

TOURMEN, C., TOULEMONDE, J. (2005). « Comment former à évaluer ? Quelques apports de la didactique professionnelle ». Education Permanente, Automne 2005.

On entend souvent dire que les chercheurs sont éloignés des réalités de terrain. Or, c'est justement parce que la didactique professionnelle offre des perspectives de recherche intéressantes qu'elle peut avoir des débouchés pédagogiques novateurs en matière de formation professionnelle. Appuyée sur un arsenal de concepts scientifiquement puissants et éprouvés, comme celui de schème qui sert à modéliser la compétence, elle permet de poser des questions de recherche dont les résultats peuvent intéresser les formateurs – et les entreprises.

Nous tenterons d'illustrer ce propos avec l'exemple des débouchés d'une recherche appliquée menée au sein d'une entreprise, Eureval, cabinet de conseil spécialisé en évaluation de politiques publiques, qui a lancé en 2003 un projet de thèse CIFRE avec l'Université Grenoble II, en co-direction scientifique avec l'ENESAD de Dijon. Nous verrons en quoi les premiers résultats de cette recherche ont permis de contribuer à l'amélioration d'une formation délivrée par l'entreprise, concernant des pratiques professionnelles émergentes, encore peu stabilisées, et à forte dimension sociale et intellectuelle : l'évaluation de politiques publiques.

Le contexte d'une recherche appliquée en entreprise

Une formation à l'évaluation de politiques publiques

L'entreprise Eureval, qui forme des fonctionnaires à l'évaluation de politiques publiques depuis les années 90, a monté un projet innovant de formation à distance à destination d'un public anglophone (fonctionnaires des nouveaux pays européens, agents d'agences publiques à l'étranger...). Un prototype de la formation a vu le jour en 2004 sous la forme d'un cycle composé d'un séminaire de 2 jours à Bruxelles et de 8 modules en ligne, avec supervision d'un tuteur et délivrance d'un certificat final. Les 8 modules portent chacun sur une étape du processus d'évaluation, selon un déroulement chronologique (de la commande à la diffusion des résultats), et soumettent les participants à des études de cas inspirées d'évaluations réelles. L'objectif est de former des responsables d'évaluation, ou « evaluation managers », sur la base de l'expérience méthodologique accumulée par l'entreprise dans ce domaine depuis des années.

La demande de formation est réelle car l'évaluation de politiques publiques est un domaine en plein essor. Ce terme désigne en effet un ensemble de pratiques visant à produire un jugement de valeur¹ sur des politiques publiques, au regard de leurs effets et/ou des besoins qu'elles cherchent à satisfaire. Leur but est d'« éclairer » la décision publique, de nourrir le débat public et/ou de rendre des comptes, l'évaluation étant un outil de pilotage de l'action publique. Née dans les années 60 aux Etats-Unis, elle s'inscrit aujourd'hui dans la lignée des pratiques de pilotage par les résultats et la performance (New Public Management², LOLF...). Les pratiques d'évaluation de politiques sont aujourd'hui présentes dans la plupart des pays développés et dans bon nombre d'autres pays du monde. Malgré quelques tentatives de taxonomies des compétences des évaluateurs (Société Canadienne d'Evaluation...), ces

¹ Ou aider à formuler un jugement de valeur, cf. la charte de la Société Française de l'Evaluation.

² Témoins de cette évolution, FINGER et RUCHAT, 1997.

pratiques n'ont jamais donné lieu à une analyse du travail qui permettrait d'en comprendre toute la complexité. L'analyse de ce type d'activité est d'autant plus difficile que les pratiques en évaluation de politiques publiques sont encore émergentes, et donc pour certaines instables et mouvantes.

Questions posées par la formation

Le montage de la formation a posé plusieurs questions d'ordre pédagogique :

- Quel enchaînement de tâches privilégier, sachant que les pratiques sont multiples et peu stabilisées ?
- Comment s'assurer que les participants seront capables de mettre en œuvre leurs compétences dans des situations professionnelles réelles plus ou moins éloignées de celles qui auront été traitées dans les études de cas ?
- Quelles sont les tâches les plus difficiles pour les débutants et comment les aider à les maîtriser ?

