

REINTERROGER LA COMMANDE D'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS D'ÉDUCATION OU DE FORMATION : NOUVELLES PROPOSITIONS, NOUVEAUX ENJEUX

Véronique Bedin, Laurent Talbot

* Université de Toulouse II - Le Mirail
5 allées Antonio Machado
31 058 Toulouse cedex 9
France
bedin@univ-tlse2.fr
talbot@univ-tlse2.fr

Mots-clés : commandes, évaluation de dispositifs, recherches-interventions, points aveugles, enjeux institutionnels et éducatifs

Résumé. La formalisation de la commande occupe une place déterminante dans l'évaluation des dispositifs. En amont, elle fonde l'origine institutionnelle de l'évaluation et légitime l'accès aux dispositifs éducatifs ou de formation à évaluer. En aval, elle fixe le cadre contractuel du fonctionnement de l'opération envisagée et en prévoit son évolution. L'analyse prend appui sur dix commandes d'évaluation de dispositifs auxquelles nous avons répondu cette dernière décennie (1999-2008) au titre de chercheurs-intervenants en sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse II - Le Mirail (France) : projet éducatif national ou local, projet européen de formation, projet de circonscription, actions pédagogiques... Ce travail d'objectivation, mené a posteriori et de manière comparative, vise à lever le voile sur les enjeux des commandes d'évaluation retenues et à mettre au jour leurs points aveugles.

1. Introduction

L'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation constitue un sujet toujours en débat aujourd'hui, tant au niveau des travaux de recherche en sciences de l'éducation que des pratiques d'évaluation effectives *in situ*. L'objet de cette contribution est de se centrer tout particulièrement sur une phase précise de ce type d'évaluation : la commande qui en est faite. Il s'agit là d'un élément essentiel du processus évaluatif, le plus souvent à l'origine de la mise en place ou de la cessation d'un dispositif ; il est paradoxalement peu étudié d'un point de vue heuristique.

Le premier temps de ce texte traitera donc de l'enjeu spécifique que constitue la commande dans la démarche d'évaluation des dispositifs d'éducation et de formation. De fait, il s'agit d'une pratique à vocation collaborative qui est cependant traversée par des intérêts multiples et parfois contradictoires selon les acteurs impliqués (commanditaires, enseignants-chercheurs, utilisateurs des résultats...). Elle se caractérise, de plus, par une dimension de surdétermination qui nécessite, de la part des intervenants et des destinataires, de développer une posture éthique et formative visant à « résister » pour faire émerger un certain nombre de points aveugles. Nous précisons ensuite nos orientations épistémologiques et méthodologiques en étudiant dix commandes d'évaluation de dispositifs dont nous avons été destinataires ces dernières années, avant de présenter, dans une dernière partie, les résultats de ces analyses qui révéleront quatre points aveugles particulièrement significatifs et déterminants : l'enjeu prioritaire de la commande effectuée, le risque d'instrumentalisation des chercheurs-intervenants, l'évolution et le détournement des finalités de la commande et enfin, la professionnalité même des évaluateurs sollicités.

2. La commande : un enjeu dans la démarche d'évaluation des dispositifs d'éducation et de formation

2.1 L'évaluation de dispositifs : une pratique à vocation collaborative au croisement d'intérêts multiples

L'évaluation de dispositifs complexes (projet éducatif, action de formation, innovation, etc.) s'inscrit le plus souvent dans une démarche de grande amplitude temporelle, mobilise différents groupes d'acteurs et nécessite la mise en œuvre de méthodologies diversifiées à la hauteur des enjeux initialement posés dans ce type d'évaluation. Le terme de « dispositif » recouvre effectivement un objet multidimensionnel qui relève d'un fonctionnement collectif impliquant des responsables institutionnels. Compris au sens de Figari (2006, p. 24), il signifie le produit lui-même tel qu'il est donné à voir (organisme, filière, curriculum...) mais également la manière d'agencer qui renvoie alors à sa construction (procédures de pilotage, processus décisionnel, participation des acteurs...). Pour Lecointe (1997, p. 219-220), dans le même ordre d'idées, « l'évaluation de dispositifs n'est pas un résultat, un produit ». Elle se réfère à « l'activité de faire tenir ensemble, de concourir (avec d'autres éléments) à ce que le dispositif forme un tout ».

