

Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire

Marlyse Pillonel and Jean Rouiller

Volume 23, Number 2-3, 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091224ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091224ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pillonel, M. & Rouiller, J. (2000). Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 23(2-3), 1-20. <https://doi.org/10.7202/1091224ar>

Article abstract

This research addresses part of a larger problem of self-evaluation in initial nurses' and teachers' training. The importance that is accorded to self-evaluation in the institutional environment is explored with an attempt at identifying a possible common culture. The consequences of contextual influences on trainers' conceptions and practices of self-evaluation are examined. The study highlights the nature of the didactic contract – explicit or implicit – present during the selfevaluation process with the purpose of analyzing the existing links between the organization of this contract and trainers' personal conception of self-evaluation as well as their awareness of the possible paradoxical communication.

Conceptions et pratiques de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire

Marlyse Pillonel

Centre de recherche, École du personnel soignant de Fribourg

Jean Rouiller

Département des sciences de l'éducation, Université de Fribourg

MOTS-CLÉS: Auto-évaluation, émergence du sujet, communication paradoxale, culture commune, identité professionnelle, activité métacognitive

La recherche présentée s'insère dans une problématique traitant des processus auto-évaluatifs en formation initiale en soins infirmiers et en enseignement. L'étude s'intéresse, d'une part, aux impacts du contexte institutionnel sur le statut de l'auto-évaluation et sur la construction adjacente d'une éventuelle culture commune et, d'autre part, à leurs conséquences sur les conceptions et pratiques auto-évaluatives des formateurs. Le contrat didactique – explicite ou implicite – présent lors du processus auto-évaluatif est exploré à travers les liens existant entre son aménagement et les conceptions auto-évaluatives des formateurs. La prise de conscience d'une éventuelle communication paradoxale est également examinée.

KEY WORDS: Self-evaluation, emergence of the subject, paradoxical communication, common culture, professional identity, metacognitive activity

This research addresses part of a larger problem of self-evaluation in initial nurses' and teachers' training. The importance that is accorded to self-evaluation in the institutional environment is explored with an attempt at identifying a possible common culture. The consequences of contextual influences on trainers' conceptions and practices of self-evaluation are examined. The study highlights the nature of the didactic contract – explicit or implicit – present during the self-evaluation process with the purpose of analyzing the existing links between the organization of this contract and trainers' personal conception of self-evaluation as well as their awareness of the possible paradoxical communication.

Note des auteurs: Toute correspondance peut être expédiée aux auteurs aux adresses suivantes. Marlyse Pillonel; courrier électronique: marlyse.pillonel@span.ch – École du personnel soignant, Centre de recherche, rte des Cliniques 15, CH - 1700 Fribourg. Jean Rouiller – Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation Formation des maîtres, rue P.-A. de Faucigny 2, CH - 1700 Fribourg; courrier électronique: jean.rouiller@unifr.ch

Introduction

La présente contribution s'insère dans une thématique traitant de l'*auto-évaluation de l'apprenant*¹ en formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire. Elle a pour objectif la compréhension de la dynamique qui favorise, ou au contraire entrave, l'atteinte des buts visés par les démarches d'auto-évaluation. Appuyée sur une dimension comparative, elle vise, au sein de structures de formation professionnelle différentes, une mise en tension du statut de l'auto-évaluation (fondements et modalités) avec ses déterminants (dimensions qui l'expliquent) et ses effets sur les pratiques de formation.

Les deux établissements de formation professionnelle pris en considération, école normale d'enseignants primaires (EN) et école du personnel soignant (EPS), sont en phase de transformation en institutions de niveau tertiaire, soit au-delà de la formation de culture générale comprenant 12 à 13 années de scolarité. Dans le contexte européen de reconnaissance des diplômes, la Suisse, bien que non membre de la communauté européenne, a réformé son système de formation professionnelle en tentant d'unifier les exigences de formation au palier fédéral. C'est notamment par la création des hautes écoles spécialisées (HES) et des hautes écoles pédagogiques (HEP) qu'elle souhaite atteindre une euro-compatibilité. Cette tertiarisation implique de nouvelles réflexions sur les plans de la formation, des compétences professionnelles et de l'analyse du travail, réflexions sur lesquelles se fonde la recherche présentée.

L'étude analyse les conceptions et les pratiques de l'auto-évaluation des formateurs, leur adéquation avec la culture d'établissement et le rapport de communication entre formateurs et formés.

La première section présente le cadre théorique de l'objet d'étude, la deuxième se centre sur les questions de recherche et la méthode, la dernière expose les résultats.

Cadre théorique

Mise en contexte du concept d'auto-évaluation

L'auto-évaluation est une pratique de plus en plus intégrée auprès des personnes en formation; cette pratique s'inscrit dans une visée d'autonomie et d'activité du sujet apprenant. En tant qu'outil de formation ou compétence professionnelle recherchée, elle occupe une place privilégiée dans les établissements de formation professionnelle pris en compte.

Dans ce contexte, le concept d'auto-évaluation prend sens par son insertion dans une conception de la formation favorisant l'émergence de l'autonomie du formé dans la construction de ses apprentissages. Développé au cœur d'une optique socioconstructiviste, il découle d'une *évaluation formatrice*² exerçant une fonction de *régulation*³ qui résulte d'une négociation construite conjointement entre formateur et formé. L'engagement actif de l'apprenant a pour but de développer chez lui des conduites réfléchies et autonomes d'apprentissage grâce à l'interaction. L'auto-évaluation demandée constitue la pièce maîtresse d'un dispositif pédagogique privilégiant une évaluation formatrice interactive, dispositif au sein duquel l'auto-évaluation devient un objectif d'apprentissage.

