

Conceptions des pratiques auto-évaluatives développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels

Jean Rouiller et Marlyse Pillonel

Volume 27, numéro 2, 2004

Auto-évaluation en situation de formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1087977ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1087977ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Rouiller, J. & Pillonel, M. (2004). Conceptions des pratiques auto-évaluatives développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 49–68. <https://doi.org/10.7202/1087977ar>

Résumé de l'article

L'étude présentée fait suite à une contribution traitant de l'auto-évaluation de l'apprenant en formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire publiée dans un précédent numéro de la revue *Mesure et évaluation en éducation* (vol. 23, n^{os} 2-3, 2000). Elle s'inscrit au coeur d'une recherche en cours qui analyse les conceptions auto-évaluatives des formateurs dans un contexte de changement institutionnel dont une des visées en formation initiale est le développement d'une pratique réflexive. La contribution expose les premiers résultats issus de l'analyse d'un Q-sort et d'entretiens semi-directifs.

Conceptions des pratiques auto-évaluatives développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels

Jean Rouiller

Université de Fribourg

Marlyse Pillonel

Haute école spécialisée santé-social, Fribourg

MOTS-CLÉS: Auto-évaluation, autocontrôle, autonomie, autoquestionnement, conception, compétence, habitus, pratique réflexive

L'étude présentée fait suite à une contribution traitant de l'auto-évaluation de l'apprenant en formation initiale en soins infirmiers et en enseignement primaire publiée dans un précédent numéro de la revue Mesure et évaluation en éducation (vol. 23, n^{OS} 2-3, 2000). Elle s'inscrit au cœur d'une recherche en cours qui analyse les conceptions auto-évaluatives des formateurs dans un contexte de changement institutionnel dont une des visées en formation initiale est le développement d'une pratique réflexive. La contribution expose les premiers résultats issus de l'analyse d'un Q-sort et d'entretiens semi-directifs.

KEY WORDS: Self-assessment, self-control, autonomy, self-questioning, conception, competence, habitus, reflective practice

The present study of learners' self-assessment during the initial training of nurses and primary school teachers extends an article published in a previous issue of the journal Mesure et évaluation en éducation (vol. 23, n° 2-3, 2000). The current research concerns analysis of the self-assessment conceptions of trainers who act in the context of institutional reforms and who pay close attention to train their students to be future reflective practitioners. The contribution presents the first results from a Q-sort analysis and from semi-structured interviews.

PALAVRAS-CHAVE: Auto-avaliação, autocontrole, autonomia, autoquestionamento, concepção, competência, *habitus*, prática reflexiva

*O estudo apresentado está na continuidade de uma contribuição relativa à auto-avaliação do formando em formação inicial em cuidados de enfermagem e em ensino primário, publicada num número anterior da revista *Mesure et évaluation en éducation* (vol. 23, nºs 2-3, 2000). Insere-se numa investigação em curso que analisa as concepções de auto-avaliação dos formadores num contexto de mudança institucional e tem, entre outros, como objectivo o desenvolvimento de uma prática reflexiva em formação inicial. O artigo apresenta os primeiros resultados provenientes da análise de um Q-sort e de entrevistas semi-directivas.*

Introduction

Dans la présente contribution, nous étudions les conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs dans le suivi des stages professionnels, notamment quant à la place qu'ils accordent aux apprenants dans le processus auto-évaluatif.

La première partie du texte expose le cadre théorique de la recherche. Dans un premier temps, nous présentons les établissements de formation professionnelle sur lesquels porte l'étude. Dans un second temps, nous situons l'auto-évaluation dans une pratique réflexive. Après l'exposition des questions de recherche, nous développons, dans la seconde partie du texte, la méthode utilisée. Dans la troisième section, nous proposons une interprétation des résultats issus de l'analyse d'un Q-sort et d'entretiens semi-directifs. La dernière partie du texte propose une conclusion ouverte sur des perspectives pour la poursuite de la recherche.

Cadre théorique

Mise en contexte

L'auto-évaluation constitue une pratique de plus en plus courante en formation professionnelle visant notamment l'autonomisation de l'étudiant. En tant qu'outil d'apprentissage, compétence professionnelle recherchée et objet d'évaluation, elle compose une pièce maîtresse des dispositifs de formation en enseignement et en soins infirmiers sur lesquels porte l'étude présentée.

Dans le contexte européen de reconnaissance des diplômes, la Confédération helvétique a réformé son système de formation professionnelle unifiant ses exigences pour ce qui est des compétences professionnelles à acquérir en formation initiale¹. Cette réforme s'inscrit dans un mouvement national de tertiarisation² des institutions de formation du personnel enseignant et du personnel soignant, mouvement qui répond à un souci d'harmonisation sur le plan fédéral et de compatibilité européenne, ainsi qu'à une volonté d'élever le niveau de formation générale. Cette volonté politique, exprimée en 1993 dans un document édictant les thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques (HEP)³, et en 1999 dans un rapport relative aux Hautes écoles spécialisées santé-social (HES santé-social)⁴, a pour intention de garantir une reconnaissance internationale des diplômes respectant les standards européens en matière de formation professionnelle. C'est par la création des Hautes écoles spécialisées (HES) et des Hautes écoles pédagogiques (HEP) que la Suisse a souhaité atteindre cette euro-compatibilité.

