

Introduction

Habiter le rôle d'évaluateur des pratiques enseignantes

Bernard André

Haute école pédagogique du canton de Vaud
bernard.andre@hepl.ch

Méliné Zinguinian

Haute école pédagogique du canton de Vaud
meline.zinguinian@hepl.ch

Pour citer cet article : André, B. & Zinguinian, M. (2015). Introduction. Habiter le rôle d'évaluateur des pratiques enseignantes. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), pp. 7-10.

Depuis les années 60, les recherches en éducation ont souligné l'importance du rôle joué par l'enseignant dans l'apprentissage des élèves (Bressoux, 1994). Bien qu'elles ne soient pas le seul facteur à considérer, les pratiques des enseignants expliquent environ 20% des différences d'apprentissage (Suchaut, 2012). Dès lors, se préoccuper de la qualité de l'enseignement devient un enjeu et l'évaluation des pratiques enseignantes un levier pour soutenir cette qualité (Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999). La fonction de ce type d'évaluation n'est pas uniquement, cela va de soi, d'assurer la qualité, elle peut répondre à un objectif de gestion des ressources humaines, de contrôle ou de régulation des systèmes éducatifs (Maubant, 2015), mais encore, et cela n'est pas à négliger dans le contexte de la formation des enseignants, un objectif de développement professionnel (Jorro, 2007; Paquay, 2005; Paquay, Nieuwenhoven & Wouters, 2010).

Tous ces moteurs de l'évaluation n'ont pas les mêmes conséquences sur l'évalué et ainsi ne génèrent pas les mêmes défis pour l'évaluateur et pour l'instance chargée de concevoir et de réguler le dispositif de formation des enseignants. L'évaluation, en vue d'un développement professionnel renvoyant à une forme d'évaluation formative, n'est pas directement comparable à une évaluation à visée de contrôle davantage sommative ou certificative. Par exemple, l'injonction à rendre compte de son évaluation ne se joue pas de la même manière dans les deux cas. Il n'est pas demandé de donner à l'institution un quelconque retour attestant de ce qui a été observé et de l'évaluation qui en a été faite dans le cadre d'une évaluation formative, alors que c'est le cas pour une évaluation certificative. A part cela, les possibilités, du côté de l'évalué, de manifester son désaccord quant au résultat de l'évaluation de ses prestations diffèrent également. Dans le cas d'une évaluation formative, il s'appuiera sur la discussion, la négociation, l'argumentation notamment et dans celui d'une évaluation certificative sur une commission de recours.

Dans le contexte particulier qui est au cœur de ce numéro, à savoir l'évaluation des étudiants en formation à l'enseignement, l'évaluation des pratiques fait l'objet d'enjeux importants tant au niveau de la prescription du travail que de sa réalisation effective. Qu'il s'agisse d'élaborer des dispositifs permettant une évaluation de l'aptitude à enseigner (traduite par le jugement de performances, de compétences ou autres) qui soit fiable et valide ou d'utiliser concrètement les référentiels prescrits et jouer le rôle attendu par l'institution (formateur, accompagnateur, évaluateur, etc.), ce type d'évaluation met les acteurs concernés face à de nombreux défis (André, 2013).

Certains de ces défis sont repérables dans la manière dont les acteurs de la formation pratique des enseignants habitent leur rôle d'évaluateur. Plusieurs auteurs ont exploré la question du rôle (notamment Goffman, 2009; Kaufmann, 1998; Baron, 2010). Dans le cadre de cet éditorial, recourir au terme « habiter » permet d'aborder à la fois la dimension subjective et émotionnelle du vécu du rôle, la lecture que des acteurs externes peuvent avoir de la manière dont l'individu le joue et les éléments officiels touchant à ses frontières et spécificités. Il ne s'agit donc pas uniquement de jouer ou de vivre un rôle, ni seulement d'occuper une position, mais tout cela à la fois. « Habiter » renvoie à la fois à la représentation que l'on fait émerger chez l'autre, à ce que l'on est dans ce rôle, à ce que l'on souhaite être et à ce qu'il est attendu de nous lorsque l'on tient ce rôle particulier.

