HAL
open science

De l'évaluation, considérée comme une relation de service

Marc Nagels, Cécile Vourc'H

To cite this version:

Marc Nagels, Cécile Vourc'H. De l'évaluation, considérée comme une relation de service. Questions Vives, recherches en éducation , 2010, 6 (12), p 45 - 59. hal-00486829

HAL Id: hal-00486829

https://hal.science/hal-00486829

Submitted on 26 May 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De l'évaluation, considérée comme une relation de service

Marc NAGELS[1], Cécile VOURCH[2]

Résumé : Le but de l'étude est de formuler un modèle explicatif des attitudes des étudiants et des enseignants confrontés à l'évaluation des enseignements en formation supérieure. Au cœur d'une relation de service destinée à favoriser et à réguler les apprentissages, l'évaluation est considérée selon sa double dimension d' « objet d'usage » par les étudiants évaluateurs et d' « objet de service » par les enseignants. Trois types de représentations communes aux étudiants et aux enseignants sont identifiés. Ils éclairent les comportements et les dynamiques sociales autour de l'évaluation. Situer l'évaluation dans le cadre d'une relation de service offre une perspective nouvelle aux ingénieurs de formation et responsables pédagogiques : celle des compromis, des jeux conversationnels et des facteurs d'engagement ou de désengagement des acteurs en relation avec un contexte institutionnel donné.

Mots-clés : Évaluation des enseignants, évaluation des enseignements, didactique professionnelle, relation de service, enseignement supérieur professionnel.

Abstract: The purpose of this study is to formulate an explanatory model of attitudes of the students and teachers attitudes confronted with teaching evaluation in higher education. In the center of a service relationship intended to facilitate and to regulate learning, the evaluation is seen as having according to its double dimension of « object of use » by students assessors and of « object of service » by teachers. Three kinds of representations are identified as common to students and teachers. They enlighten the behaviours and the social dynamics which govern evaluation. Situating evaluation within the framework of a service relationship offers a new perspective to designers of trainings: that of compromises, of interactive discourse games and of factors of commitment or of disengagement of teachers in connection with a given institutional context.

Keywords: Teacher assessment, training assessment, vocational didactics, service relationship, professional higher education.

.

De l'évaluation, considérée comme une relation de service

Introduction

---

[1] Enseignant-chercheur à l'École des hautes études en santé publique. CREF Université Paris-Ouest Nanterre la Défense.
[2] Chargée d'évaluation à l'École des hautes études en santé publique.

Marc Nagels, Cécile Vourch

De l'évaluation, considérée comme une relation de service

L'École des Hautes Etudes en Santé Publique (EHESP) évalue depuis une quinzaine d'années les enseignements qu'elle délivre. Cette pratique d'évaluation constitue d'ailleurs une obligation réglementaire depuis que l'EHESP a obtenu en janvier 2008 le statut de « grand établissement », la nécessité de l'évaluation accompagne une plus grande autonomie et la capacité diplômante qui faisait défaut à l'ancienne École nationale de la santé publique dont l'EHESP a pris la suite en 2008. L'EHESP forme toujours les directeurs d'hôpital et les autres dirigeants de la fonction publique hospitalière ainsi que des experts en santé, environnement et d'autres cadres de la santé publique.

Historiquement, cette évaluation a pris la forme d'un questionnaire rempli par les étudiants cadres et dirigeants de la fonction publique hospitalière ou par les stagiaires en formation continue. Cette évaluation dite « systématique » vise à mesurer les résultats atteints à la fin des unités d'enseignement. Elle se présente sous la forme d'un questionnaire, rempli par les étudiants, remis par l'enseignant dans le cas où il est en format papier ou mis en ligne et concernant chaque unité d'enseignement suivie. Les questionnaires sont ensuite collectés et traités. L'issue de chaque évaluation est la production d'une synthèse qui regroupe statistiquement les réponses des étudiants et informe des pourcentages d'appréciation positive des étudiants pour chacun des huit critères.

Complémentairement, une évaluation post-formation, auprès des anciens étudiants et des employeurs, mesure les impacts en termes de compétences perçues et appréciées un an après la formation.

Une récente réforme des procédures a élargi ce dispositif dans deux directions. Premièrement, une évaluation de soutien est proposée aux enseignants qui en feraient la demande. Le but de ce dispositif est d'optimiser le pilotage des formations. Deuxièmement, des évaluations ciblées, approfondies, peuvent être décidées lorsque les taux d'appréciation positive issus des questionnaires étudiants sont plus bas que les seuils fixés. L'évaluation ciblée permet d'analyser les pratiques enseignantes dans un double but : réagir face aux dysfonctionnements et proposer des améliorations pour rétablir la prestation au niveau de qualité attendu. Concomitamment, la réforme des procédures vise à augmenter la participation des étudiants en suscitant des réponses aux questionnaires en plus grand nombre.

Au nom des résistances au changement, constatées ou supposées, nous pouvons comprendre les réactions vives d'un certain nombre d'enseignants suscitées par ces nouvelles mesures. En effet, la résistance au changement est souvent le fait d'une personne qui a « perdu de vue l'objectif qu'elle pourrait atteindre ou encore interprète sa réalité de manière limitante, se privant ainsi de l'accès à ses propres ressources ; elle se dit souvent démunie » (Kourilsky-Belliard, 1996).

