

**QUELLE EVALUATION DES STAGES DANS LES FORMATIONS EN ALTERNANCE ?
LE CAS D'UN ADULTE EN FORMATION A L'ACCOMPAGNEMENT
PROFESSIONNEL INDIVIDUEL / COACHING**

Valérie Guillemot

Doctorant

Université de Provence Aix-Marseille 1

UMR ADEF P3 – Equipe 3 Education, formation et évaluation.

Groupe de Recherche sur l'étayage en éducation : accompagnement, évaluation et professionnalisation

valgn@voila.fr

Mots-clés : *autorisation, crise, initiation, référentiel, auto-évaluation*

Résumé. *A partir d'un dispositif d'évaluation du module stage d'une formation d'adultes au coaching, cette communication met en évidence que le processus d'évaluation entendu au sens d'auto-évaluation par l'adulte en formation ne se limite pas à la durée de la séance d'évaluation. Il commence par sa préparation, et peut se poursuivre plus d'un an après, dans une durée qui reprend les phases de l'initiation. A cette occasion, l'identité professionnelle de l'adulte est remaniée au prix du franchissement d'un seuil qui s'obtient par l'acceptation de renoncements grâce à un étayage à un référentiel métier, par une lecture herméneutique combinée à d'autres étayages (supervision, groupe de pairs, dispositif de recherche)*

Cette communication s'inscrit dans le domaine de l'évaluation dans la relation éducative. Elle concerne une population d'adultes en formation professionnalisante, dans des dispositifs qui incluent une part d'alternance entre l'organisme de formation et des structures professionnelles dans lesquelles exercent des professionnels du métier auquel se forment ces adultes. Le cadre théorique retenu fait appel en particulier aux théories de l'évaluation et de l'identité.

A partir de quelles valeurs, quels critères, quels indicateurs sont évalués les stages de l'adulte en formation professionnalisante, et par quel « autrui » ? Le tuteur représentant du corps professionnel auquel il se destine ? Le formateur, représentant de l'organisme/institution durant le parcours de formation ? Le jury évaluateur final en vue de l'obtention d'un diplôme ? A partir de quelles valeurs, quels critères, quels indicateurs s'auto-évalue l'adulte en formation professionnalisant ? En quoi et à quelles conditions l'évaluation d'autrui d'une part, et son autoévaluation d'autre part, contribuent à son autorisation à se reconnaître légitime dans la profession à laquelle il se forme ? Face à ces questions, nous formulons l'hypothèse que le recours par l'évalué à l'introduction d'un objet, le référentiel, pour s'auto-évaluer, se questionner sur sa légitimité, et s'autoriser, ou non, à se reconnaître dans une nouvelle identité professionnelle et à pratiquer le métier auquel il s'est formé, favorise l'autonomie de l'adulte en formation en l'émancipant du jugement de l'évaluateur, dans une visée éducative. Nous chercherons à repérer à partir du cas de Jules les conditions nécessaires à cela. Cette communication met l'accent sur le moment particulier que constitue l'évaluation du module « stage » au retour au sein de l'organisme de formation après une période passée dans l'environnement professionnel à s'essayer à un nouveau métier. L'hypothèse est ici travaillée à partir d'un corpus constitué de données recueillies sous forme d'entretiens avec un adulte en formation. Il s'agit d'un cadre d'entreprise que nous appellerons ici Jules, qui se forme au coaching en vue de développer le coaching dans son entreprise et d'anticiper une possible fin de carrière hors de l'entreprise, en tant que coach. Le parcours de formation comporte une durée de formation théorique et méthodologique en organisme de formation équivalente à la durée des stages. Ceux-ci sont réalisés dans des structures professionnelles externes à l'organisme de formation. La place des stages dans le parcours est institutionnalisée par la signature d'une convention tripartite entre l'organisme de formation, la

structure professionnelle terrain du stage, et l'adulte en formation.

1. Le cas de Jules : du manager au coach

1.1 Une quête d'autorisation

Cette recherche s'intéresse à un cas, Jules. Le corpus comprend le document écrit rédigé par Jules à l'attention des intervenants professionnels évaluateurs du module stage et communiqué à ces derniers environ dix jours avant la séance d'évaluation, et la transcription de la séance d'évaluation du module « stage » par l'organisme de formation. Son enregistrement a été réalisé par Jules, avec l'accord des formateurs évaluateurs, et intégralement retranscrit par Jules en tant que document de travail. Cette retranscription a été transmise par Jules au chercheur. Le corpus comporte également quatre entretiens réalisés à plusieurs mois d'intervalle, sur une durée de près de deux ans, qui rendent compte de la temporalité dans le récit. Ces entretiens ont été réalisés en face à face. Jules est l'entretenu, l'entreteneur est le chercheur, et l'ensemble des entretiens a été intégralement enregistré et retranscrit, avec l'accord de l'entretenu. Les données recueillies font l'objet d'un traitement d'analyse sémantique et syntaxique qui porte plus particulièrement sur les propos relatifs à l'autorisation à devenir professionnel, à être professionnel, et à pratiquer le coaching.

