

# **L'Évaluation des compétences professionnelles dans la Santé : L'excellence, entre plus de plaisir et réalité**

---

**Marc Derycke\*, Myriam Sagnard\*\***

\* UMR - CNRS MoDyS 5264

Sciences de l'éducation, Université Jean Monnet, Saint-Etienne - 33, Rue du Onze  
Novembre, 42023 Saint-Etienne, ced. 2

[marc.derycke@univ-st-etienne.fr](mailto:marc.derycke@univ-st-etienne.fr)

\*\* Institut de Formation en Soins Infirmiers (I.F.S.I.) - 12, Bd Docteur  
Chantemesse - 43000 Le Puy en Velay

[myriamsagnard@hotmail.fr](mailto:myriamsagnard@hotmail.fr)

---

*RÉSUMÉ. Comment font les « bons élèves » pour réussir ? Des entretiens menés après des meilleurs étudiants en soins infirmiers montrent une forme de bachotage là où elle était inattendue : lors de l'épreuve pratique de « Mise en situation professionnelle ». Les stratégies de ces étudiants sont décrites comparativement aux exigences professionnelles que l'épreuve sanctionne en principe, lesquelles sont déviées. Un second recueil mené auprès de jeunes diplômées confirme le premier et permet en outre d'élucider la nature des attentes, partant des critères d'évaluation auxquels ces stratégies répondent. Ces réponses ne sont pas sans rapport avec l'angoisse, signal « qui ne trompe pas » : le principe de réalité, supposé prédominant dans une épreuve professionnelle, se trouve être largement surdéterminé par le principe de plaisir crédité à... l'évaluateur.*

*MOTS-CLÉS : un maximum de mots significatifs doivent être isolés sous forme de mots-clés.*

---

## 1. Introduction

Un axe appartenant à la recherche européenne *Le retour réflexif et ses pratiques* (2001 – 2004) traitait des « bons élèves », notamment ceux de la formation professionnelle où elle était portée par l'interrogation : en quoi la performance du bon élève validée par l'institution est adéquate aux tâches et à la mission qu'il aura à remplir ?

Dans ce cadre Jacques Vignet, adjoint de direction en I.F.S.I., a réalisé sous ma direction une étude portant sur cette formation, elle prenait pour objet l'épreuve de « Mise en situation professionnelle » (M.S.P.). C'est à un retour sur ces travaux publiés (Cf. Vignet, 2004), associés à une poursuite de cette problématique avec des données réunies par M. Sagnard, que je vais me livrer ici.

La MSP est une épreuve pratique qui se déroule en situation réelle, cependant « la situation est considérée comme aseptisée car l'étudiant est prévenu de son évaluation, et le nombre de personne pris en charge est faible par rapport à une situation professionnelle. Quelques fois les malades sont choisis en fonction de leur pathologie ou de leurs soins » (C. Siebert, J Gassier, 2004 : 11). L'évaluation est assurée par un formateur en IFSI et un membre de l'équipe d'encadrement de l'étudiant en stage. Le jury « observe et apprécie l'attitude globale de l'étudiant, ses réactions face au malade, son aptitude à communiquer, à dispenser des soins, à présenter des données » concernant les patients.

## 2. L'excellence (J. Vignet)

Afin de documenter les stratégies développées pour réussir la M.S.P., J. Vignet, a interrogé trois étudiantes, les meilleures de la promotion.

### 2.1. Les réponses attendues du formateur<sup>1</sup>

Les comportements attendus par l'équipes et les formateurs sont : la conscience professionnelle, la discipline, la ponctualité, le dynamisme, la prise d'initiatives « à sa mesure ».

La théâtralisation. Les soins réalisés le jour de la mise en situation professionnelle ne sont pas conduits comme d'habitude, ils sont mis en scène. Comme les autres, le n° 24, invoque un écart entre pratique et théorie, pour l'étudiante n°17 : (soupir, irritation) « en gros, comme on dit, c'est du théâtre ».

---

<sup>1</sup> Ces réponses sont « attendues » non au sens d'un modèle du « bien faire », mais à ce que le formateur s'attend vu son expérience.

Le stress. L'item stress est retrouvé chez les trois étudiantes : ainsi l'étudiante 17 développe fortement la thématique : 5 fois le mot « stress », 2 fois « angoisse », 2 fois « peur », 2 fois « rassurer » et 1 fois « cool ». L'étudiante 24 tente alors de maîtriser consciemment la situation et par là une cause du stress (Cf. le « briefing » et le « blocage » de la relation au patient, *infra*). Il fait donc partie de la situation et doit être géré.

La préparation selon l'évaluateur. Chaque évaluateur n'évalue pas de la même manière une même situation de soin. Leur complexité accroît la variation des grilles plus ou moins formelles des évaluateurs. Les critères ne sont pas différents, mais ils sont hiérarchisés et utilisés différemment selon les personnes. L'étudiant peut anticiper si il sait à l'avance qui va l'évaluer, inférant ses implicites ; de plus le n° 24 met en œuvre une alternative qui maîtrise le patient (Cf. *infra*).