La volonté institutionnelle est d'évaluer les enseignements et non les enseignants. Huit critères sont systématiquement mesurés pour une unité d'enseignement : l'appréciation de la définition des objectifs, la cohérence des cours et des interventions, la pertinence des contenus, l'adéquation des méthodes et des supports, l'appréciation de la plus-value apportée sur les connaissances et compétences déjà acquises, la durée perçue de l'unité d'enseignement, le niveau de réponse aux attentes et la satisfaction globale. Au vu de cette liste, les critères portent effectivement sur l'enseignement tel qu'il est conçu mais moins sur sa mise en scène. Évidemment, l'exercice est périlleux. Comment serait-il possible d'évaluer l'enseignement sans s'intéresser à l'enseignant qui le met en œuvre ? Et comment évaluer,

sur le plan des compétences pédagogiques, l'enseignant sans analyser son enseignement ? Pourtant la distinction doit être faite. L'article 24 de l'arrêté du 26 mai 1992 relatif au diplôme d'études universitaires générales, licence et maîtrise, stipule que « pour chaque module ou niveau d'enseignement dispensé, une procédure d'évaluation des enseignements, faisant notamment appel à l'appréciation des étudiants » sera établie. Le Conseil d'État a rejeté une demande d'annulation de cet article considérant que « la procédure d'évaluation prévue par l'arrêté attaqué ne comporte aucun incidence sur les prérogatives ou la carrière des enseignants (et qu'il ne porte pas) atteinte au principe d'indépendance des professeurs de l'enseignement supérieur ».

Problématique

Notre cadre théorique est emprunté à la didactique professionnelle et nous amène à comprendre l'évaluation comme une « activité de service ». A la différence, par exemple, des activités de nature industrielle, l'objet d'une activité de service est singulièrement de se réaliser « pour et avec l'autre » (Mayen, 2007 ; Mayen, 2008).

La problématique de l'évaluation des enseignements se présente comme une double tentative, des étudiants et des enseignants, d'instrumentalisation des méthodes et des outils de l'évaluation. En fait, le contexte de l'évaluation articule trois dispositifs, explicites ou implicites. Le premier est celui qui est explicitement destiné à évaluer les enseignements mais les représentations qui circulent affirment qu'il est plutôt perçu comme destiné à évaluer les enseignants eux-mêmes. Le second est celui de l'évaluation des personnels de l'école, au sens de la gestion des ressources humaines mais ce dernier ne fonctionne pas explicitement sur des critères de compétence pédagogique. Le troisième n'existe pas formellement, c'est celui de l'évaluation pédagogique des enseignants dont les principes pourraient être formulés en s'intéressant aux résultats des apprentissages, à l'amélioration continue des pratiques et au développement professionnel en tant qu'enseignant (Paquay, 2006).

Les positionnements des enseignants et des étudiants ne sont pas identiques vis-à-vis des finalités et des moyens utilisés. Les enseignants peuvent résister à une évaluation des enseignements parce qu'ils suspectent un détournement et un glissement vers l'évaluation de type ressources humaines. Les étudiants peuvent détourner l'évaluation des enseignements dans le sens de l'évaluation des enseignants, jugeant ce qu'ils croient percevoir, c'est-à-dire la mise en scène pédagogique et non plus la conception ingénierique du ruban pédagogique. Le ruban pédagogique est ce document qui affiche les choix de l'enseignant pour atteindre les objectifs. Son élaboration relève de la liberté et de la responsabilité de l'enseignant. En s'intéressant moins à la conception de l'intervention et plus aux attitudes des enseignants les étudiants cherchent à évaluer les rôles essentiels d'un enseignant : « Transmettre un patrimoine, qui est très souvent représenté par un corps de savoir, mettre en scène des situations (des tâches scolaires) qui vont générer un apprentissage, assurer une activité d'étayage auprès des apprenants » (Pastré, 2007b). Cette évaluation se fait au risque de la catachrèse, du détournement : le dispositif d'évaluation des enseignements n'est pas destiné à évaluer la mise en scène pédagogique de manière si explicite.

Le schéma ci-dessous synthétise les dimensions du problème qui se présente à nos yeux et qu'il convient d'explorer plus avant.

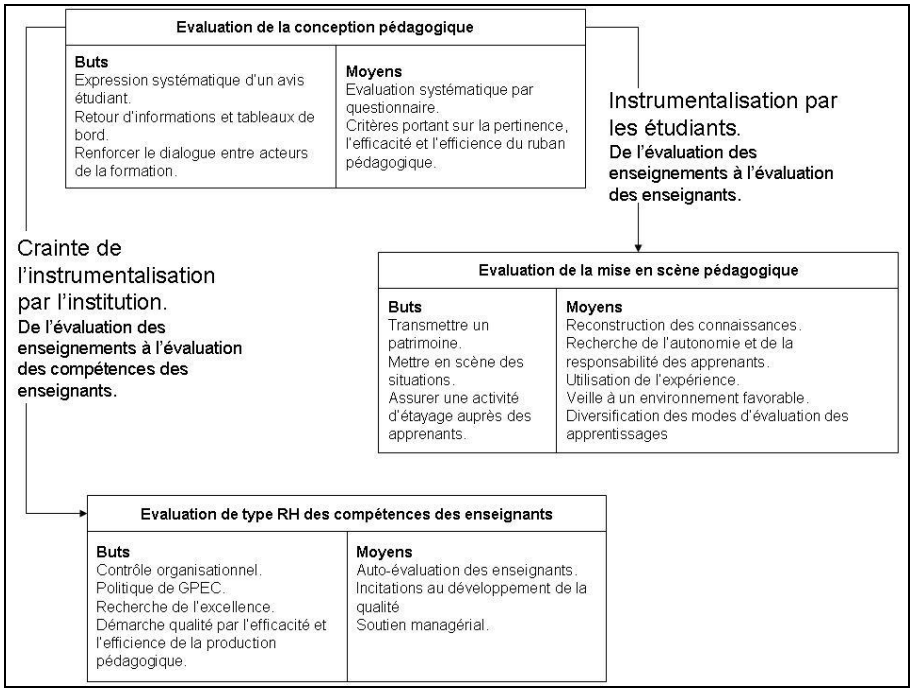

Fig. 1 : L'évaluation des enseignements, utilisée comme un instrument pour d'autres buts.

