

Les missions du formateur et la qualité : entre désignation et attribution.

Les démarches qualité ne sont pas des méthodologies de recherche, ce ne sont pas non plus de simples dispositifs organisationnels, ce sont des évaluations. Or dans l'évaluation se trouvent en tension, en conflit¹ deux logiques contradictoires. D'une part, la logique de contrôle qui permet d'assurer la fonction sociale de bilan, d'arrêt sur image pour faire le point. Et d'autre part, une autre logique de l'évaluation au service de la promotion des potentiels, des possibles et qui assure la fonction sociale de promotion du changement des formés. J'appelle² cette dernière "la logique du reste", de tout ce qui reste quand on ne fait pas de contrôle. En formation³, les deux logiques sont nécessaires et complémentaires.

Les pratiques d'évaluation qui s'intéressent à la qualité sont majoritairement agies par le contrôle, ce désir de maîtriser les situations. D'autant plus quand elles sont à l'initiative de gestionnaires, des décideurs, des concepteurs et des payeurs de la formation. La question est de savoir quelle part revient au formateur dans la "traçabilité" de la qualité. Le formateur peut-il faire, à leur place, le travail de ses commanditaires ? Peut-on demander au formateur de prendre en charge, à lui seul, le compte rendu de cette qualité ?

Après une analyse sémantique⁴ du mot "qualité", seront mis à jour les deux gestes de la qualité : la désignation et l'attribution. Il sera ensuite posé la problème de la hiérarchie entre ces deux univers relevant de l'agir et du fabriqué, selon qu'on prend le point de vue des commanditaires de la formation ou du formateur. La légitimité de ces deux gestes professionnels dépend en somme de la conception de l'homme au travail qu'on adopte.

¹ Et c'est cette tension qui fait de l'évaluation une pratique problématisée, signifiante.

² L'analyse qui suit est issue d'entretiens ethnologiques qui furent à la base du livre : Vial, M. *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck, 2001.

³ Par formation, on entendra ici la formation initiale, la formation continue ainsi que toute relation éducative organisée dans les institutions (fonction d'encadrement, adaptation aux postes de travail, pilotage du changement, mise en place de stratégies organisationnelles, veille méthodologique, accompagnement de projets...).

⁴ Pour une situation du mot qualité dans l'histoire des idées, complémentaire, voir Torres "Héxis et poios : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité", *Education permanente* n° 126, 1996, pp. 31 - 44. L'analyse sémantique, elle, travaille à organiser les usages ordinaires du mot.

I. Organiser les significations ordinaires du mot "qualité"

Qualité est un mot absent des dictionnaires étymologiques. Ce n'est pas un mot "plein". Il vient du latin *qualitas* pour traduire le grec *ποιότης*, de *ποιος* "quel". Qualité vient donc d'un mot outil : "qualis" = "le quel il est", ou "quel est-il ?", ou : "ce qu'il est".

Dans l'usage de sens commun, qualité est très souvent indexicalisé, entendu d'après le 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.

Qualité est alors, dans la vie ordinaire, une réponse sans discussion à l'interrogation sur ce qu'est la valeur de l'objet étudié. A ce titre, la qualité a toujours été une thématique de l'évaluation, contrairement à ce que disent les "qualiticiens" actuels, ingénieurs qui conçoivent la qualité en dehors de l'évaluation, laquelle est alors assimilée par eux au seul contrôle.

La première signification du mot qualité est en relation avec l'idéologie de la Nature humaine (la philosophie essentialiste passée dans le sens commun) : les qualités sont "les éléments de la nature d'un être permettant de le caractériser (particulièrement dans le domaine intellectuel), que cet élément soit positif ou négatif". C'est une extension au "jugement moral" qui permet une classification des êtres humains, du point de vue de Dieu. Cette acception a remplacé le mot vieilli de "vertus". A quoi on peut rattacher *la signification juridique* : "condition sociale, civile ; titre sous lequel une partie figure dans un acte juridique : un état" (avec les trois questions de tout interrogatoire pour fichier quelqu'un : nom ? prénom ? qualités ?). Qualité est ici ce qui définit la personne, la situe, lui donne *un état* dans le social (volonté de bilan, d'étiquetage, taxonomique). A quoi

on peut aussi rattacher la signification de "condition noble, noblesse: homme de qualité" (de naissance, de sang bleu, d'une nature supérieure). Comme en chimie, où "l'analyse qualitative" c'est "la détermination de *la nature* chimique des substances". On est bien dans la définition de *l'essentiel* de l'être (l'inchangé de la nature humaine). Il n'y a plus de différence entre choses et personnes : on cherche à nommer *l'essence*⁵. Est qualité "ce qui caractérise une personne (attribut, caractère, propriété) ou une chose (sa nature)".

