

## **L'évaluation : une dimension de la relation formé/formateur.**

Michel Vial

### I. Se repérer dans les éléments culturels de l'évaluation

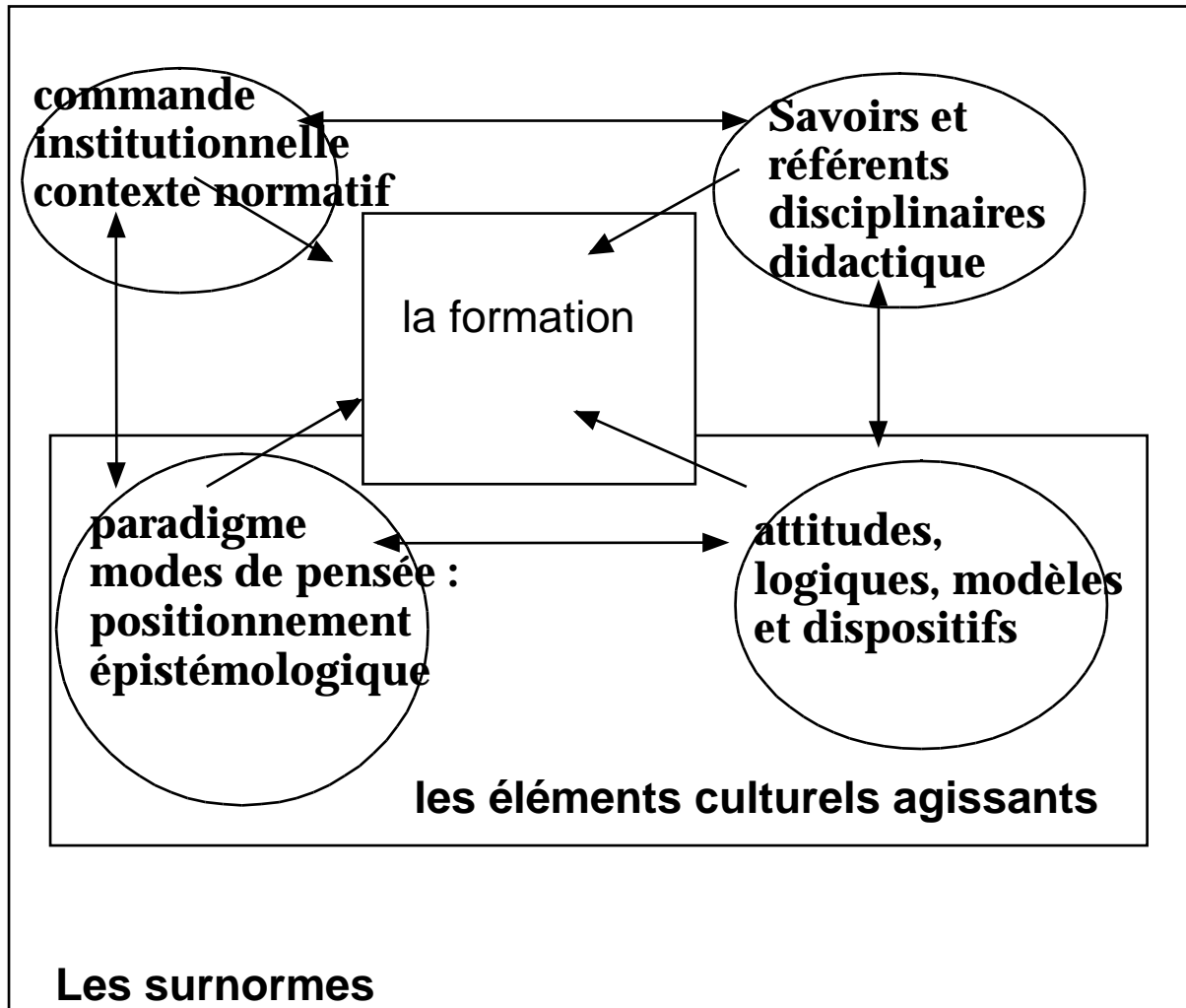
L'évaluation est ici un travail de sujets à sujets.

L'évaluation n'est ni une technique, ni une méthode, mais d'abord une attitude, une dimension de la relation de formation dépendante d'éléments culturels appris y compris sans le savoir : des significations sociales.