L'unité de soins : observation... Chaque unité de soins a une mission particulière qui se traduit à travers son activité. Cette mission sous-tend des valeurs et des priorités. Leur connaissance par l'étudiant lui sont d'une grande utilité puisqu'ils fournissent sa philosophie des soins ; en découlent des directions de travail, des points particuliers à mettre en évidence, des critères d'évaluation.

... et négociation. Les MSP ont pour support un ou plusieurs patients. L'histoire du patient, sa personnalité, l'importance et la technicité des soins dont il est l'objet sont autant d'éléments qui vont faciliter ou accroître la difficulté de la situation. Les patients sont désignés aux étudiantes avant l'épreuve, ils sont représentatifs de l'activité générale du service. Le mode de désignation et la marge de négociation sont deux éléments qui participent de manière importante aux résultats : les équipes possèdent des informations que ne possède pas l'étudiant. Lors d'une négociation l'étudiant sera informé des raisons pour lesquelles tel malade lui est proposé.

La « mise dans le coup » du patient. En situation idéale de MSP, l'étudiant avertit le patient la veille ou le matin pour lui demander son autorisation pour être support d'évaluation, il est informé des enjeux.

Selon J. Vignet, certains étudiants s'assurent de la coopération du patient au delà de son consentement (*infra*).

## **2.2. Les réponses inattendues du formateur**

Une partie des réponses sont totalement imprévues du formateur ; en lien avec la théâtralisation, elles visent sa mise en œuvre.

Préparation : coupure temporelle et spatiale. Deux étudiantes sur trois décrivent un temps de préparation très long pouvant aller jusqu'à 20 heures. Elles en décrivent aussi des conséquences : « Le problème des MSP, c'est que ça coupe totalement du service ». Ce temps est occupé par la préparation de la procédure, l'une d'elles décompose par écrit gestes par gestes tous les actes de soins qu'elle doit réaliser et mémorise par cœur.

Le patient : briefing... Le briefing du patient est une négociation – imposition. L'étudiante n° 24 demande au patient de ne prendre aucune initiative. En réalité, il faut négocier avec lui pour qu'il se « tienne sage ». Un refus n'est pas envisageable : il doit être réalisé, mais ce qui importe c'est la manière avec laquelle on va pouvoir imposer le soin au patient pour qu'il ne réagisse pas négativement et coopère lors de la réalisation.

...et « blocage » de la relation. L'étudiante 24 doit absolument réaliser ce qu'elle a planifié. Malgré toutes les précautions prises précédemment, quand elle prévoit d'être interrompue dans sa pratique de « récitation mentale par cœur » par une prise de parole du patient (« il ne faut pas non plus perdre de vue son soin parce que sinon on embrouille tout et ça devient du n'importe quoi »), plutôt que d'être déstabilisée, elle bloque la relation aux moments cruciaux en soliloquant, commentant chaque geste<sup>2</sup>.

### **2.3. Discussion**

J. Vignet remarque un décalage entre la nécessité professionnelle de saisir le sens des situations pour être en mesure de prendre des initiatives, et une théâtralisation dont il perçoit les effets négatifs. Contrairement à ce qu'il pense, le stress en est moins effet que cause : les démarches rigides servent au contraire à se « rassurer ». Pour lui « le stress pourrait être un indicateur de la difficulté de l'étudiant à articuler l'alternance, (...) à contextualiser – décontextualiser – recontextualiser ». Cette hypothèse expliquerait l'incohérence des comportements par un manque de maturation des compétences. Cette raison est-elle satisfaisante ? Et si ils ne faisaient qu'exécuter le programme interne à l'épreuve, accomplissant sa vérité ultime, l'excellence des candidates en révélant une face inédite ? En fait il conviendrait de saisir le processus formatif dans sa globalité et ne pas s'arrêter au seul moment de l'évaluation.

### **3. Deux jeunes professionnelles (M. Sagnard)**

Les données complémentaires rassemblées trois ans plus tard par Myriam Sagnard, enseignante en IFSI, auprès de deux anciennes élèves<sup>3</sup> permettront de revisiter les descriptions de J. Vignet et de progresser dans leur compréhension.

---

<sup>2</sup> S'il est requis que le jury (v. *supra*) « observe et apprécie l'attitude globale de l'étudiant », face au malade comme personne, on ne peut affirmer que cette étudiante satisfasse à ces critères.

<sup>3</sup> Deux entretiens ont été menés, l'un avec une étudiante excellente sur toute la durée de sa formation (notes supérieures à 8/10 en MSP), infirmière depuis deux ans, l'autre est de même niveau, diplômée depuis quatre ans, qui suivait un stage pour devenir formatrice en IFSI.

