

L'évaluation génératrice de développement professionnel ?

Anne Jorro

► **To cite this version:**

Anne Jorro. L'évaluation génératrice de développement professionnel ?. Evaluation et développement professionnel, L'Harmattan, pp.11-31, 2007, Pratiques en Formation. halshs-00192652

HAL Id: halshs-00192652

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00192652>

Submitted on 29 Nov 2007

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.

L'évaluation, génératrice de développement professionnel ?

Anne Jorro*

Dans le contexte de mutations socio-économiques qui affectent le monde du travail, les pratiques évaluatives ont pris de l'ampleur. Les entretiens d'évaluation, les bilans de compétences, la construction de portfolios, les séances de régulation, les audits appartiennent à une culture de l'action, centrée sur le contrôle ou bien ouverte à la régulation, qui vise à donner des repères aux acteurs, aux institutions et aux organisations. L'évaluation ne suscite plus autant de réactions défensives lorsque son impact est perçu. Elle contribuerait, dans l'imaginaire social, à un développement professionnel ou à un redéploiement organisationnel. C'est ainsi que dans le champ de l'éducation et de la formation, les praticiens se conduisent différemment, délaissant le mode de l'opposition systématique (Jorro, 2006a) pour accepter de tenir une réflexion sur l'évolution des métiers et des situations professionnelles, sur la nécessaire prise en compte de la professionnalité des enseignants, des formateurs, des responsables pédagogiques, des cadres, sur la qualité des dispositifs de professionnalisation. Ce changement de représentations se traduit par le regard aiguisé que posent les acteurs sur les compétences et les gestes professionnels à mobiliser dans toute activité ainsi que sur leurs modalités d'évaluation. L'idée d'un métier en évolution qui oblige à des repositionnements tout au long d'un parcours professionnel semble partagée, il reste encore à approfondir la question de l'évaluation dans les processus et démarches de professionnalisation.

En effet, la part de l'évaluation dans le développement professionnel des acteurs n'est pas aussi simple et pose de sérieuses difficultés. Le paysage professionnel du point de vue des pratiques évaluatives est donc contrasté. Pour promouvoir une évaluation génératrice de développement professionnel, encore importe-t-il de lever certaines confusions tenaces et de prendre appui sur les pratiques qui relient ou intègrent l'évaluation au développement professionnel.

1. Débusquer les confusions tenaces

En établissant un lien entre le développement professionnel et l'évaluation, nous voulons mettre en évidence l'importance de la fonction critique dans la construction de la professionnalité des acteurs. Les apprentissages professionnels impliquent à des moments divers des processus d'évaluation. Que l'on se tourne vers l'appropriation de compétences, l'incorporation de gestes professionnels, l'acquisition d'une culture de métier etc., la question du lien avec un système d'exigences se pose inévitablement parce qu'elle permet de porter un regard précis sur le degré d'appropriation des compétences et des gestes professionnels ainsi que sur leurs effets en termes de pertinence et d'efficacité.

La mise en œuvre de l'évaluation suppose une modalité opératoire précise qui implique un croisement de regards : tout d'abord, une analyse de l'activité professionnelle telle qu'elle s'est déroulée en contexte, puis la mobilisation d'un système d'exigences qui permettra un processus de confrontation entre la réalité d'une pratique et le souhaitable de cette même activité. Le questionnement et la problématisation qui s'ensuivent débouchent, soit sur le maintien et la valorisation de l'action, soit sur des décisions d'ajustements. Sans mention d'un niveau d'exigence, l'acteur s'arrête au plan de la description de l'activité. Ce qui pourrait l'empêcher de considérer les marges de progression et de décider d'ajustements utiles. Comme l'évaluation intègre une certaine temporalité dès lors qu'elle conduit l'acteur à envisager un futur de l'action à travers la détermination d'améliorations possibles, il s'agit de ne pas s'arrêter en si bon chemin. Avec l'évaluation, les professionnels apprennent à mettre en œuvre une « culture de l'action à venir » en dépassant le seuil de l'évocation d'une action vécue pour franchir celui de l'anticipation de l'action.

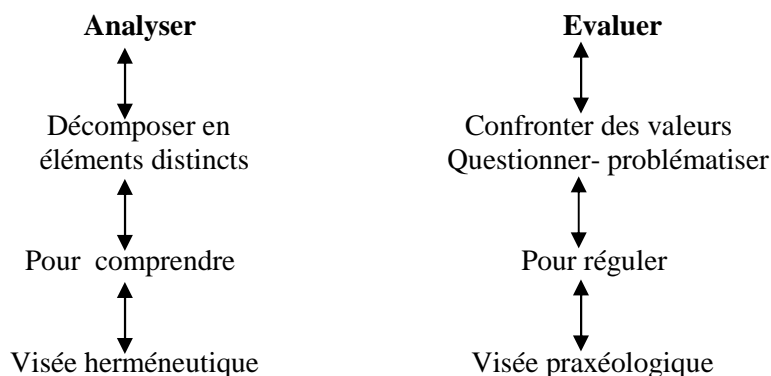
1

* Université de Toulouse-Le Mirail (France), Professeure en Sciences de l'Éducation, Directrice du Centre de Recherches en Éducation, Formation, Insertion de Toulouse (CREFI-T), Responsable de l'équipe Evacap (Évaluation et Professionnalisation des Acteurs et des Contextes).

Ce moment de confrontation est parfois éludé par les formateurs (tuteurs, accompagnateurs...) qui déclarent vouloir éviter un basculement dans le jugement ou faire de la morale. Pourtant, l'acte évaluatif se distingue du jugement de valeur et de la morale ! (Cardinet, 1989). On pourrait même affirmer que ces éléments constituent des faux pas de l'acte évaluatif. D'une part, parce qu'ils renvoient aux modes réactifs du comportement humain prêt à produire des jugements spontanés et qu'ils ne partagent aucun lien avec les pratiques évaluatives objectivées dans un cadre professionnel, d'autre part, parce qu'ils marquent le manque de prise de distance indispensable dans toute pratique évaluative, distance rendue possible par la confrontation avec un système de références. Aussi, les arguments avancés tendent à montrer les défaillances conceptuelles en cours et à souligner l'absence de formation à l'évaluation en ce qui concerne le champ de la professionnalisation alors que cette compétence s'avère indispensable pour accompagner les acteurs dans leurs apprentissages professionnels (Bélaïr & Lebel, 2007).