En France, la Loi Organique Loi de Finance (LOLF), par exemple, impose le pilotage de dispositifs (pédagogiques) par objectifs : il est demandé aux acteurs une évaluation (un contrôle ?) de ces objectifs sur la base d'indicateurs. De quoi s'agit-il ? L'État exprime la volonté de connaître ce qu'il advient des moyens investis dans tel ou tel dispositif et annonce ainsi clairement son intention de « rendre des comptes » à la nation et au contribuable (cf. « le contrôle » au sens d'Ardoino et Berger, 1989), de même qu'il entend donner des repères pour piloter la mise en place des dispositifs (cf. l'évaluation au sens de Talbot, 2009).

Ainsi, idéalement, l'évaluation de dispositifs devrait s'appuyer sur une intelligence collective dotée d'un pouvoir d'action au bénéfice des compétences professionnelles de ses participants, des intérêts des bénéficiaires des actions prévues et de l'institution dans laquelle l'évaluation est vouée à se réaliser.

2.2 Le caractère surdéterminant de la commande dans l'évaluation de dispositifs

La commande occupe une place déterminante dans l'évaluation de dispositifs, plus exactement le système dialectique « demandes-commande » que nous étudierons plus précisément dans la partie empirique de cette contribution. Peut-on évaluer un dispositif complexe dans un établissement scolaire, par exemple, sans commande préalable, qui est établie « au nom d'une d'autorité ou de pouvoir » (Dubost, 1992, p. 14) ? En amont, la commande fonde l'origine institutionnelle de l'évaluation et légitime l'accès aux dispositifs éducatifs ou de formation à évaluer. La signature de la convention, point « d'irréduction » (Latour, 1989), constitue le premier jalon des procédures de contractualisation entre les différentes parties en présence. Dans de bonnes conditions d'élaboration, elle devrait signifier l'aboutissement d'une démarche de co-construction impliquant des acteurs et des objets matériels hétérogènes (*ibid.*). En jouant le rôle de laissez-passer dans un contexte de formation donné, la commande ouvre indéniablement un accès à des terrains propices au développement de l'évaluation de dispositifs et à des destinataires privilégiés de ses résultats. En aval, elle fixe le cadre du fonctionnement de l'opération envisagée et en prévoit son évolution auprès de tel ou tel groupe de récepteurs (élèves, étudiants, formés, formateurs, etc.). La commande intervient, à ce titre, comme un interprétant interne des actions, des règles et des critères d'évaluation ; elle sert également à articuler les pratiques et à leur donner forme, ordre et direction. C'est donc à l'étude de la commande, contextualisée à l'évaluation de dispositifs, que ce texte est consacré.

Elle accorde enfin au chercheur-intervenant qui accompagne les changements éducatifs un rôle décisif dans la mise en œuvre des médiations concrètes par lesquelles se construisent des processus de transformation issus des pratiques évaluatives. On peut dire que le chercheur-intervenant revêt ainsi une « position de métis dans la recherche [évaluative] commanditée » (Demailly, 2004, p. 49).

2.3 Une posture éthique et formative : résister à la commande pour faire émerger des points aveugles dans le processus d'évaluation de dispositifs

Si nous conférons à la commande un statut essentiel au regard des caractéristiques qui définissent l'évaluation des dispositifs de formation, il n'en demeure pas moins qu'il sera paradoxalement nécessaire de créer « une capacité de résistance à la commande » (Jobert, 1992, p. 163). Un positionnement qui fonde la condition nécessaire pour analyser les demandes sociales (Dubost, 1987 ; Bedin, 1999 ; Jobert, 1992). L'évaluation d'un dispositif pédagogique est-elle d'ailleurs toujours surdéterminée par la signature d'une convention préalable ? Quels autres moyens de légitimation permettraient également d'évaluer un dispositif de formation dans une organisation scolaire ou universitaire ? Le terme de « commande » peut-il être employé indépendamment de celui de « convention » ? Cette « résistance à la commande » constitue une offre de réflexion et permet de conserver une posture éthique d'indépendance suffisante vis-à-vis des enjeux institutionnels qui traversent souvent le mode d'évaluation retenu.

