par les mécanismes de catégorisation, d’étiquetage et d’explication causale)[[311]](#footnote-311) ;  Représentation psychique : mise en résonance des images produites dans la dynamique de la vie collective. Résultat fluctuant et contradictoire d’une [activité](#_Activité) de prise sur le réel surdéterminée par des mythes et des fantasmes inconscients et par les conditions concrètes socio-économiques dans lesquelles elle se développe. L’analyse des représentations informe autant sur les sujets que sur les objets qu’il construit. Ne constituent pas un reflet du réel mais un discours porteur de significations qui traduit une vision du groupe ou de l’[organisation](#_Organisation) permettant à ses membres de s’y reconnaître. Un [étayage](#_Etayage__) à la fois individuel et social. Images mentales ayant une fonction de liaison pour les affects, participent des mécanismes de défense et permettent la réalisation des [désirs](#_Désir)[[312]](#footnote-312). |
| [Résolution de problèmes](" \l "R) | Technique rationnelle pour construire des [problème](#_Problématique__)s solubles. |
| [Rôle](" \l "R) | Jeu social plus ou moins prédéterminé, normé.  Ex : être [intervenant](#_Intervenant___1) c’est un rôle, à l’intérieur de ce rôle existent différentes [postures](#_Posture___1). |
| [S](" \l "S) |  |
| [Sacré](" \l "S) | 1. Le sacré s’oppose au [profane](#_Professionnalisation__). Le sacré se donne à voir dans la manifestation de quelque chose de « tout autre », d’une réalité qui n’appartient pas à notre monde, dans des objets qui font partie intégrante de notre monde ‘naturel’, ‘profane’. Cet « autre monde » n’est pas aujourd’hui en Europe forcément un « ailleurs », un « au-delà », un lendemain qui chante, une métaphysique, bien au [contraire](#_Contraire). Le sacré est immédiat. Voir [initiation](#_Initiation). 2. Avoir le sens du sacré, c’est être attentif à la dramaturgie et au tragique de la vie. Savoir que quelque chose de « sérieux » se passe ici et maintenant, parce que je suis vivant, quelque chose qui me résiste et m’habite, de l’ordre du secret, de l’énigmatique. Les mythes alors sont une connaissance indispensable qu’il ne faudra pas réduire à une grille de lecture univoque. Un travail d’interprétation que le savoir supporte sans l’épuiser. Les symboles, l’ésotérisme disent quelque chose de ma vie. Le sentiment du sacré débouche sur une quête (inachevable) du sens[[313]](#footnote-313). Dans ce [contexte](#_Contexte), les symboles, les mythes, les rites sont un matériau pour se travailler. Idée que vivre est sérieux, que s’engage dans ma vie le destin d’une communauté à laquelle j’accepte d’appartenir ; que l’humanité entière est contenue dans ma façon de prendre en considération la culture. Ce n’est pas d’abord la quête d’une transcendance qui nous sortirait de notre position misérable d’être mortel mais l’acceptation d’une évidence : la [valeur](#_Valeurs) de ma vie n’est pas contenue dans ce que je peux moi, tout seul, en décider en me coupant de mon [contexte](#_Contexte). La connaissance des signes, des signifiants, des symboles devient alors une nécessité et le recours à ceux qui savent, non pas le sens de la vie, mais la signification des matériaux culturels qui me permettront de trouver un sens à ma vie. On entre dans l’initiation. 3. Le sens du sacré est à distinguer du sens religieux. Il lui pré-existe d’ailleurs, le religieux étant en somme une codification et une [organisation](#_Organisation) du sens du sacré, —une institutionnalisation. Ce n’est que *par pur anachronisme*, qu’on parle d’un « homo religiosus » et « d’un sentiment religieux archaïque »[[314]](#footnote-314) pour désigner le sens du sacré. |
| [Savoir](" \l "S) | 1. Sens trouvé. « Les savoirs aident celui qui les possède à donner du sens au monde, ils ne s’imposent pas pour autant aux autres. A vrai dire, un savoir n’a que le sens qu’on lui donne. […] Un savoir a un sens, cela ne signifie pas qu’il produit du sens. Un savoir ne produit rien. »[[315]](#footnote-315) 2. Savoir patrimonial prêt à l’emploi, objet de la transmission s’il est formalisé et/ou théorisé : Nécessite toujours une [appropriation](#_Appropriation) pour devenir de la connaissance. 3. Expérientiel s’il est pris dans les actes.   « Ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs mais bien la [posture](#_Posture___1) avec laquelle on les aborde, la façon dont on se situe par rapport à eux et ce qu’on en fait. »[[316]](#footnote-316) |
| [Sémantique](" \l "S) | Etude de ce que signifient les mots, de l’ensemble des significations que peut prendre un mot à une époque donnée mais aussi depuis son origine (son étymologie). Recherche d’une logique dans cette évolution.  Indispensable pour choisir avec rigueur les mots qu’on emploie.  Se tromper de mots, c’est se tromper de chose. |
| [Sémiose](" \l "S) | * + - 1. Production (infinie) de signes pour élaborer du sens.  [Processus](#_Processus) général de l’[évaluation](#_Evaluation__). Comprendre, c’est jouer avec des signes qui sont déjà là (à interpréter) ou des signaux (à décoder).       2. Un objet est dit [complexe](#_Complexe) parce qu’il fabrique, produit, exsude, renvoie du sens, c’est le « renvoi symbolique » ; et le renvoi symbolique est infini parce que l’objet est un manque. Le [complexe](#_Complexe) n’est appréhendable que de façon indirecte, par le sens qu’il produit. Donc toute conceptualisation [complexe](#_Complexe) devient une recherche sur le sens de l’objet et non pas sur sa nature — et le sens n’est pas réductible aux fonctions que remplirait l’objet. Le [complexe](#_Complexe) n’est pas programmé pour remplir une fonction. On va considérer le [complexe](#_Compétence__) comme une origine de sens, un temps de conception/élaboration/régulation de significations. La [relation](#_Relation) humaine est un [complexe](#_Complexe). |
| [Sens](" \l "S) | 1. Ensemble de significations émises par un locuteur sur ce qui importe pour lui. Mises en liaison d’éléments hétérogènes. Toujours frappé d’incompl[étude](#_Etude), toujours pluriel, le sens se cherche en permanence et ne se donne pas, au contraire du savoir. 2. Est l’objet même de l’[évaluation](#_Evaluation__). « Le sens n’est pas un œil mental. […] Mais il ne s’ensuit nullement qu’il faille se passer d’un tel [concept](#_Concept___1). Si on le conçoit comme une manière d’apprivoiser les rapports toujours singuliers par lesquels chacun relie entre elles, même sans intention de le faire, les diverses [activité](#_Activité)s dissonantes où il est introduit, on peut le comprendre ainsi : l’[évaluation](#_Evaluation__) énigmatique qui permet ou qui ne permet pas à un sujet de donner à ses [activité](#_Activité)s dans un champ de son existence *le sens qu’elles prennent dans d’autres champs »[[317]](#footnote-317).*   Construit le sujet qui le construit. « N’émerge » pas de [l’agir,](#_A) car il n’y est pas immergé, il est « en action[[318]](#footnote-318) » : tressé avec l’action, il est pris dans l’[agir](#_A), il est dans le travail d’intelligibilité, dans l’[évaluation](#_Evaluation__) permanente : une dimension de l’[agir](#_A) : faire des liaisons. (Voir [relier](#_Relier__)) : « "Le sens est ce qui fait sens pour des êtres concrets, en relation dynamique, comme peut le faire un lapsus, un acte manqué, un acte libre, un poème, me plaisir d'un instant ; il n'est pas dans l'histoire elle-même, où l'on a été pris, ni même dans son récit, mais dans sa reprise après coup, dans le mouvement de pensée où elle est représentée ; non dans le passé lui-même mais dans l'acte qui le réitère — comme dans une fugue de Bach où le même thème, repris dans ses différentes variantes, acquiert sa signification dynamique ; où la dimension du temps est donc primordiale, dans la mesure où elle fait exister concrètement l'écart irrépressible, et la tension qui en résulte, entre le passé définitivement perdu, dépassé, et ce qui peut en être pensé, et dit, au présent De ce hiatus, de cette contradiction et de cette tension entre l'éclairage porté sur un passé révolu, et le présent vivant et énigmatique, résulte l'effet de sens, qui est non une réponse mais une question, et qui crée les conditions d'un devenir possible »[[319]](#footnote-319). |
| [Significations sociales](" \l "S) | « L[’imaginaire](#_Imaginaire) produit des significations sociales qui ont à voir aussi bien avec ce qui est institué (de l’ordre de la reproduction) qu’avec des potentialités instituantes »[[320]](#footnote-320).  Dans une situation, sont disponibles des *signes* établis, lisibles et qui sont lus par le sujet en [activité](#_Activité), sans y réfléchir, avec le goût de l’immédiateté (exemple, reconnaître une poignée de porte ou un feu rouge, décoder un sourire…).  Relèvent souvent davantage d’une « contrebande du savoir » que de significations simplement « partagées », ils ne peuvent être toujours assimilés à des « [projet](#_Projet__)s communs » ou du « sens institutionnel »[[321]](#footnote-321) et autres rétrécissements du sens sur le code. Ne sont pas univoques.  Ne sont ni universelles (elles dépendent des cultures et donc de regards anthropologiques), ni vraies, ni réductibles à des codifications organisées[[322]](#footnote-322).Sont avant tout un ensemble d'éléments culturels qui traversent les conceptions anthropo-sociales occidentales[[323]](#footnote-323). Mais que le sujet investi comme si elles étaient neuves, inédites. Elles sont là pour le sujet parce qu’il les a apprises au cours de son histoire.  Se donnent à voir dans « l’[engagement](#_Engagement) ontologique, (voir, ontologie) —ou si l’on préfère une définition de ce que l’on admet pour réel —et qui conditionne les contenus’ ·. Ce ne sont pas des savoirs savants, ordonnés à la logique dominante d’une discipline, ce sont des évidences, des croyances, un fonds culturel attrapé par bribes, toujours mal agencées, sans dessein la plupart du temps, des « idées générales », du « sens commun »[[324]](#footnote-324). Les sujets ne rencontrent ni les mêmes éléments, ni dans le même ordre, ce qui crée les « différences individuelles », mais ils se construisent avec (ou contre) qu’ils le veuillent ou non : le sujet est agi par ces répertoires disponibles appris au hasard de sa formation. |
| [Situation](" \l "S) | 1. Un construit et non pas une donnée naturelle. Permet de se repérer dans [l’agir professionnel](#_A). 2. Se délimite autour d’un [événement](#_Evénement), en tenant compte du [milieu](#_Milieu), en identifiant des [savoirs](#_Savoir___1) patrimoniaux, des [compétence](#_Compétence__)s incorporées et des [significations sociales](#_Significations_sociales) établies, lesquelles permettent de se donner des [concept](#_Concept___1)s pour [agir](#_A) et des [figure](#_Figure)s identitaires et de les mettre en scène dans des tours habiles et des [habileté](#_Habileté)s prudentes C’est-à-dire, de (se) poser la question de sens de ce qu’on fait*.* |