Dans le document écrit d'évaluation, Jules relate son expérience de coach dans le cadre de ses stages. Il se réfère régulièrement à des extraits du référentiel d'activité du coach, et il cite des extraits des séances de sa supervision. A partir de ce document, rédigé avant la séance d'évaluation et à l'attention des évaluateurs, il est possible de repérer un des enjeux que Jules engage dans l'évaluation de son module stage : le terme d'autorisation est présent tout au long du document, à diverses occasions : « *Etudiant ou Coach ? Faire un pas en arrière ou un pas en avant : [...] Le pas en avant c'est passer à l'étape [...]: me présenter désormais comme Coach (souligné par Jules) » ». Plus loin, Jules pointe l'autorisation d'exercer le métier de coach, mais « sans avoir l'air d'y toucher » : « *Elle renvoie au fond à d'autres autorisations...Passée celle d'exercer le métier de coach,...* ». Il se positionne au travers de l'expérience des stages : « *Comme l'on dit : 'je m'y suis vu'* ». Enfin, il donne à voir dans ce document écrit qu'il a aussi travaillé cette question de l'autorisation à l'occasion d'une séance de supervision : « *Le rapport à l'argent c'est un autre truc qui va se présenter : car il y a mon avis deux niveaux d'autorisation : le premier qui est de s'autoriser à être coach et le deuxième qui est de s'autoriser à être coach rémunéré. Et ça j'ai compris que c'était un autre cran un autre gap. Disons que j'ai franchi le premier* »*

Jules indique dans cet écrit préalable à la séance orale d'évaluation du module stage qu'il a intégré qu'« *un stage 'qualifiant' signifie qui permettra 'd'être autorisé à', qui permettra de s'autoriser à* » (Vial, 2001, p.203). Il donne dans son écrit des indicateurs de sa propre autorisation. Un jour, le coach en devenir s'autorise, il n'est plus coach en devenir, il devient coach. Il est coach. Il est coach. Il s'autorise, il décide donc de lui-même et pour lui-même qu'il est coach. Cette identité, nouvelle, il peut alors la présenter à autrui, se présenter comme coach, et se faisant, faire évoluer son identité pour autrui vers cette identité de coach. Pour Jules, une évaluation positive du module stage pourrait signifier pour lui « être autorisé à » par autrui, l'autorisation attribuée par autrui légitimant sa propre autorisation. Il sait aussi qu'une évaluation positive nécessite « *l'évolution de mon identité professionnelle. Retirer la défroque de manager (ah ces vieux réflexes d'emprise...) pour revêtir l'habit (habiter) d'accompagnateur de remaniement identitaire* ».

Les propos tenus par Jules lors de la « soutenance » orale du module stage, et retranscrits, présentent des éléments contradictoires avec le document écrit, voire avec l'enjeu visé. Alors que le document écrit présente une structure construite, visible au travers d'un sommaire, des codes de polices de caractères, des tableaux, la retranscription écrite réalisée par Jules de la séance de « validation de stage » orale comporte une mention préalable : « *texte improvisé, sans support* ». Et la phrase introductive de Jules pour cet oral est « *Alors je n'ai rien préparé de particulier, si ce n'est que je veux aussi profiter de ce moment* ». De fait, ce qui suit se présente comme un