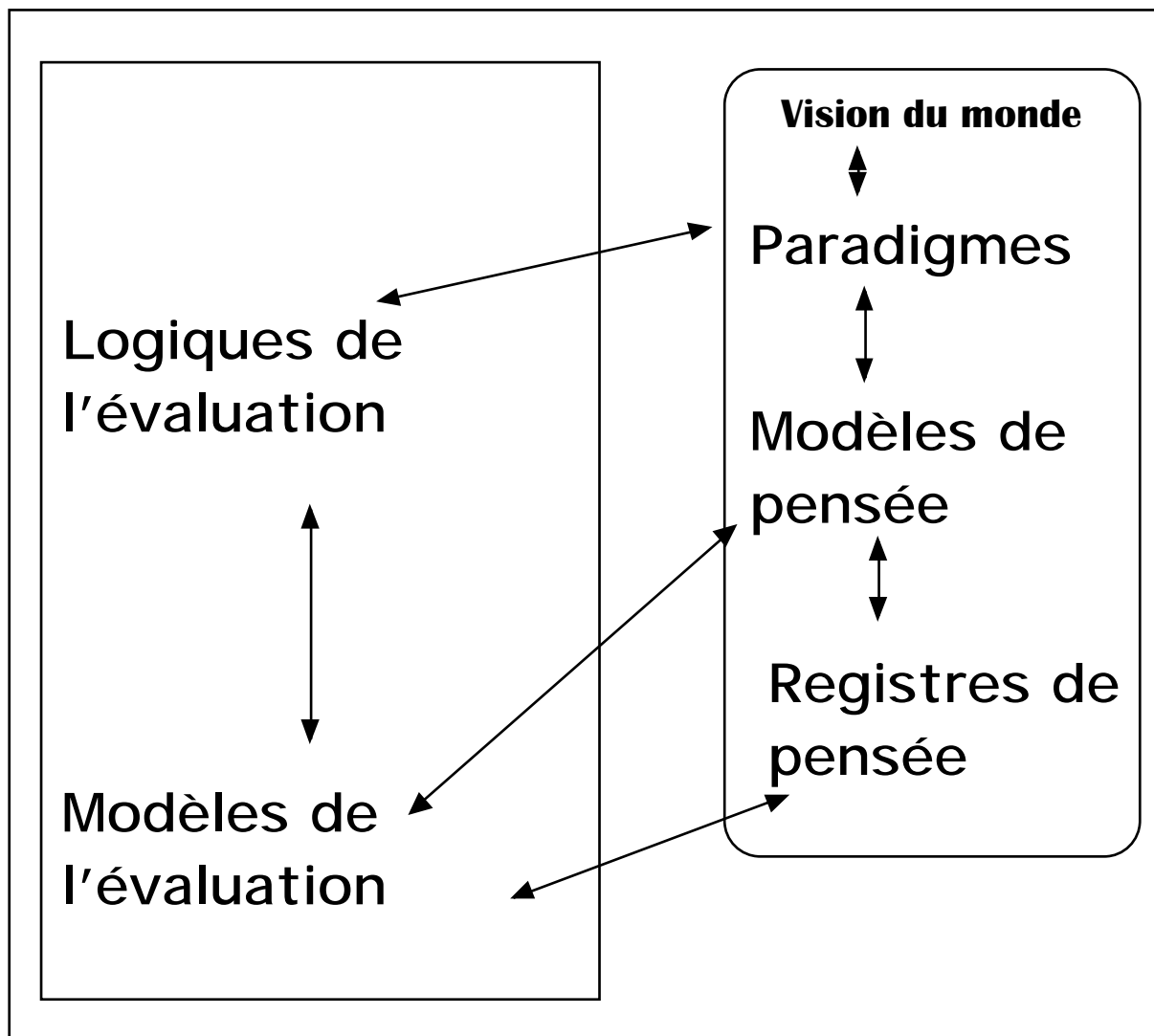
L'évaluation est une lecture de la situation de formation ou d'enseignement, une lecture en continue.

Il s'agit de passer des préférences aux références : se former en évaluation, acquérir une culture en évaluation, c'est-à-dire : *"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 ; de passer d'une logique de méfiance à une logique de confiance, de remplacer les mesures des écarts a posteriori par des outils 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, J. 1996 . "La qualité en formation", Cibles n°33, pp. 12 - 17.).

