

PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Jean-Marie Barbier

L'Évaluation en formation

1782438

327

PÉDAGOGIE D'ADULTES
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALANX

L'ÉVALUATION

EN FORMATION

L'ÉVALUATION EN FORMATION

2^e édition complétée
par une nouvelle bibliographie
par Michel Mialanx



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL-12071994-19983

DU MÊME AUTEUR

L'action sociale et l'économie sociale familiale, Etudes CAF, 1974, ouvrage collectif (F. MARQUART).

L'analyse des besoins en formation, Paris, Ed. Robert Jauze, 2^e éd. 1986 (avec Marcel LESNE).

Le quotidien et son économie, Paris, Ed. du CNRS, 1981 (traduit en japonais).

Planification et élaboration de projets d'action en formation, Paris, PUF, 1991 (traduit en portugais).

Le présent ouvrage a fait l'objet d'une traduction en italien (Ed. Loescher), en portugais (Ed. Appontanente) et en espagnol (Ed. Paidós).

1788438

37.10

PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

L'ÉVALUATION EN FORMATION

JEAN-MARIE BARBIER

*Professeur
au Conservatoire National des Arts et Métiers*

*3^e édition complétée
par une nouvelle bibliographie établie
par Madeleine Maillebouis*



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

8° R
112487

ISBN 2 13 046236 7

ISSN 0768-1623

Dépôt légal — 1^{re} édition : 1985, août
3^e édition corrigée : 1994, mars

© Presses Universitaires de France, 1985
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris



Sommaire

Avertissement

Ce livre n'a pas pour but de proposer un modèle d'action mais simplement des outils de compréhension du fonctionnement d'une pratique qui prend de plus en plus d'importance dans la vie sociale.

Il s'adresse en particulier à un public possédant une expérience de cette pratique et désireux de l'analyser. Il peut être utilisé dans ses concepts généraux par des praticiens de l'évaluation œuvrant dans d'autres domaines que la formation.

La lecture du cadre théorique dans lequel il s'inscrit, qui représente une bonne partie de l'introduction, ne constitue pas un préalable obligé à sa compréhension.

Phase d'enquête préalable et analyse de contenu :
C. Dezandre.

Cette recherche a fait l'objet d'une aide financière du CNRS (ATP Education) attribué à la Chaire de Formation des Adultes et au Centre de Formation de Formateurs du CNAM.



Conclusion

Ce livre n'a pas pour but de proposer un modèle d'action, mais simplement des outils de compréhension du fonctionnement d'une pratique qui prend de plus en plus d'importance dans la vie sociale.

Il s'adresse en particulier à un public possédant une expérience de cette pratique et des auteurs de l'ouvrage. Il peut être utilisé dans des contextes généraux par des praticiens de l'éducation ou dans d'autres domaines que la formation.

La lecture de cette thématique dans lequel il s'inscrit, qui représente une bonne partie de l'ouvrage, ne constitue pas un préalable obligé à sa compréhension.

Place d'ouvrage préalable et unique de contenu :
C. Lemaire

Cette recherche a fait l'objet d'une note présentée au
Comité d'Éducation attaché à la Chaire de
Formation des adultes et au Centre de Formation
de l'Université de Caen.

1980-1981
1980-1981

Un seul exemplaire : 1980-1981
2^e édition corrigée : 1980-1981
© Presses Universitaires de Caen
1980-1981



Sommaire

Introduction générale, 9

CHAPITRE PREMIER. — L'émergence de l'évaluation en formation. Approche descriptive, 27

1 / *Formes sociales d'émergence*, 28

A / Contrôle, suivi, analyse de fonctionnement et évaluation, 28

B / Evaluation implicite, évaluation spontanée et évaluation instituée, 31

2 / *Conditions historiques d'apparition et de développement*, 36

A / L'histoire de l'évaluation des personnes en formation, 36

B / L'histoire de l'évaluation des actions en formation, 49

CHAPITRE II. — Le procès d'évaluation. Approche du fonctionnement de l'acte d'évaluation, 63

1 / *Le matériau de ce procès : le référé de l'évaluation*, 64

A / Approche descriptive, 64

B / Eléments d'analyse, 65

1 / Caractères du référé, 65 - 2 / Conditions de constitution, 66

2 / *Le moyen de travail de ce procès : le référent de l'évaluation*, 72

A / Approche descriptive, 72

B / Eléments d'analyse, 73

1 / Caractères du référent, 73 - 2 / Conditions de constitution du référent, 74

3 / *Les rapports de travail de ce procès*, 78

A / Approche descriptive, 78

B / Eléments d'analyse, 79

4 / *Le produit de ce procès : la formulation d'un jugement de valeur ou d'utilité*, 80

A / Approche descriptive, 80

B / Éléments d'analyse, 81

CHAPITRE III. — *Objet et fonction de l'évaluation. L'évaluation des agents*, 85

Introduction, 85

1 / *L'objet évalué : un état de la personnalité*, 90

2 / *Les formes concrètes de fonctionnement du processus d'évaluation*, 95

A / Les opérations de constitution du référé, 95

1 / La détermination des indicateurs, 95 - 2 / La production d'informations pour l'évaluation, 100

B / Les opérations de constitution du référent, 106

1 / La détermination des objectifs pris en compte, 106 - 2 / Les critères du jugement, 113

C / Les rapports de l'évaluation des agents, 120

D / Le jugement de valeur, 125

3 / *Fonctions de l'évaluation des agents*, 130

A / Contextes sociaux de mise en œuvre des pratiques d'évaluation, 131

1 / La réglementation d'un marché de biens et de services, 132 - 2 / Le fonctionnement d'un système d'activités, 133 - 3 / La gestion socialisée d'un itinéraire de transformation personnelle, 140

B / Usages explicites ou finalités des actes d'évaluation, 141

1 / Habilitation et accession à un statut de producteur, 142 - 2 / Assignment de rôle et distribution des statuts sociaux, 144 - 3 / Orientation et production d'objectifs de niveau à atteindre, 151

C / Les effets des actes d'évaluation, 156

1 / Rapport à soi, disposition à produire un projet, 157 - 2 / Effets d'intériorisation d'objectifs, mécanismes de renforcement et fonction de reproduction, 165

CHAPITRE IV. — *Objet et fonction de l'évaluation. L'évaluation des actions*, 175

1 / *Caractère de l'objet évalué : un processus de transformation*, 177

1 / L'objet de l'évaluation des actions est un changement, 177 - 2 / Une transformation des individus, 180 - 3 / A des niveaux différents, 184 - 4 / Avec des amplitudes très variables, 192

2 / *Formes concrètes de fonctionnement : une évaluation intégrée à l'action*, 195

A / Les opérations de constitution du référent, 195

1 / La détermination des indicateurs, 196 - 2 / La production d'informations pour l'évaluation, 212