entrelacement d'éléments du registre sensoriel : « j'ai essayé de le vivre, ce coaching, le plus possible, vivre cette posture, côté très charnel du métier de coach », « j'étais pompé », d'éléments flous ou peu définis « un état, un climat, une ambiance », « par une sorte d'échange un peu subliminal », avec des indicateurs d'un volontarisme affirmé, de certitudes : « j'ai un projet professionnel, qui consiste à devenir coach : je n'ai jamais eu de doutes sur cette question-là », « j'ai obtenu le coach que je voulais », « je voulais », « et là je me suis dit que je ne transigerai pas », « Pour moi le vrai moment, je le dis clairement, c'est le jour où je signerai le premier contrat rémunéré », « je veux multiplier un maximum d'expériences de coaching », plus conformes à sa représentation du manager : « c'est quelqu'un qui arrive dans une salle, c'est lui le patron, c'est lui qui va diriger, c'est lui qui va guider, c'est lui qui va conclure et chacun va repartir avec le message » que de celle de coach : « au contraire, le coaching, c'est un effacement permanent, c'est une écoute, c'est quelque chose... et je l'ai exprimé... ». Or justement, dans cet oral, plus de références au référentiel, plus d'indicateurs de quel coach est Jules, ni de ce qu'est le coaching selon Jules. Mais « ce sentiment de profusion, de confusion et c'est exactement ce que j'ai essayé de... de ce que j'ai restitué à travers ce document, que j'ai rédigé et puis aussi, la façon dont je le présente aujourd'hui »

Alors, face aux questions des évaluateurs suite à la première partie expositive de l'évaluation orale, Jules, rapidement, renonce à valoriser positivement et son travail d'évaluation : « je m'excuse d'avoir accablé le lecteur », ou encore « C'est la première fois que je fais peut-être une restitution aussi mal ... avec une forme aussi approximative ». A la question « En matière d'écriture et ce que vous pensez que la façon dont vous restituez les stages est adéquate ? », il répond « Non... non, non ». Et de ses compétences de coach, il n'en parle qu'en négatif de son identité de manager : « Ce qui se passe, c'est que mon axe de travail, c'était de...comment dire... de retirer cette défroque de manager, et c'est quelque chose d'extrêmement difficile. » et à la demande d'un évaluateur, Jules se positionne par rapport au métier à 1,5 sur une échelle où zéro correspond à « je ne suis nulle part » et dix correspond à « je suis arrivé »

Même si comme l'indique l'évaluateur, « ceci me paraît être le reflet de ce que vous vivez actuellement », confirmé par Jules : « absolument », Jules, à l'occasion de cette séance orale, ne donne pas aux évaluateurs d'indicateurs de compétence qui leur permettent de valider en l'état le module stage. Et se prive ainsi d'obtenir réponse positive à « la demande constante de r(é)assurance, qui est la mienne, ne serait-ce que pouvoir prendre conscience, par la supervision, ou toute forme de régulation ». Ainsi, Jules ne sera pas immédiatement validé à l'issue de cet oral, il lui sera demandé de produire un document écrit régulé, suite à la séance orale. Il reviendra sur cet évènement au cours de plusieurs entretiens avec le chercheur.

1.2 Un évènement à l'origine d'une crise

C'est autour de cet évènement que s'organise ce que Jules qualifiera de crise au cours des entretiens. « L'évènement est un élément qui organise la situation. L'évènement fait irruption dans le cours de l'activité et bouleverse le cours de l'action entreprise. Il est imprévisible et reconnu après l'action conduite ou réalisée. » (Eymard, Thuillier, Vial, 2004, p. 96). La crise, imprévisible et reconnue après, dont la signification « est le sens qui lui est donné par les interprétations ultérieures » (Ricœur, 1986, p. 197) est occasion de se poser la question du sens de ce qu'on fait. Jules indique au cours d'un entretien près d'un an plus tard que la crise n'advient pas sur le moment, durant la séance d'évaluation, mais après : « Pour qu'il y ait crise je crois qu'il y a une dimension de [...] pas de solitude il faut être devant sa glace que ce soit métaphorique ou réel peut-être mais je pense que c'est ça c'est ça et des situations bien sûr peut être il faut que l'autre soit absent évidemment pour pouvoir intérioriser enfin se tourner vers l'intérieur de soi ». Entretien : « Evidemment ? (silence) Tu disais qu'il faut que l'autre soit absent évidemment ? » Jules « Oui parce qu'à deux on rentre dans un dialogue et ce moment de crise va peut-être ne pas se produire et va être soit atténué soit détourné ». Encore trois mois plus tard, Jules revient sur cette crise : « La situation de crise qui pourrait plutôt se rattacher à la notion d'autorisation et d'identité en tant que coach. Et peut être la première que j'ai vécue, c'est lors de la séance de rapport de stage, où là j'ai eu à vivre quelque chose qui peut concerner cette dimension, hein,