Présentation de diverses recherches sur l'auto-évaluation

Plusieurs recherches récentes traitant de l'auto-évaluation dans un contexte de formation s'interrogent sur les diverses interprétations du concept même. La thématique de cet article s'appuie sur quelques réflexions ressortant de ces travaux.

Clarification du concept d'auto-évaluation

Selon Vial (1991, 2000, 2001), l'observation des pratiques qualifiées d'auto-évaluatives fait souvent état de leur réduction à des conduites d'auto-contrôle, telles l'autotest, l'autonotation, voire l'autocorrection. Pour l'auteur, l'auto-évaluation est autocontrôle et autoquestionnement. D'une part, l'auto-contrôle des procédures, centré sur le bilan, la mesure et la vérification des acquis, demandent aux apprenants de mesurer les écarts entre objectifs visés et objectifs atteints à partir de critères préétablis. D'autre part, l'autoquestionnement des processus, centré sur le dialogue de personne à personne, demande à l'équipe éducative une recherche du sens dans l'acte évaluatif. «L'autoquestionnement, c'est la faculté qu'a le sujet de se poser des questions essentielles sur l'intérêt de ce qu'il fait.» (Vial, 2001, p. 124.) S'auto-questionner, c'est se reconnaître porteur de significations dans ses relations aux autres.

Dans une situation d'auto-évaluation sans une confrontation à autrui, la décentration, qui doit permettre selon Campanale (1997) de s'interroger sur la pertinence des références, ne peut se faire étant donné que cette dernière doit s'effectuer dans l'interaction (Vygotsky, 1985). L'auto-évaluation «[...] passe par l'hétéro-évaluation : j'ai besoin de l'autre pour faire réflexion sur mon destin» (Vial, 2001, p. 120).

Selon le modèle de Campanale (1997), la prise de conscience exige qu'un espace s'ouvre entre sujet et objet. Pour ce faire l'auteur distingue trois mouvements de prise de distance : une *prise de recul*⁴, une *distanciation*⁵ et une *décentration*⁶. C'est ce troisième mouvement qui serait significatif d'une auto-évaluation aboutie, car il «[...] permet à l'apprenant de prendre conscience de ses représentations, de ses interrogations et d'agir lucidement sur ce qui oriente et gouverne son activité» (p. 8).

Les démarches auto-évaluatives n'exigent pas toutes une activité métacognitive, activité concrètement présente dans des situations de coévaluation et d'évaluation mutuelle. L'activité métacognitive correspond à une conceptualisation réfléchie, au sens où Piaget a défini le concept d'abstraction réfléchissante (Hadji, 1997 ; Piaget, 1974a). Selon Piaget (1974b, 1977), la réussite en acte, non consciente d'elle-même, précède la conceptualisation, non automatique, donc nécessitant un apprentissage cognitif. En effet, l'auteur établit une distinction essentielle entre l'abstraction simple et l'abstraction réfléchissante. La première fournit des renseignements sur les actions réalisées, données pouvant servir éventuellement de contrôle. Le rôle structurant tiré de la coordination des actions permet à la seconde de dépasser la seule prise d'information, qui relève d'une conscience pré-réfléchie sur les actes eux-mêmes, pour atteindre une prise de conscience. Celle-ci demande une réflexion, au sens psychologique du terme, c'est-à-dire un acte mental de reconstruction et réorganisation sur un nouveau plan de ce qui a été transféré d'un palier antérieur. Toute connaissance nouvelle suppose cette abstraction qui ne part jamais d'un commencement absolu mais qui s'appuie sur une réalité antérieure. Le produit conscientisé de l'abstraction réfléchissante constitue l'abstraction réfléchie.

Conditions requises à une réflexivité de l'action

Il semble impératif que l'auto-évaluation soit délibérée et provienne d'un *acte émergeant d'une personne libre* (Paquay, 1998). En effet, s'auto-évaluer relève de l'identité de la personne et plus spécifiquement de l'image de soi, constituée par l'intériorisation du regard d'autrui. Or, en formation, cela signifie examiner son action au travers d'une confrontation à l'autre dans une démarche de négociation.

La liberté de l'individu à s'investir dans une coopération est également reconnue dans l'analyse des pratiques (Perrenoud, 1996a, 1996b). Celle-ci s'appuie sur les mêmes démarches que l'auto-évaluation, à savoir l'*observation de ses performances*, leur *analyse*, pour aboutir finalement à une *interprétation* des résultats devant guider la *prise de décision* et la *régulation* subséquentes (Allal, 2001; Allal & Michel, 1993; Holec, 1981; Paquay, 1998; Paquay, Darras & Saussez, 2001; Scallon, 1988). Ces démarches ne peuvent s'effectuer que dans l'interaction, tout processus d'évaluation étant un processus de communication et de négociation (Cardinet, 1988; Genthon, 1991, 1997; Hadji, 1989; Perrenoud, 1998).

Pièges inhérents aux pratiques courantes d'auto-évaluation en formation initiale

L'école et la formation professionnelle étant des lieux où le formé est soumis à une évaluation constante, la probabilité d'intérioriser les valeurs d'autrui et son jugement est forte. Les stratégies découlant de ces pièges biaiserait donc les intentions générales visées par le processus d'auto-évaluation, à savoir la gestion autonome de l'apprentissage et l'activité conscientisée du formé. En fait, l'outil auto-évaluatif butterait sur plusieurs logiques d'action présentes dans le rapport formateur-formé, rapport asymétrique par essence. Par là, l'auto-évaluation dans un contrat de formation se trouverait souvent dévoyée dans sa mise en œuvre.