L'évaluation des enseignements n'évaluerait pas le travail réel, l'activité des enseignants déborde toujours largement les dimensions explicites de réponse aux tâches d'enseignement confiées (Leplat, 2000). Entre, d'une part, l'observation de la classe et du cours, en tant que système social, et, d'autre part, le jugement évaluatif portant sur l'enseignement, s'interposent des opérations de perception, d'interprétation et de jugement. Les biais sont potentiellement nombreux. Dans ces conditions, l'évaluation met plutôt en lumière l'enjeu stratégique du pouvoir et la « contrainte de clandestinité » entre travail prescrit et réel (Dejours, 1993 ; Dejours, 2003).

Si l'évaluation ne se réduit pas au contrôle mais dit quelque chose des rapports de force et des « relations de sens » (Thuillier & Vial, 2003 ; Vial, 2001), alors il est utile de s'interroger sur la signification même du terme « évaluer ». Nous pourrions le faire à travers les jeux de langage et les biais cognitifs de l'évaluation (Guingouain, 1999) mais aussi les contradictions apparentes. Des figures se construisent : celles de l'enseignant et celles de l'apprenant, focalisées sur un objet : l'évaluation. Les tensions et les paradoxes perçus sont autant de caractéristiques des relations de service, c'est-à-dire la « co-activité de deux individus poursuivant des buts propres et agissant l'un dans un monde professionnel, l'autre dans un monde non-professionnel ». En effet, la fonction d'évaluation est intégrée sans ambigüité dans l'exercice professionnel de l'enseignant. Pour les étudiants de l'EHESP, l'évaluation reste une activité ordinaire, très courante, construite dans l'expérience quotidienne et qui ne s'applique pas seulement aux enseignements dont ils bénéficient. L'évaluation est une forme

de régulation de la vie sociale et les étudiants vont se professionnaliser dans leur fonction tout au long de leur expérience de directeur d'hôpital, de médecin de santé publique, de cadre hospitalier, etc. Nous pouvons considérer que l'évaluation est un objet d'usage pour les étudiants – ce sont les seuls à avoir l'usage de l'évaluation des enseignements - et un objet de service pour les enseignants : la finalité de l'évaluation pour les enseignants devant être l'amélioration de la prestation pédagogique.

A l'observation, les tactiques d'évitement, voire les stratégies de détournement, révèlent un rapport à l'évaluation qui reste ambigu. Comment comprendre ces équivoques et ces quiproquos ? Quelles routines de pensée obligeraient à croire que l'évaluation des enseignements ne serait jamais autre chose qu'une évaluation des enseignants ? L'analyse des relations de service oblige à examiner simultanément les modèles cognitifs et les modèles opératifs (Pastré, 2007a) des protagonistes en interaction. La présence d'une interaction entre un professionnel-enseignant et un usager - étudiant contribue à renouveler la réflexion au sein de la didactique professionnelle (Pastré, 2008) et à revoir les cadres d'interprétation. Il n'est plus possible de penser l'activité dans les relations de service avec les mêmes concepts que s'il s'agit d'analyser l'activité d'un opérateur confronté à un système industriel, même complexe, sur lequel il agit (Pastré et al., 2005), voire même celle d'un professionnel en prise avec un système dynamique comme un feu de forêt ou la pousse du blé en plein champs. Ici, c'est d'une double activité dont il s'agit, celle de l'intervention sur l'objet et celle de la gestion de la relation. L'enseignant et l'élève sont amenés à collaborer à l'intérieur d'un cadre institutionnel défini qui prescrit un certain nombre de comportements attendus. Il n'est donc pas possible d'évaluer, ou de se faire évaluer, comme on le ferait en situation naturelle ordinaire. Chacun poursuit ses buts particuliers en cohérence avec sa position institutionnelle et cela s'accompagne de la manifestation de comportements sociaux adaptés à la situation.

Analyser les relations de service, activités « pour et avec un autre » (Mayen, 2007), suppose de repérer :

- Les concepts organisateurs liés à l'objet du service, sorte de répertoire de connaissances sur la dimension technique du service. Pourquoi cet indicateur de l'évaluation et pas tel autre ? Pourquoi cette procédure de recueil électronique des avis ? Les enseignants ont-il une pleine connaissance des règles institutionnelles qui régissent l'activité d'évaluation ?
- La relation entretenue par l'élève à l'objet d'usage. De son point de vue, que maîtrise-t-il des opérations d'évaluation ? A-t-il une vision claire des suites à donner ? Considère-t-il l'anonymat des réponses comme une protection ou une déresponsabilisation ?
- Les jeux conversationnels en situation de co-activité. L'évaluation met en jeu un système d'attentes réciproques entre les enseignants, les étudiants et l'organisation. Cela provoque l'apparition de compromis entre ce qui est attendu et ce qui est ressenti par chacun. Même si l'évaluation est une activité familière, la production langagière est contenue, convenue et la maîtrise des jeux conversationnels apparaît comme une compétence critique, pour les enseignants et les étudiants. Les débordements sont rarissimes. Il s'agit de construire sa posture dans le processus collectif de travail.

La présentation des résultats et leur discussion se fera en référence à ces dimensions d'analyse.