Voici dans un premier temps les sur normes de la formation avec lesquelles le formateur doit faire :



Ensuite voici les concepts qu'utilise l'évaluateur :



### Les significations sociales : des références

Le bloc de droite est commun à toutes les actions pensées dans les sciences humaines. Quand on pense une action, elle est faite par un sujet, qui est porteur d'un paradigme prédominant; il y en a deux dans notre civilisation : un paradigme dit rationnel, et un autre dit holistique.

Dans le premier cas, cela donne des formateurs qui accordent beaucoup d'importance aux préparations, planifications, programmations; alors que du côté holistique cela donne des gens qui vont faire passer, comme ils disent, la qualité de la relation avant la préparation. Ceci est en lien direct avec l'inscription paradigmatique.

Ensuite, il y a des modèles de pensée, peu nombreux dans notre civilisation. Ce sont des cadres pour concevoir l'être dans ses rapports au devenir; ils ne sont pas propres à l'évaluation mais supervisent tous les domaines des sciences humaines, ce que Berthelot (1990) a appelé les schèmes sociaux.

Ils sont en nombre restreint :

le déterminisme : le destin s'accomplit

le fonctionnalisme : le schéma moyen-fin

le structuralisme : les règles invariantes

la systémie : les interrelations

la complexité : les antagonismes complémentaires

Viennent ensuite les registres de pensée, qui donnent des moyens pour aborder l'action ainsi que des valeurs professionnelles :

<i>Registre de pensée</i>	<i>Valeurs professionnelles</i>
la pensée humaniste	respect de l'autre et respect de soi
la pensée par objectifs, téléologique (finalisée)	efficacité et dynamisme
la pensée stratégique, pensée managériale,	autonomie et motivation
la pensée magique, dite archaïque	confort, sécurité et désir de qualité
la pragmatique ou pensée par projets	changement, évolutions permanentes et plasticité du sujet

Voilà donc l'ensemble des facteurs que le sujet investit quand il agit, quelque soit l'action; l'évaluation est une action greffée sur une autre action, on évalue toujours une autre pratique. Il n'existe que deux concepts propres à l'évaluation : la logique et le modèle.

Les modèles d'évaluation et leurs dispositifs, fabriqués depuis trente ans seulement; avant l'évaluation ne posait de problèmes à personne, elle n'était pas même un objet d'étude.

Il y a donc toute une série de dispositifs "prêts à l'emploi", regroupés en périodes selon leur moment d'hégémonie :

- l'évaluation-mesure : modèles historiques : métrie, docimologie

- l'évaluation-gestion : modèles contemporains : rationalisation par les objectifs - évaluation comme aide à la prise de décision - cybernétique - systémisme - systémique

- et l'évaluation-problématisation : modèles en élaboration : dialectique - herméneutique.

Il s'agit de les connaître pour pouvoir choisir celui qui correspond le mieux à la situation dans laquelle vous êtes.

Quant aux logiques de l'évaluation, ce sont les attitudes de l'évaluateur, et on n'en compte que deux : la logique de contrôle et l'autre logique, que j'appelle la logique du Reste.

La logique de contrôle est une attitude où il s'agit de : vérifier, sérier, classer, comparer avec un gabarit de départ pour obtenir des différences qu'on appelle des écarts ou des erreurs, pour pouvoir éventuellement les corriger.

Beaucoup de gens croient que l'évaluation c'est le contrôle ; cela fait trente ans que les chercheurs en évaluation ont fait la différence entre contrôler et évaluer, et qu'ils s'égosillent dans leur coin pour faire comprendre que ce n'est pas le même monde.

Contrôler c'est mettre en œuvre une fonction de bilan, d'arrêt sur image, de totalisation, de solidification pour la conformisation au gabarit préexistant.

Cela n'a rien à voir avec l'autre logique de l'évaluation que j'appelle la logique du Reste : tout ce qui reste quand on ne fait pas de contrôle. Le mot-emblème en est aujourd'hui le mot "accompagnement". Accompagner quelqu'un demande des compétences contradictoires avec celles de la vérification des acquis. Evaluer en ce sens c'est une fonction de promotion des potentiels, de la construction-maturation-éducation de l'autre et de l'autre qui est en soi, pour la quête d'intelligibilité, dans la dynamique et le mouvement, le changement en actes.

Ces deux logiques se contredisent : les compétences qu'il faut avoir pour être rationnel ne sont pas celles qu'il faut pour être dans l'empathie, l'écoute et la convivialité.