D'autres difficultés apparaissent et qui tiennent au paradigme de la réflexivité pour lequel un consensus général est établi. Qui contesterait cette visée de la professionnalisation des acteurs ? Personne assurément, puisque le professionnel attendu est un praticien réflexif, qui sait faire retour sur son activité et sait faire preuve de distanciation. En parcourant les lignes de force de la réflexivité on se heurte à nouveau à de nouvelles confusions conduisant au déni de la fonction critique. Une recherche conduite auprès de maîtres-formateurs en 2005 a mis au jour les distinctions produites entre analyse de pratiques et évaluation (Jorro, 2005). Les représentations assez fortement ancrées donnaient le beau rôle à l'analyse de pratiques, le mauvais à l'évaluation, excluant du même coup les pratiques évaluatives du genre réflexif alors que l'évaluation correspond à un haut degré de réflexivité. Ces conceptions traduisent un rapport à l'évaluation très particulier et il devient nécessaire de caractériser : 1- le rapport que les formateurs entretiennent avec un système d'exigences et avec le processus de confrontation-questionnement-problématisation, 2- le rapport assumé ou non avec le processus de régulation, 3- la connaissance des marges de progression dans les apprentissages professionnels. Les travaux de Campanale (2007) montrent l'actualité de cette question dans le cadre de la formation des enseignants.

Ces conceptions naïves nous poussent à revisiter les processus de réflexivité tels qu'ils ont été conceptualisés par Argyris & Schön (1995). Pour ces auteurs, la régulation de l'action occupe une place importante à travers différents systèmes de boucles, qui se nourrissent de confrontations et de réajustements. Ce modèle semble détourné dans les usages puisque seule la démarche d'analyse est retenue. Une pensée syncrétique s'organiserait autour des processus d'analyse, confondant les enjeux respectifs de l'analyse et de l'évaluation sur lesquels il nous paraît important de revenir. L'analyse est une opération capitale de la pensée, permettant une identification des paramètres de l'action qu'elle peut décomposer de façon rigoureuse afin d'en comprendre les ressorts. De son côté, l'évaluation opère une confrontation entre les éléments distingués lors de l'analyse et le système d'exigences mobilisé. A partir de cette confrontation, l'évaluation ouvre la question du sens et de sa problématisation pour définir des ajustements. Il y a donc un basculement de l'analyse vers la régulation de l'action dans le processus réflexif. La réflexivité n'est pas seulement le lieu de la compréhension mais aussi celui de l'action régulée par anticipation.



La visée herméneutique caractéristique de l'analyse devient un espace d'investigation confortable pour les formateurs au cours duquel les explicitations et commentaires prédominent. En revanche, la visée praxéologique suppose un processus d'évaluation qui oblige à une prise de position au regard d'un système de références, à un engagement vers l'action future. Le problème majeur résiderait-il dans ce contournement de la prise de responsabilité que suppose l'acte évaluatif, dans ce rendre compte si difficilement acceptable au regard de la liberté académique caractéristique du monde enseignant (Romainville 2002, Dejean 2002, Perrenoud, 2005) ? Serait-ce une spécificité de la culture française, habitée par la logique de l'honneur (D'Iribarne, 2005) et peu encline à porter un regard

rétrospectif ? Serait-ce une conception de l'action arrimée à l'intervalle passé - présent et conduisant à une forme d'habitus, celui du constat. Le futur de l'action constituerait-il un impensé, un obstacle ? Quelle que soit l'explication, le processus de réflexivité est partiellement mobilisé lorsque la fonction critique est sous-utilisée, sous-estimée, autrement dit esquivée. Or, c'est aussi avec la fonction critique que le développement professionnel est susceptible d'être activé.

La place de l'évaluation dans le développement professionnel peut rester clandestine en formation si la conception de la réflexivité est cantonnée à la visée herméneutique. Ce qui questionne l'usage exclusif des modèles prenant appui sur les méthodologies d'analyse de l'activité, qui par leur mobilisation systématique, participent au recouvrement de l'activité évaluative. Loin de porter sur une activité de confrontation à un référentiel, de mettre en regard des valeurs parfois contradictoires, de tendre vers un souhaitable, les pratiques d'analyse du travail proposent des grilles de lecture de l'activité professionnelle qui mettent en évidence les qualités d'ingéniosité, la métis professionnelle des acteurs voire leurs défaillances. Les démarches d'analyse des pratiques professionnelles sont pertinentes au plan scientifique mais elles n'élucident qu'une partie de l'activité puisqu'elles ne mettent pas en évidence les stratégies régulatrices déclenchées par l'évaluation. En particulier, elles oblitèrent l'amplitude et la mobilité des processus d'ajustements qui caractérisent le savoir agir du professionnel confirmé. Ainsi, aux effets de dilution se greffent des obstacles épistémologiques, culturels, psychologiques que nous ne pouvons sous-estimer. Un court-circuit théorique et donc épistémologique se produit lorsque la visée herméneutique qui caractérise les démarches d'analyse est confondue avec la visée praxéologique de l'acte évaluatif. Réinterroger la spécificité du jeu intellectuel évaluatif et le distinguer de celui de l'analyse devient un objectif nécessaire.