Dans cette perspective de distanciation, notre objectif est donc de mettre l'accent sur les points aveugles que l'on peut démasquer en étudiant de manière critique les commandes d'évaluation de dispositifs éducatifs ou de formation : les non-dits ou les « trop-dits », les fausses certitudes et les vraies incertitudes, les aspects émergents et encore méconnus... Une mise en abîme qui va dessiner en creux d'autres contours et donner un sens nouveau à la thématique choisie. Ces commandes, entendues au sens large du terme, seront ainsi réinterrogées du point de vue des questions laissées en suspens, des pierres d'achoppement sur lesquelles elles auront buté, des nouveaux questionnements auxquels elles auront donné lieu.

3. Les orientations épistémologiques et méthodologiques

3.1 Le choix d'une approche comparative de dix commandes d'évaluation de dispositifs réalisées dans le cadre de recherches-interventions en sciences de l'éducation

Avec l'objectif d'esquisser une cartographie des points aveugles des commandes d'évaluation de dispositifs à partir de l'examen des expérimentations réalisées au titre de chercheurs-intervenants en sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse II - Le Mirail (France), nous avons opté pour les choix épistémologiques et méthodologiques suivants :

- La centration sur des opérations d'évaluation de dispositifs conduites par des enseignants-chercheurs, dont nous-mêmes le plus souvent, et présentant, à ce titre, les caractéristiques « protoscientifiques » (Dubost, 1987, p. 10) et praxéologiques des « recherches-interventions » que sont les « recherches commanditées » (Demailly, 2004) ;

- La prise en compte d'une période temporelle de longue durée (1999-2008) qui permet de mettre en perspective les évaluations effectuées et d'obtenir ainsi la profondeur de champ indispensable à une étude critique effectuée *a posteriori* ;

- La sélection de commandes d'évaluation de dispositifs considérées comme significatives, voire archétypales d'un mode de contractualisation et d'intervention pour proposer à la fois un panorama varié d'opérations mais également une typologie caractérisée de ces commandes (cf. tableau 1) ;

- Le recours à une méthode d'analyse transversale et comparative afin de donner un point de vue surplombant sur des commandes initialement diversifiées et spécifiques. L'établissement de critères de comparaison devant favoriser l'ébauche d'une formalisation de structures sous-jacentes aux différentes évaluations réalisées et apporter des éléments de compréhension sur leurs points aveugles (cf. tableau 2) ;

- L'inscription de cette démarche d'analyse des commandes dans un paradigme qualitatif, du fait de la singularité de chaque étude de cas étudiée, du caractère praxéologique des démarches évaluatives et de la complexité des modalités d'intervention effectuées.

Dispositif 1 : projet éducatif national - C1 (1999-2001) : Évaluation de la mise en place de nouveaux acteurs dans le champ de