Chacun des cinq articles présentés dans ce numéro aborde l'évaluation des pratiques enseignantes en explorant plus ou moins directement la façon d'habiter le rôle d'évaluateur soit face à l'étudiant (C. Gremion et P.-F. Coen ; J.-M. Weber ; S. Breithaupt), soit face à l'institution certifiante (B. André ; M. Zinguinian et B. André). En outre, les questions traitées dans ces articles engagent divers contextes nationaux et institutionnels (Suisse, Québec et Luxembourg), et mobilisent diverses approches théoriques qui vont des sciences de l'éducation à la psychanalyse.

Dans leur contribution, **C. Gremion et P.-F. Coen** s'interrogent sur la manière dont l'articulation évaluation-développement vs évaluation-contrôle influence la posture réflexive de l'évalué. Ils comparent deux institutions de formation des enseignants en Suisse en partant de l'analyse des dispositifs de formation et du point de vue des étudiants sur le rôle de leur formateur. Ils montrent que, finalement, ce qui impacte le plus la posture réflexive de l'étudiant n'est pas principalement lié au rôle prescrit (accompagnateur et évaluateur incarné dans la même personne ou dans deux acteurs différents), mais est davantage relié aux attentes des étudiants relativement à la posture de leur formateur, à la manière dont celui-ci habite son rôle (davantage accompagnateur ou évaluateur), ou encore au contrat didactique implicite entre eux.

J.-M. Weber aborde la question de l'évaluation dans une perspective psychanalytique et étudie, au Luxembourg, la souffrance des formateurs engagés dans l'accompagnement des étudiants en stage. Dans ce contexte, le tutorat peut être vécu dans un jeu de reflets multiples, le tuteur étant le miroir de la profession pour l'étudiant et l'étudiant le miroir des propres pratiques du tuteur. Il montre aussi la place occupée par le sentiment de toute-puissance et par l'idée du « bon modèle » et il souligne « l'utilisation de l'amour comme moteur de formation » par certains tuteurs, en d'autres mots, la possibilité d'un transfert, au sens freudien du terme, entre l'étudiant et le tuteur qui représente ici la profession. L'auteur montre ainsi que, dans sa façon d'habiter son rôle, le pulsionnel du formateur joue un rôle, mais que finalement il y a place à la sublimation, à la prise de distance par le biais de dispositifs d'analyse de pratiques pour les tuteurs.

La manière d'habiter ce rôle touche non seulement à la façon de le vivre émotionnellement et de se le représenter, mais est encore visible à travers le type de savoirs que le formateur mobilise dans son évaluation et la manière dont ils les formalisent pour les étudiants. **S. Breithaupt** analyse, dans le contexte d'un centre de formation des enseignants en Suisse, des évaluations formatives et montre que les savoirs mobilisés sont davantage issus de la pratique que de type académique, et ceci même qu'il s'agit de formateurs engagés dans le volet « académique » de la formation que sont les cours. L'auteur souligne également que les savoirs décrits dans ces rapports ne sont la plupart du temps « qu'énoncés, nommés, pointés et minoritairement [...] analysés en termes d'effets sur les apprentissages. ». Elle fait

l'hypothèse d'un lien entre ce résultat et le fait que les formateurs ayant rédigé ces rapports ont été, pour la plupart, précédemment enseignants eux-mêmes.

En résumé, ces trois contributions offrent à un moment un regard sur la façon dont le formateur habite son rôle vis-à-vis de l'étudiant : se sent-il davantage accompagnateur ou évaluateur ? Comment vit-il psychologiquement son rôle de tuteur ? Sur quel type de savoirs s'appuie-t-il pour communiquer une évaluation formative à l'étudiant et en quels termes le fait-il ?

Les deux derniers articles de ce numéro explorent la question au travers du rapport du formateur à l'institution certifiante, et interrogent les documents élaborés pour cadrer l'évaluation réalisée par les formateurs de terrain.