2. Des pratiques évaluatives ouvertes au développement professionnel

Les conceptions tenaces analysées précédemment ne gomment pas pour autant les pratiques évaluatives en cours sur le terrain, notamment lorsque l'évaluation interroge la valeur de l'activité professionnelle, la justesse des compétences et des gestes professionnels mobilisés, la qualité des formations et des projets. Le lien entre évaluation et professionnalisation est devenu de plus en plus manifeste à travers les démarches auto et co-évaluatives, lors des situations de régulation des pratiques professionnelles, lors de démarches d'accompagnement et de tutorat, en particulier dans la construction des portfolios. Ce lien concerne aussi bien les processus que les dispositifs de professionnalisation des acteurs. Plus que jamais, un regard critique est en jeu permettant au professionnel de se situer dans ses apprentissages, de se positionner professionnellement, de faire face aux contextes instables et aux événements imprévisibles. Plus que jamais les responsables de diplôme, les formateurs ou tuteurs de stage ne peuvent ignorer les relations entre évaluation et développement professionnel, ce qui les conduit à mobiliser de nouvelles compétences de pilotage, d'accompagnement et de conseil.

Les champs politico-économiques, organisationnels et/ou institutionnels, socio-professionnels, de l'acteur sont interdépendants. L'évaluation concerne ces différentes strates et se caractérise par quatre grandes fonctionnalités :

- **Une fonction de construction de repères sur la profession** puisque l'acteur peut bénéficier de référentiels se rapportant à sa mission, à sa profession, qu'il agit à partir d'un cadre institutionnel ou organisationnel donné, qu'il n'ignore pas le poids des attentes et des prescriptions. Toute pratique évaluative se développe à partir de référentiels qui supposeront soit une approche compréhensive, soit une approche de conformité. La réflexion éthique correspond à la nécessité de se situer dans ses actions (Desaulniers & Jutras, 2006), de saisir la valeur de son activité et d'anticiper sur les faux pas. De même, les chartes, les règlements intérieurs traduisent, de manière normative, l'intérêt pour la collectivité de formaliser des repères. Les travaux de Prairat (2005) vont dans le sens de l'élaboration d'une charte de l'activité enseignante, rejoignant ainsi l'idée de normes et de valeurs partagées par une communauté.
- **Une fonction de pilotage des dispositifs de professionnalisation** puisque les responsables de formation peuvent adapter leur dispositif, modifier des stratégies de formation en fonction de leur projet de professionnalisation et des résultats obtenus. Les évaluations relatives au fonctionnement des dispositifs, à la qualité des enseignements, à l'impact de la professionnalisation, rendent visibles les critères de pertinence et de cohérence, d'efficacité et d'efficience, d'équité...
- **Une fonction de structuration et d'amplification du processus de développement professionnel** avec les pratiques d'autoévaluation et de coévaluation. L'incorporation des gestes professionnels, la progression dans l'appropriation des compétences, les repositionnements identitaires font l'objet de situations d'évaluation formative. Les apprentissages professionnels

supposent des temps réflexifs qui provoquent des modifications sur le positionnement du sujet aux plans socio-professionnels et psycho-affectifs.

- **Une fonction de certification qui fonde une légitimité professionnelle** après un parcours de professionnalisation. L'évaluation marque alors une reconnaissance institutionnelle à partir de laquelle l'acteur peut s'autoriser à agir de façon autonome en exerçant sa responsabilité.

Dans le tableau qui suit, les éléments caractéristiques des pratiques évaluatives sont mis en regard des enjeux de développement professionnel :

| Champs | Pratiques évaluatives | Enjeux de développement professionnel |
|--|---|--|
| Champ politico-économique | - Evaluation des politiques de formation - Méta - évaluations européennes et internationales | - Conception de politiques de formation en lien avec les mutations socio-économiques - Harmonisation des programmes et offres de formation à l'échelle européenne et internationale |
| Champ institutionnel et /ou organisationnel | - Pilotage de dispositifs, audit, - Consultance, expertise - Evaluation d'impact, - VAE | - Conception de projets et de dispositifs de professionnalisation, - Modularisation de l'offre en domaines de compétences professionnelles - Dynamiques de développement acteurs – activités – organisation - Démarches de reconnaissance |
| Champ socio-professionnel | - Ethique professionnelle - Déontologie professionnelle | - Appartenance à des communautés de pratiques - travail en équipe |
| Champ de l'acteur | - Evaluation, - Autoévaluation, - Coévaluation, coaching, - Evaluation des pratiques professionnelles - VAE | - Incorporation de gestes professionnels -Construction progressive de compétences et de postures professionnelles - Dynamiques identitaires - Explicitation des parcours professionnels |

- dans le champ politico-économique, les évaluations relèvent d'un niveau méta et portent sur les politiques de formation, sur les indicateurs de pilotage, et sont mises en œuvre par des experts internationaux. Les évaluations tendent à orienter les politiques de formation tout au long de la vie.

- dans le champ institutionnel et organisationnel, les évaluations portent sur un niveau méso et assurent des fonctions de pilotage des dispositifs de formation, des projets d'action. Elles sollicitent des dynamiques de développement professionnel globales à travers les relations acteur-activité-organisation.

- dans le champ socio-professionnel, les démarches évaluatives relèvent de la mise en évidence et de la défense des systèmes de valeurs propres à une communauté de pratique. La culture « réseau professionnel » est valorisée.

- dans le champ de l'acteur, les démarches évaluatives se situent à un niveau micro et visent la construction de la professionnalité de l'acteur à travers des situations de coévaluation, d'autoévaluation.

3. Quand l'évaluation contribue au développement professionnel

Le fait de mettre en évidence les effets porteurs de l'évaluation autorise aussi à penser les contours des pratiques évaluatives. En effet, certaines dimensions de l'activité professionnelle résistent à l'appréciation du fait de leur extrême complexité, voire sont déclarées incommensurables pour des raisons qui tiennent à la liberté fondamentale du sujet. En effet, les risques de glissement entre la personne et le professionnel guettent toute pratique évaluative qui chercherait non pas à apprécier un

éthos professionnel mais à juger une personnalité. Or, sur ce point précisément, le fait de poser les limites de l'acte évaluatif permet dans le même temps d'asseoir sa légitimité.