l'autorisation, en même temps qui aussi relève de l'état de crise ». Là, il associe cette crise à la notion d'autorisation et d'identité professionnelle. Le terme « crise » selon le dictionnaire historique de la langue française (Rey 1992) vient du latin *crisim*, forme à l'accusatif, qui désigne la phase décisive d'une maladie, mot latin lui-même emprunté du grec *krisis* : décision, jugement : à l'origine, l'idée d'un point critique, à partir duquel une décision orientera une situation, dans un sens ou dans un autre, est présente. « *La crise est à deux faces : crise catastrophe, crise génératrice de changement [...] ce moment critique par définition où l'on ne sait sur quoi elle débouchera* » (Barus-Michel, Giust-Desprairies, Ridel, 1996, p 43). La situation de crise est ainsi liée à la situation de changement, par la rupture, la discontinuité, elle permet le changement. Mais ce moment de la décision modifie par lui-même les représentations, et engage les individus à adopter de nouvelles conduites en renonçant à les fonder sur ce qui jusque-là semblait la réalité, pour les fonder sur une autre réalité (Watzlawick, 1976). Pour Jules, la question qui se pose est : « *Est ce que ça vaut le coup de continuer, je me suis vraiment posé la question.* » C'est donc son projet même de devenir coach qui est mis en question suite à cette évaluation. C'est l'enjeu même du parcours de professionnalisation entrepris, coûteux, qui vacille, c'est la certitude affichée lors de l'évaluation « *j'ai un projet professionnel, qui consiste à devenir coach : je n'ai jamais eu de doutes sur cette question-là* », qui est ébranlée.

Watzlawick définit deux niveaux de réalité :

- 'réalité de 1^{er} ordre' : celle que nos récepteurs sensoriels enregistrent
- 'réalité de 2nd ordre' : les significations que nous attribuons aux choses.

Ainsi, les données relatives à l'évaluation elle-même correspondent à une réalité de premier ordre pour Jules, immédiate, alors que les données recueillies plus tard, à distance de l'évènement contiennent les traces du travail réalisé par Jules pour donner sens à l'évènement, dans son remaniement identitaire et son autorisation. Entre les deux, ce temps de crise, définie par Giust Desprairies (2003, p. 180) comme : « *la faillite à un moment donné du système imaginaire* ». De cette situation d'évaluation vécue par Jules, il n'y a pas de lecture vraie ou fausse, mais des lectures qui possiblement limitent, ou au contraire aident et multiplient les possibilités pour Jules. L'ouverture au changement n'est pas tant d'aller vers l'inconnu, que de reconsidérer autrement ce que l'on croit connaître. La crise pourrait être, dans une perspective issue des travaux de l'école de Sao Paulo, une impossibilité à ce passage d'une réalité de premier ordre à une réalité de deuxième ordre, à attribuer des significations. Le temps qui sépare l'évènement du premier entretien avec le chercheur sept mois plus tard, plus le deuxième entretien trois mois après, et le troisième entretien après encore quatre mois, est le temps pendant lequel « *dépourvus de certitudes et de critères d'évaluation, les acteurs vivent un passage à vide, subissent ce qu'ils n'ont plus le sentiment de maîtriser* » (Barus-Michel, 1996, p 43). Cette crise pour Jules met en question l'identité du sujet, dans la relation à l'autre, par la reconnaissance par soi de l'autre et de la place de l'autre et par l'autre de soi et de sa propre place. Ne plus maîtriser, c'est abandonner, renoncer aux attributs du manager. « *Au fond, le rapport de stage, est une certaine façon de sanctionner une pratique, et de là dire ou en tous les cas suggérer par le retour des évaluateurs euh ben que j'étais en capacité ou en mesure de ou confirmer une autorisation que je me suis donnée puisqu'il s'agissait d'un rapport de stage, stage consistant à pratiquer du coaching, des coachings.* » C'est ce temps qui permet aussi à Jules de sortir de la crise : « *Ca n'a de sens que sur une durée, ça peut pas être immédiat.* » Et Jules précise sa compréhension du processus vécu dans cette durée : « *L'autre jour j'y ai repensé. Je suis parti donc du mot crise en disant crise c'est une décision, donc c'est une décision sur un choix, qui dit choix dit perte ou renoncement, à partir de là j'ai fait le lien avec deuil, deuil et à partir de deuil, ben j'ai repensé ben au processus de deuil* » Il est capable donc, environ quatorze mois après l'évaluation, de donner un sens à ce qu'il a vécu, et de relater le processus qui lui a permis de relier sa quête initiale, l'autorisation qu'il nomme « *adoubement* », dans un vocabulaire emprunté aux rites initiatiques chevaleresques, à ce qu'il lui fallait acquérir pour atteindre sa visée : une qualité de réflexivité : « *Je me souviens que les étapes correspondent exactement au processus de deuil aux étapes par lesquelles je suis passé c'est-à-dire le déni, en disant : non là y a une erreur c'est pas possible, c'est dingue, bien sûr, la colère qui s'en est suivie : mais c'est un connard ce gars, il a des problèmes, qu'il aille se faire superviser, après le marchandage, où on était totalement dans ce processus là quoi : ouais peut être mais non mais*