| [Souffrance](" \l "S) | Etat normal de l’être au monde qui doit faire un effort, un travail pour vivre parmi les autres.  « Nous pourrions également penser qu’être normal signifie être bien dans sa peau, dans son corps, en [harmonie](#_Harmonie) avec soi-même, le monde, les autres. L’attrait de cette image d’Epinal ne cesse d’entretenir chacun dans la souffrance de ne pas y parvenir. Un nombre toujours plus grand de thérapies promettent l’harmonie retrouvée, la santé à tous les niveaux (…) La psychanalyse s’est inscrite en faux contre cette conception : un être humain ne peut qu’être désadapté dans son rapport aux autres, à soi et au monde ; il n’existe que déplacé, jamais adéquat. C’est de là que naît la capacité de penser, de créer, dans une souffrance inéluctable. La vie du [désir](#_Désir) ne se confond pas avec le nirvâna ; elle est quête perpétuelle, issue d’un mal-être, d’une faille fondatrice de son destin. Son inadaptation première est inaugurée par sa confrontation aux réalités préexistantes, quand il se croit tout-puissant. Le monde ne serra jamais selon ses [désir](#_Désir)s et l’autre jamais à son entière disposition… L’accepter, c’est au moins ne plus courir après ce qui n’existe pas et se meurtrir de ne pas y arriver »[[325]](#footnote-325)  Permet de faire le deuil de l’[harmonie**.**](#_Harmonie) |
| [Soupçon](" \l "S) | Utilisation du doute, sur tout ce qui advient et d’abord sur soi. Voir desadhérance.  Permet une remise en question, un éveil continu au risque d’enlisement dans les routines. |
| [Spécialité](#S) | « Fonds de commerce » de l'[intervenant](#_Intervenant___1) de métier. Le champ socioprofessionnel qu'il connaît bien et dans lequel il a l'habitude d'intervenir. Par exemple la Santé, la Fonction publique ou l’entreprise.  Précise aussi le segment de pratiques dans lequel l’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier peut travailler, par exemple : le bilan de compétences, le recrutement, l’[accompagnement](#_Accompagnement__) VAE, le [coach](#_Coach)ing… |
| [Spécialiste](" \l "S) | Qui a une spécialisation donc une réduction du champ de ses possibles. Ne sait faire que cela. Suspecté d’être ignare pour le reste.  [Contraire](#_Contraire) de l’honnête homme du XVII° siècle, cultivé en tout et de l’homme de la Renaissance aux [compétence](#_Compétence__)s diversifiées (mythe de Léonard de Vinci).  Trop souvent confondu avec l’[expert](#_Expert__) : ne dit rien de comment mettra en scène son capital de savoirs, ne dit rien de la logique d’[évaluation](#_Evaluation__) dans laquelle il pense son agissement. |
| [Stratégie](" \l "S) | 1. Choix [d’action.](#_Action) Ensemble des moyens mis en œuvre pour atteindre un but pas obligatoirement clair au départ. Jeux des acteurs de l’[organisation](#_Organisation) (internes ou externes). 2. Pas forcément conscient, ni décidé rationnellement : à distinguer de calcul. 3. [Compétence](#_Compétence__) de l’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier à utiliser les informations qui surviennent dans l’[agir](#_A), pour les intégrer, formuler des schémas d’[action](#_Action)s et soit poser des hypothèses (consultant), soit rassembler le maximum de « certitudes » pour affronter l’incertain (expert). |
| Statégique | Monde où les choses, les actes, les relations se gagnent ou se perdent  Toujours en lien avec la polémologie, l’art de la guerre.  Habiletés pour obtenir ce qu’on veut. |
| [Structures de la personnalité](" \l "S) | Typologie des moules de la conduite psychique dans la théorie freudienne.[[326]](#footnote-326)  Employée comme une taxonomie du pathologique en psychiatrie.  Peut donner des repères à celui qui veut étayer l’autre à condition de ne pas figer le sujet dans des déterminismes et de se méfier du « psychofamilialisme qui réduit le travail au rang de décor contextuel où se rejoueraient des scénarios infantiles réveillés ou sollicités par l’actualité des investissements et des relations »[[327]](#footnote-327). |
| [Style d'intervention](" \l "S) | Marque, signature de tel [intervenant](#_Intervenant___1).  Varie considérablement d'un [intervenant](#_Intervenant___1) à l'autre.  Largement [imaginaire](#_Imaginaire), est fonction de l'histoire personnelle et professionnelle, de la problématique travaillée : de la poétique de chacun.  Sur l’investissement identitaire se superpose le marquage de l’institution par laquelle on a été formé.  L'affinité, la complicité, la confiance et leurs contraires sont souvent dus à la compatibilité ou non entre les styles des commanditaires et des [intervenant](#_Intervenant___1)s de métier.  La dimension esthétique est fondamentale : le goût du travail bien fait, du bel ouvrage, de l’œuvre à réaliser : l’excellence. |
| [Subjectivation](#S) | Ensemble des processus par lesquels on devient [sujet](#_Sujet).  Le contraire d’individuation qui est un projet relevant de la croyance, un projet de maîtrise de soi, de recherche de cohérence, d’inscription dans un type, un caractère, en s’attribuant des vertus.[[328]](#footnote-328) |
| [Subjectivité](" \l "S) | Assumer d’être sujet. (voir [implication](#_Indicateur__), [altération](#_Altération__), [négatricité](#_Négatricité)).  [Contraire](#_Contraire) d’objectivité. |
| [Sujet](" \l "S) | Contraire d’objet : qui ne peut pas être objectivé sans être dénaturé. (voir [réifier](#_Registre_de_pensée)).  Sujet évoque, assujetti. Le sujet du roi, lié et peut être en état de servitude... ou pour le concevoir de façon positive, [relié](#_Relier__) aux autres sujets (Voir [reliance](#_Relation__)). Le contraire en tous cas du « maître chez soi ».  Est trop souvent encore, un point aveugle, une évidence qu’on n’explore pas, une porte ouverte aux allants de soi, à des évidences communes. Ainsi, est pour certains, un contenant, comme le sac de billes : un « interne », une intériorité, ayant une « vie intérieure », un lieu clos remplit de rouages, de mécanismes : un sujet « psychologique » : « J’appelle ‘psychologique’ une conception qui se soutient de *l’illusion* de l’existence d’un sujet qui serait *transparent* à lui-même, qu’il le soit d’emblée ou que cette transparence constitue la visée qu’il cherche à réaliser »[[329]](#footnote-329). (voir [développement personnel](#_Développement_personnel__)). Et on débouche sur le sujet comme un [Caractère](#_Caractère) stable, c’est l’idée d’une « construction identitaire » et construction serait à entendre comme on bâtit un mur de briques, un édifice. Un sujet serait affecté d’un ensemble de traits fixes (ce sont les typologies de caractères). On se demande alors comment ce sujet peut apprendre, évoluer, changer ? Pour d’autres, est un synonyme de l’individu. Alors que l’individu est un tout isolé, un électron libre, libre de ses choix, de ses valeurs, de « gérer sa vie » ou « d’exploiter son capital de ressources ». L’individualisme est un leitmotiv contemporain[[330]](#footnote-330) qui laisse sceptique : une illusion de la liberté. De même, le sujet comme un tout cohérent, délimité, rationnel, décidant en connaissance de causes, entouré du social. Le social n’est pas qu’un entour, un contexte externe, un ensemble de contraintes.  Le sujet est « un parmi d’autres » : est une dynamique évolutive et non pas une série d’états, parce qu’il est constitué de [conflits](#_Contraire__): pour faire [place](#_Place__) au sujet dans l’acteur, dans le travailleur, dans le professionnel, il importe de se le représenter « impliqué dans sa parole et son expérience, au travers *d’une dynamique*, en dépit, ou du fait même, *de ses entraves, ses conflits, ses illusions, ses contraintes, ses méconnaissances et ses divisions*»[[331]](#footnote-331). Dès lors, les conceptions ordinaires du sujet font partie de ces « méconnaissances » constitutives du sujet et peuvent se rapporter d’une façon ou d’une autre au désir d’[emprise](#_Emprise) et donc à l’hypothèse de l’inconscient. « Quant à Freud, il nous apprend que l’assise de l’identité et de la singularité du sujet réside non pas dans le Moi, qui se proclame maître et possesseur de la nature entière, mais dans cette partie de lui-même qui lui est inaccessible et qui s’exprime à son insu, dans le rêve, le lapsus, l’acte manqué ou encore le symptôme. »[[332]](#footnote-332) ; « La psychanalyse, en tant que *corpus théorique* conçu par Freud et enrichi depuis, constitue *un ensemble interprétatif* qui contribue à donner du sens aux activités humaines d’enseignement et d’apprentissage. […] la psychanalyse en tant *qu’ensemble théorique* peut aider à comprendre certains phénomènes»[[333]](#footnote-333).  On a donc *une problématique du sujet* : le sujet se pense entre l’unique et le collectif, entre l’exemplaire et la diversité, entre produit et producteur de social, entre agent et auteur. Le sujet est un « hologramme » du social : il le porte. Et il génère le social qui le génère : « ce vivant social qu’est le sujet humain »[[334]](#footnote-334). Mais quel social ? L’intersubjectif et ‘e transubjectif : (dans l’activité du sujet) « une ou plusieurs invitations à agir venant d’autrui dans le monde social y sont reflétées et s’y répondent. Du coup, l’[intention](#_Intention) est polyphonique ou polysémique.  [[335]](#footnote-335). Le social n’est pas en plus du sujet, un simple contexte ; il est constitutif du sujet : « La vie individuelle ne s’exprime pas dans la vie sociale, elle s’y *réalise* aux deux sens du terme. Inversement, la vie sociale n’est pas dans la vie individuelle « comme un contenu dans son contenant ». C’est peut-être pourquoi elles ne sont ni l’une, ni l’autre transparentes et réservent toujours des [surprises](#_Surprise). Il y a des ombres en chacune d’elles du fait même que l’action collective ou personnelle, est habitée par le fantôme de toutes les autres activités qui « passent » par elle pour en sortir changées […] cette *transubjectivité* (cette délibération, à la croisée des différents « courants » d’[activité](#_Activité)s qui provoquent le sujet en sollicitant ses choix … » [[336]](#footnote-336). Le sujet n’existe que dans « l’échange interhumain »[[337]](#footnote-337), alors « L’évolution (apprentissage, éducation, thérapie, guérison…) ne peut finalement s’effectuer qu’à partir de la reconnaissance du sujet en tant que tel, par les autres bien sûr autant que par lui-même. L’autre reste alors l’évidence ce sur quoi je n’ai pas de [maîtrise](#_Maîtrise)»[[338]](#footnote-338). |
| [Suivi](" \l "S) | Style d’[étayage](#_Etayage__) de l’autre dans le [guidage](#_Guidage__) qui consiste à faire des bilans réguliers pour ajuster un traitement, sensé ramener à la normalité.  Importé du médical, on peut penser aussi à « suivre à la trace », domaine de la chasse. |
| [Surnorme](#S) | Ce que l’on ne voit pas, mais qui génère les normes. |
| [Surprise](" \l "S) | L’imprévu, l’inattendu, la chose en plus à prendre. Un surplus non attendu. On n’avait pas cru que c’était possible et ça arrive.  Accepter d’être surpris et se surprendre sont des [compétence](#_Compétence__)s dans les métiers de l’humain[[339]](#footnote-339). |
| [Suture](" \l "S) | Phénomène psychique de fusion ou collement à l’autre.  « [Relation](#_Relation) rigide, non mobilisable, achevée, non transformable. La suture soude les deux pôles de la [relation](#_Relation) en bloquant toute possibilité de jeu, toute émergence de possible. [Articulation](#_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 ; a suture exclut la surprise, l’émergence de l’imprévu, toute forme de jeu, de retournement, de permutation. Les rôles sont écrits. Il paraît impensable que l’on puisse bouger, modifier un tant soit peu leurs tracés et leurs inscriptions et à plus forte raison que l’on puisse s’aventurer dans la création collective d’une nouvelle écriture »[[340]](#footnote-340).  [Contraire](#_Contraire) de [Tiers](#_Tiers__), de [médiation](#_Médiation__) comme allier/délier. |
| [Symbolique](#S) | Monde où les choses, les actes, les relations signifient.  Lieu de la sémiose, de l’émission du sens.  Dépasse le [stratégique](#_Statégique). |