B / Les opérations de constitution du référent, 223

1 / Les objectifs pris en compte par l'évaluation : des projets d'action, 223 - 2 / La spécification des critères : des critères de réalisation des projets, 232

C / Les rapports de l'évaluation des actions, 238

1 / Le « droit » d'évaluer, 238 - 2 / Relation entre actions évaluées et acteurs de l'évaluation, 250 - 3 / Le « pouvoir d'évaluer », 247 - 4 / Différents modes d'évaluation des actions, 250

D / Le jugement de valeur : un bilan des « points forts » et des « points faibles », 258

3 / *Fonctions de l'évaluation des actions*, 261

A / Contextes sociaux de mise en œuvre des pratiques d'évaluation, 262

B / Usage explicite ou finalité des pratiques d'évaluation des actions, 267

C / Les effets de l'évaluation des actions, 272

Conclusion générale, 279

Tableaux de synthèse, 282

Recherche bibliographique, 283

Index-lexique, 299



4 / La portée des évaluations des performances des agents, 191

- A / Appréhension des évaluations des performances des agents, 191
 B / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191
 C / Les effets des évaluations des performances des agents, 191

CHAPITRE III. — Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

- 1 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191
 2 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191
 3 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

1 / La portée des évaluations des performances des agents, 191

2 / Les formes des évaluations des performances des agents, 191

3 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

4 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

5 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

6 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

7 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

8 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

9 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

10 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

11 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

12 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

13 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

14 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

15 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

16 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

17 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

18 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

19 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

20 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

21 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

22 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

23 / Les aspects des évaluations des performances des agents, 191

Introduction générale

LES FORMATEURS ET L'ÉVALUATION

Si la question de l'évaluation est probablement devenue dans la vingtaine d'années qui vient de s'écouler un des problèmes majeurs de la formation, c'est semble-t-il dans des conditions d'extrême confusion qu'elle a pu émerger à la conscience collective des formateurs et des éducateurs.

Confusion d'abord bien sûr entre le niveau des discours et le niveau des pratiques : il se dit et il se fait à l'heure actuelle bien des choses au nom de l'évaluation, dont bien peu sans doute peuvent être reconnues comme des pratiques d'évaluation au sens strict. C'est qu'en effet pouvoir parler de l'évaluation à propos d'une action de formation a très certainement une fonction sociale de valorisation de cette action : il peut paraître davantage nécessaire de dire l'évaluation que de la faire ; et on ne s'étonnera pas dès lors de constater l'existence d'un fossé profond entre la richesse des discours sur l'évaluation et la pauvreté relative des pratiques.

Confusion aussi, moins ordinaire il est vrai, entre les objets que l'évaluation peut se donner. Tout se passe comme si ces objets pouvaient en formation être multiples et comme si on ne savait jamais très bien ce que l'on évalue exactement : l'individu en formation, ses acquisitions, le formateur, les méthodes qu'il emploie ou encore l'ensemble du système. Cette confusion-là a, elle, une

origine plus spécifique aux activités de formation : celles-ci en effet paraissent se caractériser par une méconnaissance profonde des lois de leur propre fonctionnement. La conséquence en est que très souvent l'évaluation paraît comme une réalité un peu mythique, un procès sans sujet ni objet bien défini et dont finalement l'aspect le plus tangible semble être les instruments qu'il se donne. Il est significatif que de ce point de vue on parle davantage de l'évaluation que *des* évaluations ; ces dernières sont très généralement privées de ce qui constitue leur ancrage social au profit bien sûr de ce qui fait leur émergence technique.

Confusion encore entre les fonctions de l'évaluation. Là, le rôle idéologique d'occultation est particulièrement évident. Tout se passe comme si un espace idéologique s'était construit autour de l'idée d'évaluation, structuré par deux pôles : un pôle négatif organisé autour des notions de répression, de sélection, de sanction, de contrôle, et un pôle positif organisé autour des notions de progrès, de changement, d'adaptation, de rationalisation. Pour un bon nombre d'auteurs comme de praticiens, tout le problème serait de minimiser le premier type de fonction et de maximiser le second, dans le but bien sûr de faire de l'évaluation une nouvelle pratique qui serait au service du formé. Cette distinction est évidemment incapable de rendre compte des faits d'évaluation ; mais elle a une telle force sociale qu'elle investit même, à notre sens, d'autres distinctions mieux fondées, telles que la distinction entre fonctions sommative et formative de l'évaluation.

UN ENJEU CONSIDÉRABLE

Et pourtant, et ceci explique probablement cela, l'enjeu recelé par cette question de l'évaluation est considérable :

- Enjeu bien sûr par rapport aux processus plus généraux de définition des positions et de distribution des individus dans les systèmes sociaux. De toute évidence, l'évaluation en formation paraît partie prenante de ces processus, et l'aborder c'est aborder plus généralement les problèmes de la connaissance et de la reconnaissance sociale des individus.
- Enjeu également par rapport aux processus plus généraux de contrôle social des activités. Les nouvelles pratiques

d'évaluation en formation se présentent en effet comme très intégrées à la conduite des activités de formation ; mais on peut noter que de telles pratiques ne sont pas nées sur le seul terrain de la formation et qu'elles n'ont pas été habituellement promues à l'initiative des formés. On peut donc penser qu'aborder le problème de l'évaluation en formation, c'est aussi aborder plus généralement les problèmes des conditions de contrôle des actions.

— Enjeu enfin par rapport aux activités de formation proprement dites. On a pu dire que l'évaluation était le « temps fort de la formation ». Il est exact que la manière dont se passe l'évaluation d'une action de formation peut donner des indications sur la nature exacte des objectifs poursuivis et sur les conditions de pouvoir dans lesquelles sont déterminés et poursuivis ces objectifs. D'une manière générale, les pratiques d'évaluation peuvent contribuer à élucider le statut d'une action de formation, les différents niveaux d'objectifs par rapport auxquels elle se situe, les contradictions qui la traversent, tous phénomènes souvent recouverts par la lourde chape des moyens mis en œuvre et des multiples épiphénomènes parcourant cette action.

DES DIFFICULTÉS ÉGALEMENT CONSIDÉRABLES

Donner la mesure de ces enjeux, c'est en même temps donner la mesure des difficultés que soulève cette même question :

a / *Difficulté pour aborder le problème de la nature même du processus d'évaluation.* — Dans le prolongement des confusions que nous venons de noter ou en réaction contre elles se sont en effet développés notamment deux types d'approche du processus d'évaluation : d'abord une approche instrumentale au sens large, centrée essentiellement sur les méthodes et les techniques de l'évaluation et correspondant à une demande sociale très forte en matière d'outils ; ensuite une approche à la fois plus globalisante, plus critique et plus normative, se proposant une extension maximale de la notion, des objets à évaluer ou des critères à utiliser, s'intéressant de manière privilégiée aux rapports entre pouvoir et

évaluation, et énonçant un certain nombre de propositions sur ce que devrait être une véritable évaluation.