Dans le rapport formateur-formé, diverses stratégies pourraient être mises à jour, liées à l'hétéro-évaluation intériorisée du type: «*Évaluez-vous comme je vous évaluerais!*». Ces stratégies seraient guidées par des sentiments tels la séduction, la violence symbolique, les relations de pouvoir, les mécanismes de défense, le refus d'accepter une déstabilisation, la reconnaissance sociale, etc. (Allal, 1998, 2001; Leselbaum, 1982; Paquay et al., 2001; Perrenoud, 1996b). Placé dans une situation de *double contrainte*⁷, le sujet doit répondre à une injonction paradoxale.

Notre intérêt de recherche se situe en amont des recherches présentées, par l'analyse des conceptions et des pratiques de l'auto-évaluation en formation professionnelle; au cœur de ces recherches, par la mise en exergue de la prise de conscience ou non d'une communication paradoxale dans les pratiques auto-évaluatives; et en aval de ces recherches, par l'analyse des effets de formation recherchés par les démarches auto-évaluatives mises en place.

Questions de recherche

Afin d'aider le lecteur à contextualiser les études en cours, nous énonçons ici les questions de recherche en lien avec la thématique du présent article.

- La place et le rôle des conceptions auto-évaluatives des formateurs en soins infirmiers et en enseignement sont-ils liés à l'identité professionnelle?
- Un sens, une place et un rôle différents sont-ils accordés aux démarches auto-évaluatives, selon le poids du contexte institutionnel dans lequel se trouvent insérés les différents formateurs, et la culture de formation véhiculée par l'institution?
- La sollicitation à l'auto-évaluation place-t-elle le formé dans une situation de double contrainte résultant d'une injonction paradoxale, au sens de l'*école de Palo Alto*⁸?
- Les effets de formation recherchés (développement de compétences) par l'auto-évaluation nécessitent-ils une négociation contractuelle explicite, dans laquelle l'autonomie de l'apprenant et les divergences de points de vue sont assumées?

Méthode

Cette recherche s'insère dans une dimension d'analyse comparative du statut et des pratiques de l'auto-évaluation dans deux institutions de formation professionnelle ayant des cultures différentes: l'école du personnel soignant de Fribourg (EPS) et l'école normale d'enseignants primaires de Fribourg (EN). L'approche comparative présente l'indéniable avantage d'un travail en parallèle sur la base de deux ensembles disjoints de données. Ces dernières sont recueillies auprès de formateurs œuvrant dans les deux établissements de formation professionnelle pris en considération. Ces personnes composent une population distincte par leur positionnement institutionnel et leur parcours de formation. La dimension comparative permet en outre de mettre en évidence l'influence de la place institutionnelle accordée à l'auto-évaluation quant à un positionnement différent tant sur le plan de l'activité des formateurs que des dispositifs de formation mis en place.

Objectifs

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- la comparaison de deux cultures d'établissements (analyse organisationnelle et fonctionnelle des rôles et des jeux d'acteurs);
- la mise en exergue et l'analyse des buts recherchés par les pratiques d'auto-évaluation de l'action (niveaux institutionnel et personnel);
- l'analyse des conceptions de la formation et de la place de l'auto-évaluation dans l'évaluation;
- l'analyse des enjeux des rapports sociaux dans le processus auto-évaluatif;
- l'explicitation des démarches auto-évaluatives.

Démarche

Deux instruments de recherche sont utilisés : des entretiens semi-directifs et un Q-sort.

Entretiens semi-directifs

Des entretiens exploratoires ont été menés auprès de quatre formateurs sélectionnés selon leur appartenance institutionnelle et la diversité de leurs fonctions professionnelles. Ces entretiens ont fait l'objet d'un approfondissement dans le cadre d'une deuxième entrevue. Ils ont été effectués selon une méthode qualitative qui préconise l'adaptation du canevas en fonction de l'analyse consécutive à chaque entretien (notamment Huberman & Miles, 1991). Ainsi, à la suite du premier entretien, le canevas a déjà subi des modifications dans l'ordonnancement des questions ainsi que dans les techniques d'entretien. L'intention était de *prendre la température* auprès de formateurs institutionnels en recueillant un maximum de renseignements pertinents explicitant les conceptions des processus auto-évaluatifs. Une démarche d'écoute active s'abstenant de toute implication personnelle, basée sur des techniques d'entretien clinique semi-directif et d'explicitation (notamment Vermersch, 1994), a favorisé l'atteinte des objectifs.

Cinq codes ont permis de trier et de condenser l'information obtenue, puis d'en analyser le contenu (tableau 1).

Tableau 1
Codage des entretiens exploratoires

| <i>Codes</i> | <i>Sous-codes</i> | <i>Définitions</i> |
|--------------|---|---|
| Cx: contexte | attentes institutionnelles règlements moyens formation du formateur culture commune identité professionnelle | Cadre institutionnel au sein duquel les processus auto-évaluatifs ont lieu. Deux institutions de formation professionnelle font l'objet de l'analyse: l'école du personnel soignant de Fribourg (EPS) et l'école normale de Fribourg (EN). |
| B: buts | évolution apports enjeux (stratégies) attentes du formateur | Objectifs implicites et explicites visés par la pratique de l'auto-évaluation et évolution des conceptions qui y sont liées. Détournements de ces objectifs par les formés. |
| A: acteurs | rôles du formateur place du formé | Statuts et rôles des formateurs et des formés dans les processus auto-évaluatifs. |
| C: contenus | définitions critères caractéristiques | Conceptions assignées à l'auto-évaluation par les formateurs. |
| D: démarches | pratiques: difficultés pratiques: évolution pratiques: habitus gestion de communication différenciation régulation | Explicitation des démarches d'auto-évaluation pratiquées. |

Q-sort

Afin de mettre en évidence les conceptions de l'auto-évaluation élaborées par les formateurs, un Q-sort (tableau 2) a été soumis à l'ensemble des formateurs des deux institutions. Sur 59 questionnaires envoyés, 42 nous ont été retournés dont 36 ont pu être pris en considération pour l'analyse.