Dans l'usage, on est passé des substances aux existences, sans s'en apercevoir, sans rupture : l'humain est traité comme un objet. Qualité est devenu : "ce qui rend quelqu'un remarquable, recommandable, ce qui fait sa valeur (aptitude, capacité, don, mérite)". On est dans l'innéisme ordinaire, qui ne relève pas d'une connaissance organisée mais d'une évidence, d'une croyance. On est dans l'En soi, dans l'objectivation du Caractère, dans le commerce des "identités meurtrières"⁶, dans une typologie des humains, dans la sélection des bons, dans l'eugénisme au quotidien : c'est le jugement dit "de valeur", sur des convictions, dans la préhistoire de la psychologie. La qualité donne lieu à des érucations, des étiquettes sans fondement autre que "le subjectif" réduit à "ce qui me plaît". Tout le contraire d'un travail d'évaluation. Le jugement (dit de valeur) est ici non pas une référence savante aux catégories de l'entendement, par exemple, mais le verdict d'un individu qui se permet d'ériger ses intuitions en normes absolues. La référence n'est pas la philosophie mais le mythe du jugement dernier, de la pesée des âmes. Alors la qualité nécessite une posture de surplomb, de décideur sûr de son bon droit, d'expert dans le contrôle.

On est bien dans une systématique d'oppositions, un monde binaire qui se ramène à bien/mal - vrai/faux⁷. La qualité est une moralisation de l'objet qui la représente. Le désir de qualité est un désir de stabilité, dans l'aspiration métaphysique à l'harmonie et à l'équilibre. On ne sait jamais comment, à partir de quoi, ni au nom de quoi, la qualité est attribuée. Opaque, la qualité s'impose d'elle-

⁵ Ceci correspond à la "logique d'excellence", à la "différence essentielle", à la dimension "Hexis" de Torres (1996). Sauf que le "jugement de valeur" ordinaire (et non pas savant) en fait partie, comme verdict sans appel.

⁶ Maalouf, A. Grasset, 1999

⁷ Et on confond, sous le terme de valeur, la validité (relative) avec la vérédiction, cette affirmation forcément dogmatique, de la Vérité absolue.

même : elle se révèle , elle se donne à voir dans sa majesté. Elle est manifestation du divin.

Ceci explique que le mot se prenne lui-même comme objet désigné, dans un cercle *tautologique* dont le sens reste obscur, magique. "Faire de la cuisine avec des ingrédients de qualité" ou "faire une prestation de qualité" : la qualité se fait avec la qualité, ce qui ne dit rien de la qualité, sauf qu'elle est "vraiment divine" et se passe de critères. Ce qui rend impossible le travail d'évaluation.

Ici la qualité est d'ordre métaphysique, elle est le signe d'une parole révélée, au-dessus de l'humain et qui se permet de juger l'humain. C'est l'idéologie dans laquelle l'évaluation-mesure⁸, dans sa période hégémonique, s'est abîmée et dont aujourd'hui elle se décale. En effet, la méthode différentielle à beaucoup assoupli les arrogances d'antan des évaluateur-mesureurs. Ils sont aujourd'hui dans un contrôle, en somme, contrôlable ! La transparence de leur procédures de quantification et le déterminisme qu'elles supposent sont dissociées de la mise à jour d'une vérité cachée. L'échelle de mesure est de moins en moins confondue avec une échelle de valeurs. Mesurer aujourd'hui, c'est opter pour un regard "externalisé" plus que vrai, un regard objectivé plus qu'objectif, qui donnent des audits. Ce sont souvent les destinataires de ces mesures qui les utilisent comme des vérités et non pas les évaluateurs experts et contrôleurs. L'évaluateur reflète une vision de l'état du domaine évalué, les décideurs tranchent et prennent des décisions qu'ils croient utiles. On parle davantage "d'impacts" que de lois ou d'effets forcément mécaniques.

De même, le modèle systémique tente aujourd'hui de renouveler la mesure. Il ne s'agit plus de construire une échelle de mesure (critérée ou non) mais de comparer des états du système à des temps différents. La formalisation du système opérée par l'évaluateur systémicien avec les partenaires du terrain (ils parlent de "co-construction") à différents moments de l'intervention sert de base pour interpréter l'évolution du système. La formalisation, les schémas des relations dans le système et du système à son environnement remplacent

⁸ Cf. Vial, M. *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de Bonniol, Bruxelles, De Boeck, 1997.

l'utilisation des méthode de recherche expérimentalistes classiques⁹. On peut se demander si c'est encore de la mesure, le terme est pourtant revendiqué.