Les concepteurs se sont aussi posés des questions propres à une formation à distance :

- Comment transmettre à distance les compétences sociales qui constituent une part importante de cette activité ?
- Comment certifier que les candidats auront acquis des compétences en évaluation, qui plus est à distance ?

Le projet de recherche

Afin de répondre à ces questions, parallèlement à un prototype de formation lancé par l'entreprise, un projet de recherche a été monté. Il vise à mieux comprendre la spécificité des savoir-faire mobilisés en évaluation de politiques publiques et à caractériser les principales difficultés rencontrées par les débutants.

La problématique de recherche s'inscrit dans la perspective théorique de la didactique professionnelle : elle revient à se demander si l'on peut différencier des modes de pilotage de l'activité d'évaluation de politiques publiques propres à des experts et à des novices et quels schèmes les caractérisent. Elle utilise des modèles théoriques inspirés de la psychologie russe de l'activité de LEONTIEV (cf. SAVOYANT, 1984), qui permettent de modéliser l'activité de travail comme une succession de phases d'orientation, d'exécution et de contrôle qui peuvent obéir à différentes stratégies ou différents modes de pilotage. Dans la lignée des modèles de la didactique professionnelle, on peut expliquer ces différences de stratégie par des différences de « schèmes » qui organisent l'activité des acteurs, à savoir des conceptions (ou « invariants opératoires » : concepts pragmatiques, concepts en acte et théorèmes en acte) qui guident les choix effectués en adaptation aux situations de travail (VERGNAUD 1996, PASTRE 1999, MAYEN 1999).

L'étude des schèmes de professionnels experts et débutants s'est faite par le biais d'une analyse du travail, combinant une analyse exploratoire de la tâche (analyse de la prescription et les théories du domaine d'activité) et une analyse d'activité. Cette dernière a été menée sur base d'entretiens de retour sur activité avec plusieurs professionnels et d'observations du travail réel. Les premiers résultats issus de l'analyse de ces données et les retours des premiers participants à la formation prototype ont d'ores et déjà donné lieu à quelques débouchés en terme de formation, que nous allons à présent développer.

Quelques apports de la didactique professionnelle

L'évaluation de politiques publiques, un ensemble de tâches complexes

L'analyse de la tâche³, étape devenue classique en analyse du travail (LEPLAT, 1997), a tout d'abord mis en lumière le fait que l'évaluation de politiques publiques correspond à un ensemble de tâches outillées, sociales et complexes dont les caractéristiques influent sur les choix de formation.

Ainsi, un processus d'évaluation de politiques publiques se déroule en un certain nombre d'étapes, allant de la formalisation de la commande publique à la production et la diffusion des résultats en passant par le recueil et l'analyse des données. Le travail se déroule sur un temps long (de trois mois à plus d'un an), en impliquant différents acteurs⁴ en vue de l'atteinte d'un même but : la production de connaissances aidant à produire un jugement de valeur sur une politique publique au vu de ses effets. L'analyse du travail a fait ressortir quelques traits caractéristiques de cette activité :

- C'est un travail collectif qui nécessite, pour réussir, la coopération des participants (élus et fonctionnaires chargés de la mise en œuvre, personnes invitées à une instance d'évaluation, équipe externe en charge des enquêtes et du rapport...),
- C'est un travail complexe tant par sa dimension sociale dynamique que par le haut niveau d'apprentissage théorique et méthodologique qui est exigé,
- C'est un travail dont le « genre professionnel », au sens où CLOT (2001) le définit⁵, est à la fois riche, varié et instable, ce qui implique la co-existence de différents « styles d'action », en référence à différents « modèles » d'évaluation, qui encadrent les pratiques. On peut par exemple différencier un modèle expert et un modèle participatif (MONNIER, 1992), le nombre et le degré d'implication des acteurs dans le processus variant, un modèle déductif ou inductif (avec ou sans modélisation préalable des relations de cause à effet) et des préférences pour des techniques de collecte d'information dites « quantitatives » ou « qualitatives »,
- C'est un travail où la prescription prend la forme de méthodes déroulées en étapes, dont le contenu et le nombre varient selon les guides,
- C'est enfin un travail fortement outillé⁶ par des instruments cognitifs, qui sont autant de ressources pour les professionnels : outils de recueil et d'analyse des données issus des sciences sociales, outils d'animation de réunion ou de gestion du processus qui ont été adaptés ou conçus pour l'évaluation...