Le Q-sort comprend 20 assertions présentant des définitions diverses de l'auto-évaluation. L'échantillon de propositions a été constitué sur la base d'un recueil de représentations de l'auto-évaluation, issues d'entretiens réalisés auprès d'enseignants et de lectures traitant du domaine. Dans la formulation des items, les pures négations ont été évitées afin de ne pas aboutir à un classement symétrique des propositions homologues. Les items retenus ont été soumis à quatre personnes afin d'en prétester la transitivité et d'en éliminer les éventuelles ambiguïtés de formulation et de compréhension.

Tableau 2
Q-sort sur les conceptions de l'auto-évaluation

| N° | Items : S'auto-évaluer c'est... | Coefficient ^a |
|----|--|--------------------------|
| 1 | se confronter à l'autre | |
| 2 | correspondre aux attentes du formateur | |
| 3 | progresser dans l'autonomie | |
| 4 | négocier avec l'autre les critères | |
| 5 | user des stratégies qui rapportent | |
| 6 | porter un regard critique sur soi | |
| 7 | développer une compétence professionnelle | |
| 8 | s'autocorriger en fonction des réponses du formateur | |
| 9 | prendre un peu du pouvoir du formateur | |
| 10 | jouer un rôle | |
| 11 | réguler son processus d'apprentissage | |
| 12 | risquer | |
| 13 | bénéficier d'un enseignement différencié | |
| 14 | charmer l'autre | |
| 15 | préparer l'évaluation sommative | |
| 16 | être évalué | |
| 17 | intérioriser les valeurs d'autrui | |
| 18 | prendre conscience de ses forces et faiblesses | |
| 19 | être déstabilisé | |
| 20 | beaucoup donner pour peu recevoir | |

^a Valeurs possibles des coefficients: -3, -2, 0, 2, 3

Pour la passation du Q-sort, chaque formateur a été invité à composer une distribution des 20 propositions, à les ordonner selon qu'il les agrétait ou qu'il les rejetait. Cette répartition obligée a contraint le formateur à décider ses choix de façon réfléchie et non seulement affective. Ainsi sont apparus les sentiments, les tendances, les convergences et les divergences à l'intérieur des deux groupes de formateurs. Cette méthode de tris d'énoncés qualitatifs a permis aux formateurs interrogés de se positionner en classant les 20 items selon une échelle de répartition correspondant à une distribution proche d'une distribution gaussienne, allant de la proposition la plus appréciée à la moins appréciée.

La consigne de passation était la suivante: «*En vous appuyant sur votre pratique, classez les différents items selon les indications de tri*». Il s'agissait de ressortir deux items ayant la préférence du formateur (coefficient 3), quatre

items estimés importants (coefficient 2), huit items neutres (coefficient 0), quatre items estimés mauvais (coefficient -2) et deux items à rejeter absolument (coefficient -3). Au terme de cette activité de tri, nous proposons au formateur une réflexion sur les choix réalisés, notamment sur l'idéalisation ou non de ceux-ci en rapport à sa pratique quotidienne et aux choix qu'effectueraient, selon lui, ses collègues.

Interprétation des résultats

Analyse des entretiens exploratoires

Les entretiens ayant été conduits auprès de quatre formateurs, une éventuelle différence inter-établissements ne peut pas être mise en évidence pour l'instant.

Conceptions de l'auto-évaluation

L'auto-évaluation est définie par les formateurs interrogés comme une compétence à se questionner, à porter un regard réflexif sur ses actes, à mettre en évidence ses points forts et ses points faibles. Placée au cœur de l'évaluation formative, elle demande un recul et une distanciation sur lesquels le formateur n'a que peu d'emprise.

L'auto-évaluation en formation est considérée par les quatre formateurs comme indissociable de l'évaluation externe qu'ils sont chargés de conduire. Selon eux, l'auto-évaluation consiste avant tout à mesurer le décalage entre le positionnement de l'étudiant (quant aux savoir-être et aux savoir-faire) et les attentes extérieures. Ils perçoivent l'auto-évaluation comme un processus qui s'acquiert par un apprentissage progressif. Dans l'idéal, ce processus demande une explicitation de la démarche, des objectifs et des attentes des formateurs, ainsi qu'une négociation des critères d'évaluation.

Degré de définition institutionnelle de l'auto-évaluation et construction d'une culture commune

En matière d'auto-évaluation, les formateurs relèvent des divergences de conceptions non seulement entre eux mais également avec leur institution d'appartenance, une réflexion sur la thématique étant quasi absente au sein des établissements professionnels dans lesquels ils œuvrent. Les institutions de formation encouragent la mise en place de pratiques d'auto-évaluation sans toutefois les formaliser.

Tant à l'EPS qu'à l'EN, les documents d'accompagnement de stage contiennent une sollicitation à l'auto-évaluation sans que celle-ci ne soit cependant explicitée dans sa mise en œuvre. Il n'existe par ailleurs aucune formation des apprenants à l'auto-évaluation, la pratique restant du ressort et du libre choix des formateurs.