Cet ouvrage offre un point de vue réaliste sur les apports de l'évaluation dans le développement professionnel. A la suite de Dejourn (2003), nous pouvons affirmer que tout n'est pas évaluable et que l'évaluation devient légitime sur des objets identifiés et partagés par une communauté de praticiens, en particulier sur des compétences et des gestes professionnels connus et validés. Dans le cas contraire, l'évaluation devient une pratique périlleuse pour l'évaluateur d'autant que les effets des pratiques bricolées ou improvisées deviennent alors incontrôlables. Ou plutôt si, ces effets sont bien connus du point de vue des rapports de force, du manque d'équité et des perceptions négatives. Les acteurs qui ont supporté l'évaluation dénoncent l'imposture évaluative et deviennent des ambassadeurs de l'anti-évaluation. Un tel scénario nous paraît évitable en nous orientant vers l'explicitation des pratiques d'évaluation. C'est vers ce dessein que nous nous dirigeons dans cet ouvrage, en permettant des accès différents, en diversifiant les problématiques. Le lien qui sera tissé entre évaluation et développement professionnel nous conduit à poser que l'évaluation et les processus de professionnalisation constituent une paire conceptuelle pertinente. Et nous défendrons l'idée d'une évaluation en vue du développement professionnel des acteurs, des situations, des institutions ou des organisations.

Plusieurs éléments nous permettent de tenir ce postulat de départ. Sept points au moins méritent d'être soulignés :

1- Tout d'abord, l'évaluation contribue à une clarification des systèmes de valeurs qui orientent l'activité professionnelle. Il n'échappera à personne que l'évaluation implique la construction de référentiels qui prennent appui sur les référentiels métiers, sur les référentiels de compétences. Les référentiels d'évaluation constituent une référence explicite des systèmes d'attentes qui orientent l'acte de l'évaluateur et en particulier lui permettent d'apprécier, avec des jeux interprétatifs (Ardoino & Berger, 1986), l'activité du professionnel. Cette visibilité des systèmes de valeurs parle en faveur d'un dialogue possible autour des questions de professionnalisation.

Il ne s'agit pas de s'inscrire dans la promotion d'une norme, d'assigner les acteurs à un modèle de l'action, mais de comprendre l'intérêt des référentiels qui ont été élaborés parce qu'ils offrent une base de réflexion et de négociation. Le genre professionnel de l'enseignant débutant renvoie à un ensemble de compétences et de gestes professionnels identifiés comme des invariants de l'action. Toute la difficulté en formation est de permettre aux stagiaires de s'approprier les gestes du métier et de développer progressivement des habiletés qui relèvent du sens de l'ajustement dans l'action. Car il s'agit pour le praticien de savoir aller au-delà du prescrit en prenant des initiatives, en improvisant dans le cours de l'activité. Ces premiers pas dans le métier seront suivis d'autres plus aisés jusqu'à ce que le professionnel réponde à sa manière et avec sa propre griffe à la situation qu'il rencontre. Le genre et le style professionnels, pour un acteur qui se professionnalise, deviennent des concepts majeurs questionnés lors des différents accompagnements professionnels instaurés en formation. Certains acteurs acceptent de rentrer dans le genre professionnel en oubliant quelque peu le travail de singularisation indispensable pour faire face aux situations épineuses et trouver en soi des possibilités nouvelles, d'autres séduits par l'inventivité dans la pratique détournent le genre professionnel au profit d'un langage de l'action, très ou trop personnel. L'intégration dans la communauté de praticiens devient alors problématique, les valeurs ne sont plus partagées. D'autres procèdent à une évaluation de leur activité mais en restent au constat et n'envisagent pas un futur de l'action. D'autres encore régulent partiellement car la compétence d'ajustement est encore unidirectionnelle. L'évaluation renvoie alors un miroir de ces différentes manières de faire et offre la possibilité de repositionnements.

Les référentiels permettent de distinguer des niveaux de professionnalité du débutant au professionnel confirmé, voire à l'expert. La visibilité des espaces de progression permet au praticien de se projeter, de se mettre en risque, de se responsabiliser par rapport aux apprentissages professionnels. La prise de conscience des seuils à franchir tout au long d'un parcours fait partie intégrante de la réflexion autour des référentiels d'évaluation (Jorro, 2007).

Par ailleurs, l'éthique professionnelle devient une dimension indispensable de la professionnalité. En interrogeant la place des valeurs dans l'activité, on réfléchit aux contours d'une pratique professionnelle, à ses possibilités tout autant qu'à ses limites. Ce questionnement permet à des communautés de praticiens d'agir au nom d'une vision partagée de l'action. Énoncés en termes de principes, de lignes directrices, les professionnels confirmés évoquent la puissance contagieuse des valeurs de l'agir, parce qu'elles accompagnent la pratique (Barbier 2003), ainsi que la prégnance de ces valeurs tout au long d'un parcours professionnel (Jorro, 1999, 2002). Dans le processus de professionnalisation, les dimensions éthiques sont convoquées avec les préoccupations identitaires, les stagiaires réfléchissant à la figure identificatoire sur différents modes utopique, réaliste, combatif, nostalgique.

2- L'évaluation annonce une culture de la professionnalité dans le fait de mettre en dialogue le réel et le souhaitable de l'activité.

Cette confrontation est importante d'un triple point de vue :

- elle revêt un caractère contradictoire, le réel étant toujours en décalage avec le souhaitable, il suscitera un questionnement sur la nature plus ou moins inédite, plus ou moins préoccupante, de la différence identifiée,
- elle intègre une dimension heuristique dans le fait de se demander si l'activité revêt des potentialités non exploitées, si l'acteur peut mobiliser autrement ses compétences et ses gestes professionnels,
- elle se caractérise par sa visée praxéologique dans les décisions d'ajustement qui peuvent être envisagées.