c'est pas possible, euh, et puis, y a eu cette phase de dépression. Alors ça je m'en souviens très bien. Ça a duré, tout ça a duré quand même quelques jours quelques semaines, jusqu'à et grâce en particulier, à un processus de supervision, et en tous cas à un étayage au groupe de pairs, j'accepte, à la fois l'idée que euh, c'était un évènement, qui n'était pas là forcément que pour me desservir en quelque sorte, ou à me stopper dans mon autorisation, parce que c'est ça le but en fait, c'est le but c'était bien d'être autorisé, et de recevoir quelque part l'adoubement d'un pair, quoi. Et en fait que c'était une boucle supplémentaire qui m'obligeait à passer par, ben peut être là où l'interlocuteur du moment voulait me faire passer. Et euh, au fond qui consistait à me renvoyer sur un certain nombre de réflexions par rapport à mon parcours, par rapport à ma vision du métier, par rapport peut-être à un comportement, par rapport à des tas de choses. En tous cas qui m'obligeait à une réflexivité »

2. Un processus initiatique

2.1 Trois phases

Ce qui permet la sortie de crise, par le retour au sens et à l'imaginaire, c'est le passage de l'affrontement, dans lequel « rien ne devient » (Benassayag., del Rey, 2007, p. 106), du combat dans lequel l'anéantissement de l'autre est le but, de la pulsion de mort par laquelle, lorsque privée de son contraire la pulsion de vie, « toute nouveauté est aspirée dans le cercle infernal du fonctionnement morbide » (Ibid, p. 106) au rétablissement et à la reconnaissance du conflit, des pulsions contraires. Ce conflit est verbalisé par Jules, les pulsions négatives sont tournées vers un des évaluateurs « c'est un connard ce gars, il a des problèmes, qu'il aille se faire superviser ». Le vocabulaire et les expressions employés par Jules au cours de cet entretien témoignent de la violence subie par Jules dans cette séance d'évaluation, tout autant que le rythme de la suite du discours reflète l'acceptation qui s'en suit. La sortie de crise advient après le temps de l'épreuve avec l'acceptation d'un changement, accompagnée d'un sentiment de renaissance, « changer a voulu dire sacrifier des modes de faire, des structures, des postes, des hommes. (Barus-Michel, 1996, p. 44), et la crise est même ici considérée comme « rupture avec un ordre précédent pour faire place à du nouveau » (ibid, p. 44). Cette position –le sacrifice, la régénérescence, un autre homme– est à mettre en lien avec les ruptures du schéma initiatique (Bessège, Guillemot, Henriot, 2010), et la séance d'évaluation, dans un tel schéma, correspond à l'épreuve initiatique : « la majorité des épreuves initiatiques impliquent, d'une façon plus ou moins transparente, une mort rituelle suivie d'une résurrection ou d'une nouvelle naissance » (Eliade, 1959, p.16). Barus-Michel repère, « un avant, un pendant et un après la crise » (Barus-Michel, 1996, p. 70), à mettre en parallèle avec les trois périodes du dispositif initiatique (période pré liminaire, période liminaire et période post liminaire) qui correspondent à un dépassement de la limite par ruptures successives (Bessège, Guillemot, Henriot, 2010). Ainsi, si sa visée est l'intégration au corps professionnel des coachs par une validation positive du module stage par des évaluateurs intervenants à l'Université au titre de coachs professionnels, Jules a identifié avant le franchissement du seuil (intégration) une phase de dépendance, où il espère être « adoubé » par ses évaluateurs, pour lui la séance d'évaluation étant le cadre formel de franchissement du seuil, puis, durant la phase liminaire, celui du passage, une contre dépendance d'abord, associée à la frustration, la déception, l'opposition, puis une indépendance marquée par l'acceptation du « deuil », l'affirmation de soi, la responsabilité (Ibid, p.144). La crise semble placer les acteurs dans le désarroi de l'impossible symbolisation : « un passé qui n'a pas été compris, un présent morcelé dans la signification du signifiant, un avenir impensable » (Barus-Michel, 1996, p. 46) là où l'initiation au contraire favorise la symbolisation, permet de s'étayer à des repères identitaires et de distinguer entre imaginaire et réel.