### 3.1 . *Le stress et l'imprévu*

La MSP engendre beaucoup de stress pour différentes raisons. En voici quelques manifestations sélectionnées par M. Sagnard : « la plus grande difficulté, c'est la gestion du stress », « on dort pas la veille... beaucoup de travail, beaucoup de temps de préparation... », « pouls à 132 » ; « peur de ne pas avoir assez de soins à proposer à la formatrice, peur qu'elle les trouve pas assez complexes, dans ces cas là on a pas intérêt à les rater... appréhensions par rapport au formateur, ils n'ont pas tous les mêmes attentes sur certains points ».

Un écueil est tapi au cœur de la MSP contre lequel il faut se garder : « ne pas laisser de place à l'imprévu » ; « (le patient) n'évoque pas de difficultés pour ne pas créer d'imprévus » ; heureusement l'étudiante n'est pas seule : « (l'infirmière) facilitait s'il y a des imprévus » ; face à ce danger il faut « ...être sûr », ce qui fait écho au corpus Vignet.

L'imprévu est aussi dessiné en creux par les démarches destinées à le maîtriser : « on recherche *tous les détails* sur les pathologies, les médicaments... même ceux que l'infirmière qui travaille tous les jours ne connaît pas... Apprendre *par cœur*, revoir les procédures de réalisation des soins ; 3 jours *avant* la MSP on récupère le matériel, on le met de côté pour être sûr de l'avoir. - S'entraîner, répéter le soin les jours précédents pour acquérir des automatismes pour la MSP » (corpus Sagnard). Ceci est convergent avec le corpus Vignet : « tout ce que je vais faire, je le mets par écrit. Par exemple pour un pansement, je marque : préparation du matériel, entrée dans la chambre, lavage des mains, installation des malades, préparation du set à pansement. En fait, j'imagine mon soin... il faut que je planifie tout ».

Comme dans le corpus Vignet, parer à l'imprévu, impose « beaucoup de travail » : « on reste dans le service jusqu'à 20h au lieu de 15h, on arrive le matin de la MSP à 5 h... », « penser au jury pour diminuer le stress » ; le matériel est mis « de côté » ; « on recherche tous les détails... ».

### 3.2. « Soin » et « Démarche de soin » : la double stratégies pour réussir la MSP

La MSP vise essentiellement la préparation au diplôme, l'une d'elles l'appelle ironiquement : « Mise en Scène Programmée », l'instant d'après elle parlera de « cinéma ». Comme dans le corpus Vignet, les professionnelles disent qu'elles ne réalisaient pas les soins le jour de la MSP comme les autres jours, et que les soins exécutés au quotidien par les infirmières diffèrent de ce qu'attend le formateur : les premières attendent que l'étudiante ait compris le problème de santé et surtout qu'elle propose des actions pour le prendre en charge, alors que le second s'attache à une formulation, au détail. Ceci au point que la plus ancienne prétend ne plus pouvoir aider les étudiants à la préparation d'une Démarche de soins aussi coupée de la réalité. Cette contradiction interne à la situation est réglée ainsi : les infirmières interviennent surtout dans l'évaluation du « Soin », donc de la pratique et moins dans celle de la « Démarche ».

Le « Soins ». Il convient d'être bien intégré à l'équipe car elle peut faciliter la préparation de l'épreuve : pour la MSP le matériel est mis de côté, des soins sont décalés d'une demi journée ou d'une journée, des soins non gênants sont parfois rajoutés et prescrits par le médecin, l'équipe met en confiance... Elle facilite en outre sa réalisation : ainsi l'une témoigne que l'équipe gérait l'imprévu sans que la formatrice s'en rende compte, ce qui influençait la note. Face au patient, il s'agit de se concentrer sur lui pour éviter de penser au jury ; le « patient est aidant » pour que l'étudiante réussisse, il n'évoque pas de difficultés ; « il se tient à carreau » (Cf. corpus Vignet : le « briefing » et le « blocage » de la relation). Dans l'ensemble l'équipe transforme la situation quotidienne en *problème pour* le formateur ; adjuvant, elle anticipe l'épreuve principale et le jugement prédominant de l'évaluateur. Proposons un pas de plus. A la lumière de ces matériaux, la solidarité et la culpabilité des infirmières les compromettent quant aux résultats de l'épreuve<sup>4</sup> ; en conséquence l'Equipe a statut d'acteur collectif global, subsumant des fonctions diversifiées (rôles actantiels) prises en charge par des individus particuliers, au sein duquel le stagiaire est inséré avec son rôle actanciel spécifique. Cette solidarité contamine le patient, transformé en adjuvant au sein du dispositif angoissant, même le stress lui est transféré<sup>5</sup> ; on l'a vu : une étudiante « briefe » le patient et en fait un comparse de l'épreuve, inhibant son initiative pour en faire un figurant assujéti à l'instance évaluatrice. Dans l'ensemble toutes se font ainsi exécutantes d'un programme attribué au formateur (Cf. corpus Vignet). Cet acteur subsumant Equipe + stagiaire + patient est un monstre aux yeux multiples : l'idéal serait qu'il soit un être omnivoyant, omniscient et omnipotent pour mieux maîtriser la situation dans le temps et l'espace<sup>6</sup>. En revanche, pour les évaluateurs, seul l'étudiant est objet de leur jugement.