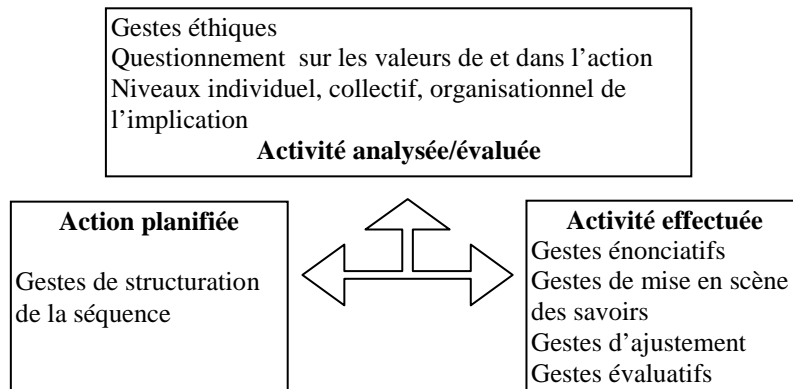
Ce processus de confrontation constitue une forme de vigilance pour le praticien qui cherche à agir de façon congruente avec le contexte et en pertinence avec la représentation qu'il se fait d'une action de qualité ou encore qui cherche à se rapprocher au plus près des valeurs qui l'animent. On peut donc avancer l'idée que le professionnalisme des acteurs n'est pas pensable sans questionner les invariants de l'activité au regard de l'activité effective dans le contexte professionnel. Il s'agit donc d'en découdre avec des situations complexes où les compétences et les gestes professionnels deviennent objets d'évaluation. La démarche évaluative n'est pas aisée puisque le degré de formalisation des compétences et des gestes professionnels laisse penser que l'action est appréhendable. Or, la fluidité de l'acte en contexte est difficilement saisissable et requiert une démarche d'analyse de l'activité suffisamment approfondie pour reconstituer l'acte et caractériser sa spécificité. L'évaluation apporte, par un processus de confrontation entre l'activité considérée dans sa genèse, son développement et l'activité pensée à travers un système d'attente explicite, une fonction critique qui débouchera sur une ou plusieurs décisions d'ajustement.

L'évaluation, à travers la confrontation qu'elle organise entre un référé et un référent, initie l'acteur aux dimensions interrogatives et polémiques constitutives de l'acte évaluatif. Ces aspects conflictuels suscitent aussi bien la régulation des parcours et des positionnements professionnels que la régulation des projets et des dispositifs de professionnalisation.

3- L'évaluation rend visible la complexité de l'activité professionnelle. Les nombreux travaux de recherche portant sur l'observation des pratiques tendaient à montrer la difficulté de saisir les caractéristiques d'une pratique professionnelle (Postic, 1977). Avec l'évaluation, le constat est le même et la production de grilles formatives est une réalité des instituts de formation. L'évaluation de l'activité professionnelle appelle des pratiques hétérogènes tant les conceptions de l'agir enseignant ne sont pas encore stabilisées. Des points de convergence apparaissent sur le repérage des gestes professionnels indispensables dans l'activité du débutant, mais la question de l'évaluation reste entière.

L'évaluateur est tenu de faire interagir plusieurs composantes d'une pratique, il ne peut s'arrêter sur une facette du métier. L'intrication des savoirs théoriques, des savoirs d'action (Barbier 1996b), des dynamiques identitaires, des imaginaires et des systèmes de valeurs, des dimensions psycho-affectives supposent une évaluation plurielle, tenant compte de ces éléments en interaction. La tâche de l'évaluateur apparaît donc très délicate. Le professionnel compétent mobilise des savoirs hétérogènes pour répondre aux situations et sait ajuster son activité. Il ne s'agit pas seulement de valider l'appropriation de compétences mais de faire valoir un ensemble de processus puisant dans les différents éléments constitutifs de l'activité. Serait-ce donc une tâche impossible ?

Nos travaux (Jorro, 2002, 2006a-b) nous conduisent à privilégier trois focales évaluatives : la première relative à l'action prescrite et à sa planification s'intéresse aux gestes structurant l'activité, la seconde se centrant sur l'action effective et ses transformations met en évidence les qualités énonciatives du professionnel, la pertinence des gestes de mise en scène des savoirs et l'efficacité des gestes d'ajustement en situation d'exécution, la troisième portant sur la manière dont le professionnel réfléchit l'expérience vécue fait appel aux gestes éthiques de l'enseignant en mesure de décrypter ses différents investissements professionnels relevant de l'univers de la classe, d'une communauté de praticiens, de l'institution dans laquelle il travaille. Dans le schéma qui suit, figurent ces trois focales qui peuvent être différemment mobilisées en situation d'évaluation.



Ces trois dimensions n'épuisent aucunement la complexité d'une pratique mais tentent de rendre visibles des éléments d'appréciation de la pratique professionnelle. Les ajustements peuvent découler de ces différentes dimensions. L'amplitude des ajustements révélant alors la capacité de réactivité et d'adaptabilité du professionnel. Cette pluridirectionnalité de la régulation est possible si l'analyse est approfondie et si le professionnel a conscience des différents niveaux d'analyse et d'évaluation d'une pratique.