La tertiarisation implique de nouvelles réflexions sur les compétences professionnelles, la formation et l'analyse du travail. Devant l'importance accrue accordée à la mobilité professionnelle, les enseignants et les infirmiers ne peuvent plus vivre sur une autorité immuable, des acquis standardisés ou des routines acquises; ils doivent s'adapter aux changements en remettant constamment en question leur profession (Maradan & Schneuwly, 1999). Dans cette visée, les hautes écoles œuvrent prioritairement sur une maîtrise consciente des actes professionnels pour atteindre un haut niveau de compétences. Elles souhaitent accorder aux étudiants un temps suffisant pour atteindre des objectifs élevés de formation en renforçant l'articulation du lien théorie-pratique, en conduisant les apprenants à analyser leurs actions et en misant sur le lien formation-recherche. Dans cette optique, les futurs professionnels ne se réfèrent plus à des modèles absolus mais aux résultats de l'analyse d'un environnement évolutif et à une rigueur critique.

En ce sens, les référentiels de compétences des institutions de formation professionnelle prises en considération dans notre étude mettent en exergue l'acquisition et le développement d'une compétence auto-évaluative. La HES de Fribourg, secteur soins et éducation à la santé, définit neuf compétences professionnelles de base dont une nommée «évaluer sa pratique professionnelle afin d'ajuster, de développer et de conceptualiser ses interventions, notamment par la réflexion dans et sur l'action». Pour sa part le référentiel de

compétences de la HEP de Fribourg, secteur enseignement préscolaire et primaire, s'organise autour de douze compétences professionnelles dont une intitulée «réfléchir et intervenir sur ses pratiques (praticien réflexif)».

La partie empirique de notre étude ayant été réalisée auprès de formateurs œuvrant au sein des deux institutions prises en compte avant leur transformation en hautes écoles, nous usons dans la suite du texte des anciennes dénominations, à savoir : école du personnel soignant (EPS) pour la HES et école normale d'enseignants primaires (EN) pour la HEP.

Essai de conceptualisation de l'auto-évaluation dans une pratique réflexive

Dans un précédent article (Pillonel & Rouiller, 2000)⁵, nous avons fait état de recherches récentes qui traitent de l'auto-évaluation dans un contexte de formation, en interrogeant notamment les diverses interprétations du concept. Cette synthèse étaye ici un essai de conceptualisation par une mise en lien des éléments constitutifs de l'auto-évaluation avec une pratique réflexive. En situation de stage professionnel, nous concevons l'auto-évaluation comme une pratique du stagiaire qui consiste à rendre visible son action, à l'analyser, à la confronter à autrui, à la réguler et à en questionner le sens. Ainsi située dans un projet d'apprentissage, l'auto-évaluation est inséparable d'un rapport réflexif à soi-même et à sa propre évolution (Pillonel & Rouiller, 2004).

De l'auto-évaluation perçue dans un champ de tensions entre autocontrôle et autoquestionnement

Vial (2000, 2001) conçoit l'auto-évaluation comme deux champs de significations qui se contredisent tout en étant complémentaires : d'une part, «l'autocontrôle» qui établit le bilan des tâches réalisées en regard de critères préétablis ; et d'autre part, «l'autoquestionnement» qui interroge le sens donné à un projet professionnel. Ces deux processus mettent en évidence deux fonctions divergentes de l'auto-évaluation : l'une de conformité, l'autre de singularité. Bien qu'accordant une place différente au sujet apprenant, ces fonctions s'articulent dans un processus de professionnalisation qui nécessite notamment individualisation, socialisation et autonomisation.

La socialisation de l'étudiant est nécessaire, dans un premier temps, à l'appropriation des critères et, dans un deuxième temps, au recul, à la distanciation et à la décentration requis dans le processus auto-évaluatif (Campanale, 1997). Cette socialisation est constitutive de la construction de l'identité professionnelle du sujet apprenant. L'articulation entre individualisation et

socialisation facilite l'autonomisation. Le processus d'autonomisation peut se concevoir pour le stagiaire comme le fonctionnement par autogestion de ses liens de dépendance (Genthon, 1997). Il requiert notamment une distanciation et une décentration par rapport aux critères, ainsi qu'une remise en question du sens donné à un projet de formation. Développer chez le stagiaire une compétence auto-évaluative en actes compose une réponse à l'intention d'autonomie. Celle-là permet à l'apprenant d'affirmer son identité sans cependant occulter l'altérité, lui reconnaissant des droits et l'autorisant à se donner des devoirs (Pillonel & Rouiller, 2002).

Situer l'auto-évaluation au cœur des logiques d'autocontrôle et d'autoquestionnement c'est se positionner dans une conception du sujet apprenant qui ne se réduit pas à le considérer comme un être de conformité mais qui s'élargit en pariant sur ses potentialités de devenir ce qu'il est appelé à être. Il s'agit pour le formateur de faire le deuil d'une toute-puissance sur le stagiaire, de vouloir le modeler, afin de le considérer comme un être en devenir capable de réflexivité (Vial, 2002).