l'éducation scolaire : les aides-éducateurs (Bru <i>et al.</i> , 2001).
Dispositif 2 : projet éducatif local - C2 (2000-2001) : Évaluation d'un projet éducatif local à partir de l'analyse des demandes des jeunes concernant leurs activités de loisirs (Bedin <i>et al.</i> , 2001) ; - C3 (2001-2002). Évaluation d'un projet éducatif local à partir de la consultation des responsables politiques et socio-éducatifs concernant l'offre péri et extra-scolaire (Bedin <i>et al.</i> , 2002).
Dispositif 3 : projet de circonscription (1 ^{er} degré) - C4 (2004-2005) : Évaluation du fonctionnement de deux circonscriptions d'enseignement du premier degré situées en zone d'éducation prioritaire (Talbot <i>et al.</i> , 2005).
Dispositif 4 : projet européen de formation de cadres - C5 (2002-2005) : Évaluation d'un projet européen de formation tout au long de la vie concernant l'autoformation des cadres dans les entreprises de services de l'Europe du sud, programme d'action communautaire Leonardo Da Vinci (Bedin <i>et al.</i> , 2005).
Dispositif 5 : concours de recrutement d'enseignants - C6 (2006) : Évaluation du concours de recrutement des professeurs des écoles de l'Académie de Toulouse, France (Talbot, 2006b).
Dispositif 6 : diplôme professionnel universitaire - C7 (2006-2007) : Évaluation d'un master professionnel de sciences de l'éducation de l'Université de Toulouse (France) par les tuteurs de stage (Bedin, 2009b) ; - C8 (2007-2008). Évaluation du stage d'un master professionnel de sciences de l'éducation de l'Université de Toulouse (France) par les étudiants (Bedin, 2009c).
Dispositif 7 : action de formation initiale d'enseignants - C9 (2006-2007) : Évaluation des rapports entre la recherche et la formation des maîtres dans les Instituts universitaires de formation des maîtres en France (Talbot <i>et al.</i> , 2007) ; - C10 (2007-2008) : Évaluation de la place de la discipline des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants du premier degré (Talbot, 2008b).

Tableau 1 : Les dix commandes d'évaluation (C) des sept dispositifs sélectionnés

La liste des rapports d'évaluation réalisés et les publications afférentes figurent dans la bibliographie de cette contribution.

3.2 Les techniques de recueil et de traitement de données qui ont permis l'analyse des commandes d'évaluation de dispositifs

Les matériaux à partir desquels l'analyse des commandes a été effectuée sont issus de sources d'informations différentes mais complémentaires :

- Les conventions signées entre l'université de Toulouse II - Le Mirail (France) et ses différents commanditaires, documents dans lesquels les modalités de l'engagement institutionnel ont été formalisées ;
- Des observations relevées, lors de l'animation des comités de pilotage, par un des chercheurs de l'équipe d'intervenants composée le plus souvent de plusieurs membres ;
- Des extraits des registres de recommandations qui lient les objectifs de la commande aux modes de pensée et d'action proposés par les évaluateurs ;
- Des entretiens semi-directifs menés auprès des commanditaires et des principaux participants consultés (dont l'identité était variable d'une commande à l'autre).

Une analyse de contenu croisée de ces quatre supports de données a permis de compléter de manière comparative une grille de critères visant à caractériser « le système des dix commandes » pris en compte (cf. tableau 2 suivant).

- Concernant le commanditaire ;	- Identité institutionnelle du commanditaire ; fonction(s) du commanditaire dans le dispositif évalué ; acteurs impliqués dans l'émergence des demandes ; partenaires concernés par la formalisation
---------------------------------	--

	de la commande.
- la convention ;	- Existence ou non d'une convention ; durée du contrat et conditions contractuelles de réalisation ; contenu de la convention (méthodologie, diffusion...) ; échelle territoriale et institutionnelle d'action.
- les chercheurs-intervenants ;	- Identité des chercheurs-intervenants ; modes d'intervention et méthodologies d'évaluation privilégiés ; postures des chercheurs-intervenants ; modes de régulation des comités de pilotage.
- le dispositif évalué ;	- Type de dispositif évalué ; objet de l'évaluation et méthodologie mise en oeuvre ; finalités et produits visés par l'évaluation ; nature des enjeux évaluatifs mis au jour ; modèles évaluatifs mobilisés.
- le registre de recommandations ;	- Existence ou non d'un registre de recommandations ; analyse des repères pour l'action proposés (contenu, forme...) ; mise en relation des recommandations avec la commande.
- les destinataires de l'évaluation des dispositifs.	- Caractéristiques des destinataires des résultats ; moyens et actions permettant la valorisation des résultats ; effets escomptés de cette évaluation (impact) et moyens de réalisation ; activités d'accompagnement et de conseil mises en oeuvre ; analyse des « garanties » offertes par la commande par rapport à la diffusion.