Ces traits généraux permettent de mieux comprendre les choix pédagogiques spontanés qui ont été faits par Eureval dans la première version de la formation en ligne :

³ Nous avons mené une revue de question comparée sur la littérature scientifique qui traite de l'évaluation en sciences de l'éducation et en science politique, analysé la littérature prescriptive en évaluation de politiques publiques et mené 15 entretiens exploratoires avec des professionnels appartenant à différents types d'organisations.

⁴ Elus, fonctionnaires, chercheurs, consultants.... Nous pouvons toutefois distinguer deux postes spécifiquement consacrés à l'évaluation de politiques publiques : le « responsable d'évaluation », en charge du pilotage de l'évaluation chez le commanditaire public, et « l'évaluateur », chercheur ou consultant en charge de la réalisation du recueil et de l'analyse des données. Il existe des postes d'évaluateurs internes qui mêlent ces deux fonctions. Certains des acteurs qui occupent ces postes se revendiquent comme « professionnels », même si ce point ne fait pas consensus car il s'agit en fait d'activités en voie de professionnalisation.

⁵ CLOT (2001) définit le genre professionnel comme un répertoire des ressources (actes convenus, concepts théoriques, outils...) que l'histoire d'un milieu a retenu. Face au genre, les professionnels construisent leur propre « style » d'action, qui est ajustement et positionnement au sein des différentes pratiques véhiculées par le genre.

⁶ A la fois dans les guides et dans la plupart des pratiques, même si certaines restent encore très informelles.

- son déroulement chronologique et séquencé en différentes étapes reflète la forme prescriptive la plus courante dans le domaine (cf. la structure des guides...) ;
- la mise en avant d'un « style » d'action, le modèle participatif, dont l'entreprise est porteuse et qui a fondé sa réputation, reflète une prise de position dans les débats du genre professionnel ;
- la difficulté à introduire la dimension sociale dans une formation à distance (renonciation à former aux techniques d'animation...) reflète la nature collective et complexe de ce travail ;
- l'apprentissage d'outils différents à chaque étape, choisis parmi les nombreux outils disponibles dans le genre professionnel, reflète leur importance dans l'activité ;
- l'utilisation de cas pratiques (ou « études de cas ») reflète une pratique courante des formations de ce domaine, qui consiste à plonger les formés dans des situations variées et très proches de la réalité, ce qui est une façon intuitive de faire varier les situations de travail en formation.

En résumé, on peut dire que le prototype de formation a été conçu avec les mêmes qualités et les mêmes limites que les guides méthodologiques en évaluation : il présente un schéma type idéal et stabilisé du déroulement du travail, faisant peu varier les situations si ce n'est par la diversité des cas présentés à chaque étape ; il met en avant un « style » d'action par rapport à d'autres ; il présente de nombreux outils d'évaluation ; il présente peu de raisonnements alternatifs, ou règles d'action (sous forme « si... alors... »), dont VERGNAUD dit pourtant qu'ils constituent une forme transmissible des invariants opératoires, même s'ils sont nécessairement insuffisants pour prédire toutes les situations possibles⁷ (2001).

Les premiers résultats de l'analyse d'activité et les retours des premiers participants à la formation ont permis de faire émerger de nouvelles questions et de tirer certaines leçons de portée générale. Ils ont finalement permis d'inventer certaines solutions pédagogiques adaptées aux spécificités de cette activité outillée, sociale et complexe. Nous ne présentons pas ici tous les cheminements méthodologiques et théoriques de la recherche mais nous nous centrons sur ses premiers résultats qui ont permis d'améliorer la formation à distance.

1. Tous les moments du travail sont-ils aussi importants pour la formation ?

► *Faire prendre en compte les dimensions critiques de l'activité à travers toutes les étapes du travail.*

L'analyse de la tâche a tout d'abord fait ressortir le fait qu'il n'existe pas, dans cette activité, de tâche ou de moment particulièrement « critique », au sens où l'a défini MAYEN (2001)⁸. Au contraire, en évaluation de politiques publiques, tous les moments du travail peuvent devenir critiques en liaison avec la réalisation des buts finaux de l'activité. C'est alors la prise en compte de ces buts généraux qui constitue la dimension réellement critique du travail, transversale à toute l'activité, et son anticipation caractérise l'activité des experts.