De la pratique réflexive à l'auto-évaluation

Perrenoud (2001) situe la réflexion liée à la posture réflexive dans un contexte global de formation. C'est en évaluant les liens existants entre savoirs, compétences et habitus que la formation d'un praticien réflexif⁶ doit être pensée. L'auteur définit la compétence comme la capacité à mobiliser diverses ressources cognitives pour agir dans une situation complexe. À notre sens, l'habitus – constituant de l'identité – est le pôle le plus complexe et le plus difficile à appréhender du triangle savoirs-compétences-habitus, étant donné qu'il guide la mobilisation de savoirs dans une forme d'inconscient pratique. Bourdieu (1972, 1980) définit l'habitus comme une grammaire génératrice de nos pratiques, comme un système de schèmes de pensée, de perceptions, d'évaluations et d'actions. En formation professionnelle, la pratique ne peut donc être réduite aux savoirs s'y référant, ni même aux savoirs qu'elle mobilise, car une partie de celle-ci dépend de l'habitus.

En ce sens, la formation d'un habitus réflexif est essentielle puisqu'il agit sur la pratique réflexive dans toutes situations, plus particulièrement dans celles d'urgence, d'improvisation, voire de routine, qui ne favorisent pas la réflexivité. Dans ces dernières situations, les actions sont influencées plus par un habitus que par des actes stratégiques.

Nous souhaitons tisser ici des liens entre cette posture réflexive et l'auto-évaluation. La posture réflexive se rapporte à «[...] des *dispositions intériorisées*, parmi lesquelles des compétences, mais aussi un rapport réflexif au monde et au savoir, une curiosité, un regard distancié, des attitudes, l'envie de comprendre» (Perrenoud, 2001, p. 76). Cette posture découle notamment d'un habitus par lequel une réflexion spontanée au service d'un savoir, d'une action et d'un questionnement est mise en pratique. Nous retrouvons au sein même de la posture réflexive les constituants de l'auto-évaluation, à savoir, une mobilisation de ressources cognitives, une distanciation et une décentration par rapport aux actions réalisées, et un questionnement intériorisé sur le sens de ces actions. L'auto-évaluation est ainsi vue comme une forme de réflexion sur la pratique (Paquay, Darras & Saussez, 2001 ; Rouiller, 2003).

Le processus auto-évaluatif au service d'une réflexivité de la pratique est difficile à mettre en œuvre, car la seule prise de conscience des schèmes réflexifs ne suffit pas à modifier l'habitus. En effet, ce dernier nécessite une décentration, une remise en question des représentations, d'une manière d'être et de fonctionner afin d'objectiver la pratique. Ce questionnement «[...] exige à la fois une grande autonomie intellectuelle et une forme de socialisation qui modèle le rapport au monde et au savoir» (Perrenoud, 2001, p. 83). Le stagiaire doit se distancier de ses pratiques en développant une compétence d'autoquestionnement favorisant la réflexivité.

Questions de recherche

Afin d'aider le lecteur à situer l'étude en cours, nous énonçons ici les questions de recherche en lien avec la thématique du présent article. Elles se focalisent sur les conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement.

Ces conceptions :

- Relèvent-elles plutôt d'une logique d'autocontrôle ou d'une logique d'autoquestionnement ?
- Sont-elles liées à une appartenance institutionnelle ?
- Quelle autonomie accordent-elles au formé dans le processus auto-évaluatif ?
- Quels rôles attribuent-elles respectivement au formé et au formateur dans le processus d'auto-évaluation ?

Méthode

Population

Notre étude s'insère dans une dimension d'analyse comparative des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs d'infirmiers et les formateurs d'enseignants primaires. Ces personnes composent une population distincte par leur formation, leur parcours professionnel et leur positionnement institutionnel; les enseignants de l'EPS ont, pour la majorité, une formation de base dans le domaine des soins infirmiers, les formateurs de l'EN en enseignement primaire. Il faut également souligner que l'EPS est rattachée au département de la santé publique du canton de Fribourg alors que l'EN dépend de la direction de l'instruction publique de ce canton.

Comme le relève Van der Maren (1996), pour l'établissement d'un échantillonnage qualitatif, les caractéristiques des sujets sont plus importantes que leur nombre. En ce sens, un échantillonnage théorique basé sur les principales variables étudiées a été composé. Les formateurs ont été sélectionnés selon la diversité de leurs fonctions au sein des institutions d'étude. Nous avons choisi d'interroger des professionnels ayant une expérience de plusieurs années, étant donné que pour construire un discours appuyé sur sa pratique il est nécessaire, comme le rappelle Huberman (1989), de posséder une maîtrise professionnelle et une expérience; d'autant plus que nous nous appuyons sur les pratiques déclarées des formateurs et non sur une observation directe de leur accompagnement en situation de stage. Une telle observation n'a pu être réalisée tant pour des raisons éthiques que pour des raisons organisationnelles et de disponibilité.

Nous avons exploité la notion de saturation théorique des données, saturation atteinte lorsqu'aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressortait des derniers entretiens pour justifier une augmentation du matériel empirique (Pourtois, Desmet & Lahaye, 1997).

Démarche

Pour mettre en évidence les conceptions des formateurs en auto-évaluation, deux instruments de recherche ont été utilisés: un Q-sort et des entretiens semi-directifs.

Q-sort

Nous avons créé un Q-sort (présenté dans le tableau 1) comprenant 20 assertions générales caractérisant l'auto-évaluation. Ce Q-sort a été proposé aux 59 formateurs des deux institutions (38 pour l'EPS; 21 pour l'EN). L'analyse a porté sur 36 réponses valides (23 pour l'EPS; 13 pour l'EN).