Or il ne semble pas que l'une et l'autre de ces approches puissent permettre de rendre compte du fonctionnement concret des pratiques d'évaluation : celles-ci sont considérées tantôt comme une simple procédure, tantôt comme un processus social global sans qu'à aucun moment soit véritablement mis en œuvre ce qui pourrait être les instruments d'analyse d'une pratique proprement dite.

Pour aborder ce problème de la nature du processus d'évaluation il conviendrait donc, nous semble-t-il, de s'efforcer de considérer de manière conséquente les faits d'évaluation comme des pratiques sociales, c'est-à-dire des pratiques qui ne se réduisent ni à leur aspect purement technique ni à leur aspect purement social, mais qui représentent à quelque degré un processus de transformation aboutissant à un produit déterminé et impliquant des agents sociaux concrets entretenant entre eux des rapports spécifiques.

b / Difficulté plus grande encore d'aborder le problème de la nature des activités de formation. — Comme tout le monde en convient, on ne sait pas encore très bien ce que l'on fait quand on forme. Dans ces conditions, on peut s'interroger évidemment sur la difficulté ou même sur la signification que revêt une interprétation des pratiques d'évaluation des résultats de la formation quand on ne connaît pas la nature même de ces résultats.

L'OBJET DE CETTE RECHERCHE

Il ne nous sera pas possible ici d'aborder le problème des contenus mêmes de l'évaluation : ce serait en fait se donner un objet presque aussi large que les pratiques de formation elles-mêmes, dans la variété de leurs conditions de déroulement et de leurs fonctions. Il ne sera pas davantage possible d'étudier les moyens susceptibles d'améliorer les évaluations. Il s'agit là de l'objet de la réflexion docimologique proprement dite. Le statut de cette réflexion est le plus souvent un statut de réflexion prescriptive¹, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur une lecture des faits mais qu'elle

1. Voir plus précisément *infra*, p. 41 et sq.

adopte une attitude de proposition de techniques, de méthodes, de conseils d'action. En ce qui nous concerne, nous proposons de distinguer nettement les deux démarches et dans un premier temps de nous limiter à la lecture des faits.

En cohérence avec d'autres travaux déjà entrepris avec la même problématique au sein de la Chaire de Formation des Adultes et du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM sur les moments de la conduite des actions de formation, et en liaison avec un ensemble de recherches entreprises sur le même thème, l'objectif que se propose cette étude sera en effet plutôt une simple *lecture des pratiques d'évaluation*, qui aboutisse non *pas à un modèle d'action mais à des outils de compréhension* des expériences dans lesquelles sont engagés les formateurs et les éducateurs.

Cette lecture pourra être ordonnée par exemple autour de quelques questions très élémentaires du type : Que fait-on quand on évalue ? Quelles sont les grandes formes sociales que prennent les processus d'évaluation ? Existe-t-il différents « niveaux d'évaluation en formation ?

Pour alimenter le travail d'analyse dans ce sens, trois grandes séries de matériaux ont été notamment utilisées :

- la plupart des textes théoriques ou doctrinaux sur l'évaluation en formation ;
- un grand nombre de textes méthodologiques ;
- enfin et surtout des relations de pratiques, soit sous forme d'articles, soit sous forme d'interviews : au total une soixantaine de relations environ¹.

LA DÉMARCHE CHOISIE

Compte tenu de la confusion existant donc autour de la notion d'évaluation, dans un premier temps nous nous livrerons à un travail d'élucidation et de désignation de notre objet d'étude. Ce travail sera accompli à l'occasion d'une approche des formes sociales et des conditions historiques d'émergence des pratiques se désignant comme pratiques d'évaluation. Ce sera l'objet de notre premier chapitre.

1. Les interviews ont été réalisées auprès d'entreprises (14), auprès d'organismes de formation (21) ou auprès d'organisations de défense d'intérêts (2).

Sur la base de cette première clarification, nous nous efforcerons dans un second temps d'entrer dans le cœur même du processus d'évaluation en nous donnant un certain nombre d'instruments d'analyse de son fonctionnement inspirés des outils d'analyse d'un procès de travail. Ce sera l'objet de notre second chapitre.

Ce n'est que dans un troisième temps que cette analyse sera ensuite étendue aux objets et aux fonctions de l'évaluation. Ceci nous permettra de distinguer deux grands types fonctionnels d'évaluation qui auront déjà été entrevus à l'occasion de l'analyse historique et qui constitueront l'objet de notre troisième et de notre quatrième chapitre : l'évaluation des agents et l'évaluation des actions.

PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION ET PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION

L'émission d'hypothèses concernant plus généralement les pratiques de formation se révélant nécessaire avant d'aborder les pratiques d'évaluation proprement dites, nous formulerons *quatre ensembles d'hypothèses* préalables, dont un certain nombre ont déjà été développées et éprouvées dans le cadre d'autres travaux¹, et qui ont constitué pour nous un cadre théorique de départ présentant de multiples effets sur notre approche concrète de l'évaluation, tant au niveau des objets qu'elle se donne qu'au niveau de sa place et de sa fonction.

Ces hypothèses porteront successivement : 1 / sur le *fonctionnement* des activités de formation, 2 / sur leur *objet* et leur nature, 3 / sur leur *fonction*, 4 / sur la *distinction entre activité de formation et activité de conduite de la formation*.

A / Le fonctionnement des activités de formation

Nous faisons tout d'abord l'hypothèse, très élémentaire, mais qui s'oppose déjà néanmoins à des problématiques telles que celles qui font de la formation un acte de communication, que *les activités de formation font partie plus généralement des activités ou des processus de transformation des individus*. Elles sont, de ce point de vue, à ranger avec d'autres pratiques, telles que par exemple le travail social (dont

1. Notamment : J.-M. Barbier et M. Lesne, *L'analyse des besoins en formation*, Paris, R. Jauze, 1977 ; J.-M. Barbier, Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle, *Revue française de Sociologie*, XXI-1980, p. 409-438.

le but est la modification des comportements d'une population sur le plan de la vie quotidienne), le travail d'animation culturelle (dont le but est notamment de produire des dispositions aux pratiques culturelles), l'action idéologique, l'éducation familiale, etc. A ce titre, pour pouvoir être interprétées dans leur déroulement, *elles supposent la mise en œuvre d'outils d'analyse du fonctionnement d'une activité ou d'un processus de transformation.*