La grande différence est que l'évaluateur n'est plus seulement surplombant : il est dedans et dehors, il aide les acteurs à formaliser, il propose des formalisations que les acteurs valident. Ce sont dès lors plutôt des micro-évaluations, d'un établissement, d'un service, dans le cadre du travail d'un consultant médiateur aidant à mettre en place des "démarches vers la qualité".

Mais on assiste à l'utilisation de ce premier sens d'une qualité naturelle, en arrière-fond culturel, comme une évidence non travaillée, pour un emploi technique, technologique, marchand et gestionnaire. C'est, massivement, l'idéologie de "l'évaluation-gestion" : l'ensemble de modèles d'évaluation contemporains¹⁰, dans la survalorisation de la conception technique de l'ingénieur pour qui l'essentiel est d'éviter les dysfonctionnements et du gestionnaire pour qui l'essentiel est le rapport entre coût et efficacité. S'occuper de la qualité revient à mettre en place des normes pour constituer la qualité d'un produit et d'un service assimilé à un produit. La qualité est devenue l'ensemble des caractéristiques qui confèrent au produit fabriqué "l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites" du "client"¹¹.

Dans ce contexte, *la Qualité totale* est une idéologie de gagnants en quête de perfection (zéro défaut...). La *démarche d'assurance qualité*, consiste à donner au client la certitude que le produit ou le service attendu sera conforme aux exigences contractuelles. Et pour cela, s'assurer de la conformité du produit tout au long de la réalisation et prévoir l'identification et le traitement des non-conformités par des actions correctives, voire préventives dans le système concerné. Ce qui passe par la définition des responsabilités, l'imposition d'un manuel qualité qui précise les

⁹ Lecoinge, M., *Les enjeux de l'évaluation*, Paris : l'Harmattan, 1997.

¹⁰ maîtrise par les objectifs, évaluation des structures, évaluation cybernétique et évaluation systémiste (simple).

¹¹ Rappelons que clientèle et clientélisme n'ont rien à voir avec l'autonomisation ni avec l'émancipation mais au contraire qu'il s'agit d'un lien de dépendance entre le client et le patricien ou patron. Satisfaire le client n'est rien

règles d'organisation à partir d'un "référentiel commun" (?), un ensemble rationnel de procédures qui permettent de dire qui fait quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Et pourquoi ? Enfin les procédures de qualité témoignent des efforts portés sur la maîtrise des *procès* de fabrication (appelés "processus", pour faire systémique, dans l'oubli du mot français de "procès" et l'utilisation approximative du mot anglais "process") depuis la conception, à la production, jusqu'à la commercialisation et le soutien après la vente. Cette démarche qualité est très souvent présentée comme un préalable à la candidature des établissements de Santé à la labellisation ou à la certification de conformité, et que l'accréditation n'imposait pas. Il s'agit par les normes ISO, les normes AFNOR, la rationalisation de procédures, d'homogénéiser les pratiques. *Le management par la qualité* recherche, lui, l'amélioration continue du système dans la satisfaction¹², voire l'anticipation des "besoins" du client.

On peut s'inquiéter de la généralisation de ces procédures rationnelles à la formation, car celle-ci n'est pas réductible à une instrumentation mécanique d'agents qu'il faudrait transformer pour les rendre adaptables à de nouvelles tâches. La formation est une relation et non pas une transformation de matière première en produit calibrés. Or, tout repose sur l'assimilation abusive de la formation à une fabrication de produits et la transformation (seulement métaphorique) du formé en client¹³. Et on veut oublier que : "Dans le secteur de la formation, il n'y a pas de produit identifiable indépendant des producteurs et des consommateurs. De plus, la qualité d'un système de formation n'est pas réductible à la qualité des éléments qui le composent..."¹⁴ . C'est "*La qualité conformité* : cette démarche part d'une méfiance systématique vis-à-vis de l'Homme et de son travail et plus particulièrement de l'opérateur et de son expérience. Le travail dans cette optique est un coût, une source d'erreurs. Il est pensé comme l'appendice des machines qui seules produisent de la

d'autre que de le "fidéliser" et le séduire. Voir l'article symptomatique dans le numéro de novembre 1999 de la revue *L'entreprise* : "Vendre aux clients difficiles : les séduire, les fidéliser et ... leur résister".