Méthodologie

Nous avons privilégié l'observation des comportements significatifs du rapport à l'évaluation. Nous rappelons que cette étude a été réalisée dans un contexte de réforme des procédures d'évaluation à l'EHESP. Nous avons également rapporté que toute réforme peut être plus ou moins facilement accueillie : les prescriptions nouvelles peuvent s'écarter sensiblement des réalisations actuelles et les enseignants s'interrogent parfois sur le sens et les moyens accordés à la mise en œuvre. D'autant que le sujet de l'évaluation est sensible et qu'en première approche, nous avons perçu des tentatives d'instrumentalisation qu'il nous faut dorénavant éclairer.

Ces choix procèdent d'un constat et d'une prudence. Le constat est celui de la grande subjectivité dont font preuve les acteurs sur le sujet. Or, si nous souhaitions analyser les représentations de l'évaluation, nous ne voulions pas provoquer involontairement des discours de rationalisation *ex post*, voire une subjectivité de circonstance visant à répondre aux attentes supposées des enquêteurs. La prudence était d'en rester à l'observation des comportements, quitte à en inférer les représentations à l'intérieur d'un système d'interactions sociales.

Nous avons eu la prudence d'éviter un biais de présentation de soi, biais inévitable lors de l'interview d'enseignants, de responsables de formation ou d'étudiants sur un sujet institutionnellement sensible. Nous nous sommes donc interdit la reconstruction subjective du sens des comportements, ce qui explique qu'en dépit d'un travail sur les motifs, les buts, les raisons d'agir, nous avons privilégié l'observation des acteurs en situation. Il nous est apparu que l'observation était la seule méthode possible pour accéder aux comportements en même temps qu'elle représente un mode spécifique d'approche de l'activité humaine, surtout si l'on considère l'écart si fréquemment observé entre les intentions et les comportements.

Nous avons observé ces acteurs lors de moments de travail en situation professionnelle d'analyse des données de l'évaluation de telle ou telle unité d'enseignement. Ces temps de travail, qui pouvaient certes prendre la forme d'entretien, étaient consacrés à la recherche de solutions et, au minimum, à l'analyse en commun des difficultés constatées. Ces entretiens et réunions mettaient en jeu la posture de chaque acteur. La posture est ici à comprendre selon ses trois dimensions de croyances, d'intentions et d'actions (Lameul, 2009 ; Pratt, 1998). La manifestation de chaque posture à travers son expression a été prise en note lors des entretiens ou immédiatement après.

Nous avons donc observé de manière systématique quatorze enseignants, responsables de formation et chefs de départements ainsi que vingt-trois étudiants directement concernés et amenés à contribuer à l'analyse des résultats statistiques de l'évaluation des unités d'enseignement. L'observation a permis de noter des propos spontanés que nous n'aurions sans doute pas pu obtenir lors d'entretiens plus formalisés et mettant plus fortement en jeu la position institutionnelle : il est tout de même difficile pour un enseignant d'avouer des opinions visant à dénier toute légitimité au processus d'évaluation.

L'observation permettant d'atteindre le niveau réflexif de l'action à travers les faits langagiers, la méthode visait à assurer l'intelligibilité des comportements face, ou avec, l'évaluation, à leur assigner un sens, une rationalité.

Evaluer les enseignants et les formateurs ?
Comment, pourquoi, pour quoi ?

Les quatorze professionnels de l'enseignement interrogés étaient répartis comme suit :

- Sept enseignants ayant des activités d'ingénierie pédagogique telles que concevoir des cours et les dispenser ;
- Quatre responsables de formation dont les activités d'ingénierie pédagogique se centrent plus sur la conception d'une formation et qui ne dispensent pas ou peu de cours à proprement dit ;
- Trois chefs de département dont les activités d'ingénierie sont également centrées sur la conception d'une formation et qui ont, en plus des responsables de formation, de fortes obligations managériales envers l'institution. Les chefs de département interrogés ne dispensent pas de cours.

Le nombre de quatorze professionnels de l'enseignement correspond au nombre d'évaluations ciblées au moment de l'étude. La répartition est représentative de la structure professionnelle à l'EHESP (plus de professeurs que de responsables de formation et plus de responsables de formation que de chefs de département).

Les vingt-trois étudiants étaient répartis comme suit :

- Quinze étudiants issus de la formation initiale ;
- Huit étudiants issus de la formation continue.

Les étudiants qui ont participé aux entretiens, c'est-à-dire à des évaluations ciblées, étaient toujours volontaires. Cette caractéristique peut introduire des biais : les étudiants interrogés se sont volontairement rapprochés des dispositifs d'évaluation de l'École, il est donc difficile d'envisager le groupe comme représentatif de l'ensemble des étudiants de l'EHESP.

Même si cette information n'est pas vérifiable (garantie de l'anonymat), tous les étudiants reçus en entretien rapportent avoir participé en amont au dispositif d'évaluation systématique.

Les bases de données du service de l'évaluation montrent des différences lors des évaluations systématiques entre la formation continue et la formation initiale :

- Les stagiaires en formation continue évaluent plus que les étudiants en formation initiale (63 % de participation en moyenne pour la formation initiale contre 77 % de participation en moyenne pour la formation continue).
- Les stagiaires en formation continue sont globalement plus satisfaits des enseignements suivis que les étudiants de formation initiale (91 % de satisfaction globale participation en moyenne pour la formation continue contre 79 % pour la formation initiale).
- Les stagiaires issus de la formation continue sont beaucoup plus enclins à remplir le champ des commentaires qualitatifs pour préciser leurs jugements et/ou proposer des pistes d'amélioration.