De la même façon, faire de la mesure demande des compétences contradictoires avec les autres modèles de l'évaluation, notamment ceux de la systémie. Si l'évaluation est une pratique contradictoire, où des éléments culturels contradictoires sont là, cela pose le problème du choix. on nous a habitués à croire que, quand on était dans des contradictions, il fallait les transformer en dilemme, c'est-à-dire choisir l'un ou l'autre des possibles. Et l'on a toujours cru que, quand on choisissait, on prenait le meilleur et que l'autre ne valait rien. De la sorte on fabrique une préférence, et non pas une référence. Par l'exigence de la double compétence, on vous demande à vous formateurs d'être à la fois des contrôleurs et des accompagnateurs. Comme c'est contradictoire, le résultat en est la souffrance que beaucoup éprouvent en évaluation.

L'évaluation ne se réduit donc pas (ou plus) à la quête de solutions pour résoudre des problèmes.

La résolution de problèmes est une technique qui a à voir avec le fonctionnalisme, c'est-à-dire la croyance que le plus important dans la vie c'est d'atteindre des buts et qu'il s'agit de donner des moyens pour atteindre les fins. Elle est dans l'agir rationnel, qui a à voir avec le contrôle et absolument pas avec la totalité de l'évaluation. On évalue pour chercher du sens à ce qu'on fait, pas pour résoudre des problèmes. En revanche on peut contrôler ce que l'on fait pour éviter des problèmes; lorsqu'on est dans un problème, on a à l'analyser pour chercher des solutions. Beaucoup confondent analyse de problèmes et évaluation. Ce n'est pas du même ordre.

Aujourd'hui, le chantier n'est pas tant, ni de trouver le bon modèle, ni d'ajouter une nouvelle technique à la résolution des problèmes ou à la prise de décision rationnelle, que d'articuler les modèles existants, de les rendre tous utiles, mêmes s'ils sont contradictoires. Le temps est passé où l'on était persuadé que le dernier modèle en date était le meilleur; c'est vrai que chaque nouveau modèle vient au jour

en tuant le précédent, contre lui. Cette époque est révolue. Tous les modèles sont utilisables, mais ils ne fonctionnent pas tous dans toutes les situations. L'évaluateur aujourd'hui doit choisir le modèle en fonction de la situation dans laquelle il est, et de son projet.

De la même manière, le contrôle est nécessaire; il est hors de question de se passer du contrôle social ou individuel; le contrôle est structurant. Arrêtons de croire que contrôler c'est sanctionner, c'est simplement solidifier, stabiliser; et le changement a besoin de stabilisation. Mais, si le contrôle est à réhabiliter, il ne faut pas confondre contrôler et évaluer; toute la logique d'accompagnement de l'autre est également nécessaire en formation.

Autrement dit, tout se résume dans le slogan que l'on doit à Edgar Morin : on vous demande de " choisir, sans rien renier ". Ce que vous ne prenez pas aujourd'hui sera peut-être valable demain, dans une autre situation. Il n'y a donc pas de prêt-à-l'emploi, de prêt à cuire en évaluation. Il y a des situations, des projets et des outils qu'il faut arriver à faire fonctionner ensemble. mais pour cela, il faut élargir ses possibles à soi. C'est pourquoi je parle de l'absolue nécessité de faire un travail sur soi. Vous n'aimez pas l'ail ? Apprenez à l'aimer. Vous n'aimez pas le contrôle ? Apprenez à l'aimer, sachant qu'on ne vous demande ni d'aimer ni de ne pas aimer, on vous demande de le faire, c'est quand même moins délicat.

## **Deuxième partie : Changer la relation formé/formateur.**

Je vais parler des situations, de la situation qui nous réunit aujourd'hui : la situation de formation.

Quel est l'intérêt de la formation quand on est formateur ?

Un des intérêts c'est de changer la relation formé/formateur.

Pour ce faire il y a des obligations à remplir, des opérations à conduire :

### **1 Interpréter**

Vous n'êtes pas des agents faits pour appliquer des directives. Evaluer, c'est s'émanciper; un des formes de l'émancipation s'appelle l'autorisation. S'autoriser, devenir auteur de soi-même, porter au vue de tout le monde sa parole. Les seules contraintes sont dans la commande institutionnelle, et les commandes s'interprètent... Etre un acteur de l'institution consiste toujours à avancer une interprétation vivable dans l'institution, de la commande.