¹² Rappelons que "l'enquête de satisfaction" n'est pas, à elle seule, une évaluation de la formation. Cf Vial, M. "Faire participer l'étudiant à l'évaluation de son cursus ? Quelle place pour l'enquête de satisfaction ? ", Revue *Mesure et évaluation en éducation*, Canada, 2001.

¹³ Le client est bien davantage l'entreprise qui paie la formation : on est là dans le rapport marchand, la formation comme marché et la mission non pas du formateur mais du Responsable de formation et de la Gestion des ressources humaines. Le problème du formateur est comment collaborer avec ces deux instances sans faire le travail à leur place ?

¹⁴ Editorial revue *Cible* -IUFM de Nantes- N°33, 1996.

qualité et de la fiabilité. Les machines sont ainsi au centre du dispositif de production dans une logique de "machinalisation". On débouche alors sur une régulation (une régularisation¹⁵) du travail par les procédures et les outils qui visent à aider les opérateurs à ne pas se tromper".

C'est la conception des marchés de la qualité et des marchés de la formation, c'est une conception de commanditaires, d'ailleurs peu éclairés sur ce qu'est la formation comme processus des sujets. Faire de la formation une fabrication de qualité, c'est généraliser la conceptualisation d'un monde d'objets, dans le registre de la pensée fonctionnaliste qui survalorise le schéma moyen-fin, dans l'univers de la technicité, de la fabrication, de la poïésis¹⁶ au détriment de l'Agir, de la praxis. Généralisation qu'on peut trouver pour le moins abusive quand elle va être appliquée telle quelle à une relation humaine et qui plus est, une relation de changement forcément inachevable. C'est un problème maintes fois rencontré en évaluation¹⁷. C'est aussi un symptôme de l'inculture des commanditaires de l'évaluation ou des évaluateurs qui, dans leur immense majorité, n'ont jamais été formés à l'évaluation et confondent naïvement contrôler et évaluer. Le formateur n'a que peu de choses à voir avec cette qualité qu'on veut lui imposer. On n'a d'ailleurs pas besoin de lui pour faire cette évaluation, si on tient absolument à la faire.

D'autant plus que le mot qualité comporte une seconde signification : la rubrique philosophie des dictionnaires attire notre attention sur le fait que la qualité est "*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

¹⁵ La revue Cible précédemment citée ne différencie pas la régularisation conservatrice du programme de départ de la régulation comme réorientation.

¹⁶ Cf. les écrits de Francis Imbert, par exemple : *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF, 2000.

¹⁷ Notamment c'est le problème de la conceptualisation du projet trop souvent réduit à des buts rationnellement posés pour corriger des dysfonctionnements et obtenir encore plus de cohérence. Le tout cohérence "mécanicise" la qualité.

relations aux autres sujets. Du modèle de l'individu formaté par un caractère, on passe à un modèle du sujet comme processus¹⁸.

La *manière d'être* n'est plus un objet, ni une substance naturelle, c'est un construit social, dans l'imaginaire social créateur¹⁹, dans le symbolique, par l'échange de significations. La qualité est ici travail du sens. Elle 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.

II. La qualité se désigne ou s'attribue

Alors, le mot outil "quel" qui donne "qualité", prend des significations différentes selon l'état d'esprit, selon le système de références, la culture, la vision du monde que l'on porte. La qualité²⁰ en dit plus long sur celui qui en parle que sur quoi il parle. S'il cherche l'essence, l'état, la définition hors de la durée, la qualité relève de *la désignation*. Si l'évaluateur cherche à identifier un processus du sujet, des manières d'être qui peuvent être temporaires, on parlera alors *d'attribution*.

Prenons l'exemple de l'expression "stage qualifiant", telle quelle peut être entendue dans le sens commun.

Un "stage qualifiant" est soit un stage qui confère un titre, qui donne une qualification, qui affiche une vertu, par lequel le sujet va être "reconnu compétent", normalisé : repérable, identifiable, comme si son essence avait été révélée, en tout cas devenue meilleure par la formation-transformation. La qualité est alors un produit de la formation. C'est le résultat d'une intervention, d'une transformation mécanique. Sous qualité se cache alors toujours le désir d'aller

¹⁸ Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris : l'Harmattan, 1996.

¹⁹ Castoriadis, C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris : seuil, 1973.