Résultats

Les résultats principaux de l'étude mettent en lumière trois types de représentation de l'évaluation chez les enseignants et les étudiants selon le caractère illégitime, sanctionnant ou encore pragmatique de l'évaluation. Nous présenterons ces types de représentations de manière transversale aux différents dispositifs d'évaluation cités en introduction.

Marc Nagels, Cécile Vourch
De l'évaluation, considérée comme une relation de service

La fonction même de l'évaluation est jugée illégitime

Les professionnels de l'enseignement qui ont une représentation du dispositif d'évaluation comme étant inutile et illégitime ont le sentiment que les résultats de la mise en œuvre du dispositif ne sont pas représentatifs des compétences des professeurs : selon eux, les synthèses des questionnaires apportent des informations peu pertinentes car les étudiants ne seraient pas à même de juger les prestations des enseignants. Au pire, les compétences professionnelles des enseignants sont remises en causes et ce sur la base d'informations non pertinentes à savoir le jugement des étudiants. Selon eux, les enseignants sont les plus compétents pour évaluer la qualité de leurs enseignements contrairement au service de l'évaluation qui n'est pas confronté quotidiennement aux problématiques d'enseignement.

Pour ces enseignants, le dispositif n'a d'intérêt que pour l'institution, il lui sert à rendre des comptes. L'évaluation post-formation ne les concerne que de loin, on remarque de leur part, un très faible intérêt pour les résultats de ces évaluations.

Quant aux étudiants qui partagent ce type de représentation, ils ont le sentiment que leurs réponses n'engagent qu'eux, que les différences entre les étudiants en termes de parcours, d'attentes, de projets professionnels ne permettent pas d'imputer une pertinence et une validité aux questionnaires. Les réponses ne sont que des jugements subjectifs. Ils s'interrogent sur les retombées de l'évaluation, sur les méthodes d'interprétation des données, sur la pertinence même des entretiens.

Il n'y aurait d'évaluation que « l'évaluation-sanction »

Les professionnels de l'enseignement qui ont une représentation du dispositif d'évaluation comme étant un dispositif de sanction ont le sentiment que la pertinence de l'évaluation est surévaluée par l'institution. Les résultats des évaluations sont peut être représentatifs mais ils sont surtout réducteurs car les étudiants ne doivent pas être la seule source d'évaluation des compétences des enseignants. Les étudiants, pensent-ils, ont des jugements biaisés, d'autant plus que les évaluations systématiques sont faites « à chaud ». Selon ces professionnels, le service de l'évaluation se sert des données recueillies pour tirer des conclusions sur la qualité des enseignements. Les compétences professionnelles des enseignants sont déjà incriminées. Selon eux, le dispositif est centré sur la recherche des points faibles, son déclenchement suppose déjà des lacunes chez l'enseignant. L'évaluation des enseignements leur apparaît comme l'évaluation des enseignants. L'évaluation est donc subie, l'implication de l'enseignant est quasiment nulle, on peut observer des résistances, des comportements qui visent à freiner le travail du service de l'évaluation puisque ces professionnels sont persuadés d'être plus compétents que le service pour évaluer leurs enseignements. Ils ne veulent pas agir contre eux-mêmes en collaborant à l'évaluation.

La valeur pragmatique de l'évaluation

Les professionnels de l'enseignement qui ont une représentation pragmatique du dispositif ont, eux, le sentiment que l'évaluation est porteuse d'informations et qu'elle est un outil de pilotage des formations parmi d'autres. Selon ces professionnels, les résultats des évaluations systématiques sont représentatifs de la satisfaction des étudiants laquelle est corrélée à la qualité des enseignements dispensés, sans pour autant en être la seule variable explicative.

**Evaluer les enseignants et les formateurs ?
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

Le dispositif d'évaluation est perçu comme un outil qui permet d'offrir un service aux enseignants (responsables de formation et/ou chefs de département) dont la finalité est l'amélioration de l'offre de formation de l'École par rapport aux attentes et besoins des étudiants et de leurs futurs employeurs.

Le dispositif peut permettre de répondre aux questions et fournir un feed back alors que ces professionnels n'ont ni le temps ni les ressources pour engager cette évaluation seuls. L'évaluation est soutien et non remise en cause. Elle devient collaborative lorsque l'implication de l'enseignant est forte.

Les étudiants dotés d'une vision pragmatique de l'évaluation sont, quant à eux, persuadés que leurs jugements sont fiables et qu'ils sont en mesure, pour la suite des enseignements et pour les futurs étudiants d'apporter des améliorations aux enseignements dispensés à l'EHESP. Dans le cadre des évaluations approfondies, nous remarquons que ces étudiants fournissent un effort avant la rencontre pour recueillir des données de la part des autres étudiants et qu'ils organisent ces données pour faciliter leur traitement par les membres du service de l'évaluation. Ces étudiants sont aussi ceux dont les jugements sont les plus arrêtés, ils considèrent que leur interprétation est très représentative d'autant plus qu'ils ont recueilli les perceptions des autres étudiants.

Représentations de l'évaluation et charges administratives endossées

Les résultats montrent que les enseignants se répartissent à peu près équitablement parmi les trois types de représentations alors que très peu de responsables de formation et aucun chef de département n'ont une vision illégitime de l'évaluation et que peu de responsables de formation et très peu de chefs de département ont une vision sanction de l'évaluation. La figure 2 suivante est une représentation topographique de ces résultats.