⁷ VERGNAUD (2001, p 18) déplore le faible nombre d'énoncés de ces raisonnements conditionnels dans les guides construits par des experts très compétents dans le domaine de la construction des fusées, énoncés qui constituent pourtant leur expertise.

⁸ MAYEN (2001) précise que les tâches critiques permettent de refléter au plus près la maîtrise des situations constitutives d'un emploi. Cette notion se base sur l'hypothèse construite en didactique professionnelle : toutes les situations et tâches qui constituent un emploi ne sont pas équivalentes, et certaines exigent un degré plus élevé de compétences. C'est en cela qu'elles sont critiques (et non parce qu'elles interviennent en situation de crise, comme on pourrait le croire à première vue).

C'est ce qu'ont révélé les entretiens exploratoires menés auprès de 15 professionnels : il ressort que les moments importants sont la préparation de la commande, le pilotage de l'évaluation, la conception de la méthode d'évaluation et la négociation de la proposition, et l'élaboration/discussion des conclusions et recommandations... ce qui correspond à quasiment toute l'activité, du moins à ses principaux moments d'orientation ! Or, ce qui est critique dans ces différents moments est bien la capacité à anticiper et garantir la qualité et l'utilité des résultats, soit l'atteinte des buts finaux tels qu'ils sont exprimés par les professionnels et la prescription.

De plus, certains interviewés ont précisé que les moments du travail les plus difficiles changent selon les situations d'évaluation : par exemple, il est dit que la commande est plus difficile à établir dans des évaluations où le champ est mal défini, que la gestion de l'instance d'évaluation est plus difficile quand le thème est à fort enjeu... comme le dit aussi un interviewé : « Vous avez des évaluations où la question de la disponibilité des informations est une question tout à fait centrale qui arrive très tôt et l'évaluation peut tourner court car on n'a pas les budgets (...) et il y a d'autres cas où le problème qui se pose est plutôt un problème en fin de parcours de diffusion des résultats, dans un environnement défavorable, de blocage de certains acteurs pour diffuser les résultats. ».

Les difficultés varient aussi selon les « styles » d'évaluation choisis : un professionnel interviewé précise que « Les moments compliqués peuvent varier très souvent suivant les cas et suivant les configurations aussi, si vous avez une évaluation collective c'est pas du tout la même chose qu'une évaluation qu'une administration confie à quelqu'un ». L'analyse de la littérature en évaluation confirme cette variation des moments critiques selon le type d'approche retenu : dans une approche de type experte, la question du choix des méthodes de recueil et de traitement des données est cruciale. Par contre, dans une approche dite « pluraliste », la question du choix des membres de l'instance d'évaluation devient cruciale.

Nous postulons alors que la dimension critique du travail, transversale à toute l'activité, est celle de la construction de la légitimité des conclusions d'une évaluation, qui serait la condition de son appropriation et le but ultime du travail (évaluer consistant à comparer des informations sur un objet à des référents pour produire un jugement tout en créant les conditions d'acceptation de ce discours par les acteurs environnants). Selon cette hypothèse, les acteurs peuvent choisir, en fonction du sens donné à cette légitimité *en situation*, de créer un dispositif d'administration de la preuve selon des méthodes scientifiques ou un dispositif de négociation du jugement entre personnes légitimes.

Nous postulons ainsi que la légitimité est une variable qui s'actualise aussi bien dans la décision d'évaluer, dans le choix des acteurs qui la réalisent, dans les référents choisis, dans les données récoltées, dans les jugements portés. Toutes les étapes du processus mettraient en jeu cette dimension de la légitimité qui serait la source des conflits potentiels inhérents à l'évaluation. Ainsi, chaque moment du travail peut devenir critique selon la situation et selon le « style d'action » choisi.

Nous avons enfin observé dans nos analyses d'activité que les professionnels expérimentés anticipent l'atteinte de ce but de légitimité à travers l'ensemble des étapes, par exemple grâce au concept de « solidité » des conclusions, alors que les débutants rencontrés réalisent les étapes les unes après les autres, comme des buts en soi, dans un grand respect de la méthode. Citons par exemple un expert du secteur qui maîtrise la palette des styles d'action en lien les buts finaux : il affirme que « tout dépend de la situation. Il y a des situations où c'est le premier discours⁹ qui convient bien, d'autres où le second discours convient mieux ». Et d'ajouter qu'« en politique de la ville, une approche de type ingénieur économiste est pas pertinente, ça rime à rien ».