Entretiens semi-directifs

Échelonnés entre mars et octobre 2001, les entretiens de recherche ont eu lieu au sein même des institutions de travail des personnes interrogées. Ils ont été menés auprès de 12 formateurs des deux institutions (6 à l'EPS et 6 à l'EN). Le guide d'entrevue (annexe 1) constitue un cadre de référence pour chaque entretien. Instrument couvrant les questions de recherche, fondé notamment sur les analyses des entretiens exploratoires⁷, il recoupe la problématique d'étude. L'analyse présentée dans cet article ne porte cependant que sur certains aspects des conceptions de l'auto-évaluation. Les entretiens ont été conduits par les interviewers ayant pour tâche d'orienter sans influencer, d'acquiescer sans approuver, de questionner et de se questionner.

Tableau 1
Q-sort sur les conceptions de l'auto-évaluation

<i>N°</i>	<i>Items: S'auto-évaluer c'est...</i>	<i>Classement^a</i>
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 Modalités de classement: 2 items préférés 3
 4 items estimés importants 2
 8 items neutres 0
 4 items estimés peu importants - 2
 2 items rejetés - 3

La saisie des données s'est effectuée en plusieurs vagues successives, à l'image d'une *tracer study*, cette démarche d'enquête itérative de nature investigatrice décrite par Huberman et Gather Thurler (1991). Les données obtenues par cette démarche descriptive et compréhensive n'acquérant pas de statut définitif, elles sont donc susceptibles d'être remises en question lors de leur confrontation à de nouvelles interprétations.

La codification des procédures de validation en recherche qualitative, proposée notamment par Huberman et Miles (1991), a servi de cadre aux procédures et outils de recherche. Les codes et sous-codes (tableau 2), ainsi que l'encodage des reports des notes de *terrain* ont été soumis à une validation à différents moments du recueil de données. La fragmentation des codes en sous-codes est devenue nécessaire au vu de la richesse des données récoltées. Une retranscription quasi intégrale des entretiens a été effectuée en transformant en partie le langage oral en texte oral.

Tableau 2
Codage des entretiens de recherche

<i>Codes</i>	<i>Sous-codes</i>	<i>Définitions</i>
CONC.AE: <i>conceptions de l'auto-évaluation</i>	Autocontrôle	Bilan; mesure des écarts, à partir de critères, entre objectifs visés et objectifs atteints; vérification des acquis en fonction des attentes; réponse à une conformité (intégration des procédures d'apprentissage).
	Autoquestionnement	Questionnement sur le sens des acquis; mise en perspective avec un projet professionnel; dialogue de personne à personne (centré sur les processus d'apprentissage).
PL.APP: <i>place accordée à l'apprenant dans le processus auto-évaluatif</i>	Différence en fonction du niveau de formation	Pratique auto-évaluative différenciée, évolutive, adaptée au formé selon l'année d'étude dans laquelle il se situe.
	Autonomie	Reconnaissance par le formé de ses droits et capacité qu'il a de se donner des devoirs. Ne signifie pas indépendance car n'existe que dans la relation à autrui.
	Apports réciproques	Rôles respectifs des formés et du formateur dans le processus auto-évaluatif.

Interprétation des résultats

Analyse des résultats du Q-sort

Dans une précédente contribution (Pillonel & Rouiller, 2000), nous présentions une analyse descriptive des résultats du Q-sort basée sur des analyses de variance univariées et multivariées portant sur les données en annexe 2. Ces analyses ont notamment permis de mettre en évidence des profils de formateurs assez similaires entre les deux établissements. Il ressortait un consensus inter-établissements autour d'une conception de l'auto-évaluation visant à être au service du formé. Cependant, des différences significatives de conceptions entre les formateurs des deux établissements étaient relevées pour certains items. Alors que les formateurs de l'EPS se retrouvaient derrière une conception de l'auto-évaluation centrée sur le regard critique sur soi-même, les formateurs de l'EN présentaient une plus forte dispersion en regard de cet item. Considérer l'auto-évaluation comme devant préparer l'évaluation sommative était estimé positivement à l'EPS et plutôt négativement à l'EN.

Faisant suite à cette analyse descriptive, nous avons réalisé une analyse de correspondances multiples (ACM)⁸ des résultats obtenus au Q-sort, analyse qui permet une synthèse des données en vue d'une confrontation simultanée des deux populations. Cette analyse ne dégage cependant pas de différences significatives entre les deux groupes étudiés : formateurs de l'EPS et formateurs de l'EN. L'analyse inférentielle de différents plans factoriels présente de minimales variations inter-établissements et inter-individus, les dispersions se révélant extrêmement faibles. Pour des raisons de lisibilité, les graphiques de cette analyse factorielle ne sont pas reproduits ici, vu les faibles dispersions. Nous présentons cependant ci-après (tableaux 3, 4 et 5) une description de trois axes factoriels qui fournissent des regroupements intéressants de conceptions.

L'échantillon restreint de personnes ayant répondu au Q-sort (N = 36) a exigé un regroupement des cinq modalités de tri (-3, -2, 0, +2, +3) en trois modalités (-, =, +), afin d'éviter des effectifs trop faibles perturbant l'interprétation des résultats.

Tableau 3
Quelques valeurs pour les variables-clés expliquant le facteur 1

<i>Variables</i>	<i>I 5 +</i>	<i>I 12 -</i>	<i>I 19 -</i>	<i>I 14 =</i>	<i>I 9 -</i>
V. test ^a	-3,95	-3,76	-3,48	-3,24	2,48
Contribution ^b	9,8	8,9	6,1	6,6	2,4
	(13,9) ^c	(10,3)	(9,5)	(7,7)	(4,7)

Note.