### **2 Donner / construire des repères**

Le formateur fait des choix :soit il impose les repères, soit il les négocie avec le formé. Dans la négociation, les deux ont le droit à la parole; c'est ce qui différencie la négociation de certains contrats, où il y a interaction pour arriver ensemble à établir le contrat. Le résultat d'une négociation n'est pas que du compromis; quand on respecte les étudiants, quand on leur laisse la parole, ils peuvent très bien avoir une parole constructive. Ceci peut se faire au travers du cahier des charges dans la formation. Il contient ce que doit faire l'étudiant, c'est le lieu où l'on tombe d'accord sur l'interprétation que l'on a faite de la commande institutionnelle.

### 3 Varier les dispositifs d'évaluation

Il faut arrêter de croire que pour évaluer il faut avoir des objectifs. les objectifs c'est comme la badoit, il y a une vie après. Pendant des siècles, on a évalué sans objectifs. D'autant que d'une manière générale, lesdits objectifs sont de vagues buts, qui n'en sont pourtant pas les équivalents. Un objectif, ça se construit avec 7 conditions (cf. Hameline, Mager... )

### 4 Assumer les contradictions

Cette condition est peut-être la plus difficile parce qu'elle engage la personne individuellement.

Les deux logiques de l'évaluation le contrôle et le reste, sont contradictoires, on ne peut pas faire les deux en même temps, on ne peut pas les mélanger. Passant de l'un à l'autre on change d'attitude, ce qui s'appelle articuler les contraires, or n'est pas aisé de mettre en acte de telles doubles compétences.

Enfin

### 5- Dédramatiser et responsabiliser l'étudiant.

Si vous-même vous confondez contrôle et évaluation, vous introduisez une dramatisation de la situation. Vous ne pouvez pas ne pas former l'étudiant à l'évaluation, ce n'est pas une pratique naturelle, cela s'apprend. Il ne suffit pas de convoquer l'évaluation pour que les gens sachent le faire.

Pour ce faire, il faudrait différencier le projet professionnel du projet de formation; le premier appartient à l'étudiant, c'est son devenir qui est en jeu, il ne vous appartient pas; alors que le projet de formation c'est ici et maintenant avec vous, et c'est vous qui en êtes le responsable. Vous êtes responsable de sa pertinence au projet professionnel. Chaque école peut avoir son projet de formation différent d'une autre; il est l'émanation d'une équipe. Et je différencie projet de formation et projet pédagogique, car l'un existe quand l'étudiant s'empare du projet pédagogique de l'école, quand il s'y investit. Ceci se provoque, s'accompagne, il n'est pas naturel d'entrer dans le projet de formation.

Mais s'il faut faire participer au projet de formation, il ne s'agit pas de tomber dans l'enquête de satisfaction. En formation, une telle enquête ne vaut rien. Qu'on demande au patient s'il est satisfait, c'est un autre problème. Mais qui vous a dit qu'un formé satisfait était formé ? Vous n'êtes pas là pour le satisfaire, mais pour le former, ce qui n'a rien à voir. Je dirais même que pour être formé, il faut toujours être un peu bousculé. Il y a ces moments où on sait qu'on va changer, mais on se raccroche aux vieilles idées, avec plus ou moins de mauvaise foi; ceci s'appelle le conflit cognitif, et ces moments-là sont inconfortables. On peut même dire qu'une formation où il y a de l'inconfort, est une vraie formation. La satisfaction n'est pas un but de la formation, elle se négocie avec le formé, elle est un moyen : le moyen d'avoir la confiance du formé, c'est tout.

En revanche, l'autoévaluation a une très grande place dans la relation formé / formateur, et elle peut être un levier de changement très intéressant. C'est un processus humain, qu'on le veuille ou non; mais c'est aussi une dimension de la relation éducative qui s'apprend, qui se favorise, se développe.

C'est donc aussi une pratique organisée, un dispositif.