⁹ L'interviewé faisant référence à une approche scientifique du traitement de la causalité.

Leçons apprises

Il ne semble pas utile, dans la formation, de mettre l'accent sur un moment du travail plutôt qu'un autre, mais de former les participants à toutes les étapes du travail. Par contre, il convient de faire en sorte que participants arrivent, au terme de la formation, à prendre en compte les dimensions critiques à travers toutes les étapes de l'activité, c'est-à-dire à anticiper les effets possibles de chaque moment du travail sur l'atteinte du but final, la construction de la légitimité des résultats. Il convient ainsi de leur montrer en quoi les étapes participent à la réalisation de ce but, ce qui leur permet de « dénaturiser » l'enchaînement des étapes et de mieux comprendre leur logique.

Solutions pédagogiques

1. La première solution retenue est de montrer comment chaque étape participe à la réalisation du but final de l'activité, et ce différemment selon les « styles » d'action retenus. On a par exemple précisé, en introduction d'un module sur l'implication des parties prenantes, que « L'étape de création d'une instance d'évaluation est utile pour maximiser l'acceptation des résultats de l'évaluation mais on pourrait s'en passer dans le cas d'une évaluation technique au profit d'un seul gestionnaire, dont la légitimité s'appuie sur une expertise indépendante. » Ce type de remarque permet de faire comprendre la fonction organisatrice de l'anticipation de la légitimité des résultats de l'évaluation.

2. La seconde solution retenue consiste à placer les participants devant des questions qui contestent la légitimité du processus lui-même ou du modèle d'évaluation retenu, afin de leur faire prendre conscience des obstacles à la construction de la légitimité des résultats. Exemple de question qui est posée aux participants lors du module sur la constitution du mandat : « Que diriez-vous à quelqu'un qui vous demanderait : « Pourquoi dépenser du temps et de l'argent dans une évaluation ? » ; « Pourquoi impliquer des personnes extérieures dans notre évaluation ? ».

2. *Comment s'assurer que les candidats seront capables de mettre en œuvre leurs compétences dans d'autres situations que celles qui ont été traitées dans les études de cas ?*

► *Favoriser la souplesse dans l'application de la méthode prescrite grâce à l'identification des variables de situation*

Dans la lignée directe de ce qui vient d'être dit, il ressort de nos premières analyses que les professionnels de l'évaluation, même si leur pratique est guidée par des méthodes assez codifiées, ne les appliquent pas de façon rigide ou mécanique. Au contraire, ce qui ne fait que confirmer de nombreux travaux en psychologie sur l'expertise (CHI, GLASER, FARR, 1988), les experts adaptent la méthode à chaque situation. Ils sont en effet orientés par les concepts pragmatiques qu'ils ont construit (« invariants opératoires »), qui leur permettent de faire varier la méthode au gré des situations, alors que les débutants observés se fixent plutôt pour but en tant que tel d'appliquer la méthode (qui reste leur cadre prescriptif de référence).

A titre d'illustration, nous pouvons citer la différence de comportement entre un évaluateur expert et un débutant réalisant la même tâche de construction d'un référentiel, sur une même mission. Le débutant a, conformément à la méthode prescrite, construit des critères et des

indicateurs en lien avec chaque question d'évaluation, alors que le professionnel expert a choisi de ne préciser les indicateurs que pour certaines questions, ce qui étonne le débutant.

Extraits de l'entrevue entre un évaluateur débutant et un expert à propos de la construction d'un référentiel d'évaluation

« Débutant : Et là tu les a pas mis les indicateurs ?

Expert : Non, j'ai fait exprès de pas les mettre euh... parce que finalement ça devient du détail et à la limite on s'en passe. (...)

Expert : (...) On pourrait si on faisait cet exercice dix mille fois de suite, on pourrait définir ce que c'est que le degré d'influence, on commencerait par une fiche de notation, on finirait par un indicateur, mais là en l'occurrence ça suffit largement. Et c'est ce que je disais l'autre jour à X, si on raisonne tout de suite indicateur, on va perdre ce type d'informations qui en l'occurrence est le plus pertinent. (...)