Ces outils, nous pensons pouvoir les emprunter à l'étude des *composantes d'un procès de travail*. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse qu'une activité de transformation des individus peut être abordée avec des instruments analogues à ceux qui sont utilisables pour aborder une activité de transformation d'un objet matériel. Quels sont ces outils ? Ils sont au nombre de quatre, présentant un degré de généralité assez élevé¹ :

a / Il y a tout d'abord la notion d'objet de travail ou de *matériau* de travail, c'est-à-dire la réalité sur laquelle ou à partir de laquelle s'effectue l'activité ou le processus de transformation. Dans le cas d'un travail matériel, c'est par exemple la matière première. Dans le cas d'une action de transformation des individus, qui nous intéresse donc ici, ce sont les individus eux-mêmes à l'état *t* du développement de leur personnalité au moment où commence l'activité de transformation. S'agissant plus précisément d'activités de formation on pourra parler de *profil de départ* des formés.

b / Il y a ensuite le *moyen de travail*, c'est-à-dire la réalité grâce à laquelle va pouvoir être réalisé l'activité ou le processus de transformation. En général on désigne cette réalité sous le terme d'outil ou d'instrument ; dans un travail matériel sophistiqué ce peut être une machine ou un ensemble de « moyens de production ». Dans ses acceptions les plus extensives, le terme de *capital* désigne de manière assez commode l'ensemble des réalités qui fonctionnent comme moyen de travail. Dans le cas des activités de transformation des individus, on observe que ces moyens de travail sont essentiellement constitués par les *institutions* mises en place dans ce but : institutions de formation, institutions du travail social, institution familiale, institutions politiques ou religieuses... Dans le cas des activités de formation en particulier, on remarque que ces moyens de travail consistent pour l'essentiel dans la *dépense d'activité* des acteurs des institutions de formation (temps de travail des formateurs et des formés) ; on parle encore de *moyens de la formation*.

c / Il y a encore, et ceci est moins connu, la notion de *rapports de travail*. Derrière cette notion, il convient de comprendre la distribution spécifique des rôles et des fonctions tenus dans cette activité ou *dans ce processus* par les différents acteurs concrets qui y sont impliqués. Dans la plupart des actions de transformation, des « procès de travail », on constate en effet l'implication de fait de plusieurs acteurs sociaux qui entretiennent entre eux des rapports de pouvoir spécifiques à cette action.

Dans le cas de la production d'un objet matériel par exemple, les acteurs qui

1. On peut s'en servir en fait pour étudier les pratiques les plus diverses. Nous les utilisons non seulement pour rendre compte des pratiques de formation proprement dites, mais également pour rendre compte de chaque type de tâche ou d'activité au sein de la formation. Nous allons donc être amenés à les réemployer, et de manière privilégiée, pour analyser le fonctionnement de l'acte d'évaluation.

possèdent les outils ou les machines peuvent être distincts des acteurs qui effectuent le travail proprement dit, et ceci n'est pas sans conséquence sur les rapports qu'ils nouent et sur le déroulement et les résultats du procès de travail. Dans le cas des actions de transformation des individus, la mise au jour des rapports de travail spécifiques à ces actions présente une très grande importance : elle est en effet de nature à pouvoir expliquer les phénomènes relationnels, les phénomènes de pouvoir qui jouent un rôle si manifeste dans ces actions. Dans le cas de la formation proprement dite, pour désigner ces rapports de travail spécifiques aux activités de formation on pourra utiliser la notion de *rapports de la formation*.

D'une manière générale, nous faisons l'hypothèse que les rapports de travail spécifiques aux actions trouvent leur fondement dans la détention des moyens de travail (exemple de la vie économique : ceux qui exercent le pouvoir sont ceux qui y détiennent les moyens de la production — exemple de la vie professionnelle : ceux qui y exercent le pouvoir sont ceux qui y détiennent les moyens de travail).

d / Il y a enfin bien sûr le *produit* ou le *résultat du travail*, c'est-à-dire la réalité nouvelle qui apparaît au terme de l'activité ou du processus de transformation. Dans le cas d'une action de transformation d'individus, il s'agit du changement opéré chez ces mêmes individus à l'état $t + 1$ du développement de leur personnalité, au moment où finit l'action de transformation. S'agissant plus précisément des activités de formation, pour désigner ce nouvel état, on parle éventuellement de *profil d'arrivée* des formés.

Cette première série d'hypothèses nous permet d'établir une première grille, élémentaire, d'appréhension des activités de formation comme *activités de transformation des individus* ou comme procès de transformation personnelle qui est la suivante :

TABEAU 1. — *Procès de travail et activités de transformation des individus*

Objet de travail	Moyens de travail	Rapports de travail	Résultante
<i>Profil de départ</i> : individus à l'état t du développement de leur personnalité au moment où commence l'action de transformation.	<i>Moyens de transformation personnelle</i> : ensemble des moyens mis en œuvre dans le cadre de l'action de transformation.	<i>Rapports s'établissant au sein de l'action</i> : distribution spécifique des rôles et des fonctions tenus par les différents acteurs impliqués.	<i>Profil d'arrivée</i> : individus à l'état $t + 1$ du développement de leur personnalité au moment où finit l'action de transformation.

Cette première grille est bien sûr de nature à nous donner une première idée des types d'*objets possibles de l'évaluation en formation*.

B / *Objet et nature des activités de formation*

Si cette première grille nous permet de rendre compte des principales composantes de fonctionnement d'une activité de formation, elle garde toutefois un caractère bien général. Elle ne permet pas de rendre compte notamment de la *spécificité* des activités de formation ni de leur *articulation* à d'autres activités ou à d'autres phénomènes, de nature professionnelle et sociale notamment. Il est bien connu en

effet que les capacités acquises en formation présentent un caractère spécifique qui interdit par exemple de les assimiler purement et simplement aux capacités acquises en situation professionnelle : et il existe pourtant d'évidentes relations entre les deux types de capacités. D'une manière plus générale on constate tout à la fois une étroite articulation et une autonomie réelle des phénomènes de formation par rapport aux phénomènes de transformation des individus sur le plan professionnel ou social. Tout ceci veut dire que les activités de formation ont un objet spécifique qu'il convient de situer comme tel et qui doit être replacé parmi les objets des autres activités de transformation des individus.

Ce constat pose à la vérité le problème d'une approche théorique de la personnalité, problème considérable dont nous ne pouvons pas, bien entendu, faire un préalable de cette étude. A des fins donc purement opératoires, nous nous poserons successivement trois questions :

1. PREMIÈRE QUESTION. — *Caractères généraux de l'objet des activités de transformation des individus.*

Nous dirons tout d'abord qu'il n'est pas possible, bien sûr, d'admettre que c'est l'ensemble de la personnalité d'un individu qui est ainsi objet de changement à l'occasion de chacun des processus de socialisation ou de chacune des activités de transformation des individus. Nous ferons donc l'hypothèse, élémentaire, elle aussi, qu'il existe au sein des personnalités individuelles différents sous-ensembles de capacités et de dispositions qui constituent autant d'objets possibles des activités de transformation.