C'est a posteriori que le sujet sorti de crise reconnaîtra la phase pré liminaire, et l'évènement à l'origine de la crise: Le niveau de gravité, dans une crise organisationnelle comme dans une crise individuelle, est « inséparable du sujet qui la pense » (Goyena, 1982, cité par Barus-Michel, 1996, p. 34). « Un point de vue extérieur peut conduire à considérer les crises de la vie et celles qui traversent les organisations comme normales pour l'observateur qui en a vu d'autres ». C'est

probablement dans le cas de Jules le point de vue des acteurs (évaluateurs), témoins (étudiants pairs) et garant du cadre (responsable du diplôme). D'un point de vue externe, le cas de Jules est « normal ». « *Mais l'expérience des acteurs, faite de surprises, de perturbation, de désordres ou d'incertitudes est toujours associée à des sentiments d'incompréhension, d'insécurité, d'anxiété et de la peur d'une issue catastrophique* » indique Barus-Michel (1996, p. 27), qui poursuit pour comparer la crise à des « *dramas vécus et joués par des acteurs trop impliqués, jetés dans l'improvisation* » (Ibid., p.46). C'est cette dimension intense, dramatique et qui renvoie le sujet à la violence de la désagrégation possible qui est relatée par Jules dans les entretiens avec le chercheur, par l'emploi de termes comme « *marasme* », « *mort* », « *dingue* ». L'entretien laisse libre cours à l'expression subjective de Jules. « *Un entretien, d'après Labov et Fanshel (1977), est un speech event (événement de parole) dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B* » le terme *biographie* souligne le caractère vécu de l'information recueillie, par opposition à une information recueillie en direct sur un événement, au moment même de l'événement, et qui serait restituée sans avoir été préalablement assimilée et subjective. » Cette subjectivité constitue une propriété centrale de l'entretien. » (Blanchet, Gotman, 1992, p.20) Jules trouve dans ce dispositif d'entretien l'opportunité de formaliser le processus jusqu'à reconnaître finalement dans la non validation immédiate une invitation des évaluateurs « *dans la mesure où la validation n'avait pas lieu [...] on m'invitait à repartir sur le chantier en fait pour poursuivre le stage* », dans un discours finalement distancié, apaisé par rapport à l'événement. Il accepte que la reconnaissance de sa compétence de coach ait été différée, de se situer dans la recherche de la qualité et non encore dans le moment donné de la coïncidence, avant de repartir dans la quête, où la qualité (de coach) est attribuée (Vial, 2001, p.203). Ainsi, le remaniement identitaire de Jules peut se poursuivre : suite à la régulation qu'est devenue l'évaluation, il ne s'agit plus pour lui de « *Retirer la défroque de manager (ah ces vieux réflexes d'emprise...) pour revêtir l'habit (habiter) d'accompagnateur de remaniement identitaire* », ce qui amène un évaluateur à ce commentaire « *Votre expérience du management on a l'impression que c'est un obstacle et pas du tout une opportunité* », mais de se construire comme coach fort de son identité pré-existante de manager, selon la préconisation de l'autre évaluateur : « *transformer votre savoir du management, [...] d'essayer de le travailler avec questionnement de coaching* ». Il ne s'agit plus d'exclure l'un pour inclure l'autre, mais de construire l'autre à partir des fondations de l'un. Quitter une pensée disjonctive pour intégrer la pensée complexe.

2.2 L'étayage au référentiel pour sortir de la crise

Cependant, la durée seule ne suffit au processus relaté par Jules. Durée que Jules semble découvrir à l'occasion de l'entretien : « *bon là il faut que je me souviene de ce qui s'est passé maintenant il y a quelques mois ça va faire quoi ça va faire quelques mois ça va faire plus d'un an ah non il y a un peu plus d'un an tiens* ». Dans les entretiens, il revient sur le référentiel, non plus comme dans le document écrit, pour en citer des extraits et les relier à sa pratique du coaching, mais pour préciser son usage du référentiel : « *C'est un outil d'autoévaluation, je pense même que c'est le seul outil disponible d'autoévaluation [...] ça aide, c'est un outil qui permet justement d'organiser sa réflexivité* ». C'est le caractère d'objet que Jules met en avant : « *c'était le seul élément j'allais presque dire [...] non humain ... une sorte d'objet posé là qui comment dire qui ne pouvait que interpeller* ». D'une certaine façon, l'objet-métier : « *c'est la réassurance que le métier il est là [...] bien sûr on y lira que ce qu'on a envie d'y lire mais c'est quand même écrit* ». Pour Jules penser que le métier est écrit là, décrit là, contribue à « *retrouver une réassurance* » dans cet « *élément d'appui, d'étayage* ». Ainsi, Jules mentionne aussi ses autres étayages, comme les groupes de pairs et la supervision, mais il a besoin pour préparer sa sortie de crise de se référer à une référence à laquelle il attribue un caractère exclusivement objectif, éludant une question du chercheur qui le ramènerait à la subjectivité du référentiel au travers de ses auteurs. La condition d'un référentiel étayant, c'est un usage herméneutique : « *L'herméneutique commence elle aussi lorsque, non contents d'appartenir à la tradition transmise, nous interrompons la relation d'appartenance pour la signifier.* » (Ricœur, 1986, p.58) Alors ce référentiel pris avec soi permet la compréhension de soi : « *Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte* » (Ibid., p.54). De