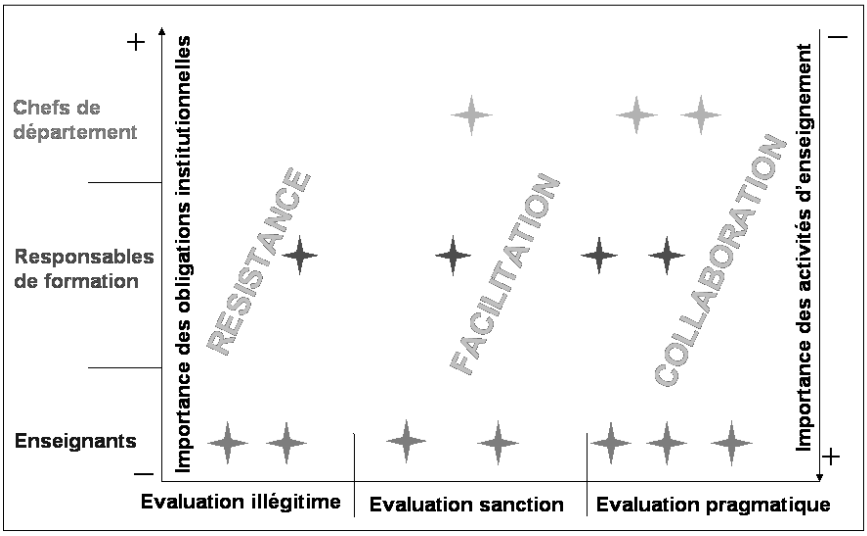

Fig. 2 : Représentation topographique des enseignants, responsables de formation et chefs de département selon leur représentation de l'évaluation, leurs attitudes associées et l'importance de leurs obligations institutionnelles

---

Nous observons des différences d'attitudes entre les enseignants, responsables de formation et chefs de département : les organisations émotionnelles, motivationnelles, perceptives, et cognitives diffèrent et prédisposent les personnes à réagir diversement face aux dispositifs, soit plutôt positivement soit plutôt négativement.

Les responsables de formation et, plus encore, les chefs de département semblent contraints d'adopter des comportements promoteurs de l'évaluation en raison de la pression institutionnelle et des obligations de contrôle. En effet, la fonction de responsable de formation et plus encore celle de chef de département implique d'avoir une visibilité sur la qualité des enseignements dispensés par l'équipe enseignante et de se situer dans la stratégie institutionnelle d'évaluation. Dès lors, on retrouvera le plus souvent des représentations pragmatiques de l'évaluation chez les responsables de formation et plus souvent encore chez les chefs de département.

Si nous suivons Joule et Beauvois qui nous rappellent que « seuls les actes nous engagent » (Joule & Beauvois, 1998), nous observerons que les discours favorables à l'évaluation pragmatique peuvent ne pas refléter totalement leurs propres convictions. Il pourrait s'agir ici de rationalisations *ex post* destinées à réduire la dissonance cognitive susceptible d'apparaître entre le vécu de leur position institutionnelle et leurs sentiments personnels sur l'évaluation.

Certains responsables de formation aux représentations de l'évaluation sanction, voire illégitime, développe des comportements face à l'évaluation qui ne sont pas en phase avec leurs représentations. La fonction de responsable de formation peut donc induire une fracture entre les représentations (sanction et illégitime) et les comportements promoteurs face à l'évaluation. Dès lors, soit le responsable de formation conserve sa représentation et justifie son comportement par des déterminants externes c'est-à-dire par sa mission et ce dans le but de faire baisser la dissonance cognitive ; soit le responsable de formation verra ses représentations changer en représentations pragmatiques.

Chez les chefs de département, l'évaluation n'est jamais perçue comme une mise en danger de leurs compétences propres, elle représente plutôt un outil de pilotage, au service de l'institution, dont le but est d'augmenter la qualité.

Les compromis passés dans le cadre d'une relation de service

Ainsi, les représentations des professionnels de l'enseignement mais aussi leurs obligations institutionnelles déterminent leurs comportements face à l'évaluation et leur motivation ou leur aversion à faire de l'évaluation un objet de service qu'ils proposeront aux étudiants.

Ces attitudes positives ou négatives influencent à leur tour les compromis passés entre les professionnels et les étudiants par rapport à l'évaluation des enseignements.

Une vision illégitime entraîne un compromis tacite qui éloigne les étudiants des problématiques d'évaluation. On remarque que plus l'enseignant considère les pratiques évaluatives comme illégitimes, moins il abordera le sujet et proposera aux étudiants d'évaluer les enseignements. Nous noterons néanmoins qu'il ne formulera pas clairement de critiques des pratiques évaluatives devant ses étudiants. Les jeux conversationnels pour rejeter l'évaluation tourneront plutôt autour des non-dits : ne pas informer les étudiants sur l'évaluation, ne pas les encourager à évaluer, taire les résultats de l'évaluation. Les

mécanismes de la co-activité d'évaluation de ces professionnels sont par exemple de ne formuler aucune demande d'évaluation ou, dans le cas ou le service de l'évaluation a engagé une démarche, de ne pas distribuer les questionnaires d'évaluation aux étudiants.

Face à cela, les étudiants adopteront soit une attitude explicitement docile (l'étudiant sait que l'évaluation existe mais si l'enseignant n'y accorde pas d'importance, il ne s'y soumettra pas), soit une attitude implicitement docile (l'élève ne s'est jamais franchement posé la question de l'évaluation, il ne remarquera pas l'attitude de rejet de l'enseignant) soit une attitude de réclamation (l'élève note un manque par rapport à l'évaluation et questionne l'enseignant). L'issue de cette troisième attitude des étudiants dépendra de la façon dont l'enseignant va réagir : par jeux de pouvoir, il peut réussir à faire taire les étudiants demandeurs ou à les rallier à sa conviction ou ne pas réussir et finalement se plier à leur demande d'évaluer les enseignements. L'attitude de ces professionnels face aux pratiques d'évaluation et aux résultats de ces dernières sera le déni, la résistance, des frictions peuvent alors voir le jour.