| [Syncrétisme](" \l "S) | Système archaïque de pensée et de perception, consistant en une perception globale et confuse des différents éléments mélangés sans tenir compte de leur hétérogénéité. Lier dans l’homogène. Faire du patchwork.  Fait partie des dérivés de la pensée magique.  Confusion systématique (notamment des [contraire](#_Contraire)s) dans un tout insaisissable et réconfortant : procédé du new age |
| [Système de références](" \l "S) | 1. Ensemble des conceptualisations de l’évaluant qui évoluent et interagissent entre elles en fonction de la situation et de son histoire personnelle. Origine des choix dans l’activité. 2. S’originent dans le social où sont disponibles des principes sur le monde, le sujet et l’[agir](#_A), sous la forme de scénarios ordinaires disponibles, de schèmes, d’épistémologies profanes. 3. Comporte les [concept](#_Concept___1)s de [conflit](#_Contraire__) paradigmatique dans la vision du monde, de [registre de pensée](#_Registre_de_pensée_1), de [mode de pensée](#_Modes_de_pensée_1), de modalité d’apprentissage, de [modèle d’évaluation](#_Modèle_d’évaluation), de [logique d’évaluation](#_Logiques_d’évaluation).[[341]](#footnote-341) 4. L’évaluateur croise ces références en fonction du [projet](#_Projet__) qu’il porte et organise son référant pour [agir](#_A) (le *au nom de quoi* il agit). 5. Trop souvent confondu avec un référentiel. |
| [Systémisme](" \l "S) | * + - 1. Moment dans la systémie. Système ouvert sur un milieu. Polyfonctionnel. Homme et machine sont pensés ensemble. Ex l’ordinateur actuel.       2. Dans le systémisme, on remplace la [notion](#_O_1) de fermeture attachée aux systèmes artificiels (aux machines) par celle d’échanges de flux avec l’environnement, le milieu du système. On connaît la modélisation de type « intrant / extrant » commune et à la [cybernétique](#_Cybernétique__) et au systémisme (simple) : le système est une totalité qui a pour fonction de traiter de l’énergie, ses éléments sont tous en interrelation, sa modélisation est au service de la praxéologie, de l’optimalisation des conduites dans une logique rationnelle de la [prise de décision](#_Prise_de_décision) ou de la [résolution de problèmes](" \l "_Résolution_de_problèmes).[[342]](#footnote-342) |
| [Systémique](#S) | 1. Moment dans la systémie. Systèmes connectés. Multifonctionnels. ex la banque mondiale et les bourses monétaires. 2. On passe du système au système de systèmes. Un système n’y est plus conçu isolé, il est toujours connecté avec d’autres systèmes avec lesquels il « fait : système » ; on emploie alors l’expression de « système [complexe](#_Complexe)» : le système est composé de systèmes en grappes. L’incertitude, liée aux finalités multiples, exacerbe le plus souvent le [désir](#_Désir) chez le [concept](#_Concept___1)eur de « gérer la [complexité](#_Complexité)», de « manager dans la [complexité](#_Complexité)», voire de la réduire, en tous cas de la « piloter ». [[343]](#footnote-343) 3. Dans la systémique, se fait entendre un engagement ontologique, un investissement affectif qui susurre que le système [complexe](#_Complexe) est le seul [modèle](#_Modèle) de pensée qui permettrait de saisir la totalité de l’objet. On se réfère alors volontiers, dans des envolées plus ou moins lyriques, avec des métaphores plus ou moins lexicalisées, aux théories de la physique et des mathématiques (théories des catastrophes, mathématiques floues, mathématiques quantiques etc.) : on va chercher des raisons d’oser passer à la systémique, comme si les sciences de l’esprit, des Arts et des Belles lettres, infirmes par nature, ne pouvaient se penser que cautionnées par les Sciences de la nature. Il semble que la systémie en est toujours à chercher, voire à croire qu’on a trouvé la façon moderne, propre, de [maîtriser](#_Maîtrise) l’objet : non plus il est vrai en le manipulant, mais en le concevant comme système de systèmes. Le [modèle](#_Modèle) se fait passer pour vrai.   « Du même coup, on peut faire ressortir l'échec du systémisme ([[344]](#footnote-344)). Celui-ci est à la fois une réussite et un échec : une réussite parce que c'est un moyen de lutter contre la pensée disjonctive, séparative, aristotélicienne ; et un échec parce que le systémisme n'est pas l'« espéranto » des sciences humaines qu'il voulait être »[[345]](#footnote-345). N'est pas la fin de la pensée (et son apothéose, comme le croient ceux qui en sont partisans) Il y a une vie après la systémique ! Est simplement le dernier [modèle](#_Modèle) de la systémie, déjà en butte à d'autres [modèle](#_Modèle)s de pensée. Conjuguer, articuler différents [modèle](#_Modèle)s chacun pour ce qu'il peut donner, c'est aussi relativiser la systémie, abandonner la mono référence, entrer dans la pragmatique. |
| [T](" \l "T) |  |
| [Tâche](" \l "T) | Ensemble des opérations à conduire pour réaliser un produit.  A distinguer de l’[activité](#_Activité). |
| [Tâche d’analyse](" \l "T) | 1. Recouvre des opérations du type : repérer, ou isoler, classer, distinguer, distribuer dans des classes, sérier, faire des ensembles. La grille d'analyse sert au recueil des données qu'on range dans des cases. Il existe donc à l’origine de la grille des dimensions constituées chacune d’un ensemble de catégories. Ces dimensions sont issues d’un [modèle](#_Modèle) (ou d’une théorie) qui est trop souvent implicite. 2. La grille d'analyse fonctionne comme un filet, une nasse : si on ne peut remplir une case, cela ne remet pas en question la grille ; c'est la grosseur du poisson qui est en cause. Pendant l'[activité](#_Activité) d'analyse, l'absence d'un élément n'a pas de sens. C'est bien pourquoi les grilles de [critère](#_Critère)s, par exemple, sont dangereuses ; quand on a une grille, on se sent obligé de la remplir. L’analyse est l'exécution d'un ordre : découper de façon systématique. Se donne comme objective : le sujet qui effectue une analyse ne doit rien inventer, il doit disparaître, et un ensemble de “bonnes réponses” existe qu'il faut trouver : une correction est prévisible. [Critère](#_Critère) majeur : la [cohérence](#_C), la logique interne, sinon à l'exhaustivité (la mise à plat). Donner une grille, c'est exiger des réponses. Mais en général, l’objet étudié étant plus riche que ce que l’analyse peut en prendre, une dernière catégorie « autre » permet de ranger le surplus du découpage. 3. Envisager que la grille puisse être remise en question parce que les éléments qu'elle ne recueille pas seraient aussi signifiants, c'est changer de tâche et se mettre à évaluer la grille. Comme la synthèse, fonctionne sur des éléments que l'on considère dans leur plénitude, comme existants. |
| [Tâche de synthèse](#T) | 1. A pour verbe générique, combiner. Il s'agit de refaire un tout avec des éléments épars. 2. La synthèse comme combinatoire d'éléments répond à une [demande](#_Demande__) (à distinguer des tâches d’analyse). 3. La synthèse se donne comme subjective. Existe de l'invention plus ou moins imprévisible, plusieurs réponses seront possibles, attribuables au réalisateur, à condition que la consigne soit respectée, que le matériau réunifié contienne l’ensemble du matériau de départ. [Critère](#_Critère) majeur : tend vers la [pertinence](#_Pertinence) de ce tout que l'on recombine à l'[objectif](#_Objectif) que l'on a sur ce tout et qui le rend nécessaire.   Comme l’analyse, fonctionne sur des éléments que l'on considère dans leur plénitude, comme existants. |
| [Tâche d’évaluation](" \l "T) | 1. A la différence de l’analyse ou de la synthèse, ne fonctionne pas sur des éléments que l'on considère dans leur plénitude, comme existants, mettent à la question le matériau qu'elles traitent ; ce matériau n'est pas une donnée que l'on se contente de manipuler, soit pour le distribuer (tâche d’analyse) soit pour le réunifier (tâche de synthèse). Dans les tâches d'évaluation, les éléments peuvent être vides, absents ou contrefaits, et ce vide sera signifiant. On prend en compte dans les tâches d'évaluation que les éléments puissent ne pas être là, ou ne pas être correctement là, plus ou moins frappés de non-existence, de non-réalisation signifiante. 2. Distinguer trois types de tâches d'évaluation dans la logique de [contrôle](#_Contrôle) (qui donne à l’évaluateur une position d’externe et vise à le rendre maître du matériau qu’il apprécie pour le gérer) :  * Les tâches d’évaluation dont le terme générique serait « différencier », c'est-à-dire accuser les différences, repérer des écarts, des manques, des besoins, des erreurs, des variations ; repérer le degré de vide, d'absence ou de contrefaçon. La comparaison en tant qu'[activité](#_Activité) peut donc passer de l'analyse à l'[évaluation](#_Evaluation__), sans rupture, ce qui rend les tâches de comparaison si difficile à apprendre. Non seulement elles demandent d'avoir une grille de recueil des tris (comme dans toute tâche d'analyse), mais aussi d'avoir un référent construit (comme dans toute tâche d'évaluation) qui permette de voir les écarts et les manques. En analyse, comparer, c'est reconnaître ce qui est là ; en évaluation, dans ces tâches de type un (différencier), comparer, c'est voir aussi ce qui manque, donc savoir que ça peut manquer, et savoir reconnaître ce qui n'est pas là, ou incomplètement là. * Dans les tâches d'évaluation du second type, le terme générique est « corriger » ; il s'agit de [pouvoir](#_Pouvoir__) rectifier, réajuster, adapter, régulariser, ce qui implique d'avoir des [critère](#_Critère)s à sa disposition (si on corrige ce qui est fait) ou de [pouvoir](#_Pouvoir__) se les donner (si on corrige par anticipation) ; [critère](#_Critère)s qui permettent non plus de voir les différences, mais de repérer ce qu'il faut modifier, améliorer. Il faut là partir avec des prévisions de traitement envisageant que le matériau puisse comporter des éléments frappés de vide, il faut planifier non pas seulement la réalisation, mais la possibilité de réajuster cette réalisation. La mise au jour, la construction des grilles d'analyse (faire des catégories) et la construction de plans synthétiques (se donner un guide de réalisation) sont des tâches d'évaluation. * Enfin, troisième type de tâche d'évaluation : « valider » : [contrôle](#_Contrôle)r, décider de la conformité, cataloguer, fixer, trier et rejeter, sélectionner, filtrer, passer au calibrage, éliminer ou retenir, classer ou donner un rang, mesurer, hiérarchiser, ce qui implique d'avoir un référentiel fixe, que l'on fixe pour [pouvoir](#_Pouvoir__) [contrôle](#_Contrôle)r.   Toutes ces tâches fonctionnent sur de l’auto-[guidage](#_Guidage__) du réalisateur par un référentiel érigé en gabarit : on ne va pas remettre en question, pendant qu'on les effectue, le bien-fondé des catégories, des objets ou de la norme à partir de quoi on travaille. |
| [Tactique](#T) | 1. Fabrication de trajectoires économiques pour atteindre un but à court terme. Pensée fonctionnaliste. 2. Mise en œuvre d’une stratégie consciente : inflexions, mouvements, adaptations contextualisées et circonstanciés de l'[action](#_Action) dans le cadre d'un choix stratégique, d’un calcul maintenu. |
| [Technique](" \l "T) | 1. Type d’[outil](#_Organisation__)s relativement autonomes, comportant son mode d’emploi, pour prélever ou traiter de l’information. 2. Ensemble stable de [procédure](#_Procès__)s extraites d’une méthode de recherche, désenclavé, rendu autonome pour être transposé hors de son champ initial, ici pour servir à la rigueur de l’[étude](#_Etude). L’[intervenant](#_Intervenant___1) de métier, par exemple, utilise ainsi le questionnaire, l’observation, l’[entretien](#_Enigme__), les tests statistiques. |