²⁰ Comme le soi-disant "jugement de valeur", symptôme de "l'hédonisme individualiste", cf. Torres, 1996. Cet hédonisme n'est pas, dans la vie ordinaire —et contrairement à l'histoire des idées philosophiques— à l'opposé de la dimension "héxis", mais sa doublure, son enflure subjective ; le phénomène de "mauvaise foi" que Torres identifie prend sa source dans ce détournement des références savantes au profit du désir de maîtrise au quotidien.

jusqu'au "jugement" dit "de valeur"²¹". La mauvaise foi consiste à le laisser implicite, comme dans "un aliment pasteurisé". La nature du formé a été améliorée par une transformation qui en assure la (bonne) qualité.

Cette qualité est du côté de la légalité : il s'agit toujours d'avoir fait preuve de compétences conformes à un référentiel préalable fixé. La qualité va alors se confondre aisément avec la sécurité. Un produit de bonne qualité se réduit à un produit mis en conformité avec les normes de sécurité. Est qualifié celui qui aura des gestes conformes aux bonnes pratiques dans la sécurité et la rentabilité. La qualité est ici *désignée*.

Soit "stage qualifiant" signifie qui permettra d'"être autorisé à", qui permettra de s'autoriser à, qui "aura qualité pour", ce qui lui permettra *d'être reconnu* comme pouvant faire ceci ou cela ("avoir compétence à"). Cette fois, la qualité *se reconnaît*, elle est dans l'interrelation sociale, elle est une interaction entre sujets, elle n'existe que dans un sentiment d'appartenance, elle est du côté de la légitimité²², elle n'est pas "vraie", elle est ici *attribuée*.

Qualité 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, 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, une norme universelle. C'est un état correspondant à des normes.

Alors que *l'attribution*, c'est identifier, c'est-à-dire faire exister, mettre *en* valeur. 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

²¹ On ne dira jamais assez combien cette lexie qui accole à évaluer l'émission d'un soi-disant "jugement de valeur" est préjudiciable à la formation comme relation humaine. Sous ce terme magique s'amalgament trop d'opérations confuses. L'évaluateur n'a jamais à aller jusqu'au verdict divin, donner son avis suffit. L'avis est toujours contextualisé, il n'est pas Vrai.

quelqu'un comme une distinction, elle singularise, elle fonde un 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.

Ces deux mouvements rhétoriques sont inscrits dans deux lignées faites d'idées générales non travaillées, deux attitudes ordinaires, de sens commun, deux paradigmes contradictoires : la logique de contrôle dans le paradigme mécaniciste et l'autre logique de l'évaluation dans le paradigme biologique ou, pour le dire autrement, de la pensée naturante, technicienne et gestionnaire, individualiste où tout devient des produits, à la pensée humaniste où tout n'est que changements, projets, relations, évolution.

III. Une double compétence du formateur

Il est pris ici position contre le tout qualité. La qualité totale est une naïveté, un allant de soi, une métaphore du monde de l'industrie, une analogie plaquée sur la relation humaine, laquelle devient une chaîne de montage. Les contrôles qualités et les normes qualités ne sont pas une panacée, salvatrice, rédemptrice mais une mode approximative, idéologique, comme "l'évaluation formative" dans l'enseignement : c'est le même engouement sans fondement. Le risque est que cette imposition analogique non travaillée devienne l'objet d'un délire rationnel, un investissement symbolique d'un évaluateur tout puissant, un fantasme de la maîtrise, un signe de mépris de l'autre, symptôme de non-travail sur soi ; une déraison de la rationalité : la "ratiocination", cette élaboration compliquée de trajectoires argumentatives sur des prémisses fausses ou oubliées (ici on refuse de comprendre que la formation²³ est avant tout, non pas une ingénierie mais une

²² Cf. Vial, M. " Faut-il un référentiel pour déterminer les missions des formateurs en Santé (IFSI et IFCS) ", *Soins cadres*, N° 37 et 38, 2001.

²³ Laquelle ne se laisse pas réduire à une transmission de savoirs, ni à une instrumentation.

relation humaine, opaque, polysémique, lieu d'interprétations diverses, plurielles et l'occasion d'une "crise psychique"²⁴). Le délire rationnel de la qualité comme mécanique aboutit à une instrumentation lourde, non opérationnelle, une dérivation de la logique de contrôle.