Aux dires des formateurs, l'auto-évaluation est une pratique relativement courante en situation de stage. À leur avis, cette pratique relève d'une compétence professionnelle visant l'autonomie des apprenants. Cependant, ils avouent que l'auto-évaluation reste assez marginale en situation de cours où ils déclarent la confiner souvent à des pratiques autocorrectives, très instrumentées, de réponses à leurs attentes.

Les formateurs de l'EPS disent résister aux pratiques évaluatives institutionnalisées, standardisées, voire imposées. Pour eux, il est non imaginable et non souhaitable qu'une culture auto-évaluative puisse reposer sur des conceptions institutionnellement imposées. Il semble y avoir ici une contradiction entre leur désir d'adopter des pratiques auto-évaluatives communes et le manque de volonté partagée pour promouvoir cette culture commune. Par ailleurs, le manque de culture commune est mis en exergue dans les deux institutions.

Les personnes interrogées estiment que la culture d'établissement se construit par les différents groupes de formateurs et non au travers des directives institutionnelles. Selon elles, le statut de l'auto-évaluation est lié aux contenus de ces cultures d'établissements.

Enjeux institutionnels et identité professionnelle

Les personnes interviewées soulignent que les pratiques auto-évaluatives mises en œuvre avec leurs étudiants les renvoient à leur rôle de formateur, l'auto-évaluation étant interpellante et questionnante par essence. L'influence qu'elles disent exercer sur les formés amène ceux-ci à ne se dévoiler que partiellement, préférant cacher ce qui dérange face aux enjeux identitaires et professionnels. Les formateurs souhaitent qu'un lien fort s'établisse entre l'auto-évaluation et la profession future des apprenants. Pour eux, il faudrait donner un sens à l'auto-évaluation en regard de l'avenir professionnel, notamment par l'explicitation de son utilité. Or, seuls les objectifs de fin de formation et les compétences attendues sont pour l'instant transmis aux formés.

Effets de formation recherchés

L'auto-évaluation est perçue par les quatre formateurs comme une démarche et un objectif de formation. Selon eux, pratiquer l'auto-évaluation c'est engager l'étudiant dans sa formation afin qu'il soit acteur de ses apprentissages, donc partie prenante de son projet professionnel. L'auto-évaluation est vue comme un dispositif de formation au service de l'argumentation, de la distanciation, de la réflexivité et du transfert, dispositif qu'il faut éviter de rendre obligatoire au risque de placer l'apprenant dans une situation de double contrainte. Les formateurs proposent aux formés différents types d'outils auto-évaluatifs tels le portfolio, le journal de bord ou la vidéo-formation.

L'auto-évaluation est définie par les personnes interrogées comme une compétence globale de formation à atteindre, une compétence à se questionner. Cette compétence est vécue comme une exigence professionnelle en soins infirmiers, compétence que chacun doit impérativement posséder. Aux dires des formateurs de l'EPS, dans l'exercice des soins infirmiers il est fondamental de se questionner constamment sur ses actes et leurs implications sur le patient. Pour les formateurs de l'EN, cette compétence auto-évaluative paraît moins essentielle sur le plan personnel. Elle est au service de la profession enseignante dans le but d'amener les élèves à s'auto-évaluer. En enseignement, il ne semblerait pas y avoir d'obligation à l'auto-évaluation, contrairement aux soins infirmiers où les impacts directs seraient visibles. L'enseignant est seul face à ses élèves alors que les infirmiers travaillent en équipes dans leurs relations avec les patients. Dans un cas comme dans l'autre, il est intéressant de vérifier si l'auto-évaluation fait ou non vraiment partie de l'expérience professionnelle. En effet, à l'observation il semble se dégager deux modèles distincts de formation initiale selon l'institution. L'EN paraît présenter une vision scolaire dans laquelle s'inscrivent des pratiques auto-évaluatives au service de la formation avant tout. L'EPS présenterait, quant à elle, une approche de l'auto-évaluation dans laquelle les pratiques auto-évaluatives seraient au service du développement d'une compétence professionnelle aux impacts fondamentaux. L'éventuelle mise en évidence de ces modèles supposés pourrait s'avérer être une clé d'intelligibilité de deux systèmes de formation au sein desquels les enjeux des pratiques auto-évaluatives paraissent différer.

Présence d'une sollicitation paradoxale à s'auto-évaluer

À l'analyse, plusieurs variables semblent indiquer la présence d'une communication paradoxale dans la sollicitation à s'auto-évaluer, sollicitation qui pourrait placer le formé dans une situation de double contrainte.

- L'ambiguïté de la place et du rôle accordés à l'étudiant dans le processus d'auto-évaluation...

Des discours des quatre formateurs ressortent des contradictions internes concernant le statut de l'étudiant par rapport à sa formation. En effet, nous y lisons autant une volonté de favoriser l'autonomie, qu'une exigence à s'adapter aux attentes, qu'une possibilité restreinte de négocier les critères, qu'une divergence de points de vue par rapport à la responsabilité du formé.

- La nécessité de laisser la liberté à l'étudiant d'entrer ou non dans une démarche auto-évaluative...
- La difficulté pour les formés à saisir le sens d'une démarche auto-évaluative...
- Le résultat d'une auto-évaluation dans sa concordance avec les attentes du formateur...

Les formateurs interviewés dénoncent leur influence sur le processus, leur malaise quant à cette situation et le manque de réflexion personnelle des étudiants.

- La difficulté à s'auto-évaluer en début de formation...
- La difficulté à atteindre une communication «authentique» face à la présence et à l'importance d'enjeux relationnels...
- La difficulté à concilier le processus (centrée sur l'autonomie) et l'évaluation externe (centrée sur le résultat)...