La « Démarche de soins ». Il s'agit de répondre aux attentes divergentes des deux membres du jury : le formateur « s'attache à une forme », alors que les infirmières attendent la compréhension de la situation problème, que l'étudiante soit en mesure de proposer des actions pour la prendre en charge. Mais les exigences du premier prédominent : il convient de « proposer un maximum de soins » pour « mettre le formateur en condition », « lui donner la possibilité de choisir les soins à évaluer », afin « qu'il ne se sente pas frustré ». Ce seront des « soins complexes *intéressants* pour le formateur et parfois qui lui permettront d'apprendre ». Ceci fait échos au corpus Vignet où l'équipe prépare le stagiaire en vue de ce critère : « les équipes me disaient il y a tel et tel patient qui sont *intéressants* ». En outre, il faut « réaliser les soins selon les procédures enseignées à l'école, et avec le matériel préconisé » (corpus Sagnard). Enfin il faut « connaître parfaitement les pathologies, les médicaments, les soins requis par le patient [même ceux qu'une professionnelle

---

<sup>4</sup> « L'étudiant pourrait leur faire grief en cas de mauvaise prestation et d'une mauvaise évaluation de son niveau de la part de l'équipe », note J. Vignet.

<sup>5</sup> « C'est rigolo, ils sont aussi stressés que nous (...) dès qu'on dit notre note, ils sont aussi contents que nous ».

<sup>6</sup> S'agit-il encore d'un étayage justifiant le caractère « aseptisé » de l'épreuve ?

ne connaît pas : Cf. *supra*], la surveillance ; savoir formuler les diagnostics infirmiers » (Sagnard). La jeune infirmière a créé un outil de recueil pour réaliser les démarches de soins. A partir d'une épreuve réussie, elle a repéré les attentes, établi des critères et élaboré une grille qu'elle a utilisée pour toutes les autres MSP. « Dans les cours qu'elles nous font, on sent qu'il y a des *trucs* sur lesquels elles *attachent plus d'importance*. Indirectement, quand on va être évalué par elles, on sait sur quoi on va *mettre plus d'importance* » (corpus Vignet).

#### 4. Commentaires

##### 4.1. Le désir

Il existe une relation intime, mais ignorée, entre l'empire du « stress » sur les impétrants et la figure de l'évaluateur-formateur qu'instituent ces très bonnes étudiantes.

Elles font table rase afin d'établir systématiquement les certitudes et « se rassurer » : le formateur peut n'avoir qu'une attention distraite, voire n'en pas avoir du tout, il est alors sous l'emprise de ce que Freud a désigné sous le principe de Nirvanâ, principe où règne l'homéostasie<sup>7</sup>, dont il faut le sortir. Mais elles explorent aussi l'autre branche de l'alternative, celle où l'homéostasie est rompue par des « attentes » provoquant une recherche de satisfaction à laquelle elles s'acharnent à répondre : en ce cas l'autre est désirant et provoque la « peur » ; le danger venant de ce qui fait la nature du désir, inconscient et par là imprévisible. C'est ainsi que se dresse la figure de l'imprévu. Il s'agit dès lors d'agir prioritairement sur lui et le formateur : qu'il désire, certes ! Mais qu'il désire non pas quelque objet arbitraire, mais ceux que l'acteur collectif va lui proposer, suscitant et capturant son intérêt, rejetant les autres dans l'ombre. L'imprévu est donc au cœur des stratégies, c'est pourquoi il prend une consistance anthropomorphe : il est l'« antisujet » quasi transcendant d'un *faire* contradictoire, figure maléfique<sup>8</sup> contre laquelle il s'agit de mener une lutte de tous les instants avec les armes appropriées pour rétablir la certitude, ceci jusqu'à la maîtrise complète d'un autre désir en deçà de celui du formateur-évaluateur, celui du patient, et lui interdire par exemple de se plaindre d'un soin en contradiction flagrante avec la Charte de Qualité. Limiter, maîtriser le désir n'est pas chose simple, car il faut conserver au désir cette propriété liée à l'arbitraire : la liberté, préserver le choix de l'objet. La dénégation est identique à l'égard du patient.

---

<sup>7</sup> Ce principe est mobilisé dans les neurosciences contemporaines, notamment par A. Damasio, ainsi les cartographies du corps sont préétablies par régulation homéostatique (2002 : 36-37, et *passim*).

<sup>8</sup> Sorcière, ogre des contes merveilleux d'où cette catégorie descriptive est issue au sein de la théorie de la grammaire narrative de Greimas (Cf. Greimas et Courtés, 1979).