| [Téléologie](#T) | Téléguidé par l’[objectif](#_Objectif). Guidé par la fin, par le produit à réaliser ou la fonction à remplir.  Pensée fonctionnaliste dans les théories de l’[action](#_Action). |
| [Tenir conseil](#T) | 1. Discuter pour arriver à un consensus entre les parties convoquées et prendre une décision rationnelle commune. Convaincre, négocier. 2. Se différencie de l’[accompagnement](#_Accompagnement__) où on fait en sorte que l’accompagné problématise et où l’[orientation](#_Orientation) prise est le fait de l'accompagné parce que seul son destin est en jeu. 3. Très peu usité, on préfère notamment en médecine parler de « conférence de consensus. |
| [Tension](#T) | Quand on conceptualise deux éléments et qu’on dit qu’ils sont « en tension »,   * l’expert fera référence à *la tension mécanique d'un solide linéaire* (comme une corde ou un câble) qui est la contrainte qu'il subit quand il est soumis, à ses extrémités, à deux forces dirigées vers l'extérieur du solide. * pour l’accompagnateur, la tension sera davantage référée à *la tension électrique, comme la circulation du champ électrique le long d'un circuit*. La tension comme circulation, mouvement, dynamique entre deux bornes.   La tension dans la relation n’est pas forcément contraignante puisqu’elle ne peut pas ne pas être, elle est là et il faut faire avec, elle n’est pas un problème à résoudre mais un type de situation. Elle nécessite de la mobilisation et non pas de la crispation. On sait même que le relâchement est la meilleure façon de s’y tenir. |
| [Tiers](" \l "T) | 1. Faire tiers : permettre un décollement de l’autre. Ne pas s’engluer dans l’affectif. Refus de la fusion mimétique. Permettre [l’allier/délier](#_Allier_délier__). Construire une situation de [médiation](#_Médiation__). Permettre la régulation (voir le [RE](#_RE__)). 2. Actualiser le tiers : jouer le tiers, le rendre présent dans une situation où menace la suture. 3. Le corps professionnel est un tiers instituant : [agir](#_A) en tant que membre d’une institution, c’est rappeler la loi, convoquer les règles, le [contrat](#_Contrat), le cadre du travail. Se poser ponctuellement comme tiers : rappeler qu’en l’autre aussi existe un corps professionnel dont il est le représentant dans une institution. On n’est jamais seulement deux dans le [face](#_Face) à [face](#_Face_:). « Les institutions existent avant nous […] elles se confondent avec nous. Elles ne sont pas seulement un monstre extérieur, elles font partie de notre intimité. Sans elles on ne pourrait survivre »[[346]](#footnote-346). 4. Plus généralement, le collectif de travail peut faire tiers, il ne se substitue pas au sujet. Le collectif devrait être dans le sujet, il n’est pas au-dessus, mais [pouvoir](#_Pouvoir__) porter ou habiter l’institution s’apprend et pas seul : «La multiplication des [activité](#_Activité)s dites de service » s’accompagne d’une manière plus globale d’une transformation de l’objet du travail. […] la matière travaillée prend aujourd’hui la forme du service rendu et donc de la [relation](#_Registre_de_pensée) à l’autre. Ici, les prescriptions et autres [procédure](#_Procès__)s standardisées trouvent vite leurs limites. Ce qui suppose le recours à d’autres ressources pour contenir la [relation](#_Relation) et y inscrire la référence à un tiers institutionnel et professionnel, tiers qui, bien souvent, fait défaut tant les collectifs de travail n’ont plus les moyens des élaborations et échanges sur la pratique du fait de l’intensification du travail »[[347]](#footnote-347). 5. Enfin le travail lui-même fait tiers : « La [relation](#_Relation) à l’[organisation](#_Organisation) reste médiatisée par le travail, même si le discours [organisation](#_Organisation)nel tend à occulter ce tiers au profit de la construction d’une [relation](#_Relation) duelle favorisant la dépendance, l’identification, l’adhésion par l’instauration d’une hégémonie de pensée et de références. »[[348]](#footnote-348). Les missions attachées au poste sont l’objet déclaré de l’[évaluation](#_Evaluation__).   Voir [intervenant](#_Intervenant___1). |
| [Trahison](" \l "Sommaire) | 1. Séparation intempestive, inopinée qui peut toujours être d’abord entendue comme un reniement. Trop souvent accompagné de violences. Décollement plus ou moins abrupt du Maître qu’on s’était donné. Transgression d’un pacte. 2. Moment crucial dans l’[éducation](#_Education__) où l’éduqué parle en son nom pour dire des choses nouvelles, autres, inédites auxquelles l’éducateur ne souscrit pas. Marque la fin d’une étape d’assimilation, ouvre l’étape du partenariat. Tout éducateur peut s’attendre à être trahi, puisque c’est la marque d’[autonomie](#_Autonomie__) de l’éduqué, [visée](#_Visée) de l’[éducation](#_Education__). S’émanciper sans trahir n’est sûrement pas possible. 3. Epreuve importante pour l’éducateur : son attitude d’abord rendra la suite d’une collaboration faisable ou impossible. Bifurcation. Doit se préparer à être surpris. Et la façon dont se passe ce délier reflète la qualité de son [étayage](#_Etayage__), de la [relation](#_Relation) telle qu’elle a été construite depuis le début. Est un analyseur de la [relation](#_Relation). On ne peut que trahir violemment quand on a été l’objet d’une [emprise](#_Emprise) perverse. 4. A distinguer de l’assimilation : « ce que nous communiquons n’est jamais totalement pris, accueilli et reçu » [[349]](#footnote-349): voir [altération](#_Altération__). |
| [Trajectoire](" \l "T) | Parcours pour arriver à atteindre un [objectif](#_Objectif) prédéfini comme la balle pour atteindre la cible.  « La trajectoire correspond à un mouvement prédéterminé, programmé, traçant la course, régulièrement courbe si ce n’est rectiligne, d’un [mobile](#_Mieux_être__), inerte par lui-même mais propulsé à partir d’une source d’énergie. »[[350]](#footnote-350),  Dans le [guidage](#_Guidage__), c’est la trajectoire qui est privilégiée[[351]](#footnote-351). |
| [Trajet](" \l "T) | Implique des retours en arrière, des errances, un arrêt toujours possible : un but peut changer en cours de route.  Dans l’idée de chemin, d’itinéraire et non pas de parcours : « Le temps, la durée, les rythmes propres à chacun y prennent une [place](#_Place__) prééminente. Ce sera l’[évaluation](#_Evaluation__), supposant la représentation et la dynamique propre d’un [projet](#_Projet__), et non plus le [contrôle](#_Contrôle), qui correspondra le mieux à ce type de démarche »[[352]](#footnote-352) .  Dans l’[accompagnement](#_Accompagnement__), c’est le trajet qui est privilégié. Est le résultat d’un cheminement toujours imprévisible si on est dans une [relation éducative](#_Relation_éducative___1) où l’[autonomie](#_Autonomie__) de l’autre est un pari permanent. |
| [Transformation](#T) | 1. [Changement](#_Changement__) d’un état en un autre état. Transformer le minerai en métal : on ne transforme que la matière. L’humain change, en continu. Il est une dynamique, non pas une succession d’états. 2. Appelle la multiplication des bilans pour voir l’évolution. Le bilan est un arrêt sur image (de cinéma) il est une représentation, pas une saisie du réel. Le bilan comme image se construit et n’est jamais un simple reflet isomorphique à ce qu’il donne à voir. Tout bilan sur l’humain est immédiatement réinvesti dans la dynamique qui ne s’arrête pas. L’état est donc une fiction. 3. Fantasme du [formateur](#_Formateur) qui se croit à l’origine du [changement](#_Changement__) du formé. Débouche sur l’[emprise](#_Emprise). |
| [Travail](" \l "T) | Vient du latin *trepalium*, instrument de torture. Effort requis par la tâche à effectuer.   * + - 1. Traitement ou manipulation visant à la modification du matériau traité pour le transformer. Trop souvent réduit au travail industrieux, à la fabrication d’objets plus ou moins en série, dans une conception fonctionnaliste, téléologique et praxéologique. Confondu avec la [poiésis](#_Poiésis), la fabrication.       2. Elaboration mentale liée au Moi considéré dans son rapport avec la conscience. [Processus](#_Processus) quasiment inachevable, de questionnement, de mise en références, d’[élucidation](#_Elucider__), de [perlaboration](#_Pensée_magique__), de [remaniements](#_Remaniements). |
| [Travail de soi](" \l "T) | Attention portée à soi dans l’[agir](#_A), [écoute](#_Ecoute) du débat des [valeurs](#_Valeurs) pendant la réalisation d’un [projet](#_Projet__).  Exercice de son propre corps dans l’[agir](#_A), usage de soi dans les [contradiction](#_Constructivisme__)s inhérentes à la pratique.  « Dramatique d’usage de soi »[[353]](#footnote-353). |
| [Travail sur soi](" \l "T) | Exploiter ce qu’on sait déjà faire et ne pas renier ce qu’on pourrait faire d’autres, choisir sans cesse sans rien renier… élargir ses [compétence](#_Compétence__)s, expérimenter d’autres voies, relier… assumer ses [contradiction](#_Constructivisme__)s, être attentif à sa problématique [personnel](#_Pertinence__)le pour assumer ses entraves.  Vouloir s’élargir, s’assouplir, s’approfondir. Ce n’est pas seulement un exercice de [conscientisation](#_Conscientisation) qui rendrait l’évaluant de plus en plus maître de lui même mais un [projet](#_Projet__) d’élucidation dans l’[agir](#_A), de l’[activité](#_Activité) elle même, dont le meilleur indicateur est le [plaisir](#_Politique__) à être dans l’[agir](#_A)…c’est donc un [processus](#_Processus) inachevable. |
| [Tutorat](#T) | Métaphore du jardinier : conforter pour aller droit, empêcher de tomber et pour mieux faire produire.  Forme particulière de la [posture](#_Posture___1) du guide.  Pratique courante d’[étayage](#_Etayage__), à propos des stages ou de l’entrée en exercice professionnel : un aîné doit vérifier que le novice fait ce qu’il faut faire, éventuellement le [conseil](#_Concept__)ler pour que l’expérience soit la plus formatrice possible.  A distinguer de l’[accompagnement](#_Accompagnement__). |
| [U](" \l "U) |  |
| [V](" \l "V) |  |
| [Valeurs](" \l "V) | 1. Des idées qui disposent les individus à [agir](#_A) dans une [visée](#_Visée) déterminée. Sont incarnées dans les actes. Qualités de l’[agir](#_A). Permettent de poser les questions [éthique](#_Ethique__)s, ce ne sont pas des réponses toutes prêtes. 2. Propositions disponibles dans le social et qui s’imposent comme des normes désignant les qualités *du bon professionnel*. Tout poste professionnel et toute [activité](#_Activité) professionnelle est aujourd’hui, en Europe, soumis à des [critère](#_Critère)s de la professionnalité, à des valeurs professionnelles en lien direct avec des [registres de pensée](#_Registre_de_pensée_1) différents et pas toujours compatibles entre eux. On ne peut décemment en refuser aucune, si on se veut professionnel. Les valeurs ne sont pas de simples vouloirs affichés consciemment qui valorisent la [personne](#_Pertinence__), ce sont des exigences que le [contexte](#_Contexte) professionnel impose.[[354]](#footnote-354)  |  |  | | --- | --- | | [**Registre**](#_Registre_de_pensée_1) **de pensée** | **Valeurs professionnelles** | | [La pensée humaniste](#_Registre_de_pensée_4) | Respect de l'autre et de soi | | [La pensée par objectifs](#_Registre_de_pensée_3) | Efficacité et dynamisme téléologique (finalisé) | | [La pensée stratégique, pensée managériale](#_Registre_de_pensée_5) | [Autonomie](#_Autonomie__) et motivation | | [La pensée magique, dite archaïque](#_Registre_de_pensée_2) | Exigence de sécurité et goût du risque : [désir](#_Désir) de qualité | | [La pragmatique ou pensée par projets](#_Registre_de_pensée_projet) | Evolutions permanentes et plasticité |  1. Le travail de l’[intervenant](#_Intervenant___1) sur lui-même consiste à articuler et hiérarchiser ces valeurs en fonction de son [projet](#_Projet__) (Voir [politique](#_Politique)), et donc de savoir quelle est son *échelle de valeurs* 2. L’[expert](#_Expert__) ne veut pas que ses valeurs interfèrent avec les normes qu’il utilise pour [contrôle](#_Contrôle)r : c’est ce qu’il appelle « être [objectif](#_Objectif)». 3. Le travail du [consultant](#_Consultant) est de favoriser chez le commanditaire et/ou chez les acteurs de l’[organisation](#_Organisation) la mise au jour et la mise en travail de leurs valeurs pour les incarner dans leurs pratiques. Il est au service du commanditaire et du système de valeurs de celui-ci, si ses valeurs à lui ont permis d'accepter le [contrat](#_Contrat). Cela ne l'empêche pas à l'occasion de se situer en tension avec les valeurs du commanditaire. Mettre en question et se laisser mettre en question fait partie de la [relation](#_Relation) de travail entre commanditaire et [consultant](#_Consultant). Une des tâches du [consultant](#_Consultant) est de rompre les tabous et de dynamiser ce qui est figé : mais pas n'importe comment, ni n'importe quand. |