4- L'évaluation enclenche et accompagne le projet de professionnalisation. Dès l'entrée en formation, les stagiaires dans les projets professionnels qu'ils explicitent prennent conscience de la place de l'évaluation et notamment découvrent les liens étroits entre le développement professionnel en jeu et les processus évaluatifs sous-jacents. La démarche du portfolio permet l'analyse de l'expérience en domaines de compétences, elle oriente l'acteur vers de nouvelles compétences nécessaires à la réalisation de son projet de professionnalisation. C'est ainsi que durant la formation, les formés expriment la montée d'une exigence, évoquée en termes d'aspirations « *j'aimerais aller voir...* » puis, en termes de compétences à développer. Il s'agit alors de poser sur soi un regard non complaisant pour s'approprier de nouvelles démarches, de nouveaux savoirs professionnels, de nouvelles postures. La fonction critique est progressivement intégrée au développement professionnel : dans un premier temps, les compétences autoévaluatives apparaissent timidement pour accompagner ensuite le processus de professionnalisation. Dans ce cas, les stagiaires peuvent s'aider de grilles spécifiant les niveaux d'appropriation des compétences pour se situer dans leurs apprentissages professionnels. La grille qui suit, présentée par ailleurs (Jorro, 2005, 2007) distingue sept degrés :

- 1^{er} degré : La prise de conscience des savoirs d'action.
- 2^{ème} degré : L'orientation vers la compétence
- 3^{ème} degré : La mise en œuvre tâtonnante de la compétence
- 4^{ème} degré : L'incorporation de la compétence pour une situation donnée
- 5^{ème} degré : La transposition de la compétence en contexte
- 6^{ème} degré : La compétence partagée
- 7^{ème} degré : Le renouvellement de la compétence.

Le travail sur les compétences constitue une dimension du développement professionnel parmi d'autres. Les gestes professionnels, les dynamiques identitaires supposent également un investissement continu de la fonction critique. C'est ainsi que des repositionnements socio-professionnels sont suscités par les démarches auto et co-évaluatives.

5- L'évaluation interroge les interactions contexte-acteur-activité professionnels. En cherchant à évaluer une activité, l'évaluateur rencontre des réseaux d'influence de différents niveaux. L'empan de compréhension et d'évaluation d'une pratique professionnelle ne se résume pas à l'espace immédiat de l'action mais dépend d'un environnement et implique un processus évaluatif élargi. Pour saisir les jeux d'interdépendance entre l'environnement de l'action et le professionnel en activité, il est intéressant de porter attention sur les angles de saisie d'un processus de développement professionnel : une approche globale permet de mettre en interaction et de penser ensemble l'activité du praticien, le

collectif de professionnels, l'organisation ; en revanche, une approche micro permet d'appréhender le professionnel déroulant son activité. Les professionnels de l'éducation appréhendent rarement ces différents niveaux d'interactions, ils se situent d'emblée dans une identité professionnelle, rarement dans une identité organisationnelle (Gather Thurler, 2000 ; Sorel & Wittorski, 2005 ; Maroy, 2006). Le fait de se centrer sur l'agir en tant que tel peut générer des approches psychologisantes alors qu'il est le signe d'une pluralité de jeux d'influences.

Les angles de saisie qui sont adoptés nous renseignent sur les choix théoriques relatifs au développement professionnel. Selon les cas, le modèle sera orienté vers une conception développementale rendant compte des progressions effectives dans les processus d'appropriation des compétences, d'incorporation des gestes professionnels. Une conception socio - professionnelle mettra en évidence les dimensions intersubjectives qui ont conduit à des apprentissages professionnels (Uwamariva & Mukamurera, 2005). Une conception organisationnelle (Bedin 2007, Fournet 2007) soulignera les différents niveaux de développement professionnel pour un même acteur impliqué dans une action de type projet.

A la croisée des modèles socio-professionnel et organisationnel, Mottier (2007) montre les liens entre les différents contextes d'apprentissage et le développement professionnel. Plus ces liens sont distendus, plus le stagiaire émet des doutes sur son processus de développement professionnel ; plus l'intégration est effective, plus le stagiaire affiche une posture professionnelle cohérente et sait se situer aux niveaux de l'analyse et de l'évaluation. Dans un modèle de l'action située (Lave et Wenger, 1991), l'évaluation rend visibles les effets générés par les différents contextes sur la professionnalisation des acteurs. Dans un modèle décontextualisé, l'évaluation permet seulement de saisir la qualité intrinsèque de l'activité professionnelle.

6- L'évaluation questionne le sens de la responsabilité

La culture anglo-saxonne à travers le concept d'accountability apporte l'idée que toute personne qui agit est redevable de ses actes. Le principe de reddition des comptes est mal perçu dans le champ de l'éducation et de la formation, il provoque un certain nombre d'objections dont la plus forte est que les métiers de l'humain ne peuvent s'aligner sur des obligations de résultats. Pourtant, Cifali (2005) interroge le fondement éthique de toute relation éducative et considère que « *fondamentalement nous sommes obligés vis-à-vis de l'enfant...une telle obligation n'est-elle pas également celle d'un enseignant à l'égard de ses élèves ?* » (p. 256). La question de la responsabilité se pose donc et elle apparaît en termes de résultats (même si elle est très discutée, Bélair 2005, Tardif, 2005), d'obligation de moyens et de compétences (Paquay, 2005, Perrenoud, 2005).

Le débat est donc lancé et il semble que les représentations autour de la responsabilité soient marquées du sceau juridique. En effet, la responsabilité est souvent entendue comme le fait d'être pris en faute, de risquer le flagrant délit. Or, le principe de responsabilité ne se résume pas à un retour sur une action révolue dont on soupèserait la valeur jusqu'à pouvoir identifier un signe illicite. Non, la responsabilité relève d'une interrogation continue. Cette seconde acception met en évidence le fondement éthique de la responsabilité professionnelle. L'acteur ne peut se dédouaner de réfléchir sur son activité et d'interroger la part qui lui incombe dans la mise en œuvre d'une démarche, dans l'obtention d'un résultat.

En suivant l'analyse de Ricoeur (2004), on perçoit l'importance du concept de responsabilité à partir de la notion d'attestation. Pour le philosophe, l'attestation s'entend comme le pouvoir pour un sujet d'intervenir dans le cours du monde et de faire valoir sa capacité d'initiative et de continuation de l'action. Ce pouvoir d'agir conduit à la possibilité de rendre compte de ses actes en tant qu'auteur. Il y a donc un principe de reconnaissance de l'investissement de l'acteur dans l'activité, individuelle et collective. Cette relation d'interdépendance n'est pas perçue par les praticiens de l'éducation et de la formation dont les représentations s'agrègent autour de l'idée de faux-pas révélés, voire de sanctions à venir.