Une vision de l'évaluation-sanction entraîne en général un compromis flou. L'enseignant incitera les étudiants à remplir les questionnaires d'évaluation ou à s'entretenir avec les professionnels de l'évaluation mais communiquera (implicitement ou non) une anxiété liée à sa représentation de l'évaluation-sanction. Le jeu conversationnel sera alors ambigu et peut se résumer ainsi : «Je vous demande de remplir ce questionnaire mais sachez que je risque gros». Lorsque l'enseignant a une telle vision de l'évaluation, les étudiants sont prudents dans leurs commentaires qualitatifs ou lors des entretiens : ils insistent largement sur le fait qu'ils ne souhaitent incriminer personne mais que leurs discours à pour but l'amélioration des enseignements. Le mécanisme de la co-activité d'évaluation sera de collaborer avec les professionnels de l'évaluation non pas pour déterminer ensemble les moyens et dispositifs à mettre en place mais en fournissant les renseignements utiles et nécessaires facilitant le travail d'évaluation. Ces enseignants sont en général très fortement impliqués dans l'évaluation sur le plan émotionnel : une attention toute particulière est donnée à la formulation des rapports, on verra que ces enseignants, s'ils acceptent que certains points faibles soient mis en lumière exigeront que les points forts le soient aussi.

Une vision pragmatique entraîne un compromis clairement exprimé. Les enseignants qui ont une vision pragmatique de l'évaluation sont aussi ceux dont les étudiants répondent le plus aux questionnaires.

Les jeux conversationnels de ces professionnels évoquent l'évaluation comme une offre de service proposée aux étudiants. Ces professionnels leur répéteront l'importance de l'évaluation, tenteront de les impliquer, de les inciter à évaluer en leur rappelant les bénéfices de l'évaluation en termes d'amélioration de l'offre de formation. Les mécanismes de la co-activité d'évaluation à l'intérieur du cadre social (avec les étudiants) se traduisent en général par un temps dédié à l'évaluation et prévu dans le planning de la formation. Ce temps est souvent consacré au remplissage des questionnaires et à une discussion avec les étudiants pour revenir sur leur perception des enseignements suivis.

La vision pragmatique et les compromis, jeux conversationnels et mécanismes de la co-activité d'évaluation vont majoritairement de pair avec les fonctions de responsable de formation et plus encore de chef de département. En effet, ils expriment l'intérêt de procéder à l'évaluation, d'une part, pour avoir la plus grande visibilité de la qualité de l'équipe

pédagogique qu'ils gèrent et, d'autre part, parce qu'ils ont de fortes obligations institutionnelles.

Croyances et concepts organisateurs

L'une des questions posées aux chercheurs, dans la configuration particulière de l'évaluation des enseignements de l'EHESP, est la compréhension des facteurs influençant la décision des étudiants de remplir ou non un questionnaire d'évaluation. Plus les étudiants participent au dispositif et moins les résultats sont contestés par les enseignants, les tutelles et les étudiants eux-mêmes. Analyser l'évaluation comme une activité de service permet de répondre à cette question en mettant en valeur les croyances et les concepts organisateurs qui orientent et régulent l'activité, sinon la co-activité d'évaluation.

Les entretiens menés auprès des étudiants ont permis de mettre en évidence les croyances qui déterminent leurs attitudes face à l'évaluation. Ces concepts organisateurs expliquent les différences de participation selon que les étudiants sont en formation initiale ou en formation continue.

La première est l'implication des enseignants et/ou du responsable de formation. Plus les professionnels de l'enseignement en contact avec les étudiants ont une vision pragmatique de l'évaluation, plus les étudiants évalueront.

La seconde est la perception de l'efficacité et de la pertinence de la formation. Nous remarquons que plus les étudiants ont une vision claire de leurs attentes envers la formation, de l'utilité de la suivre pour mener à bien leur projet professionnel (« La formation est une source de compétences »), plus ils seront enclins à évaluer les enseignements suivis. Cette variable est corrélée positivement avec l'âge des étudiants : les stagiaires de la formation continue développent des attentes plus fortes et plus diversifiées que les étudiants en formation initiale. La perception de l'utilité de la formation dépend (en partie) de l'expérience professionnelle, laquelle est souvent supérieure chez les stagiaires en formation continue. Ceux-ci participent plus et rédigent plus de commentaires qualitatifs et de propositions d'amélioration.

La troisième variable tient au niveau de satisfaction. Les entretiens menés avec les étudiants ont permis de mettre en évidence qu'un niveau de satisfaction très fort, tout comme un niveau de satisfaction très faible, augmente la probabilité des étudiants de remplir le questionnaire et de participer à des entretiens. Une satisfaction moyenne diminue la probabilité de participer à toute évaluation.

Nous remarquons par ailleurs que si l'implication des enseignants est faible alors un haut degré d'attentes ainsi qu'un haut degré de satisfaction ou d'insatisfaction ne suscitent pas assez d'intérêt pour que les étudiants remplissent les questionnaires. A l'inverse, si l'implication des enseignants est forte alors un faible niveau d'attentes et une satisfaction moyenne n'entraveront pas la participation des étudiants.

La figure 3 est une représentation topographique de la répartition des étudiants selon le concept organisateur majeur à savoir que la formation est source de compétences.