Tableau 2 : Les critères de comparaison transversaux des dix commandes retenues

4. Les résultats de l'analyse des dix commandes d'évaluation de dispositifs d'éducation et de formation sélectionnées

L'analyse des commandes d'évaluation des dispositifs répertoriés *supra* a permis de mettre au jour différents points aveugles dont quatre d'entre eux sont apparus plus significatifs que les autres : l'identification de la nature de la commande d'évaluation et ses conséquences, le risque d'instrumentalisation de l'ensemble de la démarche au profit du commanditaire, le détournement des finalités de la commande et la professionnalité des chercheurs-intervenants impliqués dans ce processus complexe d'évaluation de dispositifs.

Comparativement à d'autres critères, leur fréquence d'apparition et leurs effets sur la démarche évaluative ont fait la différence. Ces quatre points aveugles ont limité la pertinence et l'efficacité de l'effectuation des opérations à réaliser : soit parce qu'ils n'ont pas été suffisamment bien identifiés au démarrage des projets, soit parce leur impact n'a pu être « contrôlé », malgré une prise de conscience de leur existence et de leur influence. Il va de soi que la portée des résultats est limitée à l'investigation menée et n'autorise pas des généralisations abusives.

4.1 Premier point aveugle : l'enjeu prioritaire (politique, technocratique ou pédagogique) de la nature de la commande d'évaluation

À l'instar de Tribby (2002), nous avons constaté que la nature du pouvoir engagé dans la commande (un ministère, un rectorat, une collectivité locale, une inspection académique, un établissement d'enseignement ou la commission européenne par exemple) – pouvoir à dominante politique, technocratique ou pédagogique – a joué un rôle dans la détermination des modes de contractualisation et de réalisation de l'évaluation des dispositifs étudiés. Les qualités institutionnelles et professionnelles des responsables impliqués (élu, nommé, directeur d'école, inspecteur, responsable de diplôme, etc.) ont également pesé de tout leur poids, point que l'enquête par entretien semi-directif auprès des commanditaires a mis en évidence. Le dévoilement de l'ensemble de ces « marqueurs » et des systèmes de valeurs implicites qui les accompagnent a été, dans la majorité des cas, source de difficultés et a nécessité, pour les évaluateurs, la mise en oeuvre de compétences stratégiques et analytiques (cf. paragraphe 4.4). Émergents et complexes à décoder, ces déterminants institutionnels et symboliques se sont finalement révélés plus significatifs que les objets des commandes eux-mêmes, accessibles et compréhensibles quant à

eux. L'étude formelle des conventions et la consultation des commanditaires de notre échantillon dessinent ainsi des cultures décisionnelles et des modes de rationalisation de l'action plus ou moins « communautaires » ou « sociétaires », au sens wébérien des termes, qui n'ont pas été sans incidence sur les interventions réalisées.

Si un processus de régulation et d'accompagnement a pu trouver sa place dans une commande de « proximité » (C8) avec des acteurs dont la légitimité était élective (C2), il n'en a pas été de même dans le contexte gestionnaire et programmatique qui a caractérisé les appels d'offres nationaux ou européens (C1, C5). *A contrario*, la politisation et « la pédagogisation » parfois excessives de certaines commandes locales ont pu contrarier l'objectivation nécessaire à la démarche évaluative (C3, C4, C6), alors que le formalisme exigé dans la réponse aux appels d'offres de l'administration de l'éducation nationale ou communautaire (C5, C9, C10) l'a renforcé (Bedin, 2008).

Quelles sont finalement les conditions, du point de vue de la nature de la commande et des caractéristiques des commanditaires, qui permettraient de mettre en oeuvre une véritable démarche de « référentialisation » (Figari, 2006, p. 104) et de privilégier la qualité formative de l'évaluation (Baillat, 2008 ; Talbot, 2009) ? Quel rôle pourrait jouer des chercheurs-intervenants des sciences de l'éducation selon cette perspective ?