Refuser le principe de responsabilité constituerait une erreur de positionnement professionnel : des effets de dévalorisation de l'action et d'effacement du sujet agissant conduiraient à un déni de reconnaissance de soi en tant que professionnel, de soi devant autrui, de soi par une communauté de pratique.

7- L'évaluation légitime un processus de professionnalisation notamment lors des certifications. La validation à l'issue d'une formation autorise l'acteur à agir, à se positionner en tant que professionnel. De même, les procédures de VAE constituent un enjeu de reconnaissance de l'expérience dans un monde où le poids des diplômes reste important.

Ces caractéristiques qui nous semblent centrales du point de vue des relations entre évaluation et développement professionnel apparaissent de façon singulière sur les terrains de la formation. Il est temps maintenant de prendre connaissance des recherches qui ont essayé de mettre au jour la nature des relations entre l'évaluation et le développement professionnel, d'en saisir les enjeux et les lignes de force.

4. Questions vives autour de l'évaluation et du développement professionnel

Les différentes recherches présentées dans cet ouvrage apportent des contributions autour de quatre grands axes :

- 1- Les processus d'évaluation sont-ils des déclencheurs de développement professionnel ?
- 2- Quand les dispositifs d'évaluation valorisent le développement professionnel
- 3- Les démarches évaluatives en faveur du développement professionnel
- 4- Les imaginaires de l'évaluation en circulation

4.1. Les processus d'évaluation sont-ils des déclencheurs de développement professionnel ?

Pour ouvrir la réflexion sur les processus d'évaluation qui permettent le développement professionnel, nous ferons un détour par le secteur de la net-économie, secteur particulièrement soumis aux mutations économiques et donc en prise avec des processus de changements professionnels. Puis, nous reviendrons vers le champ de la formation pour caractériser les processus d'évaluation et les situer dans une formation à la réflexivité. Enfin, nous saisissons la place des processus d'évaluation dans la gestion de parcours professionnels comme ceux des enseignants-chercheurs en Sciences de l'Education.

Dans un contexte d'innovation contrainte, Michel Fournet nous permet d'élargir notre cadre d'investigation en analysant les processus d'autoformation des cadres de la net-économie. Les stratégies de professionnalisation dépendent de la situation professionnelle de l'acteur et de l'environnement organisationnel (communauté apprenante ou pas). Michel Fournet distingue trois stratégies :- la confirmation dans l'emploi qui permet d'acquérir les compétences utiles à la situation professionnelle, - le perfectionnement qui consiste en l'élargissement des domaines de compétences et l'accroissement de la polyvalence, - l'adaptation qui marque la réactivité du professionnel cherchant à anticiper et à prévenir les évolutions du marché. Le développement professionnel pour les cadres de la net-économie est fortement lié à une posture d'apprenance ; l'évaluation étant au service du développement professionnel.

Dans le cadre des IUFM, Françoise Campanale questionne la relation entre pratique réflexive et autoévaluation de la pratique. Le développement d'une réflexion sur la pratique professionnelle est un objectif visé explicitement par la formation initiale des enseignants. La compétence autoévaluative est, elle, occultée dans les textes, mais est en fait évaluée au nom de cet objectif de réflexivité. En montrant comment l'autoévaluation s'imbrique dans une démarche réflexive aboutie d'analyse de pratique, l'auteur envisage les limites, pour le développement professionnel, d'une analyse réflexive faisant l'impasse de l'autoévaluation.

Sur le terrain universitaire, Daniel Bart cherche à analyser ce qui est mis en valeur dans une pratique professionnelle d'enseignant-chercheur en Sciences de l'Education. Le développement professionnel peut être considéré comme la mobilisation de trois grandes activités (de recherche, d'enseignement, d'administration) qui supposent des compétences précises. La manière dont les enseignants - chercheurs s'emparent de ces activités devrait permettre de distinguer des postures professionnelles en lien avec des stratégies de valorisation professionnelle et de considérer les processus autoévaluatifs à l'œuvre.

4.2. Quand les dispositifs d'évaluation valorisent le développement professionnel

Les dispositifs d'évaluation peuvent interroger la conception des formations professionnalisantes afin d'identifier les ressorts de la professionnalisation et de décider d'ajustements. Ainsi, Stéphane Brau-Anthony et Christine Jourdain présentent un dispositif d'évaluation de la qualité de la formation initiale des enseignants à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Champagne-Ardenne. Un questionnaire adressé aux professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges portant sur quatre grands domaines de compétences : conception et planification, gestion de la classe et régulation

des apprentissages, autoévaluation et analyse réflexive, responsabilité et éthique professionnelle avaient pour but d'identifier les dispositifs repérés par les stagiaires comme contribuant au développement professionnel. La dimension « terrain et acteurs du terrain » est énoncée majoritairement mais n'occulte pas la formation aux didactiques disciplinaires qui permettent le développement de compétences spécifiques. Le résultat de cette enquête conduira l'institution à piloter sa politique de formation.

De même, Corinne Mérini s'intéresse à l'évaluation des scénarii de formation à partir de 89 contributions acceptées lors du colloque « Formation d'enseignants, quels scénarios, quelles évaluations ? » à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Versailles. L'auteur repère trois grandes formes évaluatives : le contrôle qui correspond à une formation orientée par le modèle, une évaluation soucieuse de la question des valeurs, une évaluation en lien avec la recherche qui prend appui sur la connaissance des obstacles professionnels.

Les dispositifs d'évaluation peuvent également provoquer des effets de professionnalisation. Véronique Bedin étudie les effets d'un dispositif d'évaluation appliqué au pilotage et à la réalisation d'un projet européen au sein de l'université. Elle relève que l'évaluation occupe une fonction formatrice et professionnalisante, centrale pour le pilotage du projet européen et montre l'intégration de différents niveaux de professionnalisation : niveaux individuel, collectif et organisationnel.