Mais dans l'autoévaluation, il y a aussi deux lieux contradictoires : l'autocontrôle et l'autoquestionnement, dont les contradictions sont figurées dans le tableau ci-après

autocontrôle	l'autoquestionnement
<p>s'occupe en priorité des procédures, en accointance avec la logique du contrôle, du bilan, de la mesure, de la vérification des acquis;</p> <p>dans le paradigme mécaniciste qui survalorise la rationalité.</p> <p>Un désir de conformité nécessaire à la constitution de l'individu : se maîtriser. Un jeu entre individualisation et socialisation : structurant le sujet, nécessaire processus pour l'autonomisation.</p>	<p>un processus : bouillonnement du sujet au monde, élaborations, fondations de sens, entrevues sur soi au monde, fait de fulgurances ou de doutes d'avancées, de remises en question, de soupçons, de mises en perspective, d'arrimages provisoires, temporaires, à peine posées déjà perdus.</p> <p>Un désir d'exister, d'être reconnu, légitime. La peur d'être rejeté.</p>

L'autoévaluation est une pratique à risques. Monter des dispositifs pour que l'étudiant s'autoévalue suppose une compétence spécifique que l'on appelle le lâcher-prise, la non-maîtrise. Il faut accepter que l'autre fonctionne sans vous.

Le cadre formateur doit pouvoir viser le détachement par un travail d'abord sur soi, un défi; mais en même temps garder la passion, l'intérêt du devenir de l'autre, le désir de former, de parier sur les possibles de l'autre.

Le deuil du désir de gérer l'autre est une compétence nécessaire du formateur qui veut parier sur l'autoévaluation. On a bien autre chose à faire que gérer les situations, les étudiants; on a à être avec eux.

L'autoévaluation est donc faite pour favoriser l'appropriation, dans une alliance entre le savoir et le désir, comme on le trouve dans la citation de Beillerot (1998, p. 79) :

"la personne qui apprend semblait 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. "

### **III. Quelles attitudes développer chez le formateur ?**

L'urgence concerne ici l'autoquestionnement, permet de tempérer les excès du contrôle. J'ai donc dégagé six compétences à mettre en œuvre :

- observer, écouter : essayer de comprendre sans préjugés, sans poser d'étiquettes, sans projections de normes préétablies
- parier sur les potentialités de changement, de créativité au profit du processus d'apprentissage en cours et des infléchissements éventuels que les interactions peuvent engager; cela permet d'être attentif aux variations de la relation, et ne pas s'intéresser seulement au progrès. Le progrès c'est une ligne droite, avec un côté plus court que l'autre. La relation formé / formateur est un trajet, avec parfois des



retours en arrière, des bifurcations; elle n'est pas simplement de l'ordre de la trajectoire.

- mettre en scène les questions sans les confondre avec l'interrogation toujours désireuse d'obtenir la solution, la réponse. Il s'agit d'arrêter de se croire les grands fournisseurs de réponses; être un professionnel, c'est savoir se poser des questions. Interpeller l'autre et l'autre en soi.

- saisir les opportunités pour impulser des remaniements et des ré-orientations sans culpabiliser par la seule mise en évidence de dysfonctionnements, de souffrances, de problèmes. Et si on parlait un peu de ce qui marche bien ?

- rester étranger, voire indifférent, travailler le détachement, ce qui favorise l'empathie et l'écoute, sans prendre à son compte le destin de l'autre et se mettre à penser à sa place : s'effacer. C'est toute la question, que vous connaissez bien dans votre milieu professionnel de la bonne distance.

- se centrer sur le sens en train de se construire, sans le fixer en un savoir, sans le dogmatiser. Le savoir, c'est du sens qui s'est figé; on cherche du sens; dès qu'on l'a c'est un petit savoir. Le plus intéressant, c'est de chercher et non à tout prix de trouver.

Pour conclure, je dirais que l'autoévaluation est une notion décisive pour changer la relation formé / formateur.

Le formateur qui prend en considération l'autoévaluation aide l'autre par ses questions à se dépasser, il renvoie le sujet à sa propre réflexion, au plus loin de lui-même, C'est une opération qui est de l'ordre de l'initiation. C'est comme cette anecdote orientale, le sage chinois dont l'élève, tout fier, déclare qu'il lui a fallu vingt ans d'efforts pour arriver à marcher sur l'eau. Le maître, au lieu d'applaudir comme l'apprenti s'y attendait, lui dit seulement :

*- Et maintenant, pouvez-vous vous en passer ?*

Renvoyer l'autre au plus loin de lui-même, défier les possibles de l'autre, cela signifie : ne jamais être satisfait à sa place, être toujours persuadé qu'il peut faire autre chose, pas forcément mieux, mais autre chose.

Autrement dit l'autoévaluation consiste à toujours parier sur l'autre avant de parier de soi.