| [Verdict](" \l "V) | Emission du résultat d’un bilan normatif suivant un référentiel donné ou construit, stabilisé, qu’on ne remet pas en question, dans cette situation. Identification des dysfonctionnements et des conformités. Dans la logique de contrôle. |
| [Vertu](" \l "V) | Trop souvent confondu avec [valeurs](#_Valeurs).  Qualités attachées à la [nature humaine](#_Nature_humaine) versus du Bien : le courage, la générosité, la charité…  Dépendent de cette force d’âme qui ferait que l’homme tendrait au bien.  Dissout la question des [valeurs](#_Valeurs) dans une morale de la volonté. |
| [Visée](" \l "V) | Métaphore de l’empan visuel : tout ce qu’on voit sans bouger la tête.  Champ de possibles qu’on se donne pour entrer en [action](#_Action).  Toujours pluriel : on se donne des [visée](#_Visée)s pour s’orienter[[355]](#footnote-355) : différence avec « focale ».  Partie du [projet](#_Projet__) qui s’intéresse au [politique](#_Politique) et aux [valeurs](#_Valeurs) (au nom de quoi vais-je [agir](#_A)?).  A distinguer [d’objectif.](#_Objectif) |
| [Vision du monde](" \l "V) | « Ensemble d’images qui opère comme un système linguistique global, une configuration qui tend à prédéterminer la nature positive ou négative des les sentiments et des [actions](#_Action) qui vont accompagner non seulement la construction des [rapport](#_Rapport)s entre les humains mais les humains et la totalité de leur réalité (intérieure et extérieure) »[[356]](#footnote-356).  La vision du monde portée par un sujet est en liaison avec le choix paradigmatique (voir [paradigme](#_Paradigme)). |
| [WX](" \l "WX) |  |
| [YZ](" \l "YZ) |  |

Réalisation [Hervé Bessège -](mailto:herve@bessege.fr) Macromedia® Dreamweawer®

1. Le Bouëdec G. et all. *L’accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : l’harmattan, p.133. [↑](#footnote-ref-1)
2. Le Bouëdec G. et all. *L’accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : l’Harmattan, p.67. [↑](#footnote-ref-2)
3. Vial, M., Mencacci-Caparros, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-3)
4. Lerbet-Sérini, F. (1999) Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement. *L’année de la recherche en éducation*, p. 170. [↑](#footnote-ref-4)
5. Grevisse, M. (1975) *Le bon usage*. Gembloux : Duculot, p.103. [↑](#footnote-ref-5)
6. Vial, M., Mencacci-Caparros, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-6)
7. Schwartz, Y. (2001) Théories de l’action ou rencontres de l’activité ? *Raisons Educatives, Théories de l’action et éducation*, pp.67-91. [↑](#footnote-ref-7)
8. Maggi, B. (2003) *De l’agir organisationnel, un point de vue sur le travail, le bien-être, l’apprentissage*. Toulouse : Octares. [↑](#footnote-ref-8)
9. Savoyant, A. (1995) Guidage de l’activité et développement des compétences dans une entreprise d’insertion*. Education permanente* N°123, pp.91-99. [↑](#footnote-ref-9)
10. Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer, p.17. [↑](#footnote-ref-10)
11. Clot Y : Psychopathologie du travail et clinique de l'activité*. Education permanente*, n°146, 2001, pp.35-51. [↑](#footnote-ref-11)
12. Lhuilier, D. (2006) *Cliniques du travail*. Paris : Eres, p.158. [↑](#footnote-ref-12)
13. Anquetil-Callac, M. (2006) *L’accueil de l’expérience*. Paris : l’Harmattan, p78 [↑](#footnote-ref-13)
14. Boltanski, L. (1990) *L’amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l’action*. Paris : Métaillé. [↑](#footnote-ref-14)
15. Joas, H. (2001) La créativité de l’agir. *Raisons éducatives : Théories de l’action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 27-44. [↑](#footnote-ref-15)
16. Barthes, R. (1984). Digressions. *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, p. 87. [↑](#footnote-ref-16)
17. Imbert, F. (1996) *L’image ou la parole*. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation*. Paris : l’Harmattan, pp. 147-180. [↑](#footnote-ref-17)
18. Ardoino, J. (2000) *L’altération. Les avatars de l’éducation*. Paris : PUF, pp.195. [↑](#footnote-ref-18)
19. Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer. [↑](#footnote-ref-19)
20. Vygotski, LS. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales / Messidor. [↑](#footnote-ref-20)
21. Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer. [↑](#footnote-ref-21)
22. Vial, M. (2000) *Le pari sur l’autoévaluation*. Paris : l’Harmattan. [↑](#footnote-ref-22)
23. Enriquez, E (2003) *L’organisation en analyse*. Paris : PUF, 1992, p.120. [↑](#footnote-ref-23)
24. Ardoino, J. (2000) Autorisation. *Les avatars de l’éducation.* Paris : PUF, pp.199. [↑](#footnote-ref-24)
25. Donnadieu, B., Genthon, M., Vial,M. (1997) *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?*, Paris : Interéditions Masson. [↑](#footnote-ref-25)
26. Maggi, B. (2003) *De l’agir organisationnel, un point de vue sur le travail, le bien-être, l’apprentissage*. Toulouse : Octares, p.164. [↑](#footnote-ref-26)
27. Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue.* Paris : ESF. [↑](#footnote-ref-27)
28. Le Bouëdec G., du Crest, A. Pasquier, L., & Stahl. R. (2001). *L’accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : l’Harmattan., p.50. [↑](#footnote-ref-28)
29. Lesourd, S. (1996) L’éducation est une déformation subjective. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : l’Harmattan, pp.83-96, p.96 [↑](#footnote-ref-29)
30. Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI, p.159 [↑](#footnote-ref-30)
31. Chébaux, F. (1999). *La question du sujet, entre Touraine et Françoise Dolto*. Paris : l’Harmattan, p.82. [↑](#footnote-ref-31)
32. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.42. [↑](#footnote-ref-32)
33. Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, p.47. [↑](#footnote-ref-33)
34. Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique.* Paris : Desclée de Brouwer, p.271. [↑](#footnote-ref-34)
35. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p. 26. [↑](#footnote-ref-35)
36. Watzlawick, P et al. (1975) *Changements – Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais. [↑](#footnote-ref-36)
37. La fontaine, J. Voir La fable : la mouche du coche. [↑](#footnote-ref-37)
38. Les origines dans le monde de la compétition sportive en sont la cause. [↑](#footnote-ref-38)
39. Enriquez, E. (2003) *L’organisation en analyse*. Paris : PUF, 1992, p. 133. [↑](#footnote-ref-39)
40. Ardoino, J. (1988) Logique de l'information, stratégies de la communication. *Pour,* n° 114, pp. 59-64. [↑](#footnote-ref-40)
41. Le Boterf, G. (2002) De quel concept de compétence avons-nous besoin ?, *Soins cadres* n°41, pp.20-22. [↑](#footnote-ref-41)
42. Durrive, L. (1999) Une action de formation en milieu carcéral : un exemple d'approche des compétences par l'ergologie. *Raisons éducatives* n°2, pp. 169-182. [↑](#footnote-ref-42)
43. Zarifian, P. 1999 *Objectif compétence*. Paris : Editions Liaisons. [↑](#footnote-ref-43)
44. Schwartz, Y (1997) Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education permanente* n° 133, pp. 9-34. [↑](#footnote-ref-44)
45. Morin, E., (1990) Messie, mais non. *Arguments pour une méthode*. Colloque de Cerisy. Seuil, Paris : Seuil, p.265. [↑](#footnote-ref-45)
46. Castoriadis, C. (1973) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-46)
47. Grawitz, M. (1986) *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz, 7° éd. [↑](#footnote-ref-47)
48. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-48)
49. Le Moigne, J-L. (1992) Du "parce que" , au "afin de...", de la triste querelle du déterminisme à la joyeuse dispute du projectivisme. *Revue internationale de systémique*, pp. 224/240. [↑](#footnote-ref-49)
50. Vergnaud, G., (196) Au fond de l'action, la conceptualisation*. Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Sous la direction de Jean-Marie Barbier. Paris : PUF, pp.275/292. [↑](#footnote-ref-50)
51. Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L. (1996) Crises, approche psychosociale clinique. Paris : Desclée de Brouwer, p.47. [↑](#footnote-ref-51)
52. Emmenecker, A-P. & Rafal, S. (2004) *Coaching, mode d’emploi*. Paris : Marabout. pp. 37, 38 et 40. [↑](#footnote-ref-52)
53. Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer, p.35. [↑](#footnote-ref-53)
54. Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer, p.195. [↑](#footnote-ref-54)
55. Malarewicz, J.A (2003) *Réussir un coaching : grâce à l’approche systémique*. Paris : Village Mondial : Pearson Education, p.30. [↑](#footnote-ref-55)
56. Donnadieu, B., Genthon, M., Vial,M. (1997) *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?*, Paris : Interéditions Masson. [↑](#footnote-ref-56)
57. Ardoino, J. & al 1980 L’intervention : imaginaire du changement ou changement de l’imaginaire ? *L’Intervention institutionnelle,* Paris : Petite Bibliothèque Payot. pp 11-46) [↑](#footnote-ref-57)
58. Morin, E. (1991) *La méthode, tome 4, Les idées*. Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-58)
59. Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique.* Paris : Desclée de Brouwer, p.32. [↑](#footnote-ref-59)
60. Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique.* Paris : Desclée de Brouwer, p.43. [↑](#footnote-ref-60)
61. Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique.* Paris : Desclée de Brouwer, p.21. [↑](#footnote-ref-61)
62. Dupuy, J-P. (1990) *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*. Paris : Seuil, (1982). [↑](#footnote-ref-62)
63. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-63)
64. Beauvais, M (200 4) Des principes éthiques pour une philosophie de l’accompagnement. *Savoirs* n°6, pp. 99-109. [↑](#footnote-ref-64)
65. Beauvais, M (200 4) Des principes éthiques pour une philosophie de l’accompagnement. *Savoirs* n°6, pp. 99-109. [↑](#footnote-ref-65)
66. Kaufmann, JC. (1990) Don de soi et calcul de la dette : partager les tâches ménagères. *Dialogue n°110*, PP91-108. [↑](#footnote-ref-66)
67. Fustier, P. (2000) Le lien d’accompagnement, entre don et contre-don. Paris : Dunod, p. 47. [↑](#footnote-ref-67)
68. Fustier, P. (2000) Le lien d’accompagnement, entre don et contre-don. Paris : Dunod, p.49. [↑](#footnote-ref-68)
69. Fustier, P. 2000 *Le lien d’accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod. [↑](#footnote-ref-69)
70. Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, p. 104. [↑](#footnote-ref-70)
71. Miller, J-A. (2006) (sous la dir. de) *L’anti livre noir de la psychanalyse*. Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-71)
72. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.238. [↑](#footnote-ref-72)
73. Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer. [↑](#footnote-ref-73)
74. Ardoino, J., (1985) Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation*. Pratiques de formation-analyses*, n°8/9. [↑](#footnote-ref-74)
75. Morin, E. (1986) *La méthode*, tome 3, *la connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-75)
76. Vial, M. (1999) Ecrire des dispositifs, pourquoi ? Recueil des cahiers de 1998, Université de Provence *: En question* Cahier n°17, pp. 69-124. [↑](#footnote-ref-76)
77. Bernard, M. (1987) L'audit de la formation : de la conception à la pratique. *Education permanente* n°91, pp. 9-20. [↑](#footnote-ref-77)
78. Stufflebeam, D. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : NHP. [↑](#footnote-ref-78)
79. Uhalde, M. (2001) *L’intervention sociologique en entreprise, de la crise à la régulation sociale*. Paris : Desclée de Brouwer. [↑](#footnote-ref-79)
80. Allal, L. (1983 a) Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application, Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P., *L'évaluation formative dans* *un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang, (1979), pp. 129-156. [↑](#footnote-ref-80)
81. Abernot, Y. (1996) *Les méthodes d'évaluation scolaires*. Paris : Bordas (1988). [↑](#footnote-ref-81)
82. Nunziati, G. (1990) Les objectifs d’une formation à/par l’évaluation formatrice. *Les cahiers pédagogiques* n°280, p.48/64. [↑](#footnote-ref-82)
83. Vial, M. (1987) Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'Evaluation-Régulation. *Pratiques*, n°53, pp. 59 – 73. [↑](#footnote-ref-83)
84. Vial, M. (1997 a) *Les modèles de l’évaluation*, textes fondateurs et commentaires, postface de JJ Bonniol, Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-84)
85. Mager, R.F., *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris : Gauthier Villard, 1972. [↑](#footnote-ref-85)
86. De Landsheere, G., & V. (1982) *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-86)
87. Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : Edition sociale française. [↑](#footnote-ref-87)
88. Bonniol, J-J., (1991) Systèmes, pilotage et régulation. *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, sous la direction de Jean Aubégny et Charpentier, R., Orléans : MAFPEN, pp.40/45. [↑](#footnote-ref-88)
89. Genthon, M. (1997) *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence : *En question*, (1993). [↑](#footnote-ref-89)
90. Bonniol, J-J., (1988) *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*. Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis. Nice : CRDP, pp.130/138. [↑](#footnote-ref-90)
91. Education thérapeutique du patient dans le champ des maladies chroniques. Evaluation du programme d’éducation thérapeutique du patient. Haute Autorité de santé, service des recommandations professionnelles. 2007 (non publié). [↑](#footnote-ref-91)
92. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.- Vial, M., Mencacci-Caparros, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-92)
93. Pieron, H., *Examens et docimologie*, Paris : PUF, 1963. [↑](#footnote-ref-93)
94. Abernot, Y. (1988) *Les méthodes d'évaluation scolaires*, Paris : Bordas. [↑](#footnote-ref-94)
95. Bonniol, J-J. (1981) Influence de l'explicitation des critères utilisés, sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de psychologie*, XXXV, 353, pp.1/5. [↑](#footnote-ref-95)
96. Emmenecker, A-P. & Rafal, S. (2004) *Coaching, mode d’emploi*. Paris : Marabout. pp.66 [↑](#footnote-ref-96)
97. Gagey, J. (1989) La passion : variations topologiques, *Cliniques méditerranéennes*, n°23/24, Actes du colloque Clinique des passions. p.218 [↑](#footnote-ref-97)
98. Kaufmann, J-C. (1996) *L’entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, p.49. [↑](#footnote-ref-98)
99. Vial, M. (2000) Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation. Paris : L'Harmattan, p. 203 [↑](#footnote-ref-99)
100. Schwartz, Y. (2004) L’expérience est-elle formatrice ? *Education Permanente* n° 158, p.19. [↑](#footnote-ref-100)
101. Le Bouëdec G., du Crest, A. Pasquier, L., Stahl. R. (2001) *L’accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : l’Harmattan, pp. 105-107. [↑](#footnote-ref-101)
102. Fabre, J. (1994) *Penser la formation*, Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-102)
103. Ardoino, J & Lecerf, Y., (1986) L'ethnométhodologie et l'alternative des sciences sociales, Editorial", *Pratiques de formation (analyses)* n°11/12, pp.11/20. [↑](#footnote-ref-103)
104. Inspiré de : Goleman, D. (1997) *L’intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont [↑](#footnote-ref-104)
105. André, C. (2007) *L’estime de soi*. Paris : Odile Jacob – Branden, N. (2003) *Les six clefs de la confiance en soi, s’aimer soi-même pour réussir sa vie*. Paris : Poche [↑](#footnote-ref-105)
106. Mucchielli, A. (1996) Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : A. Colin, p.55. [↑](#footnote-ref-106)
107. Rogers, C. (1996) *Le développement de la personne*. Paris : Dunod. [↑](#footnote-ref-107)
108. Dorey, R. (1981) *La relation d’emprise*, nouvelle revue de psychanalyse Paris Gallimard – Vallet, P. (2003) *Désir d’emprise et éthique de la formation*. Paris : l’Harmattan. [↑](#footnote-ref-108)
109. Pezé, M. (2002) *Le deuxième corps*. Paris : La dispute p.91. [↑](#footnote-ref-109)
110. Fustier, P. 2000 *Le lien d’accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod p.135. [↑](#footnote-ref-110)
111. Ardoino, J. (1992) L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion*. Cahiers de l'ISP*, n°19, pp.125-149. [↑](#footnote-ref-111)
112. Pezé, M. (2002) *Le deuxième corps*. Paris : La dispute, p.146. [↑](#footnote-ref-112)
113. Besnier, J.M. (1996). *Les théories de la connaissance*, Paris : Flammarion. [↑](#footnote-ref-113)
114. Feldman, J., Le Grand, J-L. (1996). Savoirs savants, savoirs profanes.Feldman, J., Filloux, J.C., Lécuyer B.P., Slez, M.,Vicente, M. *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*. Paris: L'Harmattan, pp.89-105. [↑](#footnote-ref-114)
115. Vial, M. (2012) Les modes de pensée, organisateurs des modèles d’évaluation : pour la reconnaissance d’une épistémologie profane. *Raisons éducatives* N°16, pp.131-146 [↑](#footnote-ref-115)
116. Bruner J. (1983) *Savoir faire savoir dire*. PUF : Paris. [↑](#footnote-ref-116)
117. Freud, S. (1992) *La disposition à la névrose obsessionnelle. Névrose, psychose et perversion*. Paris : PUF. 8° édition. [↑](#footnote-ref-117)
118. Enriquez, E. (2003) *L’organisation en analyse.* Paris : PUF, 1992, p 120. [↑](#footnote-ref-118)
119. Schwartz, Y. (2000) : Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia, *Manières de penser, manières d’agir en éducation et en formation*, Sous la direction de B Maggi, Paris : PUF, pp. 33-68. [↑](#footnote-ref-119)
120. Enriquez, E. (2003) *L’organisation en analyse*. Paris : PUF, 1992, p.113. [↑](#footnote-ref-120)
121. Stern, D. (2000) : Le processus de changement en référence au concept de connaissance implicite. Halfon, Ansermet, Pierre, Humbert *Filiations psychiques*. Paris : PUF, pp. 73-86. [↑](#footnote-ref-121)
122. Stern, D. (2000) : Le processus de changement en référence au concept de connaissance implicite. Halfon, Ansermet, Pierre, Humbert *Filiations psychiques*. Paris : PUF, p.75. [↑](#footnote-ref-122)
123. Clot Y : Psychopathologie du travail et clinique de l'activité*. Education permanente*, n°146, 2001, pp.35-51. [↑](#footnote-ref-123)
124. Clot, Y. (2000) La formation par l’analyse du travail. *Manières de penser, manières d’agir*. Sous la direction de Maggi, B., Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-124)
125. Ardoino, J. & al 1980 L’intervention : imaginaire du changement ou changement de l’imaginaire ? *L’Intervention institutionnelle,* Paris : Petite Bibliothèque Payot. pp 11-46. [↑](#footnote-ref-125)
126. Goffman, E. (1967*) Les rites d’interaction*. Paris : Ed de Minuit. [↑](#footnote-ref-126)
127. Levinas, E. (1982) *Ethique et infini*. Paris : Fayard. [↑](#footnote-ref-127)
128. Martinez, M-L. (2003) *L’émergence de la personne, éduquer, accompagner*. Paris : l’harmattan - Girard, R. (1972) *La violence et le sacré*. Paris : Grasset. [↑](#footnote-ref-128)
129. Winnicott, DV. (1975) *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. 1971. [↑](#footnote-ref-129)
130. Ardoino, J. (1980) L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ? Ardoino, Dubost, Lévy, Gattari, Lapassade et all. *L'intervention institutionnelle,* Paris : Payot. [↑](#footnote-ref-130)
131. Jobert, G. (2000) Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education permanente* n° 143, pp.7-28. [↑](#footnote-ref-131)
132. Ardoino, J. & Lourau, R. (1994) *Les pédagogies institutionnelles*, Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-132)
133. Dubet, F. (1994) *Sociologie de l’expérience*. Paris : Fayard. [↑](#footnote-ref-133)
134. Chébaux, F. (2001) Le secret de l'entretien. *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines*. Sous la direction de Marmoz, L., Paris : L'harmattan, pp. 91-130. : p.100. [↑](#footnote-ref-134)
135. Kaës, R., Missenard, A., Kaspi, R., Anzieu, D., Guillaumin, J., Bleger, J., Jaques, E. (1979) *Crise, rupture et dépassement*, Paris : Dunod - Barbier, J-M., Bourgeois, E. de Villers, G., Kadouri, M. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : l’Harmattan - Kaës, R. (2000) Le travail psychique en formation. *Signification, sens, formation*, sous la direction de Barbier, J-M., Paris : PUF, pp. 139-154. [↑](#footnote-ref-135)
136. Lesourd, S. (1996) L’éducation est une déformation subjective. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : l’Harmattan, pp.92/96. [↑](#footnote-ref-136)
137. Caparros-Mencacci, N. (2003) Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l’enseignement et la formation universitaire professionnalisante. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille. [↑](#footnote-ref-137)
138. Ricœur, P. (1986) *Du texte à l’action, Essais d’herméneutique, II*. Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-138)
139. Interview de l’acteur Galabru à la télévision. [↑](#footnote-ref-139)
140. Vial, M., Mencacci-Caparros, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-140)
141. Affergan, F. (1997) *La pluralité des mondes*, Albin Michel : Paris, p.96. [↑](#footnote-ref-141)
142. Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice, p.112. [↑](#footnote-ref-142)
143. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.44. [↑](#footnote-ref-143)
144. Giust-Desprairies, F. 2003 *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p 184. [↑](#footnote-ref-144)
145. Giust-Desprairies, F. 2003 *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p. 190. [↑](#footnote-ref-145)
146. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.22. [↑](#footnote-ref-146)
147. Giust-Desprairies, F. 2003 *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p 34. [↑](#footnote-ref-147)
148. Versini-Lankester, N., (1983) Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir. *Pour,* n° 88, pp. 61 - 65. [↑](#footnote-ref-148)
149. Ardoino, J. (1988) Logique de l'information, stratégies de la communication. *Pour,* n° 114, pp. 59-64. [↑](#footnote-ref-149)