4.2 Deuxième point aveugle : le risque d'instrumentalisation au profit du commanditaire

Les risques d'instrumentalisation du projet d'évaluation de dispositifs à la stricte logique du commanditaire-financeur ont été relevés dans au moins la moitié des expérimentations réalisées, au détriment des caractéristiques propres des demandes sociales de tous les acteurs concernés par le problème évaluatif posé et auxquelles « la logique de la commande » n'a pas toujours permis d'accéder. L'examen systématique des dix conventions retenues pour l'analyse permet de l'affirmer.

Les effets de « surcodage » (Sfez, 1992) ont été nombreux dans les textes formalisant les commandes de nature institutionnelle régies par des macro-langages organisateurs de type réglementaire et technique. Cela a été particulièrement flagrant dans le cas des projets nationaux ou européens (C5, C6, C9, C10) ou dans le cas de commandes émanant de structures professionnelles très hiérarchisées et codifiées (C7). Des enquêtes locales réalisées auprès des « bénéficiaires » (familles, enseignants, élèves, jeunes, etc.) ont permis de limiter ces dérives dans quelques études de cas citées (C1, C2, C4, C8), comme les enquêtes d'évaluation *ex post* l'ont montré.

Quelles sont les conditions éthiques qui autorisent une diffusion claire et élargie des résultats de l'évaluation des dispositifs ? Quels types d'accompagnement et de conseil aux « usagers » alors privilégier : animation de réunions à fonction délibérative, explicitation des recommandations proposées... (Bedin, 2007, 2009a) ? Quelles modalités sont susceptibles d'être proposées pour que ce type d'évaluation soit reconnu par les responsables institutionnels mais également par les acteurs éducatifs, les formateurs et les formés ? Une réponse possible pourrait être que la convention fixe précisément les conditions de la communication des résultats (élaboration d'un plan de diffusion comprenant notamment la restitution d'un rapport intermédiaire à mi-parcours dont le contenu aura été collectivement discuté, établissement des vecteurs de la valorisation, évaluation de l'impact et détermination du coût afférent à ces différentes opérations) afin que les « décideurs » n'en soient pas les seuls bénéficiaires. Une autre piste mériterait d'être explorée : former, tout au long de la démarche d'évaluation, des acteurs-relais attentifs aux capacités de synergie locales et dotés de compétences d'expertise autonomes qui deviendraient les figures de substitution des chercheurs-intervenants.

4.3 Troisième point aveugle : l'évolution des finalités de la commande d'évaluation, voire leur détournement

Les finalités de la commande peuvent ne pas être considérées à leur juste valeur, échapper aux acteurs les moins « avertis », être détournées de leurs visées initiales, volontairement ou non... principalement lorsque le contenu de la commande n'a pas bénéficié d'un travail sur des demandes sociales préalables.

Par exemple, dans le cas du projet éducatif national (C1), l'évaluation de la mise en place des aides-éducateurs commanditée par la D.E.P. (Direction de l'Evaluation et de la Prospective) à deux équipes de recherche a été, dans un premier temps, fortement influencée par l'une d'entre elles, qui a tenté d'imposer ses postures épistémologiques et méthodologiques. Ce n'est que dans un second temps que la deuxième équipe impliquée dans le dispositif a pu faire évoluer les objectifs de la commande pour ne pas se limiter aux discours des acteurs, mais compléter le recueil des données avec des observations de pratiques réalisées dans les écoles et les établissements scolaires.

Concernant l'évaluation des dispositifs de type « projet éducatif local », les finalités sociales et institutionnelles (famille, établissements...) ont prévalu sur les finalités éducatives (progrès des participants aux activités, évolution des pratiques d'animation et de formation...) pour une des deux évaluations de dispositifs réalisées (C3). Le poids réel et symbolique de la technocratie de la municipalité, l'absence de contre-pouvoir politique et de porte-parole des usagers, le statut privilégié accordé aux responsables de l'éducation nationale dans les réunions ayant trop technicisé et institutionnalisé la teneur des échanges.