norme à appliquer, il devient repère pour s'orienter : « *La question n'est plus de définir l'herméneutique comme une enquête sur les intentions [...] qui se cacheraient sous le texte, mais comme l'explicitation de l'être au monde montré par le texte. Ce qui est à interpréter, dans un texte, c'est une proposition de monde, le projet d'un monde que je pourrais habiter et où je pourrais projeter mes possibles les plus propres* » (Ibid. p. 53). C'est par cette possibilité qu'offre le référentiel de comprendre qu'il peut ici être, dans un usage herméneutique, étayage pour Jules en situation de crise. Situation dans laquelle Jules a à s'orienter : « *La première fonction de comprendre, c'est de nous orienter dans une situation. Le comprendre ne s'adresse donc pas à la saisie d'un fait, mais à l'appréhension d'une possibilité d'être.* » (Ibid., p.91)

Pour Jules, le référentiel est « *la seule façon de prendre quelque chose qui soit une sorte de référence incontestée ou que je me dise que c'est incontesté* » et qui permette le passage vers la période post-liminaire, « *dernier stade de l'initiation, celui de la «'résurrection'' ou seconde naissance qui fait du néophyte, devenu un initié, un homme neuf.* » (Bessège, Guillemot, Henriot, 2010, p.140). Jules emploie un vocabulaire qui met en avant la dimension initiatique de l'expérience vécue « *Le référentiel je pense que j'ai trouvé là la ressource qui m'a permis de passer à la dernière phase de ce processus qui était l'acceptation [...] le retour à la vie, enfin à la vie, retour à la vie professionnelle* ».

Ainsi, l'évaluation du module stage de Jules peut être lue comme un processus initiatique. « *Après le « rituel de mort », l'homme subit une période de réclusion qui s'effectue (par exemple) dans la caverne d'une montagne sacrée. [...] le novice doit apprendre certaines choses par l'expérience qui consiste généralement en une avec des [...] situations qui vont faire agir, réagir l'initié et créer une interaction avec de nouvelles positions qui se distinguent de celle de tous les jours.* » (Ibid, p.138) Ici, le « rituel de mort » est la non validation immédiate du module, la réclusion est marquée par la confrontation en dehors de toute présence humaine au référentiel, et le dépassement du seuil franchi que Jules nomme « *ce passage [...] donc voilà ça marche c'est reparti fin de crise* » est confirmé par le retour sur l'appris de l'expérience au cours du troisième entretien « *j'ai gagné en capacité de découvrir ce qu'est une crise [...] obligé à un moment donné à me poser, à réfléchir et aussi à analyser ce qu'est une situation, réévaluer une situation, donc on retombe aux sources sur évaluer et qu'est ce qu'une situation, toutes les questions de l'intervention. Donc c'était en soi une sorte de travaux pratiques sur les thèmes abordés dans l'année et de ce point de vue là c'était intéressant* »

phase préliminaire	phase liminaire		phase post liminaire
quête de franchissement d'un seuil : être validé = être reconnu coach	s'approche de la limite	passage de la limite	dépassement de la limite
dépendance au jugement d'autrui attente d'adoubement	contre dépendance frustration déception opposition	indépendance acceptation du 'deuil' responsabilité	re naissance
rédaction du document écrit préparation à l'épreuve orale	retranscription de la séance d'évaluation	groupes de pairs, supervision, travail sur le référentiel	entretiens avec le chercheur retour sur l'appris
auto-évaluation : autorisation	création de désordre, de dérangement, de doute		auto-évaluation : ré autorisation

Figure 1 : Le processus du module stage lu comme processus initiatique dans le cas de Jules, d'après Bessège, Guillemot, Henriot, 2010, p.144