Comment s'opère la différenciation de ces sous-ensembles ? Elle est probablement liée à la nature des expériences qu'a pu connaître un individu et à la nature des champs dans lesquels il peut être amené à exercer une activité. Nous dirons qu'il existe autant de sous-ensembles autonomisables au sein d'une personnalité individuelle qu'il existe de champs d'activité dans lesquels cet individu a pu ou peut se révéler présent. *Ces sous-ensembles de capacités et de dispositions sont le produit spécifique des expériences connues dans chacun de ces champs et ce sont eux qui sont spécifiquement mis en œuvre dans les activités déployées dans chacun de ces champs.* De ce point de vue on a le droit de dire que les individus sont à la fois les supports et les détenteurs de ces sous-ensembles de capacités :

— Les supports : ceci veut dire que ces sous-ensembles de capacités sont attachés à leur individualité physique et sont le produit de leur histoire, et qu'ils demandent en tant que tels une constante réactualisation.

— Les détenteurs : ceci veut dire que la mise en œuvre de ces sous-ensembles de capacités fonctionne comme moyen de travail dans les différentes actions que ces individus sont amenés à conduire. C'est pour cette raison qu'on parle souvent de moyens dont cet individu dispose, de bagage, de capital¹.

Au champ de l'activité professionnelle par exemple correspondrait une identité professionnelle ou un *profil professionnel* que l'on peut décrire comme le sous-ensemble de capacités spécifiquement produites au terme des expériences professionnelles (ou des itinéraires professionnels). On parle encore de « l'homme au travail », de « l'homme en situation professionnelle » ou de « l'être

1. Cf. l'usage de cette notion dans les travaux du Centre de Sociologie européenne notamment.

professionnel ». Au champ des activités de formation ou des activités scolaires correspondrait un *profil de formation* ou une identité scolaire que l'on peut décrire comme le sous-ensemble de capacités spécifiquement produites au terme des expériences scolaires ou des expériences de formation antérieures et spécifiquement engagées dans une situation de formation ou dans une activité de formation actuelle ou future. On parle encore de « l'homme en formation » ou de « l'individu en situation de formation ».

2. DEUXIÈME QUESTION. — *Nature des activités de transformation des individus intéressant directement la formation.*

Si nous convenons ainsi de définir les activités de transformation des individus en référence à la nature concrète des expériences que ces individus ont connues ou à la nature concrète des champs dans lesquels ils exercent ou sont susceptibles d'exercer leur activité, nous pouvons faire l'hypothèse que *les activités de formation organisées à l'intention de salariés ou de futurs salariés peuvent être situées de manière privilégiée par rapport à quatre champs de phénomènes :*

a / Tout d'abord, au niveau le plus manifeste, le plus observable, le champ des phénomènes ayant directement trait à la *production* ou à la *transformation de certaines capacités bien précises, et autonomisées dans le moment même de cette transformation*. C'est ce que nous appelons le *champ de la pédagogie*, repérable par le fait que tous les phénomènes qui s'y déroulent se produisent dans le moment même de l'enseignement ou du face à face formateur-formé. C'est dans ce champ que se situe l'activité du formateur-enseignant, de l'animateur, de l'instructeur, du moniteur, du professeur, du conférencier, etc. Les actions de transformation qui s'y déroulent peuvent être spécifiquement désignées sous le terme de *travail pédagogique* ou *processus pédagogique*.

Si nous appliquons à l'étude du travail pédagogique les outils précédemment définis pour l'analyse de toute activité de transformation des individus, nous obtenons le résultat suivant :

— *Objet* : le *profil pédagogique de départ*, c'est-à-dire le sous-ensemble de capacités ou de dispositions individuelles sur lesquelles s'appuie spécifiquement le travail pédagogique (notion de pré-requis par exemple).

— *Moyen* : les *moyens pédagogiques*, c'est-à-dire les moyens spécifiquement mis en œuvre dans l'activité pédagogique (contenu concret de l'activité du formateur et du formé).

— *Rapports de travail* : les *rapports pédagogiques*, c'est-à-dire la distribution spécifique des rôles et des fonctions au sein du travail pédagogique (capacités réciproques de déclenchement de l'activité du formateur et du formé).

— *Résultat* : les *acquis pédagogiques*, c'est-à-dire le changement opéré à l'état $t + 1$ du profil de capacités individuelles présenté en situation pédagogique au terme du travail pédagogique.

b / Ensuite, à un niveau plus « institué », le champ des phénomènes ayant directement trait à la production ou à la transformation des *sous-ensembles de capacités ou dispositions spécifiquement définis par les conditions institutionnelles de transmission des savoirs, en particulier l'existence de filières et de niveaux, de spécialités, de domaines, de disciplines.*

C'est ce champ que nous appelons à proprement parler le *champ de la formation*. Celui-ci est repérable par le fait que les phénomènes qui s'y déroulent se produisent dans et à travers le fonctionnement institutionnel et social des activités de formation. C'est dans ce champ que se déploie l'activité du responsable, de l'organisateur ou du gestionnaire de la formation. Les actions de transformation qui s'y déroulent peuvent être spécifiquement désignées comme *procès de formation* ou *travail de formation*. Le travail de formation fonctionne comme un procès de transformation personnelle dont les composantes spécifiques, toujours analysées avec notre même grille, sont les suivantes :

— *Objet* : le *profil de formation de départ*, c'est-à-dire le sous-ensemble de capacités et de dispositions sur lequel s'appuie spécifiquement le travail de formation, tel qu'il est déterminé notamment par les expériences scolaires et les itinéraires de formation antérieurs. Le plus souvent on parle de « niveau ».

— *Moyens* : les *moyens de formation* proprement dits tels qu'ils sont déterminés dans le cadre des institutions de formation (durée des formations, caractéristiques globales de l'activité des formateurs et des formés, ensemble des ressources matérielles, etc.).

— *Rapports de travail* : les *rapports de formation*, c'est-à-dire la distribution spécifique des rôles et des fonctions des agents concrets impliqués dans le déroulement des activités de formation (responsables de formation-formés).

— *Résultat* : les *résultats de la formation*, décrits à partir du *profil de formation d'arrivée* ou en termes de résultats scolaires, de mobilité sur le plan de formation, de devenir scolaire.

c / Ensuite, à un niveau déterminant par rapport aux phénomènes de formation, le champ des phénomènes ayant directement trait à la production ou à la transformation des *sous-ensembles de capacités ou de dispositions individuelles se définissant spécifiquement dans l'exercice d'un travail, d'une activité professionnelle, ou d'une quelconque activité de production de biens et de services*.