150. Le Bouëdec G., du Crest, A. Pasquier, L., Stahl. R. (2001) *L’accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : l’Harmattan, p 176. [↑](#footnote-ref-150)
151. Etienne, B. (2002) *L’initiation.* Paris : Dervy, p.9. [↑](#footnote-ref-151)
152. Paul, M. (2004) *L’accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l’Harmattan., pp.163-179. [↑](#footnote-ref-152)
153. Paul, M. (2004) *L’accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l’Harmattan, p.313. [↑](#footnote-ref-153)
154. Paul, M. (2004) *L’accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l’Harmattan, p.309. [↑](#footnote-ref-154)
155. Paul, M. (2004) *L’accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l’Harmattan, pp. 311 et 312. [↑](#footnote-ref-155)
156. Etienne, B. (2002) *L’initiation.* Paris : Dervy, pp.42-64. [↑](#footnote-ref-156)
157. Ratto, N. (1998) Analyse de Mourir aujourd’hui, les nouveaux rituels funéraires, de Bacqué, M-F. *Jalmalv N°5*, p.49. [↑](#footnote-ref-157)
158. Rivière, C. (1995) *Les rites profanes*. Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-158)
159. Etienne, B. (2002) *L’initiation.* Paris : Dervy, p.15 et pp. 27-35. [↑](#footnote-ref-159)
160. Vial, M. (2000) Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation. Paris : L'Harmattan. [↑](#footnote-ref-160)
161. Paul, M. (2004) *L’accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l’Harmattan, p.309. [↑](#footnote-ref-161)
162. Vial, M., Mencacci-Caparros, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-162)
163. Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-163)
164. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-164)
165. Donnadieu, B. (1997) Le projet dans la formation professionnelle : de la personne au personnage. *Les cahiers d’Aix,* N° 7. pp. 11-24. [↑](#footnote-ref-165)
166. Barthes, R. (1984) Ecrire, verbe transitif ? *Le bruissement de la langue.* Paris : Seuil, p. 28. [↑](#footnote-ref-166)
167. Kaufmann, J-C. (1996) *L’entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, p. 23. [↑](#footnote-ref-167)
168. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p. 18. [↑](#footnote-ref-168)
169. Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, p.289. [↑](#footnote-ref-169)
170. Trédé, M. (1992) Kaïros*, L’à propos et l’occasion, Le mot et la notion, d’Homère à la fin du IV° siècle avant J.C*. Paris : Klincksieck. [↑](#footnote-ref-170)
171. Vial, M., Mencacci-Caparros, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-171)
172. Ardoino, J. & Berger, G. (1986) L'évaluation comme interprétation. *Pour* n°107, pp.120-127. [↑](#footnote-ref-172)
173. Vial, M. (2000) Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation. Paris : L'Harmattan. [↑](#footnote-ref-173)
174. Legrand, J-L. (1998) Considérations critiques sur les modèles de la maïeutique. Pineau, G. *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : l’Harmattan, pp. 119-140. [↑](#footnote-ref-174)
175. Legrand, J-L. (1998) Considérations critiques sur les modèles de la maïeutique. Pineau, G. *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : l’Harmattan, p.122. [↑](#footnote-ref-175)
176. Legrand, J-L. (1998) Considérations critiques sur les modèles de la maïeutique. Pineau, G. *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : l’Harmattan, p.122. [↑](#footnote-ref-176)
177. Ardoino, J. (1970) *Management ou commandement, participation et contestation*. Paris : Andsha Epi. [↑](#footnote-ref-177)
178. Graber, N. (2002). L'activité de jardinage et la reformulation d'identités personnelles malmenées. *Les sciences de l'éducation en question* - Volume 7 - Recueil des cahiers de 2002, p.64. [↑](#footnote-ref-178)
179. Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne.* Paris *:* Editions deMinuit, p. 27. [↑](#footnote-ref-179)
180. Meyerson, I. (1995). *Les Fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel, p.164. [↑](#footnote-ref-180)
181. Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne.* Paris *:* Editions d*e* Minuit, p.7. [↑](#footnote-ref-181)
182. Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI, p.160. [↑](#footnote-ref-182)
183. Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI, p.161. [↑](#footnote-ref-183)
184. Petitclerc, J-M. (2005) *Pratiquer la médiation sociale*. Paris : Dunod, p.54. [↑](#footnote-ref-184)
185. Choppart, J-N. (2000) *Les mutations du travail social*. Paris : Dunod. [↑](#footnote-ref-185)
186. Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI, p.160. [↑](#footnote-ref-186)
187. Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI, p.161. [↑](#footnote-ref-187)
188. Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice, p.120. [↑](#footnote-ref-188)
189. Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice, p.120. [↑](#footnote-ref-189)
190. Vygotski, LS. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales / Messidor. [↑](#footnote-ref-190)
191. Lenhardt, V. (2002) *Les responsables porteurs de sens ; culture et pratique du coaching et du team-building.* Paris : *Insep* consulting Editions 2ème édition. [↑](#footnote-ref-191)
192. Vignaux, G. (2003) La ruse, intelligence pratique. *Sciences humaines* n°137, pp. 32-35. [↑](#footnote-ref-192)
193. Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-193)
194. Pelletier, L. (1971) La notion d’évaluation. *Education permanente* n°9, p.7/19. [↑](#footnote-ref-194)
195. Cardinet, J., Tourneur, Y. (1974) *Une théorie des tests pédagogiques*. Neuchâtel : INRDP. [↑](#footnote-ref-195)
196. Bourgeois, E. (2000) Le sens de l'engagement en formation. Barbier, J.M., sous la direction de, *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, pp. 87-106. [↑](#footnote-ref-196)
197. Bourgeois, E. (2000) Le sens de l'engagement en formation. Barbier, J.M., sous la direction de. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-197)
198. Zarifian, Ph. (2000) L’apprentissage par les événements : entre « sens » et « formation ». *Signification, sens et formation*, sous la direction de Jean Marie Barbier. Paris : PUF, pp. 167-186. [↑](#footnote-ref-198)
199. Guillemot, V. (2014). *Le référentiel organisateur du dit “consulting“ Etude socioclinique de ses usages. Thèse de troisième cycle dirigée par Michel Vial, professeur des universités.* [↑](#footnote-ref-199)
200. Buci-Glucksmann, C. (1986) *La raison baroque ou la folie du voir*. Paris : Galilée. [↑](#footnote-ref-200)
201. Lerbet, G. (1986) *De la structure au système*. Maurecourt : UMFREO. [↑](#footnote-ref-201)
202. Cf. les sept instances dans Enriquez, E. (2003) *L’organisation en analyse*. Paris : PUF -1992. [↑](#footnote-ref-202)
203. Morin, E. (1990) Messie, mais non. *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Paris : Seuil, p.267. [↑](#footnote-ref-203)
204. Morin, E. (1986) Sur la définition de la complexité. *Science et pratiques* *de la complexité*. Actes du colloque de Montpellier de 1984, Paris : La documentation française, pp. 79 – 86. [↑](#footnote-ref-204)
205. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-205)
206. Harvois, Y. (1987) Le contrôle, cet obscur objet du désir. *Pour*, n°107, pp. 116-119. [↑](#footnote-ref-206)
207. Crozier, M., & Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*. Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-207)
208. Ardoino, J., (1993) L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, pp.16/34. [↑](#footnote-ref-208)
209. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-209)
210. Lerbet, G. (1984) *Approche systémique et production de savoir*, Maurecourt : UNMFREO. [↑](#footnote-ref-210)
211. Morin, E., (1988) Pour une réforme de la pensée, rencontre avec Edgar Morin, propos recueillis par Brouet, O. et Pierrelé, M-D. *Les Cahiers pédagogiques* n°268, pp.29/32, p. 29. [↑](#footnote-ref-211)
212. Imbert, F. (1994) Les '"métiers impossibles" et les impasses du schéma fins-moyens, *L'année de la recherche en éducation*, pp.153-164. [↑](#footnote-ref-212)
213. Dossé, F. (1991) *Histoire du structuralisme*. Paris : La Découverte. [↑](#footnote-ref-213)
214. Propp, V., *Morphologie du conte*, Paris : Seuil, 1965 - Dumortier, J-L. & Plazanet, F. (1980*) Le récit, l'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*. Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-214)
215. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-215)
216. Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF p.258. [↑](#footnote-ref-216)
217. Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (1993) *La fonction formation, analyse identitaire d'un groupe professionnel,* Toulouse : Privat. [↑](#footnote-ref-217)
218. Ferry, G. (1983) *Le trajet de formation*. Paris : Dunod. [↑](#footnote-ref-218)
219. Ferry, G. (1970) *La pratique du travail en groupe*. Paris : Dunod. [↑](#footnote-ref-219)
220. Vial, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan. [↑](#footnote-ref-220)
221. Douglas McGregor, D. (1969) dans *La dimension humaine de l’entreprise*. Paris : Gauthier. [↑](#footnote-ref-221)
222. Berthelot, J.M. (1990) *L'intelligence du social.* Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-222)
223. Wikipédia. [↑](#footnote-ref-223)
224. Morin, E. (1973) *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Seuil, Collection Points Essais. [↑](#footnote-ref-224)
225. Ardoino, J. (2000) *Les Avatars de l'éducation*. PUF : Paris. [↑](#footnote-ref-225)
226. Touzard, H. (1997) *La médiation et la résolution des conflits*. Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-226)
227. Pocztar, J. (1982) *La définition des objectifs pédagogiques, bases, composantes et références de ces techniques*. Paris : ESF. [↑](#footnote-ref-227)
228. Mager, R.F. (1986) *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*. Paris : Bordas. [↑](#footnote-ref-228)
229. Maggi, B. (2003) *De l’agir organisationnel, un point de vue sur le travail, le bien-être, l’apprentissage*, Toulouse : Octares. [↑](#footnote-ref-229)
230. Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-230)
231. Jorro, A. (1994) *Construire du sens en lecture ?* Opérations dans l'apprentissage d'une stratégie de compréhension de texte par des élèves du cycle 3 de l'école primaire, Thèse troisième cycle en sciences de l'éducation, Université de Provence. [↑](#footnote-ref-231)
232. Vial, M. (1987) Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'Evaluation-Régulation. *Pratiques* n°53, pp.59/73. [↑](#footnote-ref-232)
233. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-233)
234. Kuhn, T. (1972) La *structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. [↑](#footnote-ref-234)
235. Riffault, J. (2002) Quelques préalables à l’étude des processus de référenciation théorique en travail social. *Vie sociale* N°2, pp. 27-36. [↑](#footnote-ref-235)
236. Lesourd, S. (1996) L’éducation est une déformation subjective. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : l’Harmattan, pp.83-96. [↑](#footnote-ref-236)
237. Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF p.256. [↑](#footnote-ref-237)
238. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-238)
239. Berbaum J. (1982) *Etude systémique des actions de formation*. Paris : PUF, p43. [↑](#footnote-ref-239)
240. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-240)
241. Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer, p. 100. [↑](#footnote-ref-241)
242. Fustier, P. (2000) *Le lien d’accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod, p.26 [↑](#footnote-ref-242)
243. [↑](#footnote-ref-243)