Prise de conscience d'une communication paradoxale

Les deux formateurs de l'EPS relèvent explicitement un paradoxe communicationnel dans les pratiques auto-évaluatives qu'ils mettent en œuvre. Ils font référence au paradoxe existant entre l'autonomie recherchée chez le formé et la réponse de celui-ci aux attentes du formateur. L'un des deux formateurs signale qu'en rendant l'auto-évaluation obligatoire, l'apprenant peut être placé dans une situation de double contrainte. Les deux autres formateurs ne relèvent pas explicitement ce paradoxe mais soulignent plutôt la gestion difficile entre autonomie recherchée du formé et évaluation externe incontournable. Ils mettent en exergue une difficulté des formés à se

distancier des enjeux relationnels présents dans l'interaction. Ces enjeux peuvent engendrer aussi bien une résistance des apprenants à entrer dans le processus auto-évaluatif qu'une méfiance de leur part face aux pratiques d'auto-évaluation ou que l'utilisation de stratégies.

Effets de formation dans le paradoxe

Les formateurs avouent quelques difficultés à évaluer les effets de formation dus aux pratiques auto-évaluatives. Ils relèvent le peu de réflexion personnelle des formés au sujet de l'auto-évaluation et leurs difficultés à atteindre une réflexivité par rapport à leurs pratiques. L'atteinte des objectifs de l'auto-évaluation est biaisée notamment par la présence de stratégies relationnelles. La réflexivité attendue par les démarches auto-évaluatives serait atteinte par la maturité personnelle et professionnelle.

Négociation contractuelle et processus d'auto-évaluation

Aux dires des formateurs, la mise en place d'un contrat s'avère nécessaire à la démarche auto-évaluative. Une négociation entre formateur et formé permet d'explicitier les critères et les attentes réciproques. Un contrat n'est néanmoins pas systématiquement mis en œuvre dans la pratique au vu de la complexité du processus auto-évaluatif.

Des différences de pratiques auto-évaluatives apparaissent notamment en ce qui concerne le choix laissé à l'étudiant des moyens utilisés et l'insistance ou non du formateur à faire entrer le formé dans cette démarche. Ces différences découlent principalement de l'adaptation du formateur à la personnalité de l'étudiant. En ce qui concerne l'aménagement des contrats de communication, les formateurs relèvent certains malaises à gérer le processus auto-évaluatif. Reste à vérifier si ces difficultés sont liées ou non à une communication paradoxale.

Allier auto-évaluation et processus d'autonomisation aiderait à sortir du paradoxe. En effet, les personnes interrogées notent la nécessité d'instaurer une formation à l'auto-évaluation qui devrait permettre avant tout aux étudiants d'en comprendre le sens en regard de leur avenir professionnel. Cette compréhension renforcerait la confiance, élément essentiel à l'engagement des formés dans un processus auto-évaluatif. Cet engagement personnel nécessite, selon les formateurs, un travail sur la responsabilité du formé dans sa formation afin de le rendre actif et partie prenante. En ce sens, les formateurs trouvent indispensable de laisser à l'apprenant certains choix, comme celui du thème à travailler ou celui des moyens à utiliser, voire de l'engager dans la

discussion des critères ou dans la création d'un outil d'auto-évaluation personnel. Instaurer un processus d'autonomisation demande au formateur d'accorder une place suffisante à l'étudiant afin qu'il puisse s'autoquestionner.

Analyse des résultats du Q-sort

Le tableau 3 présente dans un ordre décroissant (allant de l'item le mieux agréé à l'item le plus rejeté) les scores moyens obtenus sur la base des classements proposés par les 36 répondants (23 formateurs de l'EPS et 13 formateurs de l'EN).

L'analyse descriptive des classements opérés par les formateurs institutionnels (tous items confondus) ne permet pas de mettre en exergue une différence systématique de conceptions inter-établissements. Par ailleurs, l'analyse de variance multivariée (Manova: test de comparaison des moyennes des deux établissements) n'a pas mis en évidence une différence significative entre les deux groupes de formateurs dans les tris réalisés (tous items confondus) ($F(1, 34) = ,699; p = ,774$). Des profils de formateurs assez similaires entre les deux établissements sont relevés. Les assertions agréées par l'ensemble des formateurs des deux groupes présentent des écarts types moins importants et un plus fort consensus que les assertions rejetées pour lesquelles les dispersions sont légèrement plus marquées.

Un consensus inter-établissements autour d'une conception de l'auto-évaluation visant à être au service du formé est mis en évidence. En effet, des cinq assertions qui obtiennent la préférence des formateurs interrogés émane une conception de l'auto-évaluation comprenant essentiellement une réflexivité des actes de l'apprenant. Par ailleurs, les cinq assertions les plus rejetées ont trait à la relation formateur-formé, les répondants bannissant une conception auto-évaluative dans laquelle le formé jouerait un rôle en charmant le formateur, en intériorisant ses valeurs et en répondant à ses attentes.