#### **4.2. Le jeu des regards, le théâtre**

Les regards. S'arroger la maîtrise du désir de l'autre, c'est se poser comme celui qui prétend le satisfaire, totalité close ignorant les petits autres. Mais cette sortie hors de l'ombre est effrayante. Se produire à la lumière, c'est se mettre sous son regard ; on souhaite alors que celui-ci se détourne : « Par exemple L, je sais qu'elle parle beaucoup avec la cadre, donc on sait qu'on n'a pas le *poinds de deux paires d'yeux* qui sont sur nous. Moi ça m'évacue un peu de stress ». Le rapport n'est donc pas à *tel* évaluateur mais à tout évaluateur qui appartient à la catégorie de l'autre imaginaire sous l'anonymat du seul regard qui veille et fait exister celui / celle qui s'offre pour le satisfaire, et non à une situation problématique décomposable en points sensibles de la pratique quotidienne du soignant. Enfin, il est remarquable que le stress soit explicitement causé par cette proximité du regard qui inverse les places et transforme en proie le chasseur pris dans ses pièges. Incidemment J. Vignet, considère que le stress pose aussi « la question (...) du regard des formateurs perçus par telle étudiante ». Il s'agit donc de tout voir, littéralement de tout pré-voir, c'est-à-dire *avant* que l'autre y voie.

Le théâtre. Il convient pour cela de découper l'espace du quotidien, sa grisaille, pour le transformer en problème, le porter à la scène préalablement montée par l'équipe qui sélectionne, diffère, supprime ou prend directement en charge tel soin, et ainsi rendre visibles les objets qui conviennent pour capturer le regard. « La mise en scène, écrit J. Vignet, a pour objectif l'application presque à la lettre dans le cadre de l'unité de soins des techniques, procédures, principes travaillés à l'institut ». Elle institue le double espace du montré / caché afin, le temps du spectacle, de mordre sur le hasard.

Tout se passe selon un emboîtement gigogne à trois niveaux : l'équipe est metteur en scène, elle agence décor et accessoires, conçoit le scénario et le canevas du rôle que l'impétrant va rédiger, puis répéter par cœur, et faire du patient un figurant, voire une marionnette. Cette mise en scène est en fait une mise en vitrine, offrande faite à un autre, ce qui, on le verra, est réversible.

#### **4.3. Des principes**

##### **4.3.1. Du principe de réalité**

Les témoignages sont unanimes, pour le formateur il ne s'agit pas de comprendre le sens du problème, exigence qui émane des professionnels : comprendre, c'est faire face à l'inattendu, être capable d'analyser et surtout d'agir à bon escient. Cette exigence nécessite un processus de traduction et contretraduction des données afin d'élucider la difficulté, laquelle a pour mission institutionnelle d'éviter le pire pour *conserver autrui*, forme dérivée socialement du principe d'*autoconservation* : l'enjeu consiste dans la préservation de l'intégrité du moi, laquelle est étendue par l'injonction sociale à protéger celle des *alter ego*. Le principe qui régule cette exigence soumise à la diversité des risques jusqu'à l'ultime s'appelle *principe de réalité*. On le voit appliqué par exemple dans l'épreuve de conduite automobile pour



l'obtention du permis de conduire : elle se déroule dans un espace ouvert où tout peut se produire : il serait impensable qu'à cette occasion les rues soient interdites à la circulation, même si parfois elle a lieu dans le quartier où l'impétrant a pris ses leçons. Les principes de l'évaluation spécifique à cette logique peuvent être généralisés en s'inspirant des procédures et protocoles de l'« évaluation sensorielle » (Cf. Delpiedt et Strigler). Comme pour l'évaluation des compétences, le problème à résoudre est la construction de bons descripteurs des propriétés d'un produit. Elle repose sur une série organisée de tâtonnements empiriques par lesquels chaque évaluateur de l'équipe prend des repères singuliers et les stabilise. Cette stabilisation demeurant fragile, les descripteurs devront être régulièrement réétalonnés individuellement et en groupe pour maintenir la relation bijective qui les relie à une seule propriété délimitée. On le voit, ce qui prédomine dans la logique de ce principe, orientée vers la prise en compte du réel, le flou, l'indistinct, qu'il s'agit par un travail constant de réduire tout en élaborant un savoir par bribes reliées progressivement entre elles ; la conjecture y domine : ce savoir se déploie dans l'ordre du « pas-tout ». Cette logique ne se développe pas dans un espace de certitude, mais en rapport aux marges susceptibles de le mettre en cause<sup>9</sup> ; les professionnels le savent, c'est pourquoi la conduite de l'action guette l'imprévisible pour prendre des initiatives toujours peu ou prou inédites.

Le décodage des valeurs de l'équipe, le repérage des attentes du formateur-évaluateur relèvent de cette approche.