4.3. Les démarches évaluatives en faveur du développement professionnel

Les recherches qui portent sur les démarches évaluatives offrent un point de vue prudent lorsque la compétence à évaluer des formateurs n'est pas encore stabilisée, ou encore lorsque les situations formatives supposent la collaboration et la concertation d'un ensemble de formateurs sur le niveau d'exigence attendu. En revanche, les démarches évaluatives sont prometteuses lorsque les situations de co-évaluation donnent la possibilité au stagiaire de se situer lors d'entretien de co-évaluation et de réfléchir aux apprentissages nécessaires pour gagner une professionnalité.

Louise Bélair et Christine Lebel s'intéressent aux démarches d'accompagnement des stagiaires par les superviseurs. Elles portent un éclairage particulier sur la double posture du superviseur, à la fois médiateur et évaluateur et interrogent les représentations de leurs rôles en tant que superviseurs et évaluateurs des compétences professionnelles des stagiaires. Les premières analyses font ressortir des ambiguïtés dans leur façon de conceptualiser leur nouveau rôle. Influencés par les discours actuels en matière d'évaluation et de développement professionnel, les superviseurs utilisent spontanément les concepts et les termes qui s'y rattachent. Toutefois, dès qu'ils sont appelés à réagir à une mise en situation concrète et spécifique, ils reviennent rapidement à un discours rattaché au paradigme de l'enseignement à l'intérieur duquel le stagiaire n'est plus acteur de son développement professionnel. Les conclusions de l'étude permettent d'affirmer que les institutions doivent se doter d'une formation adéquate pour les superviseurs qui ont la responsabilité d'évaluer les compétences professionnelles des stagiaires.

Pour Angeline Aubert-Lotarski & Marc Demeuse, les formations professionnalisantes dans le domaine de l'enseignement et de la formation ne peuvent faire l'impasse sur l'évaluation. Qu'il s'agisse de formation d'enseignants ou de formateurs, elles doivent permettre au futur professionnel de se préparer non seulement à enseigner et former mais aussi à évaluer : évaluer les compétences de ses élèves, évaluer sa propre pratique pour l'améliorer. Dans un premier temps, les auteurs analysent la place donnée à l'évaluation dans deux curricula de formation universitaire d'enseignants et de formateurs d'enseignants en Belgique francophone. Puis, ils proposent un cursus de base dans le domaine de l'évaluation. Dans l'objectif de former des professionnels, ils tentent d'articuler la dimension « réflexion critique » sur l'évaluation et la dimension « capacité technique » à utiliser, construire et interpréter des évaluations.

France Lacourse, Hélène Hensler et Olivier Dezutter, présentent une réflexion sur l'évaluation du portfolio de compétences professionnelles et interrogent les effets réels du dispositif mis en place du point de vue de la réflexion authentique, du potentiel de l'autoévaluation dans le soutien au développement professionnel et de l'institutionnalisation du portfolio. À travers les résultats d'une enquête sur les perceptions des futurs enseignants, ils mettent en évidence une perception *a priori* favorable à cette écriture réflexive et des défis à relever aux plans de la concertation des formateurs pour une vision partagée des modalités d'accompagnement et d'évaluation, de l'apprentissage de la problématisation, du développement continu du dispositif et, par conséquent, de la régulation de ses effets.

Lucie Mottier Lopez examine le rôle des entretiens de co-évaluation dans la valorisation des apprentissages opérés dans les différentes communautés de pratiques traversées par les stagiaires :

lieux de formation, stages, institutions scolaires. Trois entretiens de co-évaluation entre un formateur et un étudiant menés à partir d'un portfolio sont étudiés de façon détaillée. Des dynamiques interactives contrastées sont mises en évidence, soulignant notamment la façon dont les participants se réfèrent aux différents contextes expérimentés lorsqu'ils évaluent la progression des apprentissages. Le développement professionnel fluctue selon que le stagiaire a intégré les apports des différents contextes, se situe en tensions et parfois en ruptures avec ces contextes, ou exprime des craintes non surmontées. L'approche situationniste proposée par l'auteur incite à concevoir cette évaluation comme une pratique sociale, construite et négociée permettant de mettre en évidence les différents contextes d'apprentissage.

4.4. Les imaginaires de l'évaluation en circulation

Le contexte socio-économique insuffle de nouvelles valeurs en termes de qualité professionnelle, de compétences mesurables, de rentabilité, d'efficacité mais aussi de reconnaissances des acquis de l'expérience, d'équité dans l'accès à la certification. Dans ce contexte, l'évaluation n'est-elle pas portée par de nouveaux mythes, de nouveaux imaginaires transformant le paradigme évaluatif ? Peut-on encore parler d'évaluation quand les démarches d'explicitation de l'expérience coïncident difficilement avec des référentiels de diplôme ? La réflexion éthique n'est-elle pas en jeu quand l'évaluation sert des enjeux socio-économiques ?

Marie-Christine Presse revient sur les dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience et souligne les tensions à l'œuvre dans le rapport diplôme – expérience. L'analyse de ces tensions montre qu'elles prennent racine dans des imaginaires sociaux contradictoires, porteurs d'une logique instituée ou d'une logique instituant et transformatrice. Cette analyse permet de saisir les freins au développement des dispositifs VAE et d'identifier la théorie sous-jacente que l'on pourrait nommer « théorie du capital expérientiel collectif ». Dans ce contexte, il semble encore trop tôt pour identifier des imaginaires de l'évaluation.

De son côté, Michel Lecoq se propose d'interroger les rationalités qui sous-tendent les pratiques évaluatives. Il identifie les rationalités juridique, managériale et éthico-politique, souligne les rapports aux valeurs spécifiques et met en relation ces rationalités avec les pratiques des évaluateurs. Ainsi, des relations de dépendance apparaissent entre rationalités et postures professionnelles, comme par exemple la figure du normalisateur dans le champ de la rationalité juridique.