Expert : (...) parce que c'est vrai que si on cherche à aller jusqu'au bout de tous les raisonnements, on va finir par construire une usine à gaz et on va passer plus de temps à faire l'évaluation qu'à faire le projet. Donc y'a un moment où il faut s'arrêter. »

Cet extrait illustre une différence de comportement face à la méthode : l'expert adapte la méthode aux contraintes de la situation, en identifiant dans ce cas ci les variables portant sur le degré d'exigence méthodologique du client, le type de projet et les ressources disponibles. Il s'agit bien d'un raisonnement pragmatique qui témoigne d'une certaine souplesse dans l'application de la méthode prescrite.

Leçons apprises

Si l'enseignement d'une méthode est nécessaire pour débiter, il est utile de montrer aux participants la mise en œuvre de différentes méthodes en adaptation à différentes situations et à différents « styles » d'évaluation. Cela leur permet de commencer à conceptualiser les principales variables de situation agissantes. La méthode n'est plus alors seulement présentée comme un « canon » à suivre mais elle devient un outil avec lequel ils vont peut-être oser jouer...

Solutions pédagogiques

1. La première solution retenue consiste, à l'issue d'une étude de cas déroulant une application « canonique » de la méthode, à faire varier la situation pour provoquer une remise en question et un jeu avec la méthode. Par exemple, une question faisant varier la situation de rédaction d'un mandat est posée comme suit : « Ajustez votre mandat pour une stratégie d'évaluation impliquant une coopération rapprochée entre la Commission Européenne et ses partenaires au niveau régional, dans le but d'apprendre des leçons d'intérêt commun ».

2. La seconde solution retenue est de proposer différentes façons de faire en fonction du « style » d'évaluation. Par exemple, le formateur explicite, en début d'un module, différentes façons de faire pour ajuster le mandat à la stratégie d'évaluation, du type « Recommandations pour une évaluation participative : décrire plus précisément qui sera dans le groupe de référence ; préciser que les membres du groupe agissent en leur nom et non en tant que représentants de leur institution ». Le même type de recommandations est fait pour une évaluation externe indépendante.

3. Comment enseigner l'utilisation des outils d'évaluation ?

► Favoriser la maîtrise de l'utilisation mais aussi l'intégration de l'outil dans les schèmes d'action globaux.

Tirons à présent toutes les conséquences des deux leçons précédentes : si, chez un expert, chaque étape est reliée au but général de l'activité et si son exécution est adaptée aux variations de situation et au « style » de son action, alors la mise en œuvre des outils est soumise aux mêmes règles (les outils intervenant à l'intérieur d'une étape et pouvant même en constituer une).

En effet, l'analyse de l'utilisation d'outils d'évaluation en situation de travail réelle montre que les experts ont intégré les outils dans leur système conceptuel plus général, et peuvent utiliser un même outil à des usages différents en lien avec les variables de situation et les buts généraux de l'activité... les outils deviennent alors des instruments intégrés dans des schèmes d'action généraux (RABARDEL1995). De leur côté, les débutants butent sur des difficultés de mise en œuvre (ou utilisation) et ne comprennent pas forcément le sens d'un instrument dans le processus global (cet usage est donné avec la prescription sans forcément être explicite).

Nous avons par exemple étudié en détail la réalisation d'un logigramme¹⁰ auprès de débutants et d'une professionnelle expérimentée. Il ressort qu'au-delà des difficultés de réalisation du schéma, les débutants peinent à comprendre le sens de cet instrument (son utilité dans le processus général) car ils n'arrivent pas à anticiper ses différents usages possibles. De même ils pourraient être mis en difficulté, lors d'une prochaine utilisation, si cet outil porte un autre nom (ou se présente sous une autre forme) et si la situation change.

On observe par contre que les professionnels expérimentés visent un nombre plus important de buts lors de l'utilisation de cet instrument, en lien avec les finalités globales du processus, alors que les débutants restent centrés sur la réalisation des buts tels qu'ils sont exprimés dans la méthode et la prescription et sont centrés sur les difficultés de mise en œuvre.