#### 4.3.2. Du principe de plaisir

Face à cela, les attentes du formateur portent sur deux propriétés associées 1° des formes qu'il s'agit de reproduire de manière directe ou indirecte par « transfert », « réinvestissement », etc., 2° des fragments : « détails », « procédures » observées « à la lettre », « formulation » (corpus Sagnard), soins « intéressants » mais « complexes » extraits de la réalité quotidienne, mais le dispositif scénique les transforme aussi un entrelacs indécis à l'intérieur duquel il faut extraire la perle<sup>10</sup> pour la produire aux yeux de l'évaluateur, *agalma* que telle informatrice de M. Sagnard qualifie de « petite bête » que l'évaluateur « va [lui] chercher ». Leur collection constitue la grille d'évaluation, soit la taxinomie à la fois systématique et hétéroclite des attentes. Une informatrice de M. Sagnard en a composé une pour le recueil d'informations en trois points (éléments administratifs, historique de la maladie, résultats biologiques). Elle a généralisé cette pratique au cours des trois années de formation qu'elle a réussies avec des notes exceptionnelles. Mais les objets partiels, scintillants pièges à regards ont un envers : « me chercher la petite bête » c'est « venir me faire chier ». Et en effet, la dépense démesurée du temps, l'occupation de l'espace en rupture avec l'équipe pour préparer l'épreuve

<sup>9</sup> Ceci renvoie à la démarche scientifique de l'empirisme bachelardien (Bachelard, 1949 : 35).

<sup>10</sup> Soit l'équivalent de la figure de Socrate, dont la laideur est comparée à celle d'un satyre, mais c'est dans le secret de cette enveloppe qu'Alcibiade reconnaît l'*agalma* qui soutient son désir (Cf. Platon, *Le Banquet*).

démontrent que les impétrantes *se font ch...* au-delà du raisonnable, se font exécutantes scrupuleuses pour faire don à cet autre supposé intraitable le fruit de leurs efforts aux fins de le satisfaire : l'objet brillant est aussi déchet<sup>11</sup>. Elles ont ainsi devancé sa « frustration » prévisible ; en effet, face à la chute attendue de l'homéostasie (« le niveau baisse »), ces objets ont produit une poussée, un supplément de satisfaction, ils sont autant de « plus de jouir »<sup>12</sup> pour cet autre sorti de sa léthargie homéostatique ; si le dispositif scénique visait à le « mettre en condition », c'est pour lui faire recueillir ce surplus qui fait la satisfaction : elle a obtenu la note de 19/20 ! Cette logique répond au *principe de plaisir*. Sa déconnexion avec le principe de réalité est plus patente pour les uns que pour d'autres, le n° 17 par exemple, qui soupire quand il évoque le « théâtre ». On voit par là que même une épreuve professionnelle et sa préparation peuvent *aussi* inverser leur fonction et le gain d'une position de certitude se révéler recherche abrutissante saturée de listes, de procédures, de fiches copiées du Vidal... qui coupent du service, emplissent le temps, l'espace et surtout la tête, captivée par une jouissance close, bêtise vécue par procuration au nom de l'évaluateur. Cette logique est celle que le « maître explicateur » engendre chez l'élève, le bon élève, c'est à elle que J. Jacotot, repris par J. Rancière, oppose la logique émancipatrice du « maître ignorant ». Les diverses taxinomies évaluatives appartiennent à l'ordre d'un savoir élaboré dans un horizon de certitude à partir de l'*epochè* de l'indécis, de l'incertain, du flou. Ce savoir n'est pas à construire dans l'approximation de la pratique, il existe déjà, tout constitué, antipode du pas-tout, c'est le *tout-savoir* : il est même modélisable, c'est le « référent », modèle idéal<sup>13</sup>, condition nécessaire de l'évaluation à quoi le « référé », soit les indices recherchés dans la performance de l'impétrant, sera rapportée aux fins de comparaison pour mesurer l'écart. Fragmenté en critères analytiques, ce savoir est pris pour vrai et exhaustif. Pour l'anticiper, c'est le désir de l'évaluateur qui doit être décodé, il est alors objet d'interprétation selon la logique du principe de réalité, non pas la situation elle-même qui n'intervient que secondairement en tant que simple support où fouille ce désir à la recherche de l'*agalma*, la « petite bête ». Il restera frustré, s'il doit se contenter de la « grosse bête » : il n'y a pas fort heureusement que de bons élèves, sinon cette économie s'effondrerait. Ces critères sont par nature du savoir réifié, des objets

---

<sup>11</sup> C'est pourquoi il passe : un des témoins de M. Sagnard affirme qu'elle ne pourrait aider des étudiants car elle « ne saurait plus faire ». Cet objet partage la même origine avec l'objet transitionnel (Winnicott), il appartient à sa série métonymique.

<sup>12</sup> Au sens de l'élaboration de l'objet *a* renouvelée par J. Lacan dans le Séminaire XVII, Seuil, 1991.