^aLes valeurs test sont associées aux modalités en fonction de leur positionnement sur l'axe.

^bLa contribution indique le poids de chaque variable sur le facteur 1.

Codage des variables qualitatives :

I = 36 (nombre d'individus, de n^o 1 à n^o 36) ;

J = 60 (nombre de variables correspondant aux 20 items du Q-sort, auxquels correspondent chacune des trois modalités, de I 1 à I 20) ;

K = 3 (nombre de modalités, codées +, =, -).

^cLe nombre entre parenthèses indique la contribution cumulée des trois modalités pour la variable en question.

Le facteur 1 (11,53% de variance expliquée) exprime une conception de l'auto-évaluation centrée sur les multiples stratégies qu'emploierait le formé pour tendre à plus de pouvoir dans la maîtrise de sa formation et sur les risques qu'il encourt. Ce facteur présente un consensus autour de cette notion des dangers rencontrés par l'étudiant dans la pratique auto-évaluative, perçue négativement (*risquer* I 12 -, *être déstabilisé* I 19 -). Quant à la notion de prise de pouvoir, tantôt perçue négativement (*prendre un peu du pouvoir du formateur* I 9 -), tantôt plutôt positivement (*charmer l'autre* I 14 =, *user des stratégies qui rapportent* I 5 +), elle présente une dispersion marquée autour des assertions rejetées, dispersion déjà relevée dans l'analyse descriptive. Ces constats ramènent aux notions d'autonomie et de place accordée à l'apprenant dans le processus auto-évaluatif traitées dans les entretiens.

Tableau 4
Quelques valeurs pour les variables-clés expliquant le facteur 2

<i>Variables</i>	<i>I 17 -</i>	<i>I 1 -</i>	<i>I 20 +</i>	<i>I 17 =</i>	<i>I 9 -</i>
V. test ^a	-3,18	2,39	2,88	3,18	3,21
Contribution ^b	3,8	4,0	6,8	4,7	4,6
	(8,5) ^c	(5,6)	(14,3)	(8,5)	(9,5)

Note.

^aLes valeurs-tests sont associées aux modalités en fonction de leur positionnement sur l'axe.

^bLa contribution indique le poids de chaque variable sur le facteur 1.

Codage des variables qualitatives :

I = 36 (nombre d'individus, de n^o 1 à n^o 36) ;

J = 60 (nombre de variables correspondant aux 20 items du Q-sort, auxquels correspondent chacune des trois modalités, de I 1 à I 20) ;

K = 3 (nombre de modalités, codées +, =, -).

^cLe nombre entre parenthèses indique la contribution cumulée des trois modalités pour la variable en question.

Fortement imbriqué au facteur 1, le facteur 2 (10,00% de variance expliquée) exprime une conception de l'auto-évaluation centrée sur un rôle de séduction, perçu plutôt négativement (*intérieuriser les valeurs d'autrui* I 17 -; I 17 =), que jouerait l'apprenant pour se positionner (*prendre un peu du pouvoir du formateur; beaucoup donner pour peu recevoir*) dans une auto-évaluation qui passe nécessairement par l'hétéro-évaluation (*se confronter à l'autre*). L'imbrication de ce facteur au premier s'explique notamment par le fait que pour prendre place dans le processus auto-évaluatif, l'apprenant fait appel à diverses stratégies, dont la principale semble être de faire siennes les valeurs de ses formateurs en jouant la séduction.

Le facteur 3 (8,20% de variance expliquée) exprime un but-clé attribué à l'auto-évaluation au service du formé (*bénéficier d'un enseignement différencié*) et la place qui est assignée à cette auto-évaluation (*préparer l'évaluation sommative; réguler son processus d'apprentissage; s'autocorriger en fonction des réponses du formateur*). Ainsi, autour du souhait de faire bénéficier l'apprenant d'un enseignement individualisé se regroupent des caractéristiques de l'auto-évaluation allant de la régulation des apprentissages à la préparation à la certification. Ces différents éléments font l'objet d'un questionnement dans les entretiens de terrain.

Tableau 5
Quelques valeurs pour les variables-clés expliquant le facteur 3

Variables	I 13 =	I 15 -	I 11 =	I 8 +	I 13 +
V. test ^a	-3,01	-2,51	2,60	2,83	3,70
Contribution ^b	3,1	5,7	5,8	7,5	9,7
	(15,8) ^c	(9,6)	(6,9)	(11,3)	(15,8)

Note.

^aLes valeurs-tests sont associées aux modalités en fonction de leur positionnement sur l'axe.

^bLa contribution indique le poids de chaque variable sur le facteur 1.

Codage des variables qualitatives :

I = 36 (nombre d'individus, de n° 1 à n° 36);

J = 60 (nombre de variables correspondant aux 20 items du Q-sort, auxquels correspondent chacune des trois modalités, de I 1 à I 20);

K = 3 (nombre de modalités, codées +, =, -).

^cLe nombre entre parenthèses indique la contribution cumulée des trois modalités pour la variable en question.

Il faut relever que la structure des plans factoriels s'avère peu solide vu le faible pourcentage de variance expliquée. Cet essai de qualification de facteurs a servi d'aide pour recentrer, préciser et reformuler des questions de recherche

et d'entretiens à aborder dans des recherches futures. Notre souhait n'était pas de construire un instrument d'analyse des conceptions appuyé sur des regroupements d'items; items qui par ailleurs n'ont pas été choisis et disposés en ce sens dans le Q-sort. Si tel avait été notre dessein, nous aurions procédé par une analyse de *distance-proximité* fondée sur une matrice de corrélation.