Leçons apprises

Afin de ne pas enfermer les débutants dans une application « aveugle » des instruments, il est utile de leur montrer de façon précise en quoi un même outil peut avoir plusieurs fonctions en lien avec les buts de l'ensemble de l'activité, et de leur présenter quelques outils à la logique proche pour les préparer à la diversité des outils disponibles dans le genre professionnel.

Solutions pédagogiques

Exemple tiré du module sur le logigramme :

1. Nous avons choisi de proposer un cas de difficulté « moyenne », tout en laissant les participants buter sur les difficultés d'utilisation habituelles, qui peuvent être formatrices.
2. Nous avons choisi de les aider à donner du sens à cet outil en leur présentant, dans la partie introductive du module, les différents usages possibles de l'outil en évaluation.

¹⁰ Il s'agit d'un schéma qui modélise la politique sous l'angle de l'enchaînement logique des mesures mises en œuvre et des impacts qu'elles sont censées entraîner.

3. Nous avons aussi choisi de présenter les différentes formes prises par cet outil, aux appellations variées selon les contextes, ainsi que d'autres outils fonctionnant selon une logique proche mais néanmoins différente (type « cadre logique » ou « arbre d'objectifs »).

4. Enfin, nous avons choisi de faire varier la situation grâce à des questions qui poussent les participants à réfléchir à des solutions alternatives et développer leurs invariants opératoires. Exemples de questions posées aux participants : « Que feriez-vous si les objectifs du programme étaient très peu explicités ? », « Selon vous, dans quel type d'évaluation un cadre logique serait-il suffisant ? ».

4. Comment transmettre à distance les compétences sociales qui constituent une part importante de cette activité ?

► *Faire varier les contextes sociaux de travail en cours de formation*

Enfin, il ressort des analyses d'activité que le contexte social d'exécution des tâches (façon individuelle ou façon collective...) change leur niveau de difficulté. Ainsi, selon les 15 entretiens exploratoires, une des difficultés récurrentes rencontrées par les responsables d'évaluation est de réussir à faire coopérer les acteurs administratifs et les élus au processus, ce qui serait en majorité du à des représentations hostiles à l'évaluation, au refus de reconnaître la légitimité du commanditaire ou des évaluateurs etc. Ou, comme le dit cette professionnelle interrogée : « Un certain nombre de services sont encore réticents sur l'évaluation, essaient de la retarder, de l'éviter, de dire que c'est pas le moment, que ça coûte cher... il y a toutes sortes de justifications ».

On observe alors que les professionnels expérimentés ont développé des argumentaires pour présenter l'évaluation et les règles du jeu de façon à convaincre les acteurs de participer. Par exemple, un professionnel interrogé nous explique comment il présente les choses afin de « dédramatiser » l'évaluation :

Un responsable d'évaluation à propos de la façon de présenter l'évaluation aux membres des services opérationnels :

« Alors, vous voyez bien, **si on pose la question** en disant, euh, on va voir si ce que tu fais c'est bien, c'est une chose, mais **si on dit**, quand vous avez décidé ça, pourquoi vous avez choisi de faire ça ? Pour telle et telle raison... (...) Et si à un moment donné vous constatez que votre interlocuteur il vous dit oui on aurait pu faire autrement, et si on regardait s'il y a pas quelque chose à dire aujourd'hui du résultat de ce qu'on a choisi à ce moment là, vous **dédramatisez** le sujet parce que la question deviendra le rendement constaté par rapport à un choix qui a été fait par rapport au rendement supposé d'un autre choix possible et le débat n'est plus le débat sur ce que j'ai bien fait ou ce que j'ai mal fait, mais le débat devient un débat sur c'est pas simple de prendre des décisions et pour prendre la meilleure, puisqu'on en a déjà pris une, on va essayer de caler un référentiel de la décision publique et l'évaluation va nous servir à mesurer les résultats du choix qu'on a fait. Et à ce moment là vous êtes plus dans le jugement sur l'acteur ».

Cet exemple montre la logique d'un argumentaire destiné à désamorcer les craintes des acteurs envers l'évaluation. Ce professionnel a développé des règles d'action qui lui

permettent de s'adapter aux objections des interlocuteurs et à assurer leur coopération au processus. Comme il le dit lui-même, cette faculté est difficile à acquérir pour des débutants qui peuvent ne pas anticiper ces difficultés ou ne pas savoir convaincre.