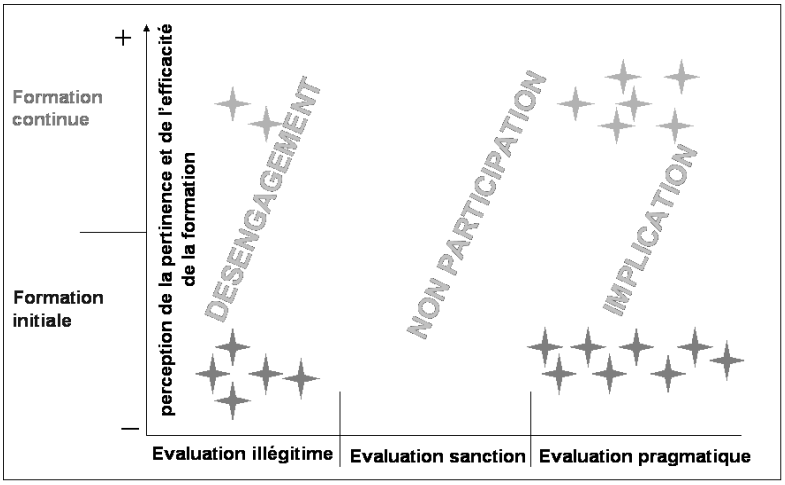

Fig. 3 : Représentation topographique des étudiants selon leur représentation de l'évaluation, leurs attitudes associées et perception de la pertinence et de l'efficacité de la formation.

Conclusion

A la lecture de ces différents résultats, il semblerait que des relations s'établissent, chez les professionnels comme chez les étudiants, entre les représentations de l'évaluation et les attitudes et comportements associés. Nous pensons que les professionnels qui sont les plus certains de détenir des compétences en ingénierie pédagogique et en ingénierie de formation sont aussi ceux qui sont les plus à même d'utiliser les différents dispositifs d'évaluation et de les appréhender comme une offre de service à proposer aux étudiants. Si le fait de faire preuve de compétences pédagogiques avérées est l'indice d'un fort sentiment d'efficacité personnelle, alors nous estimons que le niveau de sentiment d'efficacité personnelle peut s'accompagner d'une vision pragmatique de l'évaluation ainsi que d'attitudes et de comportements promoteurs de l'évaluation. De la même façon, chez les étudiants, nous pensons qu'un fort sentiment d'efficacité personnelle à la maîtrise des apprentissages proposés en formation, entraînerait une vision pragmatique de l'évaluation et une plus forte participation aux différents dispositifs. Il nous apparaît effectivement nécessaire d'accorder de l'attention aux deux dimensions de l'évaluation en tant que relation de service, à la fois objet de service et objet d'usage. Une dimension ne peut exclure l'autre, c'est leur interaction qu'il convient d'analyser.

A l'avenir, nous proposerons de réfléchir à la notion de maîtrise d'usage, notion qui pourrait regrouper les croyances et les concepts organisateurs des étudiants évaluateurs, ainsi que leurs attitudes et comportements dans un ensemble cohérent. La maîtrise d'usage, c'est-à-dire la maîtrise des usages de l'évaluation, se comprend à coté de la maîtrise d'ouvrage et la maîtrise d'œuvre en formation supérieure professionnelle. En effet, il nous paraît pertinent d'envisager l'évaluation comme un chantier, un projet. Sur ce chantier, le maître d'ouvrage, l'institution qui supporte les coûts financiers, voisine avec les maîtres d'œuvre, les professionnels de l'évaluation, eux-mêmes en tension avec les enseignants, qui en assurent le pilotage. La maîtrise d'usage serait constituée par les étudiants qui, en tant

qu'usagers des dispositifs d'évaluation, témoigneraient d'une volonté de se situer au cœur du processus d'élaboration et de conduite des dispositifs. La maîtrise d'usage réussirait à terme, de par son implication dans le projet, à compléter et enrichir le cahier des charges des formations dispensées à l'EHESP.

Les rapports à l'évaluation se construiraient donc à l'intérieur d'un cadre défini par les décisions stratégiques de l'institution et par les relations entre les acteurs sur fond d'obligations institutionnelles, de relations de collaboration ou d'évitement entre les enseignants et les professionnels de l'évaluation, et d'engagement vers l'amélioration de la pédagogie.

Bibliographie

Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA Éditions.

Guingouain, G. (1999). *Psychologie sociale et évaluation*. Paris : Dunod.

Joule R.-V. & Beauvois J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : Presses universitaires de France.

Kourilsky-Belliard, F. (1996). *Du désir au plaisir de changer*. Paris : Inter Éditions.

Lameul G. (2009). Penser ensemble, et de façon solidaire, sujet et situation au sein du dispositif. In G. Lameul, A. Jézégou & A.F.Trollat (Ed.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique sociale.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation, 4*.

Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir & P. Pastré (Ed.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.

Paquay, L. (2006). L'évaluation des enseignants, en tensions et en perspectives. In G. Figari & L. Mottier-Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Pastré, P. (2007a). Champs conceptuels et champs professionnels. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Pastré, P. (2007b). Du cours magistral considéré comme un vol à haut risque (et basse altitude). In *Actes du Séminaire Formation professionnelle : conceptions théoriques, conceptions et transversalité*. Nice : IUFM Célestin Freinet.

Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages, 1*.

Pastré, P. (Ed.) (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels.* Toulouse : Octarès.

Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Fl: Krieger Publishing Company.

Thuillier, O. & Vial, M. (2003). *Évaluation et fonction cadre*. Paris : Lamarre.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.