Analyse des entretiens

Conceptions de l'auto-évaluation

Les formateurs interrogés définissent l'auto-évaluation comme une compétence visée, une capacité de l'apprenant à faire l'analyse de ses performances et à y repérer ses besoins en formation professionnelle. Ils relient principalement l'auto-évaluation en situation de stage pratique à une logique d'autocontrôle, une logique d'autoquestionnement n'étant abordée que partiellement par cinq formateurs.

Dans la *logique d'autocontrôle*, la majorité des personnes interrogées définissent l'auto-évaluation comme une réflexion qui se rapporte aux actions, en regard de la prestation réalisée, comme une réponse aux attentes en vue de l'atteinte des objectifs visés que les formés devraient s'approprier.

Seul trois formateurs situent l'auto-évaluation dans sa fonction formative, alors que trois autres relèvent les difficultés qui surgissent à placer l'auto-évaluation dans une fonction certificative, telles une modification du rapport formateur-formé ou une non-utilité dans l'apprentissage.

Cinq formateurs situent l'auto-évaluation dans une *logique d'autoquestionnement*, logique qu'ils estiment nécessaire pour pouvoir progresser, se distancier, questionner sa pratique et ses représentations. Selon l'un de ces formateurs, l'autoquestionnement doit occuper une place centrale dans l'auto-évaluation, afin de prendre sens pour l'apprenant.

Il n'y a pas de différence institutionnelle entre EN et EPS à relever au sujet des définitions de l'auto-évaluation.

Place accordée au stagiaire dans le processus auto-évaluatif

Le statut octroyé au formé, en lien avec son rôle d'acteur dans le processus auto-évaluatif, est différencié selon le *niveau de formation des étudiants*. Le tiers des formateurs relèvent une progression dans l'apprentissage à s'auto-évaluer. Cette progression s'accompagne d'une distanciation par rapport aux outils et au soutien proposés, et résulte d'une construction identitaire

favorisant le processus auto-évaluatif. Selon les formateurs interrogés, l'apprentissage progressif de l'auto-évaluation s'accompagne de difficultés dans la gestion de la communication (autodénigrement ou utilisation de stratégies de la part des étudiants). Aucune différence institutionnelle ne peut être relevée.

La place de l'apprenant est tributaire de la *valeur accordée à l'autonomie* dans le processus d'auto-évaluation. Quatre formateurs voient dans l'autonomie un enjeu majeur de l'auto-évaluation. Ils la définissent par la possibilité de choix des critères et des moyens de régulation, ou par la négociation du nombre d'auto-évaluations. Quatre autres formateurs dénoncent l'impossibilité d'atteindre une autonomie totale chez les étudiants, soit par le fait que le processus auto-évaluatif dépend du regard de l'autre et d'une pratique répétée sur le long terme, soit par le fait de son incompatibilité avec les attentes institutionnelles. Selon deux autres formateurs, l'autonomie est accordée en fonction de la performance de l'étudiant; à une performance estimée bonne est accordée une plus grande autonomie. L'autonomie est décrite dans cette situation par la liberté de choix du formateur, du respect accordé et de la co-construction de régulations. Le concept d'autonomie ne relevant pas d'une culture institutionnelle et n'ayant pas fait l'objet d'une clarification, tant à l'EPS qu'à l'EN, il n'y a pas de différence institutionnelle à mettre en évidence.

Le questionnement sur les *apports réciproques du formateur et de l'étudiant* dans le processus d'auto-évaluation permet une meilleure représentation des rôles respectifs, et par là-même une meilleure compréhension de l'autonomie recherchée à travers ce processus. En effet, la majorité des formateurs insistent sur la nécessité d'une confrontation à autrui afin de viser une décentration, le rôle du formateur étant de procurer à l'étudiant des outils d'auto-évaluation (critères, grilles, etc.). La moitié des formateurs mettent en évidence les difficultés relationnelles découlant de leurs rôles, difficultés qui proviennent d'une réponse à leurs attentes, biaisant ainsi leurs apports, ou d'un mécanisme d'autodestruction déclenché par le processus auto-évaluatif. Il est à souligner que seul un formateur parle de partenariat entre l'étudiant et lui-même dans le processus auto-évaluatif.

Il ne ressort pas de cette analyse des entretiens de différence institutionnelle en ce qui concerne les conceptions de l'auto-évaluation et la place accordée à l'apprenant dans le processus auto-évaluatif.

Conclusion

L'analyse du Q-sort et des entretiens permet de dégager une conception générale de l'auto-évaluation vue, par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire, comme une compétence professionnelle à acquérir, nécessaire à l'analyse des performances et au repérage des besoins en formation. Les personnes interrogées conçoivent avant tout l'auto-évaluation comme étant au service du formé, dans une logique d'autocontrôle des procédures, de distance aux objectifs de formation, en réponse aux attentes et en adéquation à un référentiel institutionnel de compétences professionnelles à acquérir. Cette conception appuie le constat de Vial (2002), selon lequel les pratiques usuelles en suivi de stage limitent l'auto-évaluation du formé à un autocontrôle, une auto-estimation des tâches réalisées. Or, faire le *pari de l'auto-évaluation*, pour reprendre l'expression de Vial (2000), c'est risquer d'*assumer l'incertitude* (Vial, 2002), et peut-être de se perdre dans le dialogue et la négociation, pour relever puis promouvoir les potentialités du stagiaire; c'est oser croire que celui-ci coopérera et s'engagera dans un processus de formation professionnelle. Si les pratiques d'auto-évaluation ne s'étendent pas à l'autoquestionnement des processus et à l'interrogation du sens à construire dans un projet de formation professionnelle, il y a fort à parier que les intentions de développement d'une pratique réflexive, exprimées dans les référentiels de compétences des institutions prises en compte pour cette étude, se perdent dans une conformité réinventée au détriment d'une singularité créatrice.