### **Questions-réponses avec la salle**

Q. : Je vais poser une question peut-être provocatrice; vous avez parlé de chercheurs qui depuis 30 ans s'égosillent sur la question de l'évaluation; moi, cela fait 18 ans que je suis formateur, je suis sage-femme et on assiste à une difficulté majeure dans la formation notamment en évaluation, et je me demande pourquoi il n'y a pas d'injonction plus forte pour que nos institutions améliorent ces aspects; vous insistez en effet sur l'aspect de construction humaine, d'autoévaluation, et c'est difficile à vivre dans des centres qui ne fonctionnent pas de cette manière...

M.V. : Je crois qu'on a fait un grand pas dans la compréhension de ce phénomène quand on réalise que 99% des formateurs institutionnels n'ont jamais été formés à l'évaluation... Et il ne faut pas croire que ceci est le résultat d'un vaste complot; c'est tout simplement par inculture, et c'est beaucoup plus grave. D'autre part une institution qui ne contrôlerait pas et ne ferait pas de gestion ne serait pas viable. Mais ce que nous avons appris à parler c'est uniquement le contrôle, et on a du mal à trouver les mots pour parler du Reste. Il faut donc faire effort pour porter son attention plus sur la relation que sur la vérification, c'est vrai; c'est le lot de tout le monde, mais quand on est formateur, c'est un devoir.

Q : Ce que j'entends là, et je suis d'accord, c'est une remise en cause du système d'évaluation qu'on pratique en IFSI; j'ai fait une analogie, avec les Mises en Situations Professionnelles - MSP - , qui se reproduisent 6 fois au cours de la formation, portent à 50% sur des modifications de comportement et ne sont donc pas très fiables à mon avis; plus des évaluations théoriques qui sont peut-être moins discutables. Quand je vous entends, j'ai en écho mon propre questionnement sur ce qu'on fait en MSP : on a pris rendez-vous sur le terrain de stage, l'élève a plus ou moins bachoté, il est capable de faire plus ou moins bien sa présentation de soins, selon l'état corporel et mental dans lequel il se trouve; et je ne sais pas si ce qu'on évalue là est fiable, et plus le temps passe et moins j'en suis sûre. Qu'en pensez-vous ?

M.V. : D'abord, si vous vous posez la question de la fiabilité vous ne vous intéressez qu'au contrôle, et pas à l'évaluation; ensuite, les MSP dont vous parlez sont des situations artificielles, de simulations, elles sont donc mal appelées; dans la vie professionnelle, on n'est pas " **mis** en situation", on "**est** en situation ". Là où il y a dérapage, c'est quand on oublie que la MSP est une simulation, et qu'on se met à évaluer comme s'il s'agissait d'une situation professionnelle réelle. Mais ceci est propre au contrôle, qui n'évolue que dans un cadre pré-construit, un gabarit; tout ce qui en dépasse est décrété " erreur". Quand vous dites que vous avez des grilles d'évaluation, je vous dis que ça n'existe pas; il n'y a que des grilles de contrôle... Le tout est de le savoir.

Vous dites que j'appelle à une transformation radicale; je ne crois pas; je connais bien votre milieu et je sais qu'il y a des situations d'auto-questionnement qui sont vécues, organisées par les formateurs. Donc il est faux de dire que dans vos milieux il n'y a que du contrôle, simplement vous ne donnez pas à ces situations là l'importance qu'elles ont et vous ne revendiquez pas de vous en servir; vous le faites en contrebande...

Q. : Par rapport aux 30 ans qu'on s'égosille, j'ai envie de réagir en disant qu'on ne s'égosille peut-être pas devant le public choisi; je pense qu'il y a eu de gros efforts de fait dans les filières professionnelles, mais on n'a sans doute pas trouvé les bons interlocuteurs pour lutter contre la résistance aux changements de nos institutions, à commencer par celle hypertrophique de l'Education nationale. Je crois qu'il y a des carences dans les IUFM puisque dans les milieux enseignants, on n'entend jamais parler des concepts que vous avez développés. Il y va donc bien de la responsabilité des acteurs bien placés pour ces choix. Ma question concernait la terminologie de l'évaluation formative; vous ne l'avez pas évoquée; est-ce qu'elle ne pourrait pas s'intégrer à la notion d'évaluation-accompagnement... ?