Ce champ ne se distingue pas du champ de la *mise en œuvre* de ces mêmes capacités et dispositions dans ces activités concrètes. On peut le désigner comme *champ du travail ou champ de la production de biens et services*. Une bonne partie des activités de transformation qui s'y déroulent peut être qualifiée de *processus d'évolution professionnelle*. C'est dans ce champ de transformation des individus que se situe par exemple l'activité du responsable du personnel dans une entreprise quand il pratique une politique de gestion prévisionnelle du personnel ; c'est également dans ce champ que se situe l'activité d'un responsable hiérarchique quand il s'intéresse au développement des capacités professionnelles de ses subordonnés.

Sauf dans un certain nombre de cas sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir (expérience d'alternance notamment), les processus d'évolution professionnelle donnent rarement lieu à de véritables *procès institués* comme les activités de formation. Bien que moins explicites, ils n'en constituent pas moins un procès de transformation personnelle dont la mise à jour est importante et qui peut être analysé avec les mêmes outils ; par exemple :

— *Objet* : le *profil professionnel de départ*, c'est-à-dire le sous-ensemble de capacités ou de dispositions spécifiquement mis en œuvre en situation professionnelle, tel qu'il est produit au terme des expériences et itinéraires professionnels antérieurs.

— Moyens : les *moyens de l'évolution professionnelle*, c'est-à-dire moyens spécifiquement mis en œuvre pour développer les compétences professionnelles (exemple : systèmes de gestion prévisionnelle du personnel).

— Rapports du processus d'évolution professionnelle : les rôles et fonctions des différents acteurs professionnels sur le plan du développement des compétences professionnelles.

— Résultat : *résultat des processus d'évolution professionnelle* décrits en termes de profil professionnel d'arrivée, de devenir professionnel, d'enrichissement ou de mobilité professionnelle.

d / Enfin, au niveau le plus déterminant et permettant d'expliquer l'articulation avec l'économique proprement dit, on peut signaler l'existence d'un quatrième champ : le champ des phénomènes ayant trait à la production et à la transformation des *capacités à produire ou à reproduire les conditions de son existence*. C'est ce que nous pouvons appeler le *champ de la production des moyens d'existence*. C'est dans ce champ que se situe par exemple l'activité du travailleur salarié lorsqu'il cherche à augmenter sa valeur sociale, sa valeur sur le marché du travail. C'est dans ce champ que se situe, au-delà d'une promotion professionnelle, une promotion sociale précisément. Les activités de transformation qui s'y déroulent peuvent être qualifiées de *processus d'évolution sociale*.

Plus rarement encore que sur le plan professionnel, les activités de transformation des individus qui se situent à ce niveau donnent lieu à de véritables actions instituées. Ce sont des processus de transformation qui sont les moins explicites et qui pourtant déterminent en grande partie les autres. Il est donc important de les mettre au jour et de les analyser éventuellement avec les mêmes outils.

— Objet : le *profil social de départ*, c'est-à-dire l'ensemble des capacités spécifiquement mis en œuvre dans la production des moyens d'existence, tel qu'il est déterminé par l'origine sociale et l'itinéraire social antérieur de l'individu ; dans le cas du travailleur salarié, le profil social fait l'objet d'un mécanisme de reconnaissance sociale et devient assimilable à la notion de force de travail.

— Moyen : moyens mis en œuvre pour l'évolution sociale des individus.

— Rapports : rôles et fonctions des différents acteurs sociaux sur le plan de l'évolution sociale des individus.

— Résultats : résultats du processus d'évolution sociale décrits en termes de profil social d'arrivée, de devenir social, de mobilité sociale.

3. TROISIÈME QUESTION. — *Conditions concrètes d'articulation des activités de formation par rapport aux autres activités de transformation des individus.*

Il ne suffit pas de dire que les activités de formation peuvent être situées de manière privilégiée par rapport à d'autres activités de transformation des individus, pour rendre compte de leur place il convient encore de préciser le type de relation qu'elles entretiennent avec ces autres activités ou processus de transformation des individus. Pour expliciter cette relation, nous ferons donc encore deux hypothèses, de caractère *complémentaire* :

— Tout d'abord, il existe, comme nous l'avons suggéré au passage, une *relation de détermination* entre les différentes activités de transformation des individus que nous venons précédemment de distinguer : ce qui se passe sur le plan de la pédagogie est largement déterminé par ce qui se passe sur le plan de

TABLEAU 2. — *Place des activités de formation au sein des activités de transformation des individus*

Champ de transformation	Composantes du procès de transformation			
	Objet ou matériau de travail : profil de départ	Moyen de travail : moyen de transformation des individus	Rapports de travail : rapports s'établissant au sein des actions de transformation des individus	Résultat du travail
Champ de la production des moyens d'existence	Processus d'évolution sociale			
	Profil social : ensemble de capacités spécifiquement produites et mises en œuvre dans la production des moyens d'existence tel qu'il est déterminé par l'origine sociale et l'itinéraire social antérieur.	Moyens du processus d'évolution sociale des individus.	Rapports du processus d'évolution sociale : rôle des différents acteurs sociaux sur le plan de l'évolution sociale des individus.	Résultats du processus d'évolution sociale : développement social, devenir social, réussite sociale ou mobilité sociale.
Champ du travail ou de la production des biens et services	Processus d'évolution professionnelle			
	Profil professionnel : sous-ensemble de capacités spécifiquement produites et mises en œuvre en situation professionnelle, tel qu'il est déterminé par les itinéraires professionnels antérieurs.	Moyens du processus d'évolution professionnelle.	Rapports du processus d'évolution professionnelle : rôles et fonctions des différents acteurs professionnels sur le plan de l'évolution des compétences professionnelles.	Résultats du processus d'évolution professionnelle : mobilité professionnelle, devenir professionnel, enrichissement professionnel.
Champ de la formation	Travail de formation ou procès de formation			
	Profil de formation : sous-ensemble de capacités sur lequel s'appuient spécifiquement les activités de formation, tel qu'il est déterminé par expériences scolaires, et itinéraires de formation antérieurs.	Moyens de formation : moyens spécifiquement mis en œuvre dans les activités de formation tels qu'ils sont déterminés par leur cadre institutionnel (durée, formateurs, organisation).	Rapports de formation : distribution spécifique des rôles et fonctions tenues par les acteurs concrets impliqués dans les activités de formation (responsables de formation, formés).	Résultats de formation : résultats scolaires, mobilité sur le plan de la formation, devenir scolaire.
Champ de la pédagogie	Travail pédagogique ou procès pédagogique			
	Profil pédagogique : sous-ensemble de capacités individuelles sur lesquelles s'appuie spécifiquement l'activité pédagogique.	Moyens pédagogiques : moyens spécifiquement mis en œuvre dans une activité pédagogique (contenu concret des séquences d'activité du formateur et du formé).	Rapports pédagogiques : distribution spécifique des rôles et fonctions tenus par les acteurs concrets impliqués dans l'activité pédagogique.	Acquis pédagogiques.

la formation, qui est largement déterminé à son tour par ce qui se passe sur le plan professionnel et social. Autrement dit, les différents champs auxquels elles correspondent peuvent être organisés comme une hiérarchie qui aurait comme pôle supérieur le champ des phénomènes les plus déterminants (le champ de la production des moyens d'existence) et comme pôle inférieur le champ des phénomènes les plus déterminés (le champ de la pédagogie), ces derniers jouant le rôle de moyens pour les premiers.