<sup>13</sup> Cette possibilité apparaît extravagante pour la logique constituant le savoir sous le principe de réalité. En effet, en dehors de l'expérience empirique, laquelle n'autorise que des conclusions relatives, quelle autorité est capable de soutenir la légitimité d'un tel idéal, lequel ne tient que comme affirmation apodictique, d'où le caractère hétéroclite de ses composants puisqu'ils n'ont pas à se confronter à l'épreuve du réel.

partiels qui font série et qui sont donc accumulables, dénombrables<sup>14</sup>, en conséquence ils échappent à la structuration du sens qui procède par des nouages entre relations hiérarchiques toujours complexes : la fabrique du sens œuvre dans la matérialité de la langue et demande à chaque fois de poser un acte interprétatif qui introduise du décidable dans la variabilité de la signifiante : *une* signification produite par la coupure interprétative, acte qui relève de l'activité discursive (Cf. Derycke, 1997) ; en revanche ces objets sont disjoints, non reliés, ils coexistent dans la contiguïté pour briller et cela suffit à leur repérage *immédiat*, c'est-à-dire sans médiation, de traduction et de contretraduction aux fins de vérification (Rancière, 1987). C'est pourquoi ils favorisent le « bachotage » : ce n'est pas la situation dans son indécidabilité ouverte par l'imprévu, l'attention au patient, aux comportements souvent inattendus, qui importent, mais le pari sur les bonnes attentes appartenant à l'ensemble des critères bien répertoriés.

#### 4.3.3 L'intrication

Il convient de s'interroger : toute grille évaluative ressortit-elle du principe de plaisir et de la jouissance de l'autre, et non du principe de réalité ? Oui et non : les pratiques, leurs supports sont complexes et servent deux maîtres, c'est ce que Freud appelle *Mischung* à propos du *Trieb* (pulsion), mieux traduit par « intrication » (traduction dirigée par Laplanche et Pontalis – Freud, 1940) ; ceci vaut pour les deux principes. C'est pourquoi il n'y a pas d'opposition manichéenne, mais dialectique, que Lacan élargit à la pensée : elle est surdéterminée par le principe de plaisir et le narcissisme originaire (Lacan, 2005 : 53). C'est à l'analyse de les dissocier. Ainsi il n'est pas de pure manifestation d'une logique *sans* l'autre, mais de domination de l'une *sur* l'autre au sein d'un certain rapport de force. L'enjeu pour le formateur, tuteur, etc. est de mener une analyse permettant de distinguer l'état de ce rapport afin de soutenir l'une et limiter l'autre. Pour ce qui concerne l'« étayage » en pédagogie, la question est : en quoi la suspension de contraintes (« aseptise ») épure la situation afin que l'impétrant ne soit pas embarrassé par des facteurs secondaires. En quoi et pourquoi se transforme-t-elle comme en théâtralisation ? Ici encore l'analyse est indispensable : l'essentiel est-il préservé, soit le processus de transformation de la situation pour elle-même, c'est-à-dire en tenant compte de ses propriétés relevantes selon le principe de réalité et sa visée : la conservation du souffrant confié par la société à l'institution ? Ou bien les outils de l'étayage, son

---

<sup>14</sup> Ces objets sont ceux qui fonctionnent dans la logique scolaire, celle du « maître explicateur » (Rancière). Yves Chevallard écrivait récemment : « Les objets mathématiques scolaires sont aujourd'hui largement immotivés parce qu'ils apparaissent désormais comme de simples « choses », qui sont là, réalités incréées qu'il conviendrait de visiter docilement, sans se demander *pourquoi* elles sont là. Ainsi, visite-t-on, comme en un musée, les droites, qui sont parallèles ou sécantes, les angles, qui sont rentrants ou saillants, et puis aigus, droits ou obtus, les triangles, qui peuvent être isocèles, équilatéraux, rectangles, et dont les hauteurs se coupent, les fonctions, qui peuvent être croissantes, décroissantes, etc. ». Il rajoute que : « les objets mathématiques sont 'pétrifiés'. On en conserve 'l'organe' et on a oublié la 'fonction' » (je dois cette référence à A. Denis).

dispositif, deviennent une fin en soi, et l'évaluation vise à leur vérification, le maître explicateur, ingénieur en étayages, jouissant de son image dans le miroir que lui tend le bon élève ?

#### 4.4. Le « stress »

Le stress est lié au « regard » de l'autre-formateur-évaluateur, surtout quand il est anonyme : « quand c'était le cas, cela n'influait pas nécessairement la note (...) sinon le stress » (corpus Sagnard). Certaines parlent à cette occasion de « peur » (v. *supra*), or ce n'en est pas une, au sens où elle ne provient pas de la présence d'un objet consciemment identifiable, et disparaîtrait avec lui par une réponse adéquate (Cf. Lacan, 2004 : 187 – 188) : elle est peur d'un objet par essence inidentifiable : l'« imprévu ». Le « stress » désigne en fait l'angoisse ; dès lors, « pour diminuer le stress », il s'agira de se donner l'illusion le maîtriser, en fait on a vu que c'est l'inverse qui se produit : le sujet s'offre à la maîtrise de l'autre dans l'épreuve d'évaluation. Or l'angoisse face à un danger interne appartient à l'ordre de la défense, elle est signal devant le réel du désir : de tous les signes et signaux, l'« angoisse ne trompe pas » (J. Lacan, 2004, tout le séminaire y est consacré). Elle apparaît lorsque le sujet se donne comme objet à la satisfaction de l'autre, que cet objet qui cause le désir (déchet, objet partiel...) est trop proche du sujet. Cet objet inconscient est celui du désir de l'autre auquel le sujet doit satisfaire. Selon une reformulation éclairante proposée par S. Žižek (Žižek, 2007 : 491) La question visant son élucidation n'est pas : « qu'est-ce que je veux vraiment ? », mais : « qu'est-ce que l'autre veut vraiment de moi ? ». L'angoisse survient quand je suis réduit par l'autre<sup>15</sup> à n'être qu'un objet d'échange ou d'usage. C'est bien ce que les témoignages nous ont révélé ici.