Enfin, insistons : c'est un signe d'inculture qui fait table rase de la culture en évaluation, dans le déni de tous les modèles de l'évaluation existants. Une caricature de l'ingénieur et du gestionnaire. La culture en évaluation, et d'abord la connaissance des théorisations de l'évaluation, des textes sur l'évaluation, des modèles pour agir, permet de rendre disponible l'ensemble des modèles recensés pour pouvoir s'y inscrire selon ce qu'on veut faire dans une situation précise et éventuellement de les articuler, de ne pas se contenter de les juxtaposer mais s'ouvrir à une pluriréférenciation, à l'utilisation possible d'une pluralité de références. Et d'éviter ainsi tout militantisme conceptuel, faire (et refaire) le deuil du Vrai par Nature. L'élargissement de l'évaluation, selon la célèbre formule de Jean Cardinet, est donc toujours d'actualité, si elle prend aujourd'hui le sens d'un approfondissement : l'utilisation avec détachement de tous les modèles, dans la recherche de l'articulation de modèles rendus tous disponibles, dans le projet d'intelligibilité des situations évaluées. Or la qualité n'est pas un modèle de l'évaluation, c'est une des problématiques de l'évaluant, comme le projet, le critère...

Une double compétence alors peut être identifiée chez le formateur :

1/ Participer au contrôle de la qualité de la formation, c'est-à-dire accepter de participer à sa désignation, dans l'externalité, quoique cette évaluation intéresse avant tout le payeur et non pas directement le formateur et encore moins le formé...²⁵ : remplir des grilles toutes faites, vérifier une conformité.

Cette qualité désignée peut être incluse dans deux dispositifs d'évaluation : soit, la qualité est objet de contrôle dans les produits ou les impacts qu'on veut

²⁴ Kaës, R., "Le travail psychique en formation", Barbier, J.M., sous la direction, *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, 2000, pp. 139 - 154..

²⁵ C'est bien davantage le travail du responsable de formation dans l'entreprise ou dans l'organisme de formation qui est le garant de cette évaluation naturelle au service d'un référentiel économiste, que le formateur. Le formateur n'a pas à prendre en charge les évaluations des autres, en revanche il ne peut pas refuser d'y prendre part.

mesurer, dans la mise à jour de chaînes causales (y compris rétroactives) pour conformiser, traquer les dysfonctionnements, les prévenir, dans l'illusion acceptée de la transparence et dans le modèle d'évaluation cybernétique où prime la cohérence. Soit, la qualité est décrétée se situer en amont, dans la fabrication du produit (dans le procès de formation lui-même), elle s'obtient en organisant un ensemble rationalisé de procédures pour que les normes soient intériorisées par les agents devenus acteurs et qu'ils s'auto-contrôlent, avec un modèle du sujet comme individu (peu) rationnel qu'il faut mater, dresser, dans la méfiance. Il faut lui apprendre à se maîtriser pour rationaliser les pratiques : on est, au mieux, s'il y a travail sur les critères de réalisation des produits²⁶, dans le modèle de l'évaluation dans le systémisme, "l'évaluation formatrice" qui vise avant tout à faire faire l'apprentissage de l'auto-contrôle des procédures permettant de fabriquer les produits attendus. Cette qualité dépend de la logique de contrôle.

Certes, la qualité peut se mesurer, car tout se mesure, mais à quel prix ? La mesure seule ne peut éviter la dérive de l'objectivation, la réification, la "chosification" de la relation humaine. Le formateur a sans doute mieux à faire dans la relation humaine, dans la formation, que de mesurer la qualité comme si la relation de formation était une fabrication d'objets. Il s'agit de "dépasser la logique technique de l'ingénieur pour qui le travail est source d'erreurs et la logique économique du gestionnaire pour qui le travail est source de coûts ; passer d'une logique de méfiance à une logique de confiance, remplacer les mesures des écarts a posteriori par ²⁷ le travail sur les critères pouvant aider les opérationnels au sein de contextes de changement rapide : aider les gens à comprendre, au lieu de les aider à ne pas se tromper" (Renard, 1996). La mesure et le contrôle peuvent être des passages obligés mais jamais une fin en soi. Mieux à faire ? pour le formateur, assumer sa fonction formation, travailler dans la durée, assumer le désir de former l'autre, relativiser le contrôle, le réhabiliter comme nécessaire, le reconquérir, n'y faire que passer. L'important, c'est la dynamique, pas l'arrêt.

²⁶ Vial, M. "Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages", *Recueil des cahiers de l'année 1996*, Aix-en-Provence : En question, Cahier n°2, 1997, pp. 27 - 99.

²⁷ Le texte original comporte "par des outils", mais on sait que le seul outil d'évaluation est le critère.