244. Foucault, M. (1983). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France (1982-1983).* Paris : Seuil, 2008.  
     Foucault, M. (2001). *L’Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981-1982*). Paris : Gallimard. [↑](#footnote-ref-244)
245. Bouchon, R. (2010) Les *moments aporétiques et la figure du parrhésiaste en formation d’adultes. Le travail aux limites dans la situation Paul-Salomé*. Dans Vial, M. (dir.) *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyses de pratiques*. Paris : l’Harmattan, pp.257-284 [↑](#footnote-ref-245)
246. Giust-Desprairies, F. (2003). *L’imaginaire collectif*. Paris, Erès, p. 30 [↑](#footnote-ref-246)
247. Jung, C.G. (1964). *Dialectique du moi et de l’inconscient.* Paris : Gallimard, pp.83-84. [↑](#footnote-ref-247)
248. Vial, M. (2012) Les modes de pensée, organisateurs des modèles d’évaluation : pour la reconnaissance d’une épistémologie profane. *Raisons éducatives* n°16. [↑](#footnote-ref-248)
249. Jung, C.G. (1964). *Dialectique du moi et de l’inconscient*. Paris : Gallimard, pp.83-84. [↑](#footnote-ref-249)
250. Jung, C.G. (1964). *Dialectique du moi et de l’inconscient*. Paris : Gallimard, pp.83-84. [↑](#footnote-ref-250)
251. White, K. (1987). *L'esprit nomade*. Paris : Grasset. [↑](#footnote-ref-251)
252. Code de déontologie des psychologues, 1996. [↑](#footnote-ref-252)
253. Caratini, S. (2004) *Les non-dits de l’anthropologie*. Paris : PUF, p.62. [↑](#footnote-ref-253)
254. Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI., p.156. [↑](#footnote-ref-254)
255. Lagache, D. (1960). *La psychanalyse*. Paris : PUF, pp. 99-112. [↑](#footnote-ref-255)
256. Penot, B. ( 2003). *Figures du déni*. Toulouse : ERES, p.11. [↑](#footnote-ref-256)
257. Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice, p.112. [↑](#footnote-ref-257)
258. Lhuilier, D. (2006) *Cliniques du travail*. Paris : Eres, p.86. [↑](#footnote-ref-258)
259. Imbert, F. (1994) Les '"métiers impossibles" et les impasses du schéma fins-moyens. *L'année de la recherche en éducation*, pp.153-164. [↑](#footnote-ref-259)
260. Ardoino, J. (1990) Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Les nouvelles formes de la* *recherche en éducation*. Paris : Matrice Andsha, pp. 22-34. [↑](#footnote-ref-260)
261. Pezé, M. (2002) *Le deuxième corps*. Paris : La dispute p .57. [↑](#footnote-ref-261)
262. Deleuze, G. (1968) *Différence et répétition.* Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-262)
263. Castoriadis, C. (1973) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-263)
264. Imbert, F. (1985) Pour une praxis pédagogique, Vigneux : Matrice [↑](#footnote-ref-264)
265. Giust-Desprairies, F. 2003 *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.93. [↑](#footnote-ref-265)
266. Blanchet A., Gotman A. (1992), *L’Enquête et ses méthodes : l’entretien*. Paris : Nathan. [↑](#footnote-ref-266)
267. Blanchet A., Gotman A. (1992), *L’Enquête et ses méthodes : l’entretien*. Paris : Nathan, p.17. [↑](#footnote-ref-267)
268. Blanchet A., Gotman A. (1992), *L’Enquête et ses méthodes : l’entretien*. Paris : Nathan, p.53. [↑](#footnote-ref-268)
269. Kaufmann, J-C. (1996) *L’entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin. [↑](#footnote-ref-269)
270. Schwartz, Y. (2001) : Théories de l’action ou rencontres de l’activité ? *Raisons Educatives, Théories de l’action et éducation*, p.89. [↑](#footnote-ref-270)
271. Kaufmann, J-C. (1996) *L’entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, p.17. [↑](#footnote-ref-271)
272. Kaufmann, J-C. (1996) *L’entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin, p.66. [↑](#footnote-ref-272)
273. Kaufmann, J-C. (1996) *L’entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, p.61. [↑](#footnote-ref-273)
274. Kaufmann, J-C. (1996) *L’entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, p. 55. [↑](#footnote-ref-274)
275. Bourdieu P. (1988) Préface à Rabinow, P. *Un ethnologue au Maroc, Réflexions sur une enquête de terrain.* Paris : Hachette, p.12. [↑](#footnote-ref-275)
276. Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-276)
277. Stufflebeam, D. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision.* Ottawa : NHP. [↑](#footnote-ref-277)
278. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.29. [↑](#footnote-ref-278)
279. Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-279)
280. Fabre, M. (1999) *Situations-problèmes et savoirs scolaires.* Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-280)
281. Legrand, J-L. (1998) Considérations critiques sur les modèles de la maïeutique. Pineau, G. *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : l’Harmattan, pp. 119-140. [↑](#footnote-ref-281)
282. Deleuze, G. (1968) *Différence et répétition.* Paris : Epiméthée, PUF. [↑](#footnote-ref-282)
283. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES. p.40. [↑](#footnote-ref-283)
284. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.40. [↑](#footnote-ref-284)
285. Caparros-Mencacci, N. (2000) Le travail en projets peut-il être compris dans la résolution de problèmes ? *Cahiers de la recherche et du développement, Skhôlé*, Hors série, pp.29-42. [↑](#footnote-ref-285)
286. Ardoino, J. (1984) Pédagogie de projet ou projet éducatif, *Pour,* n°94, pp. 5-8. [↑](#footnote-ref-286)
287. Vial, M. (2001). Les missions du formateur et la qualité, entre désignation et attribution. *Education Permanente* n°147, pp. 117-130. [↑](#footnote-ref-287)
288. Vial, M. (2001). Evaluation et régulation. Figari, G, Achouche, M & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*. Bruxelles : De Boeck, pp. 68-78. [↑](#footnote-ref-288)
289. Van der Maren, J-M. (1996) *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-289)
290. Eymard, C., Vial, M et O. Thuilier. (2004) *Le travail de fin d’étude : s’initier à la recherche en soins et santé ?* Paris : Lamarre. [↑](#footnote-ref-290)
291. Morin, E. (1981) *La méthode*, tome 1. L*a nature de la nature* (1977), Paris : Fayard - Morin, E. (1991) *La méthode*, Tome 4*. Les idées*, Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-291)
292. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p. 139. [↑](#footnote-ref-292)
293. Pastré, P. (1999) La conceptualisation dans l'action : bilan et perspectives. *Education permanente*, n°139, pp. 13 - 35. [↑](#footnote-ref-293)
294. Vial, M. (1997) *Les modèles de l’évaluation*, textes fondateurs et commentaires. Postface de JJ Bonniol, Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-294)
295. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer*, *Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-295)
296. Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007) *L’accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-296)
297. Figari, G. (1994) E*valuer quel référentiel ?*  Bruxelles : De Boeck. [↑](#footnote-ref-297)
298. Perrenoud, PH. (2004) Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente* n° 160, pp. 35-60 – Schön, D. (1996) *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. Montréal : Logiques. [↑](#footnote-ref-298)
299. Beauvais, M (2004) Des principes éthiques pour une philosophie de l’accompagnement. *Savoirs* n°6, pp.99-109. [↑](#footnote-ref-299)
300. Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*, *Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-300)
301. Eliade, M. (1987) *Le sacré et le profane*. Paris : Folio/essais, pp.12-16. [↑](#footnote-ref-301)
302. Lévi-Strauss, C. (1958) *Anthropologie structurale*. Paris : Plon. [↑](#footnote-ref-302)
303. Lévy-Bruhl, L. (1992) *La mentalité archaïque*. Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-303)
304. Pocztar, J. (1982) La définition des objectifs pédagogiques, bases, composantes et références de ces techniques. Paris : ESF. [↑](#footnote-ref-304)
305. Sartre, J-P. (1943) *L’être et le néant, essai d’ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard. [↑](#footnote-ref-305)
306. Castoriadis, C. (1973) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-306)
307. Crozier, M., & Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-307)
308. Cifali, M. 1994 *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, p.171. [↑](#footnote-ref-308)
309. Cifali, M. 1994 *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, p.64. [↑](#footnote-ref-309)
310. Bolle de Bal, M. (1996) *Voyage au cœur des sciences humaines*, tome 1 : *Reliance et théorie*. Paris : l’Harmattan. [↑](#footnote-ref-310)
311. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES. [↑](#footnote-ref-311)
312. Jodelet, D. (1984) Représentation sociale : phénomène, concept, théorie. Moscovici, S., *Psychologie sociale*, Paris : PUF. [↑](#footnote-ref-312)
313. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, chapitre 2. [↑](#footnote-ref-313)
314. Etienne, B. (2002) *L’initiation.* Paris : Dervy. [↑](#footnote-ref-314)
315. Eliade, M. (1987) *Le sacré et le profane*. Paris : Folio/essais. [↑](#footnote-ref-315)
316. Rey, B. (2000) Un apprentissage du sens est-il possible ? Barbier, J.M., sous la direction de, *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, pp. 107 – 126. [↑](#footnote-ref-316)
317. Hatchuel, F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte, p.34. [↑](#footnote-ref-317)
318. Clot, Y. (1998) *Le travail sans l’homme ?* Paris : la Découverte p.162. [↑](#footnote-ref-318)
319. Varéla, F.J. (1989) *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil. [↑](#footnote-ref-319)
320. Levy, A. *Sciences cliniques, organisations sociales*. Paris : PUF, 1997, pp.24/25. [↑](#footnote-ref-320)
321. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.186. [↑](#footnote-ref-321)
322. Descombes, V. (1996) *Les institutions du sens*. Paris : Minuit. [↑](#footnote-ref-322)
323. Zarifian, Ph. (2000) : L’apprentissage par les événements : entre « sens » et « formation ». *Signification, sens et formation*. Sous la direction de Jean Marie Barbier. Paris : PUF, pp. 167-186. [↑](#footnote-ref-323)
324. Pastré, P. (2000) Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. Barbier, J.M., sous la direction de, *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 45 - 60. [↑](#footnote-ref-324)
325. Barbier, J.M. (2000) Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation, Maggi, B., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, pp. 70-89. [↑](#footnote-ref-325)
326. Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique.* Paris : PUF, p.44. [↑](#footnote-ref-326)
327. Brunner, R. (2004) *La psychanalyse expliquée aux managers*. Paris : Editions d’organisation. [↑](#footnote-ref-327)
328. Pour un exemple frappant d’individualisation lire Liard, V. (2010). La figure de l’autre chez Jung. In Ardoino, J & Bertin, G. Figures de l’autre. Paris : téraédre, pp.87-96, véritable contre-sens sur le texte de référence. Comparer avec la conférence 26 publiée dans RéseauEval. [↑](#footnote-ref-328)
329. Lhuilier, D. (2006) *Cliniques du travail*. Paris : Eres, p.20. [↑](#footnote-ref-329)
330. Ritter, M. (1997) Théorie du sujet ou structure de la personnalité ? *Figures du sujet dans la modernité*. Paris : les arcanes, p.67. [↑](#footnote-ref-330)
331. Lipovetsky, G. (1983) *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard. [↑](#footnote-ref-331)
332. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.18. [↑](#footnote-ref-332)
333. Clot, Y. (1998) *Le travail sans l’homme ?* Paris : la découverte, p.163. [↑](#footnote-ref-333)
334. Hatchuel, F. (2005) Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir. Paris : la découverte, p 11. [↑](#footnote-ref-334)
335. Imbert, F. (1996) L’image ou la parole. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation*. Paris : l’Harmattan, pp. 147-180. [↑](#footnote-ref-335)
336. Giust-Desprairies, F. (2003) *L’imaginaire collectif*. Paris : ERES. [↑](#footnote-ref-336)
337. Clot, Y. (1998) *Le travail sans l’homme ?* Paris : la découverte p.165. [↑](#footnote-ref-337)
338. Clot, Y. (1998) *Le travail sans l’homme ?* Paris : la découverte, p.166. [↑](#footnote-ref-338)
339. Ardoino, J. (2000) D’un sujet à l’autre, *Les avatars de l’Education*, Paris, pp. 190-194. [↑](#footnote-ref-339)
340. Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice, p. 112. [↑](#footnote-ref-340)
341. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-341)
342. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-342)
343. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-343)
344. Employé ici pour l'ensemble de la systémie. [↑](#footnote-ref-344)
345. Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer, p.98. [↑](#footnote-ref-345)
346. Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique.* Paris : PUF, pp.140-141. [↑](#footnote-ref-346)
347. Lhuilier, D. (2006) *Cliniques du travail*. Paris : Eres, p.10. [↑](#footnote-ref-347)
348. Lhuilier, D. (2006) *Cliniques du travail.* Paris : Eres, p.88. [↑](#footnote-ref-348)
349. Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer. [↑](#footnote-ref-349)
350. Ardoino, J. Editorial (1993), *Bulletin de l’AFIRSE, n°11.* [↑](#footnote-ref-350)
351. Ardoino, J. (2000) Trajectoire ou cheminement. *Les avatars de l’Education*. Paris : l’harmattan, pp. 135-137 – Bulletin de l’Afirse 1993. [↑](#footnote-ref-351)
352. Ardoino, J. (1993) Editorial, *Bulletin de l’AFIRSE, n°11.* [↑](#footnote-ref-352)
353. Schwartz, Y. (2000) *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares. [↑](#footnote-ref-353)
354. Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-354)
355. Ardoino, J. (1986) Pédagogie de projet ou projet éducatif. *Pour,* n°94, pp. 5-8. [↑](#footnote-ref-355)
356. Caratini, S. (2004) *Les non-dits de l’anthropologie*. Paris : PUF, p.30. [↑](#footnote-ref-356)