### 5. Conclusions provisoires

Les principales conclusions sont de trois ordres.

- l'exemple de la formation professionnalisante montre que, contrairement aux attentes, il n'y a pas visée de mise en œuvre dans la situation quotidienne, mais seulement dans celle soumise à l'évaluation. Cette découverte a été relativement inattendue, même d'un cadre formateur.
- Cette visée, relève d'une cause : l'excellence vient de ce qu'un plus de satisfaction a été offert au maître, lui qui fonde l'autorité du formateur, la légitimité et le pouvoir de ses outils, en particulier ses attentes en matière d'évaluation.
- L'angoisse, à son acmé lors de cette épreuve, est le signal de la vérité de cette jouissance.

---

<sup>15</sup> Cet autre, Lacan l'écrit avec une majuscule. Je m'autorise à la supprimer pour ne pas ouvrir la possibilité de sa substantialisation, suivant la remarque de J.-L. Nancy (1996 : 65).

Ces éléments incitent à élargir la recherche en évaluation en serrant des objets qui ont été négligés. En effet la recherche sur l'amélioration des techniques d'évaluation pour améliorer sa qualité en recourant à une perspective empirique ou spéculative rencontre des limites : par exemple, les activités complexes, prescrites par la pédagogie contemporaine, ne sont cependant guère évaluables, et risquent de ne l'être jamais, conclusion à laquelle aboutit des spécialistes en la matière (De Ketele & Gerard, 2005 : 22).

Ce qui a été exposé dans la présente contribution invite à explorer en amont d'autres voies ; parmi elles, l'étude de l'incidence du principe de plaisir au cœur des pratiques évaluatives, trop longtemps dénié, devrait apporter un éclairage nouveau sur les effets pervers qui s'y constatent.

## 6. Bibliographie

- BACHELARD G. (1949) *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF.
- CHEVALLARD Y., (2001) « Enseignement insensé, enseignement raisonné et créativité sociale », *Revue de l'APMEP*, n°435, Paris, APMEP.
- DAMASIO A. ([1999] 2002) *Le sentiment même de soi - corps, émotion, conscience* - Paris, O. Jacob.
- DE KETELE J.-M., GERARD F.-M. (2005) « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétence », *Mesure et évaluation en éducation*, Montréal, ADMEE.
- DEPLEDT F. & STRIGLER F. (1998) coordonnateurs SSHA *Évaluation sensorielle – manuel méthodologique*, préface de J. Le Magnen, Londres, Paris, New-York, Lavoisier TEC & DOC.
- DERYCKE M., (1997 « La langue : clivage, nouage, capitonnage » in Actes du Colloque *Benveniste, 20 ans après*, M. ARRIVE, C. NORMAND, Cerisy-la-Salle, août 1995, *Linx*, n° spécial, Nanterre, Université Paris X.
- FREUD, S. (1940) *Métapsychologie*, trad. Sous la direction de Laplanche et Pontalis, Paris, Gallimard.
- GREIMAS, A.-J. & COURTÈS, J. (1979) *Sémiotique – dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome I, Paris, Hachette.
- LACAN, J. (2004) *Le séminaire – livre X - L'angoisse*, Paris, Seuil.  
- (2005) *Discours aux Catholiques* « Le triomphe de la religion », Paris, Seuil.
- NANCY J.-L. (1996) *L'être singulier pluriel*, Paris, Galilée.
- RANCIÈRE, J. (1987) *Le maître ignorant*, Paris, Fayard / 10/18 : 2004.
- SIEBERT C., GASSIER J., Préface à *Diplôme d'état d'infirmier, les mises en situation professionnelle*, Masson, Paris, 2004.
- VIGNET J. (2004) *Comment font les bons étudiants en soins infirmiers pour réussir ? in Le retour réflexif et ses pratiques : Aperçu des travaux de recherche*, sous la direction de M. Derycke, C.R.E., Saint-Etienne, Université de Saint-Etienne (CDROM).

14 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

ZIZEK S. (2007) *Le sujet qui fâche – le centre absent de l'ontologie politique*, trad. S. Kouvélakis, Paris, Flammarion.