2/ Le second versant de cette double compétence du formateur est pour promouvoir la qualité en formation, c'est-à-dire l'attribuer. Cette qualité attribuée est, cette fois, pleinement de son ressort, il en est le garant. Car évaluer ici veut dire accompagner le formé, l'aider à se former, être avec, prendre en considération, reconnaître, rendre légitimes les attitudes qui permettront de jouer ensuite sur le lieu de travail, de tenir des rôles et surtout d'en *inventer*²⁸. C'est un travail dans le lien formé/formateur avec aussi l'auto-évaluation du formé. Sachant que cette auto-évaluation n'est pas une évaluation faite seul, individualiste, mais une particularité supplémentaire du lien formé/formateur, un registre de l'action de former²⁹. Ici, la qualité est une évaluation, elle ne s'évalue pas plus que l'évaluation elle-même mais elle se modélise, elle se problématise. Alors elle peut être objet de recherche³⁰ et pas simplement imposition rationnelle pour contrôler les bonnes pratiques.

Promouvoir le changement passe alors par travailler les critères et non pas seulement les appliquer. C'est avancer prudemment une interprétation provisoire, donner son avis et non pas émettre un jugement, parce qu'on sait que *le chemin où on est, fait sens parce qu'on le cherche et que le sens change et se déplace quand on l'a saisi*. Le sens pris se transforme en signification étriquée, capitalisable, en savoir utile certes mais sans commune mesure avec le désir de savoir encore, revers de la conscience de son ignorance et signe de la Connaissance. Prendre le pouvoir d'en parler : la parole est la base de l'instrumental. Assumer l'indécision et décider quand même, parce que la dramatique, c'est de vivre, pas d'évaluer. Vivre, c'est devoir assumer, alors pour vivre l'évaluation, *choisir sans cesse et ne rien renier*, prendre un parti provisoirement et laisser l'autre possible. Apprendre à faire avec l'incertitude : "l'incertitude nous enseigne qu'il n'y a pas de vérité révélée, que les savoirs sont incertains et qu'ils doivent être discutés, argumentés et que nous devons enfin, interroger, questionner le

²⁸ C'est exercer l'intelligence Kairique dont parle Schwartz, Y. dans "Discipline épistémique, discipline ergologique", Maggi, B., sous la direction de, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, 2000, pp. 33 - 68.

²⁹ Vial, M. *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris, L'Harmattan, défi-formation, 2000.

³⁰ Et on manque cruellement de recherches sur cette évaluation qu'on croit avoir épuisée quand on a dit qu'elle est "formative".

monde vécu. Il s'agit d'assumer avec légèreté un "désespoir" sans gémissements.³¹ . Pour cela, *faire le deuil* de l'harmonie, du consensus, de l'ailleurs réconcilié, de l'Unité retrouvée, de l'intemporel, de la métaphysique, du point de vue de Dieu, du jugement.

Mais ces deux compétences, dans le cas particulier du formateur, sont hiérarchisées : la désignation passe toujours bien après l'attribution. Agent de l'une, le formateur est acteur de l'autre. L'attribution est une commande à laquelle il se plie, sans illusion, alors que l'attribution fait partie de la formation, elle est un des processus de la formation³². Cette hiérarchie est ce qui permettra à la qualité de rester un désir, sans s'abîmer dans les "illusions du moi" : "Il faut donc voir à un premier degré, la lancinante question du sens comme le progrès d'une conscience individuelle qui s'autorise à penser, à chercher et donc à assumer son état d'humain inachevé, qui n'en finit pas de perdre les illusions du Moi, partant de conquérir sa moindre dépendance. Plus profondément, la question du sens est celle du lien, et donc du plaisir que procure la possibilité de relier, de nouer des faits, des idées, dans une interprétation personnelle." (Beillerot, p. 78). La bonne pratique est une pratique que les acteurs problématisent, la qualité désignée n'assure pas une formation d'acteurs réflexifs ; ceux pour qui le sens ici est *un travail* et non pas une simple "émergence" de la forme vue qui serait déjà là (immergée) et dont on prendrait conscience. Le sens est dans ce qu'en veut faire le sujet comme être-au-monde, il n'est pas dans le monde. Le sens s'épuise (se réalise, et se borne à, se construit et se détruit) dans la recherche du sens, il n'est pas dévoilement d'un sens déjà-là. Passer du sens répété au sens personnel, c'est impulser l'appropriation et créer de l'investissement : "la personne qui apprend semblerait trouver le sens de ses apprentissage dans une sorte d'épreuve personnelle où il s'engage comme sujet envers le savoir. De récepteur, il devient demandeur, jusqu'à ce que le savoir touche son désir, jusqu'à ce que l'apprentissage et les savoirs deviennent une histoire personnelle, la sienne. Le sens peut prendre les mots ordinaires, les mots des autres même. Mais ce qui distingue un sens répété comme un perroquet d'un sens personnel, c'est l'émotion intelligente qui se

³¹ Beillerot, J. *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, 1998, p.94.