M.V. : L'évaluation formative, on en a fait une panacée, une valeur absolue. C'est la rédemption du formateur; il veut bien être compromis dans tous les contrôles institutionnels plus ou moins propres, à condition qu'on le laisse se racheter avec l'évaluation formative; c'est scandaleux ! Qui plus est elle n'est que la doublure de soie de l'armure contrôle ou, si vous préférez une autre image, ce n'est rien d'autre que de la vaseline.

( rires et remous dans la salle... )

Pour ce qui est du contrôle et de l'institution, je répète que l'institution doit organiser le contrôle, c'est son travail; la caste des gestionnaires est là pour ça. Et plus on monte dans l'institution, plus le contrôle est une urgence, c'est quelque chose qu'il faut accepter dans toutes les organisations pyramidales. Ce n'est pas une raison pour accuser cet état de fait de vous empêcher de quoi que ce soit; l'institution, c'est vous. A vous donc de trouver des interprétations qui vous permettent de dégager des zones d'incertitude; comme dit Crozier, des plages d'actions faisables.

Q : Je suis formatrice à l'IFSI-Salpêtrière, dans l'institution depuis 30 ans et j'en suis particulièrement fière; ce que voudrais savoir, c'est si votre manière provocatrice de présenter votre intervention, c'est dans notre milieu, ou devant n'importe quel public; et si devant nos responsables vous tenez le même discours; je pense qu'il y a parmi nous des gens convaincus de ce que vous dites, seulement ce sont les zones d'application qui nous manquent. J'aurais une question par rapport au formé : on essaie de pratiquer l'auto-questionnement, mais on a en face de nous des élèves dont les attentes ne sont pas forcément les mêmes; je ne dirais pas qu'il y a deux parallèles, mais la note est un enjeu très important sur lequel ils reportent beaucoup. On s'aperçoit que certains ont résolu le problème en donnant systématiquement la moyenne, il n'y a donc plus de questions à se poser; moi je fais partie des gens qui n'ont pas encore tout à fait compris et qui notent au-dessous de la moyenne et qui sont quelquefois obligés de se justifier devant leur institution parce que l'élève n'est pas d'accord, n'a pas compris etc... Si je résume ma question ce serait : "et le formé dans cette problématique de l'évaluation ?"

M.V. : J'en ai un peu parlé quand j'ai dit que vous étiez là pour le former à l'évaluation. Le défaut, c'est que souvent les formateurs font faire des évaluations et oublient de former à l'évaluation en même temps. Tout ce que vous dites sur la survalorisation des notes et des éléments de contrôle par les élèves, c'est connu, et classique; mais ce n'est pas plus grave que les représentations erronées qu'ils ont de telle ou telle partie du corps, ça se travaille.

Quant à la question de la provocation, j'ai été particulièrement sage aujourd'hui.

( rires... ) Oui, je me suis contrôlé ! Ensuite, c'est vrai que je profite de ma position d'externe pour dire des choses dont je sais que les gens à l'intérieur de l'institution ne peuvent pas les dire, en tout cas pas avec la violence avec laquelle je peux les dire. Je suis un intervenant, un tiers qui vient pour dire ce que les gens du dedans n'osent pas dire, c'est mon travail.

Dernière chose, je ne voudrais pas avoir donné l'impression que vous ne faites rien d'intéressant et rien de "comme il faut"; je connais suffisamment vos milieux; je ne me risquerais pas à faire une comparaison entre les milieux de la santé et de l'éducation nationale, mais si je suis passé de l'un à l'autre, c'est bien parce que je me suis dit que les enseignants étaient en quelque sorte « informables », alors que les gens de la santé étaient en formation perpétuellement. Je sais donc qu'il se fait

des choses en avance dans votre milieu, par rapport à d'autres. Mais c'est plutôt sur la revendication de l'essentiel que vous êtes un peu « mous », vous ne revendiquez pas assez ce que vous faites pour former; vous entrez parfois trop facilement dans le faux débat du « est-ce que vous contrôlez bien ? » Mais vous n'êtes pas là pour cela, votre travail, ce n'est pas de contrôler, c'est de former. Le contrôle doit pour vous être secondaire; de ce fait vous ne vous entendrez jamais avec les gestionnaires, pour qui le contrôle est premier, et la qualité de la formation seconde. Ce ne peut pas être le cas pour vous. Chacun parle depuis son point de vue; si vous ne défendez pas le vôtre, c'est le leur qui gagnera.