— Ensuite, si les sous-ensembles de capacités correspondant à chacun de ces champs sont bien différenciés, il existe néanmoins des effets de transfert entre ces différents sous-ensembles, expliquant l'unité globale d'un processus de développement personnel. Ce sont même ces effets qui sont susceptibles d'expliquer l'existence même du champ de la formation : *les activités de formation peuvent en effet être définies comme des activités spécifiques de production de capacités susceptibles d'être « transférées » par la suite dans des situations autres que la situation de formation.*

Pour matérialiser cette double relation et résumer notre second ensemble d'hypothèses nous pouvons donc enrichir notre grille initiale d'analyse des activités de formation par le tableau 2 (cf. p. 21).

On observera que cette seconde grille nous permet de nous faire une idée non plus seulement des types d'objets possibles de l'évaluation en formation, mais du *niveau auquel se situent ces objets*. Elle est de nature à fonder l'existence effective, en formation, de différents niveaux d'évaluation, relativement hétérogènes entre eux.

C / Fonction des activités de formation

A ce sujet nous pouvons faire trois remarques :

1 / Sous le rapport des fonctions globales qui peuvent leur être assignées, les actions de transformation des individus et donc les activités de formation peuvent être distinguées en deux grands ensembles :

a / Les actions de transformation contribuant *explicitement* au processus de différenciation des individus et d'attribution de statuts hiérarchisés. On peut désigner l'ensemble de ces actions de transformation sous le terme d'*actions de qualification* sociale, de qualification professionnelle ou de qualification scolaire. Ces actions se caractérisent par le fait que *les individus qu'elles concernent sont susceptibles de connaître à leur issue une attribution ou un changement de statut* tant sur le plan de la formation (délivrance d'une certification) que sur le plan professionnel (attribution d'une classification — promotion-conversion) et sur le plan social (attribution d'une position sociale — promotion sociale). Dans le cadre de la formation des adultes c'est le cas par exemple des actions dites de promotion sociale, de promotion professionnelle, de conversion ou de qualification. Dans le cadre de la formation initiale, c'est le cas de la plupart des filières de formation après la scolarité obligatoire.

b / Les actions de transformation qui au contraire contribuent *explicitement* au processus de socialisation des individus et à la production de caractéristiques et de comportements communs. On peut désigner l'ensemble de ces actions de transformations sous le terme général d'*actions de socialisation* ou d'*actions de développement*. Elles prennent également signification par rapport à chacun des

champs que nous venons précédemment de distinguer. A leur issue elles sont susceptibles d'induire non pas un changement de statut mais une modification de leurs capacités et dispositions dans un statut ou une situation inchangés. Dans le cadre de la formation des adultes, c'est le cas par exemple des actions dites de perfectionnement, d'entretien, de recyclage, de culture générale, de formation générale, etc. Dans le cadre de la formation initiale, c'est le cas par exemple des formations entreprises dans les filières dites de relégation où sont rassemblés les jeunes scolaires dont on n'attend plus une progression de niveau et qui voient déjà fixée leur place professionnelle et sociale... C'est le cas également des stages jeunes qui ne poursuivent pas un objectif de qualification, mais de « socialisation professionnelle » précisément.

2 / Si l'on s'interroge sur ce qui rend possible la distinction entre ces deux types d'action de transformation, on s'aperçoit que c'est en fait la présence ou l'absence d'un *mécanisme de reconnaissance sociale des capacités acquises* au cours de ces actions de transformation. Sont désignées comme actions de qualification ou actions qualifiantes les actions qui en fait impliquent un mécanisme de reconnaissance sociale des capacités acquises. A l'inverse, sont désignées comme actions de socialisation ou actions de développement les actions qui en fait n'impliquent pas un tel mécanisme de reconnaissance sociale des capacités acquises.

Le fondement historique et social de l'intervention de ce mécanisme est probablement à chercher comme nous le verrons dans le développement du salariat, c'est-à-dire dans la multiplication des situations où il est nécessaire de porter un jugement sur la « valeur sociale » d'un individu en vue notamment de déterminer le niveau de son salaire. C'est l'intervention de ce mécanisme qui explique notamment les phénomènes de classification sociale (des cadres supérieurs aux agents d'exécution), lesquels induisent à leur tour d'existence de phénomènes de classification professionnelle et scolaire. C'est ce mécanisme qui explique également l'existence possible de phénomènes de mobilité sociale (c'est-à-dire de changement de position sociale), lesquels induisent à leur tour l'existence possible de phénomènes de mobilité scolaire (c'est-à-dire de changement de position scolaire). De ce point de vue itinéraires sociaux, itinéraires professionnels et itinéraires de formation sont soumis aux mêmes lois, habituellement désignées globalement sous le terme de sélection.

3 / Cette distinction présente de multiples conséquences sur le déroulement des activités de formation. On observe en effet que les tâches et activités du formateur sont très différentes selon qu'il se trouve dans le cadre de « formations qualifiantes » ou de « formations de développement ». Dans le premier cas les pratiques de sélection et d'évaluation finale des individus paraissent nécessaires ; dans le second elles paraissent au contraire devoir être bannies. La réflexion sur les fonctions des pratiques d'évaluation est donc à mener en liaison avec la réflexion sur les fonctions des activités de formation.

D / *Activités de formation et activités de conduite de la formation*

Si les grilles et distinctions que nous venons d'établir permettent de rendre compte au moins pour partie du déroulement des activités de formation comme activités de

de transformation des individus elles n'introduisent pas pour autant à la compréhension des *phénomènes de conduite de la formation*, qui intéressent au premier chef les formateurs dans l'exercice de leur activité professionnelle. Elles ne permettent pas notamment de rendre compte directement de la place des phénomènes de *détermination des objectifs* de formation (analyse des besoins, demande de formation, orientation), de la place des phénomènes d'*élaboration de projets de formation*, ou encore de la place des phénomènes d'*évaluation des activités de formation*, qui nous intéressent donc directement ici. Or ces phénomènes se révèlent avoir une grande importance et présentent comme caractéristiques d'être directement relatifs au déroulement du procès de formation comme procès de transformation des individus, et de l'accompagner obligatoirement sans pour autant s'assimiler à lui.