L'analyse de la place accordée au formé dans le processus auto-évaluatif et des rôles assignés au formateur et au stagiaire dans l'analyse des pratiques professionnelles met en exergue les difficultés liées, d'une part à l'autonomie de l'apprenant, et d'autre part à la gestion de la communication. Les formateurs soulignent les stratégies des étudiants face aux dangers des rapports de pouvoir, allant de la séduction à la résistance, alors qu'un tiers d'entre eux soutiennent que le développement de l'autonomie constitue un enjeu majeur du processus auto-évaluatif. Dans une recherche récente, Allal (2002) met en évidence cette dissymétrie des rôles assignés au formateur (expert qui détient un pouvoir institutionnel) et au formé (novice qui tente de répondre aux attentes institutionnelles) dans l'entretien de co-évaluation en situation de stage. L'auteur relève la difficulté à développer l'autonomie au travers de l'engagement dans le processus auto-évaluatif. Alors que, d'une part, il est demandé au stagiaire de s'engager dans son processus de formation profes-

sionnelle, il a, d'autre part, à s'incliner face à la décision finale du formateur, se trouvant ainsi confronté à des injonctions paradoxales (Paquay, Darras & Saussez, 2001). Or, oser le difficile pari de l'auto-évaluation, c'est affronter ces enjeux relationnels, le formateur prenant parti sans nuire à la pratique réflexive du formé qui, en s'engageant, s'expose. Dans cette optique, la majorité des formateurs interrogés soutiennent la nécessité d'une confrontation des points de vue respectifs du formateur et de l'étudiant, rejoignant l'idée selon laquelle l'auto-évaluation passe par l'hétéro-évaluation pour atteindre la décentration, conciliant par là autonomie et dépendance.

Ces premiers résultats d'analyse rejoignent différentes questions de recherche qu'il reste à étudier, notamment : la sollicitation à l'auto-évaluation place-t-elle le formé dans une situation de double contrainte, résultant d'une injonction paradoxale ? Les stratégies découlant d'une communication paradoxale biaisent-elles les intentions générales visées par le processus auto-évaluatif, à savoir la gestion autonome de l'apprenant et l'activité conscientisée du formé ? 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 point de vue sont assumées ? Le formateur parvient-il à éviter toute réglementation normative de l'auto-évaluation qui la bornerait à un autocontrôle stérile ?

Bien que les résultats discutés ne mettent pas en évidence de différence institutionnelle quant aux conceptions de l'auto-évaluation, le postulat soutenant que la place et le rôle des conceptions de l'auto-évaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire sont liés à leur identité professionnelle (parcours de formation et insertion institutionnelle) reste encore à vérifier dans le traitement de l'ensemble des questions de recherche, dont notamment : 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 formateurs, et la culture de formation véhiculée par l'institution ? L'auto-évaluation est-elle formellement prescrite ou recommandée sur le plan des principes ou encore tolérée comme choix personnel d'un formateur dans le cadre de son autonomie professionnelle ? Quels sont les enjeux institutionnels et personnels liés aux pratiques auto-évaluatives ?

Annexe 1

Canevas d'entretien

Nous reportons ici le canevas global des entretiens de recherche, bien que la contribution ne prenne en compte que les éléments ayant trait à la thématique présentée.

En italique sont inscrites quelques questions nouvelles ayant surgi au fil des entretiens.

- Lorsque vous accompagnez des étudiants en stage de formation pratique, vous leur demandez de s'auto-évaluer. Quelles sont les capacités, les aptitudes que vous en attendez? Explicitez un cas concret.
- Quels sont les effets de formation que vous recherchez au travers de l'auto-évaluation? (compétences et/ou outils de formation) (auto-évaluation vue comme outil de formation, objectif d'apprentissage et/ou objet d'évaluation)
- Quels sont les apprentissages réels que vous relevez à travers ces pratiques? (réflexivité, autocontrôle, réponse aux attentes...)
- *Que pensez-vous du fait que certains formateurs affirment que l'auto-évaluation est plus importante pour les étudiants en difficulté que pour les autres étudiants? (Selon eux les étudiants ayant de la facilité ont d'autres moyens que l'auto-évaluation pour atteindre les objectifs de formation.)*
- L'auto-évaluation est un processus qui comprend, d'une part, une évaluation interne qui porte sur le processus d'apprentissage, et, d'autre part, une évaluation externe qui porte sur les résultats des apprentissages. Ces deux processus vous paraissent-ils dissociables? Explicitez.
- Pour vous la gestion de cette imbrication entre évaluation interne et évaluation externe conduit-elle à une pratique qu'on pourrait qualifier de paradoxale? Relevez-vous un malaise à gérer ce double processus? Comment le gérez-vous?
- Est-ce que l'étudiant est amené à gérer des contradictions entre la réponse à vos attentes (autocontrôle) et son questionnement par rapport à ses pratiques? Explicitez.
- *Imaginez-vous une auto-évaluation en complète autonomie, sans regard extérieur?*
- Négociez-vous un contrat avec l'étudiant? De quelle sorte? Quels bénéfices en retirez-vous? Rencontrez-vous des difficultés dans sa mise en place (paradoxe...)?
- Relevez-vous des difficultés chez les étudiants à se distancier des enjeux relationnels présents dans l'interaction? (résistance, méfiance, utilisation de stratégies...)
- Est-ce qu'une formation à l'auto-évaluation pour les formateurs et les formés est souhaitable? De quel type? Comment la concevez-vous?
- Relevez-vous un lien entre l'auto-évaluation et l'identité professionnelle? Quel sens a l'auto-évaluation en regard du futur professionnel?
- *«À trop se regarder le formé risque de ne plus avancer!» affirment certains formateurs interrogés (en contradiction avec l'idée de progression, de développement). Qu'en pensez-vous?*