La contribution de **B. André** s'appuie sur un présupposé similaire à celle de S. Breithaupt, à savoir qu'il pourrait y avoir deux communautés de pratiques parmi les formateurs d'enseignants : la communauté des formateurs de terrain et celle des formateurs de l'institution de formation. S. Breithaupt formulait implicitement l'hypothèse que les formateurs de l'institution transmettraient, par leurs évaluations formatives, des savoirs de type académique et B. André s'interroge, dans le même contexte de formation, sur les savoirs formulés dans les référents de l'évaluation et la communauté dont ils sont le reflet. L'auteur révèle que l'usage par les formateurs de terrain d'un référentiel institutionnel présente des difficultés au niveau de la compréhension dudit référentiel, de la possibilité de faire des liens entre ce référentiel et les pratiques observées, ainsi que dans la détermination des seuils entre les notes. En présentant les stratégies de dépassement des obstacles présentés - le collectif, l'expérience, les savoirs théoriques -, il montre indirectement comment les formateurs de terrain habitent leur rôle d'évaluateur dans un tel contexte.

Enfin, **M. Zinguinian et B. André** abordent la manière d'habiter le rôle d'évaluateur de formateurs issus de deux institutions de formations distinctes, une étasunienne et l'autre suisse. Ils mettent en lumière qu'un dispositif qui tendrait à sur-prescrire, c'est-à-dire à donner un cadre contraignant, voire rigide, à l'évaluation, comme un dispositif qui tendrait à sous-prescrire, à laisser une large marge de manœuvre à l'évaluateur dans le choix et l'usage du ou des référents, dans la détermination des seuils pour la mise des notes ou encore dans la manière de mettre en relation le référent à la pratique observée, ont tous deux un coût subjectif pour l'évaluateur. Dans le premier cas, le coût est produit par un excès de « technicisation », pouvant faire perdre aux évaluateurs le sens de leur activité en niant le recours à leur jugement professionnel, et dans le second, par la nécessité pour les évaluateurs de « porter », d'assumer leur évaluation, dans la mesure où leurs décisions ont peu de points d'appui institutionnels.

En résumé, ces cinq articles présentent diverses manières d'habiter son rôle d'évaluateur de la pratique, en centrant les analyses soit sur la souffrance qu'un tel rôle peut engendrer, soit sur les pratiques effectives, soit encore sur les représentations qu'ont les acteurs impliqués du rôle de formateur d'enseignant. Ces contributions montrent notamment que le présupposé de l'existence de deux communautés distinctes, définies par le fait d'être formateur de terrain ou formateur de l'institution de formation, mérite d'être interrogé. Les recherches initiées par les auteurs des articles de ce numéro enrichissent par leurs résultats les réflexions menées sur les enjeux de l'évaluation des pratiques en cours de formation à l'enseignement. La variété des contextes nationaux présentés souligne la dimension internationale des questionnements sur ce type d'évaluation. A la lecture des articles de ce numéro l'on constate une multiplicité d'orientations théoriques et disciplinaires empruntées par les auteurs, ce qui souligne également à quel point ces questions peuvent être largement

investies et préoccuper les chercheurs bien au-delà des sciences de l'éducation. Malgré les recherches menées jusqu'à présent, dont les revues de la littérature de ces contributions font état, et les options concrètement explorées, perceptibles dans la diversité des dispositifs de formation à l'enseignement présentés dans ces articles, les auteurs montrent que les questions sur l'évaluation des pratiques enseignantes et la qualité de l'enseignement demeurent et appellent à la poursuite de l'exploration de ce champ.

Références

- André, B. (2013). Évaluer la formation des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 184, 5-14.
- Baron, X. (2010). « Jouer » ou « habiter » son rôle d'encadrant ? *L'Expansion Management Review*, 1(136), 24-37. doi:<http://www.cairn.info/revue-l-expansion-management-review-2010-1-page-24.htm> - re2no2
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Klein, S. P. (1999). *A License to Teach. Raising Standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goffman, E. (2009). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Jorro, A. (2007). L'évaluation, génératrice de développement professionnel ? In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et développement professionnel* (pp. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Kaufmann, J.-C. (1998). *Corps de femmes, regards d'hommes*. Paris : Editions Nathan.
- Maubant, P. (2015, septembre). Pratiques évaluatives en contexte de formation par alternance, Communication présentée au 3e colloque du Groupe évaluation des Pratiques Enseignantes [gEvaPE]. Lausanne : Suisse.
- Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? *Recherche et formation*, 50, 55-74.
- Paquay, L., Nieuwenhoven, C. Van, & Wouters, P. (Eds.). (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Suchaut, B. (2012). L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution. Manuscrit auteur, publié dans « Conférence sur l'évaluation, Grenoble : France (2012) ».