³² **Dominicé, P.,** *La formation, enjeu de l'évaluation*, Berne : Peter Lang, 1979.

manifeste notamment par l'investissement du travail pour apprendre."³³. On le voit, les deux gestes de désignation et d'attribution de la qualité ne peuvent pas avoir été hiérarchisés de la même façon, selon qu'on parle du formateur ou de ses commanditaires.

En conclusion, ce qui se joue dans les démarches qualité, c'est le sens du travail, c'est le modèle de l'homme au travail : si le contrôle surimprime la qualité, c'est parce qu'on est dans une vision gestionnaire pour laquelle le professionnel est celui qu'on doit surveiller pour éviter les dysfonctionnements et les surcoûts. Promouvoir l'autre logique de l'évaluation, c'est passer à un modèle du professionnel qui sait ce qu'il fait, qui est formé pour problématiser ses gestes et non pas seulement pour les appliquer.

Mais articuler l'agir et le fabriqué, le contrôle et le reste de l'évaluation par la prise en considération de la qualité, cela suppose, comme le dit Jacques Renard ³⁴ :

- "qu'aider à comprendre ne veuille pas dire seulement comprendre ce que veut la direction ;
- que parler du travail de l'Homme ne consiste pas à réduire l'Homme au travail productif ;
- que raisonner en termes de processus ne consiste pas pour la direction à maîtriser l'ensemble du processus dans la crainte de l'imprévisible ;
- que réguler par le sens ne veuille pas dire intérioriser la contrainte et le contrôle dans le travail et ainsi développer la servitude volontaire" : il n'y a pas de qualité sans accès au sens.", précisons : sans questionnement sur le sens de ce qu'on fait. Le formateur peut avoir à participer au compte rendu de la qualité, il n'est pas celui qui doit la contrôler.

Résumé : La question est de savoir quelle part revient au formateur dans la "traçabilité" de la qualité. Si les démarches qualité sont des évaluations, alors on peut distinguer entre contrôler et évaluer. Les pratiques ordinaires de la qualité se réduisent à des impositions de normes parce que la formation est assimilée à une fabrication d'objets. Or, l'analyse sémantique du mot "qualité" fait apparaître deux significations

³³ Beillerot, J. *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, 1998, p.79.

dans le sens commun auxquels correspondent deux gestes professionnels : quand l'évaluateur cherche l'essence, l'état, la définition hors de la durée, la qualité est désignée alors que quand il cherche à identifier un processus du sujet, des manières d'être qui peuvent être temporaires, la qualité est attribuée. Ce qui se joue dans les démarches qualité, c'est le sens du travail, c'est le modèle de l'homme au travail : d'une logique de la méfiance à une logique de la confiance. Le formateur ne peut faire, à leur place, le travail de ses commanditaires. Il n'a pas à prendre en charge, à lui seul, le compte rendu de cette qualité. La mesure de la qualité externe et confondue avec les normes de sécurité ou de rentabilité passera toujours après la reconnaissance, dans l'interaction entre sujets, du travail du sens par les critères.

The question is to know which part comes to the trainer in quality "trace-ability". If quality steps are assessments, one can then distinguish between to control and to assess. Ordinary quality practices are being reduced to norms being imposed because training is assimilated with creating an object. Now, the semantic analysis of the "quality" designation gives light to two common sense meanings and which corresponds with two professional gestures. Thus, when the assessor is searching for essence, state and definition - away from duration, quality is pointed out. While when he is searching to identify a process for the subject - ways of being which can be temporary - quality is there assigned. What is at stake in quality approaches is the appreciation of labour, the man-at-work model : from a mistrust to a trusting logic. The trainer can not do his sleeping partners' job on their behalf. He does not have to take on his own the charge of this quality report. Confused with safety or profitability standards, the measurement of this outer quality will always come after the recognition - in the interaction between subjects - of working on sense by means of criteria.

mention biographique : maître de conférences en sciences de l'éducation, à l'Université de Provence ; directeur d'un DESS où se forment des experts et des consultants, intervenants dans les organisations, chargés de mission d'évaluation. Ses

³⁴ Renard, J. "La qualité en formation", *Cibles* n°33, 1996, pp. 12 - 17.

Vial, M.(2001). Les missions du formateur et la qualité, entre désignation et attribution.
Education Permanente n°147, pp. 117-130.

recherches portent sur la formation à l'évaluation, en particulier dans les pratiques de la formation d'adultes et de la Santé.