3. Conclusion

En préambule de son document écrit d'évaluation, Jules cite : « *Le projet est davantage de l'ordre de la poignée de sable et qui s'échappe.* ». (Vial, 2001, p 191). Le processus initiatique est contrôlé par les initiateurs, qui en garantissent le cadre. Jules le manager est entré dans en formation avec un projet solide, sous son contrôle, que l'épreuve d'évaluation du module stage a désagrégé pour un temps en grains de sables mus sous l'effet d'une tempête. Le processus d'évaluation qui a ici pris pour Jules les attributs d'un processus initiatique lui a fourni l'occasion de lâcher le contrôle du manager sur son propre projet, la recherche de conformité à l'identité professionnelle de coach dans une lecture normative du référentiel, pour lire, relire et se relier au travers du référentiel à un corps professionnel dans une auto évaluation qui permet au professionnel, « *par un débat des valeurs, un travail de hiérarchisation, à partir de critères, dans une évaluation située* », (Vial, Guillemot, 2010, p.101) de se repérer dans son cheminement, et ainsi, participe de la construction et du remaniement de son identité professionnelle.

Ces résultats mettent en avant l'importance du cadre, des places, des rôles attribués à autrui dans le processus d'autoévaluation, ainsi que le recours par l'évalué à l'introduction d'un objet, à deux moments bien distincts du processus d'évaluation du module stage, et dans deux usages contraire : d'abord au cours de sa préparation, lors de la rédaction du document écrit, puis à l'issue de l'évaluation dans ce retour sur l'évènement que constituent ici pour l'adulte en formation des entretiens avec le chercheur : le référentiel pour s'auto-évaluer, se questionner sur sa légitimité, et s'autoriser, ou non, à se reconnaître dans cette nouvelle identité professionnelle de coach et à pratiquer le coaching.

Les résultats indiquent aussi en quoi cette situation d'évaluation provoque une crise, et comment le professionnel en formation saisit cette crise provoquée par la situation d'évaluation comme occasion de se travailler autrement, notamment par l'usage du référentiel pour s'auto-évaluer.

Cette communication rend compte d'un travail d'élucidation des postures professionnelles d'étayage, par la problématisation d'une situation de crise vécue par un adulte en formation en alternance à l'occasion de l'évaluation du module « stage », et par l'usage par ce sujet d'un objet introduit dans la situation : le référentiel. L'usage du référentiel comme instrument d'étayage et l'identification des savoirs engagée dans l'évaluation en acte dans la perspective d'une didactique de la formation des professionnels de l'accompagnement constituent des questions vives de la recherche dans le champ de l'évaluation en sciences de l'éducation. Un des points aveugles en est les conditions auxquelles l'introduction d'un objet tel que le référentiel fait de l'objet un objet tiers. Ici, la dimension contextuelle qui influence la construction de l'objet de recherche tient au métier auquel est formé le cas ici étudié. En effet, au remaniement identitaire vécu par tout sujet en formation, s'ajoute ici la particularité d'une formation au coaching, métier dont l'activité consiste essentiellement à accompagner les remaniements identitaires d'autrui, et métier où le travail sur soi et le questionnement sur sa pratique permettent que l'évaluation du module stage ne se limite pas à la durée de la séance mais devienne un processus d'une durée qui soit celle nécessaire à l'évalué. La mise en œuvre de la prise en compte de la durée nécessaire n'est pas travaillée ici et pourrait faire l'objet de travaux ultérieurs.

4. Références et bibliographie

- Benassayag, M., del Rey, A. (2007). *Eloge du conflit*. Paris : La Découverte
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996). *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer
- Bessège, H., Guillemot, V., Henriot, M. (2010). Le dépassement attendu d'un seuil, le cas de Didier et le franchissement de la limite : une initiation dans l'accompagnement professionnel, in *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyse de pratiques*. Paris : L'Harmattan, pp.111-149
- Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan
- Eliade, M. (1959) *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris : Gallimard

- Eymard, C., Vial, M., Thuilier, O. (2004). *Le travail de fin d'études ; s'initier à la recherche en soins et santé*. Rueil Malamaison : Lamarre
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES
- Guillemot, V., Vial, M. (2010). De l'usage du référentiel d'activités pour s'autoriser à devenir formateur donc guide et accompagnateur. In *Questions Vives* v.6 n°12, *Evaluer les enseignants et les formateurs : comment ? pourquoi ? pour quoi ?*. (Coord. Abernot, Y.)
- Rey, A. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action Essais d'herméneutique, II*. Paris : Seuil
- Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck
- Watzlawick, P. (1976). *La réalité de la réalité : Confusion, désinformation, communication*. Paris : Points