Leçons apprises

Il est utile de préparer les débutants à exécuter leur tâche en situation collective, face à des acteurs qui peuvent être méfiants ou à tout le moins ne pas connaître les règles du jeu. Les participants pourront ainsi développer des argumentaires et apprendre à présenter les choses de façon simple.

Solutions pédagogiques

La solution mise en œuvre consiste à pousser les participants à répondre à des questions qu'ils pourraient tout à fait rencontrer dans leur pratique réelle. Par exemple, en prévision de la réalisation collective d'un logigramme, on demande aux participants : « Que diriez-vous à quelqu'un qui vous dirait « ce logigramme présente une vision trop linéaire et trop simpliste de la politique, les choses sont plus complexes que cela en réalité » ? ».

Pour aller plus loin...

Cet article a tenté d'illustrer de façon concrète la manière dont une recherche en didactique professionnelle peut aider à résoudre (et à poser) des questions pédagogiques, en ajoutant à l'expertise des concepteurs et aux retours des participants un point de vue nouveau, basé sur l'analyse de l'activité des acteurs.

Les raisons de ces retombées pédagogiques sont doubles : l'analyse du travail, associée aux concepts de la didactique professionnelle, permet d'accéder à une compréhension fine de l'activité des acteurs en situation, en mettant en lumière les difficultés rencontrées par les débutants et les solutions trouvées par les experts (grâce aux invariants opératoires qu'ils ont développés). Cette compréhension permet de proposer des objectifs spécifiques et d'affiner les outils pédagogiques dans le but de faire développer de tels invariants opératoires aux débutants.

De plus, il est aussi possible d'extraire des situations observées des exemples qui peuvent devenir eux-mêmes des objets didactiques : par exemple, les questions posées par des débutants lors de la première utilisation d'un outil ou l'argumentaire construit par un professionnel peuvent illustrer un cas de formation ou aider le formateur à poser des questions aux participants.

Il reste toutefois des questions non résolues, comme la meilleure façon d'aider les participants à jouer avec les différents « styles » d'évaluation possibles, afin d'agrandir leur pouvoir d'agir. Voilà de quoi continuer la recherche appliquée...

Bibliographie

Chi, M. ; Glaser R. ; Farr M. (Eds) 1988. *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
Clot, Y. (dir) 1999. *Avec Vygotski*. Paris, La dispute.

- Clot, Y. ; Faita, D. ; Fernandez, G. ; Scheller L. 2001. « Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Education Permanente*, n°146.
- CSE 1996. *Petit guide de l'évaluation des politiques publiques*. La documentation Française, Paris.
- Finger, M. ; Ruchat, B. (dir) 1997. *Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier*. Paris, Editions Seli Arslan.
- Leplat, J. 1997. *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, PUF.
- Mayen, P. 1999. « Des situations potentielles de développement ». *Education Permanente*, n° 139, p. 65-86.
- Mayen, P. 2001. *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. Grenoble, Université Pierre Mendès France, thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education.
- MEANS 1999. *Evaluer les programmes socio-économiques*. Communautés européennes, 6 volumes.
- Monnier, E. 1992. *Evaluations de l'action des pouvoirs publics*. Paris, Economica.
- Pastré, P. (dir) 1999. *Apprendre des situations*. Education Permanente, n° 139.
- Rabardel, P. 1995. *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, A. Colin.
- Savoyant, A. 1984. « Définition et voies d'analyse de l'activité collective des équipes de travail », *Cahier de psychologie cognitive*, 4, 3, p. 273-284.
- Vergnaud, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation » ; Dans J. M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, p. 275-292.
- Vergnaud G. 2001. *Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance*. Actes du Colloque GDM 2001 « La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation », Jean Portugais (Ed), Montréal, mai 2001.

Résumé

Nous présentons les retombées d'une recherche en didactique professionnelle menée dans une entreprise. L'étude des compétences d'évaluateurs de politiques publiques a aidé à améliorer une formation à distance à ces métiers émergents. Les résultats ont permis de :

- mieux prendre en compte la dimension critique des buts finaux de l'activité à tous les stades de la formation,
- favoriser la souplesse dans l'application des méthodes en lien avec les situations de travail,
- faciliter l'apprentissage des outils,
- trouver des solutions pour former à la dimension sociale du travail, et ce même à distance.