Notre intention étant également de mettre en évidence les propositions présentant une différence de conceptions entre les formateurs des deux établissements, nous prenons en compte l'analyse de variance univariée (Anova: différences de moyennes entre les deux groupes pour chacun des items). Bien que les écarts ne soient, pour la plupart, pas inférieurs à ,05, des différences inter-établissements apparaissent pour les assertions suivantes :

- *préparer l'évaluation sommative* ($F = 4,796; p = ,035$): proposition estimée dans l'ensemble plutôt positivement à l'EPS ($M = ,52; SD = 1,08$) et plutôt négativement à l'EN ($M = -,31; SD = 1,11$);

Tableau 3
Moyennes et écarts types de tous les répondants au Q-sort (N = 36)

| <i>S'auto-évaluer c'est...</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Rang EN</i> | <i>Rang EPS</i> |
|--|-------------|-------------|----------|-----------|----------------|-----------------|
| porter un regard critique sur soi | 0 | 3 | 2,19 | ,82 | 5 | 1 |
| progresser dans l'autonomie | -2 | 3 | 2,14 | 1,17 | 2 | 2 |
| prendre conscience de ses forces et faiblesses | -2 | 3 | 2,11 | 1,17 | 1 | 4 |
| réguler son processus d'apprentissage | 0 | 3 | 2,00 | 1,01 | 3 | 3 |
| développer une compétence professionnelle | 0 | 3 | 1,58 | 1,20 | 4 | 5 |
| bénéficier d'un enseignement différencié | -2 | 3 | ,58 | 1,08 | 6 | 7 |
| négoier avec l'autre les critères | -3 | 3 | ,22 | 1,35 | 7 | 8 |
| préparer l'évaluation sommative | -2 | 2 | ,22 | 1,15 | 12 | 6 |
| risquer | -2 | 2 | ,11 | 1,17 | 9 | 9 |
| se confronter à l'autre | -3 | 2 | ,11 | 1,41 | 8 | 10 |
| être déstabilisé | -3 | 3 | -,25 | 1,56 | 10 | 12 |
| s'autocorriger selon les réponses du formateur | -2 | 2 | -,28 | 1,09 | 13 | 11 |
| user des stratégies qui rapportent | -3 | 3 | -,56 | 1,56 | 11 | 14 |
| prendre un peu du pouvoir du formateur | -3 | 3 | -,81 | 1,43 | 17 | 13 |
| être évalué | -3 | 0 | -,86 | 1,13 | 14 | 15 |
| jouer un rôle | -3 | 2 | -1,17 | 1,54 | 16 | 16 |
| intérioriser les valeurs d'autrui | -3 | 0 | -1,25 | 1,18 | 15 | 17 |
| correspondre aux attentes du formateur | -3 | 2 | -1,83 | 1,18 | 18 | 18 |
| beaucoup donner pour peu recevoir | -3 | 2 | -2,00 | 1,26 | 19 | 19 |
| charmer l'autre | -3 | 0 | -2,28 | 1,03 | 20 | 20 |

Note. Les items sont classés dans l'ordre décroissant des moyennes pour l'ensemble des répondants.
 Les rangs indiqués pour l'EPS et l'EN ont été calculés sur la base des moyennes de chaque établissement.

- *porter un regard critique sur soi* ($F = 3,964$; $p = ,055$): proposition privilégiée et faisant presque l'unanimité à l'EPS ($M = 2,39$; $SD = ,72$) et générant un moins fort consensus à l'EN ($M = 1,85$; $SD = ,90$);
- *prendre un peu du pouvoir du formateur* ($F = 3,579$; $p = ,067$): proposition considérée négativement à l'EN ($M = -1,38$; $SD = 1,19$) et plutôt négativement à l'EPS avec un écart type plus marqué ($M = -,48$; $SD = 1,47$);
- *prendre conscience de ses forces et faiblesses* ($F = 2,882$; $p = ,099$): proposition agréée et faisant presque l'unanimité à l'EN ($M = 2,54$; $SD = ,52$) et présentant une plus forte dispersion à l'EPS ($M = 1,87$; $SD = 1,36$).

Cette analyse de variance univariée permet de modérer les tendances obtenues autant pour les items agréés que pour les items rejetés. D'une part, les propositions *porter un regard critique sur soi* et *prendre conscience de ses forces et faiblesses* ne font pas l'unanimité des formateurs. D'autre part, les propositions *préparer l'évaluation sommative* et *prendre un peu du pouvoir du formateur* font ressortir des divergences inter-institutionnelles. Ces résultats nous portent à nous interroger notamment sur la conception de l'autonomie qu'ont les formateurs.

Les tris réalisés par l'ensemble des formateurs sont considérés comme plus idéalisés que ceux qui sous-tendent leurs pratiques habituelles pour près de la moitié des personnes interrogées (47%). Nous ne soulignons aucune différence inter-établissements à cette question. Il est intéressant d'essayer de comprendre ce qui, dans la complexité des pratiques auto-évaluatives, amène cette difficulté rencontrée par les formateurs à adopter une auto-évaluation correspondant à leurs conceptions.

Conclusion

Sur le marché des pratiques pédagogiques en vogue, l'auto-évaluation se trouve aujourd'hui en bonne position. En ce sens, dans un récent article, nous relevons que l'auto-évaluation, bien que soutenue par les tenants d'une conception socio-constructiviste de l'apprentissage, mise en exergue dans les référentiels de compétences des établissements de formation et prônée comme compétence professionnelle à installer, commande notre réflexion sur les enjeux relationnels qu'elle génère afin d'atteindre ses buts (Pillonel & Rouiller, 2001).

Le parasitisme qu'accomplissent différentes logiques d'actions constituées notamment par l'identité des protagonistes, leurs compétences, leurs conceptions de la formation et la complexité institutionnelle au sein de laquelle ils agissent, biaiserait les buts recherchés par les processus auto-évaluatifs.

L'analyse de l'influence institutionnelle doit également être prise en considération dans la réflexion. En effet, l'institution de formation semble n'avoir que peu d'influence directe sur les conceptions du métier, sur les conceptions de la formation et sur les pratiques évaluatives des formateurs. Ces derniers paraissent prendre ou rejeter ce qui leur est proposé, voire imposé, en fonction de leurs représentations, expériences et habitus. Dans ce contexte, l'auto-évaluation serait plus liée à l'identité du formateur, à son parcours de formation, à son insertion institutionnelle qu'à une conception formalisée de la formation véhiculée par l'institution.