Si nous voulons rendre compte de ces phénomènes, nous sommes donc amenés à compléter la double série d'hypothèses que nous avons faites sur le déroulement des activités de formation par un ensemble d'hypothèses sur le statut des phénomènes de conduite de la formation. Nous dirons que *tout se passe comme si*, à côté des activités directes de transformation des individus (procès opératoire), *il existait dans les représentations des participants à ces activités un autre procès* ou une autre activité, *de nature différente, que nous pourrions désigner comme un procès de conduite de la formation*. Ce procès n'a pas le statut d'une activité de transformation des individus, mais simplement le statut d'un *procès de transformation de représentations, lesquelles portent précisément sur les composantes du procès opératoire*¹.

Ce procès serait repérable non seulement à propos des actions de formation, mais beaucoup plus généralement à propos de l'ensemble des actions ou activités de transformation des individus, même s'il est moins explicite. Il comporterait notamment trois composantes sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir à plusieurs reprises :

- un moment de détermination des objectifs de l'action de transformation : ces objectifs sont des objectifs finaux, c'est-à-dire qu'ils ont trait aux changements de capacités des individus poursuivis au terme de l'action de transformation ;
- un moment de planification de l'action de transformation : on parlera de construction des projets, de dispositifs, de plans ; ces projets se présentent sous la forme de stratégies d'action combinant à la fois objectifs finaux, objectifs intermédiaires, et prévisions de moyens mis en œuvre ;
- un moment d'évaluation ou de régulation de l'action de transformation.

Ces trois moments ne se succèdent pas de manière rigide ; très fréquemment ils se développent selon un mode itératif, cyclique et peuvent même coexister. Leur mise à jour nous permet de construire, à côté de la grille de lecture des activités de transformation des individus et comme son double obligé, une grille de lecture des procès de conduite des activités de transformation des individus qui pourrait se présenter comme suit :

1. Cf. *supra* : « Le fonctionnement des activités de formation », p. 14 sq.

TABLEAU 3. — Conduite des activités de formation
et conduite des actions de transformation des individus

Champ des actions de transformation des individus	Composantes du procès de conduite des actions		
	Objectifs de transformation des individus : analyse des besoins, analyse de la demande, orientation	Planification des activités de transformation des individus : élaboration de dispositifs, construction de projets	Evaluation et régulation des activités de transformation des individus
	Conduite des transformations individuelles sur le plan social		
Champ de la production des moyens d'existence	Détermination des objectifs de développement de la personnalité sociale des individus.	Planification du développement social des individus	Evaluation du développement social, des itinéraires sociaux, du « chemin accompli ».
	Conduite des transformations individuelles sur le plan professionnel		
Champ du travail ou de la production des biens et services	Détermination des objectifs de développement professionnel (amélioration de compétences, promotion, conversion).	Planification du développement professionnel, ex. : plan de carrière, plan de gestion prévisionnelle du personnel.	Evaluation du développement professionnel, des itinéraires professionnels.
	Conduite de la formation		
Champ de la formation	Détermination des objectifs de formation (niveaux et spécialités de formation recherchés).	Planification de la formation, construction de plans, de dispositifs, de projets, d'actions, de systèmes.	Evaluation des activités de formation, des dispositifs de formation des systèmes de formation.
	Conduite du travail pédagogique		
Champ de la pédagogie	Détermination des objectifs pédagogiques (être capable « d'opérations précises et autonomisées »).	Construction de dispositifs pédagogiques, de progressions pédagogiques, de séquences.	Evaluation du travail pédagogique, des méthodes pédagogiques.

Comme on le voit, cette troisième grille est de nature à induire directement des hypothèses sur la place de l'évaluation des actions en formation par rapport aux autres moments de la conduite de ces actions.

L'émergence de l'évaluation en formation

Approche descriptive

A s'en tenir effectivement à la variété des caractères présentés par les pratiques qui, en formation, se désignent comme pratiques d'évaluation, on ne peut manquer de relever que sur un simple plan sémantique la notion d'évaluation se révèle d'une extension considérable. On peut même parler d'une inflation de la notion puisque celle-ci est utilisée aussi bien pour désigner le compte rendu d'une action de formation, l'opération de sélection des hommes qui peut clore cette action ou tout simplement ce que les participants ont pu penser des qualités de leur hôtelier...

Sur un simple plan descriptif, un travail d'élucidation et de clarification des caractères exacts des pratiques que nous entendons nous proposer comme objet d'investigation paraît donc nécessaire. Ce travail d'élucidation peut être mené, semble-t-il, notamment de deux façons :

— d'abord à partir d'un premier inventaire de ces pratiques qui précisément se désignent comme pratiques d'évaluation. A l'occasion de cet inventaire, il sera possible en effet de proposer distinctions et mises au point, et de préciser justement celles de ces pratiques que nous retenons comme objet d'étude ;

— ensuite à partir d'une approche des conditions historiques d'apparition et de développement des pratiques ainsi retenues. Une telle approche est en effet susceptible de nous donner une première vue d'ensemble des formes et des contextes d'émergence de ces pratiques.

Au terme de cette double enquête, et avant de commencer le travail théorique proprement dit, nous espérons avoir ainsi une première image de ce sur quoi nous proposons de focaliser notre attention.

1 / Formes sociales d'émergence

A / CONTRÔLE, SUIVI ANALYSE DE FONCTIONNEMENT ET ÉVALUATION

Aussi étonnant que cela puisse paraître, on remarquera d'abord que d'une manière générale tout ce qui se dit ou s'écrit sur le *déroulement concret* des activités de formation tend actuellement à être désigné sous le terme d'évaluation : évaluation bien sûr le compte rendu que le responsable d'un stage doit fournir à son commanditaire éventuel, évaluation aussi le contrôle qu'un gestionnaire de la formation veut exercer sur les coûts, évaluation encore l'étude qu'un chercheur peut conduire sur le fonctionnement d'un dispositif pédagogique très précis ou d'un système de formation de grande dimension. Il y là bien évidemment un usage abusif de la notion, qui s'il peut être expliqué a posteriori n'en appelle pas moins mises au point et distinctions.

1 | CONTRÔLE SUIVI ET ÉVALUATION

Une première différenciation nous paraît devoir être faite entre les opérations de contrôle et de suivi de la formation et les opérations d'évaluation de la formation. Nous proposons de dire qu'il y a *contrôle ou suivi de la formation* chaque fois que l'on se trouve en présence d'opérations *n'ayant apparemment comme résultat que de produire des informations sur le fonctionnement concret d'une activité de formation*. Il y a au contraire *évaluation* chaque fois que l'on se trouve en présence d'opérations *ayant pour résultat la production d'un jugement de valeur sur les activités de formation*.