- Quelles influences ont les directives institutionnelles sur les pratiques d'auto-évaluation que vous mettez en place? Est-il imaginable, voire souhaitable, que l'auto-évaluation puisse reposer sur des conceptions institutionnellement standardisées?
- Est-ce qu'il vous paraît nécessaire de développer des pratiques d'auto-évaluation communes (culture commune)? De quelle manière?
- *Quelles sont les similitudes et les différences que vous relevez lorsque vous comparez la formation initiale en enseignement et celle en soins infirmiers? Est-ce que vous distinguez, entre les deux formations, des enjeux différents à défendre une compétence auto-évaluative? Quelle est selon vous la finalité de la compétence auto-évaluative?*
- À votre sens qu'est-ce qui permettrait de gérer au mieux un processus d'auto-évaluation au bénéfice du formé? (explicitation du sens, formation, responsabilisation du formé...)

Annexe 2

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
négocier 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. (Repris de Pillonel et Rouiller, 2000).

NOTES

1. Sur le plan fédéral, la Suisse ne possède pas de ministres de l'éducation et de la santé, chacun des vingt-six cantons disposant de directeurs de l'instruction, de l'éducation et de la santé publiques. Bien que la formation en enseignement et en soins infirmiers relève de la seule autorité cantonale, ces directeurs sont membres de conférences inter-cantoniales qui édictent des principes de fonctionnement et de reconnaissance, s'accordant notamment sur des standards minimaux dans la formation des diverses catégories de professionnels.
2. Les formations d'ordre tertiaire s'inscrivent dans l'enseignement supérieur non universitaire. D'une durée de trois à quatre ans, ces formations débutent au terme de neuf années de scolarité obligatoire, suivies de quatre années de culture générale pour l'obtention d'un diplôme de maturité.
3. CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes Écoles Pédagogiques*. Bern: CDIP (dossier 24).
4. HES santé-social romande, réseau romand de formation HES des domaines de la santé et du travail social (1999). *Les missions nouvelles de la HES*. Rapports finaux des groupes de travail constitués par le groupe de pilotage opérationnel en vue de la fixation des objectifs de développement à assigner à la HES santé-social.
5. Cette publication conjointe, de même que le présent article, s'inscrivent dans le cadre de nos recherches respectives de thèses de doctorat en science de l'éducation réalisées à l'Université de Genève, sous la direction de Philippe Perrenoud.
6. Le praticien réflexif a la capacité de réfléchir sur ses pratiques en cours d'action, d'analyser son action et de l'infléchir au gré de l'expérience (Schön, 1994). Ce concept de pratique réflexive renvoie à la notion d'abstraction réfléchissante développée par Piaget (1974).
7. Les entretiens exploratoires ont été menés auprès de quatre formateurs (deux à l'EPS et deux à l'EN). Leur analyse est présentée dans Pillonel et Rouiller (2000).
8. L'analyse de correspondances multiples (ACM) s'appuie sur une démarche méthodologique et interprétative décrite notamment dans Escofier et Pages (1998).

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2002). L'entretien de coévaluation en situation de stage. *Questions vives*, 1(1), 11-16.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformations des pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24.
- Escofier, B., & Pages, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation*. Paris: Dunod.
- Genthon, M. (1997). *Apprentissage-évaluation-recherche. Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*. Aix-en-Provence & Lambesc: Université de Provence, Département des sciences de l'éducation, En question.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delac.

- Huberman, M., & Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Éléments de base*. Bern : Peter Lang.
- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *L'analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Maradan, O., & Schneuwly, G. (1999). *La Haute École Pédagogique fribourgeoise en 24 questions*. Fribourg : DIPAC (Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles).
- 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. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2002). Auto-évaluation et autonomie de l'apprenant. *Résonances*, 7, 28-31.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2004). Consultance et formation : analyse d'un accompagnement de projets d'établissement. In G. Pelletier (éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation* (pp. 189-210). Paris : L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (1997). Méthodologie. L'élaboration des données qualitatives en sciences humaines. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 71-80.
- Rouiller, J. (2003). L'auto-évaluation d'un projet d'établissement : une professionnalisation d'un acteur collectif, *Questions Vives*, 1(2), 67-82.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Vial, M. (2002). Organiser la participation des stagiaires à l'évaluation de leur formation : deux entrées possibles, les tâches et les critères du projet de formation. *Questions vives*, 1(1), 51-60.