NOTES

1. Nous définissons ici l'auto-évaluation de l'apprenant, d'une part, comme une pratique du sujet, une modalité de son fonctionnement le poussant à confronter une partie de lui, de sa formation et de son action à des critères de référence, à juger de l'écart et à réguler en conséquence et, d'autre part, comme un processus d'autoquestionnement lui permettant de se poser des questions essentielles sur le sens de ses actions. Il s'agit d'une auto-évaluation construite, formalisée, méthodique et rigoureuse, en opposition à une auto-évaluation occasionnelle, intuitive, anarchique et fragmentaire. L'auto-évaluation est placée dans une filière de formation en fonction d'un projet d'apprentissage, ou tout au moins d'un désir d'apprendre, donc d'une référence, l'auto-évaluation délibérée étant inséparable du rapport réflexif à soi-même et à sa propre évolution.
2. Exposée par Nunziati (1990), l'évaluation formatrice s'appuie sur l'appropriation par les apprenants des critères d'évaluation, l'autogestion des erreurs et la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action.
3. La régulation est conçue ici comme un processus au service d'un projet d'apprentissage. Dans une perspective d'évaluation formatrice, la démarche de régulation est conduite par le sujet apprenant (Bonniol & Vial, 1997; Nunziati, 1990). Elle est vue ici comme un mécanisme de guidage d'un système en acte qui informe sur le résultat des actions en les corrigeant.
4. Le recul permet d'observer et de rectifier en partie le produit de l'action, en se basant notamment sur des critères de réussite préétablis. «Le sujet regarde ce qu'il a produit et ne saisit la grille de lecture qu'avec les mêmes références (le plus souvent implicites) qu'il a utilisées pour produire.» (Campanale, 1997, p. 8.)
5. La distanciation sert la régulation. «Le sujet qui confronte avec un attendu, tel qu'il se le représente, ce qu'il a produit et sa démarche qu'il explicite, se distance de son action. Il peut alors réguler consciemment son activité.» (Campanale, 1997, p. 8.)
6. La décentration engage la transformation en nécessitant l'interprétation d'autrui qui facilite «la dissociation sujet-objet et nourrit le dialogue de soi à soi dans lequel s'exprime l'auto-évaluation.» (Campanale, 1997, p. 8.)

7. Les doubles contraintes concernent les paradoxes pragmatiques qui ont une forte implication sur les comportements. Par exemple, l'injonction qui demande à une personne d'avoir un comportement spontané met celle-ci dans une position intenable, car pour obéir, il lui faut être spontanée par obéissance, donc sans spontanéité. Les paradoxes pragmatiques se différencient de la simple contradiction par le fait que dans le cas de la contradiction le choix est une solution possible, alors qu'une telle solution n'est pas possible dans le cas du paradoxe.
8. C'est dans la ville de Palo Alto en Californie (siège de l'Université Stanford) que Bateson (1972) a réalisé dans les années 50 diverses recherches anthropologiques portant sur les modes de communication des malades atteints de schizophrénie. Pour expliquer la schizophrénie, il a construit la notion de *double-bind* (double lien): les malades ont reçu des ordres contradictoires et simultanés (injonctions paradoxales). Par la suite, d'autres chercheurs du centre de recherches de Palo Alto, tel le psychothérapeute autrichien Watzlawick (1972), ont poursuivi les travaux de Bateson, notamment sur les effets pragmatiques de la communication humaine sur les comportements.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1998). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover & B. Noël (Éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. In G. Figari & M. Achouche (Éds), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 142-146). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., & Michel, Y. (1993). Auto-évaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Éds), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Bateson, G. (1972). *Vers une écologie de l'esprit*, tome 1. Paris: Seuil.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24.
- Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. In M. Huberman (Éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (TDB) (pp. 155-195). Paris & Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Genthon, M. (1991). Communiquer quoi, pourquoi faire et comment dans un processus d'évaluation. In J. Weiss (Éd.), *L'évaluation: problème et communication* (pp. 175-188). Berne: Peter Lang.
- Genthon, M. (1997). *Apprentissage-évaluation-recherche: genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*. Synthèse de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence: Aix-Marseille I, 1993. Aix-en-Provence: En question, Mémoire 1.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.

- Holec, H. (1981). Plaidoyer pour l'auto-évaluation. *Le français dans le monde*, 21, 15-23.
- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *L'analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Leselbaum, N. (Éd.) (1982). *Autonomie et auto-évaluation: Étude sur l'expérimentation de procédures d'apprentissage à la coévaluation des travaux d'élèves de lycées*. Paris: Economica.
- Nunziati, G. (1990). Formatrice? Vous avez dit «formatrice»? *Cahiers pédagogiques*, 280, 48.
- Paquay, L. (1998). L'auto-évaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants professionnels? Espoirs, écueils, perspectives. In *Actes du colloque international «Recherche(s) et formation des enseignants»* (pp. 143-164). Grenoble: IUFM.
- Paquay, L., Darras, E., & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'auto-évaluation. In G. Figari & M. Achouche (Éds), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 119-133). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996a). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques? *Cahiers pédagogiques*, 346, 14-16.
- Perrenoud, Ph. (1996b). L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens? In *Actes de l'Université d'été «L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites»* (pp. 17-34). Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: PUF.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2001). L'auto-évaluation: une pratique prometteuse mais paradoxale. *Éducateur*, 15, 30-32.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Vial, M. (1991). *Instrumenter l'auto-évaluation. Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*. Aix-Marseille I: Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'éducation.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation: le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: De Boeck.
- Vygotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.