Dans l'évaluation des deux circonscriptions situées en zone d'éducation prioritaire, c'est le projet départemental de l'inspecteur d'académie (fusionner ces deux circonscriptions en une) qui a pris le pas sur l'évaluation des projets eux-mêmes pilotés par les deux inspecteurs de l'éducation nationale (C4).

Nous ferons enfin référence à l'évaluation du concours de recrutement des professeurs des écoles (C6) commanditée par la direction des examens et des concours. Cette évaluation était destinée, dans un premier temps, au rectorat. Il fut décidé, dans un second temps, qu'elle serait rendue publique et auprès des candidats notamment. Ainsi, pour le bon fonctionnement des concours ultérieurs, certaines informations jugées confidentielles ont dû être alors éludées ou non communiquées...

Interroger les finalités de l'évaluation des dispositifs nécessite de questionner leurs présupposés et les postures du commanditaire et de l'évaluateur, lesquelles sont déterminantes dans le respect des règles et objectifs annoncés.

4.4 Quatrième point aveugle : la professionnalité des évaluateurs en question dans le traitement de la commande d'évaluation

Ce quatrième point aborde un sujet sensible : les difficultés rencontrées par les chercheurs-intervenants lorsqu'ils répondent aux commandes d'évaluation de dispositifs complexes, dont la coordination et les évolutions restent le plus souvent incertaines ; ce qui était le cas de la majorité des démarches évaluatives que nous avons pilotées. Difficultés d'autant moins faciles à exprimer que l'obligation de compétence et de résultats que ce type de commande induit renforce une impression de « redevabilité » (Lessard & Meirieu, 2005) vis-à-vis des commanditaires et des participants au processus évaluatif, voire à la communauté universitaire. Cette dernière étant de surcroît porteuse d'autres types d'attentes, quelquefois en contradiction avec celles issues du terrain et des milieux d'action.

Nous avons fondé nos analyses en croisant plusieurs sources de données car l'information n'était pas aisée à recueillir : les observations des chercheurs-intervenants ayant participé aux comités de pilotage des différentes évaluations produites et qui avaient pour fonction d'en analyser le fonctionnement, le contenu des entretiens menés auprès des commanditaires dont certains ont frontalement évalué les interventions et propositions effectuées par les universitaires et enfin, la mise en correspondance, réalisée par les évaluateurs eux-mêmes, entre les objectifs initiaux de la commande et les registres de recommandations restitués à la clôture des opérations.

Les problèmes rencontrés ont généré des interrogations sur la légitimité d'une évaluation de dispositifs et sur la légitimation du processus qui en découle alors : quelle spécialisation professionnelle requiert l'activité de réponse à une commande d'évaluation de dispositifs en éducation et en formation ? Les enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation en sont-ils nécessairement détenteurs ? Quelle professionnalité est finalement reconnue à des chercheurs qui se mobilisent dans des commandes d'intervention visant à accompagner l'innovation et le changement en formation ? Plus spécifiquement, de quelles compétences les évaluateurs devront-il

faire preuve pour rendre visible la traçabilité d'un processus d'évaluation et créer un intéressement pour les savoirs produits dans les dispositifs mis en oeuvre ?

Dans une moindre mesure, d'autres points aveugles ont émergé de l'analyse des données recueillies, même s'ils n'ont pas été développés dans ce texte : les aspects positifs des commandes d'évaluation de dispositifs, trop souvent appréhendées exclusivement du point de vue des contraintes qu'elles génèrent, comme nous l'avons d'ailleurs fait dans cette contribution ; le cas particulier des « commandes » qui, sans avoir abouti à la formalisation d'une convention, ont néanmoins donné lieu à des expérimentations évaluatives sur les dispositifs.

5. Conclusion

Étudier l'évaluation de dispositifs d'éducation et de formation *via* l'analyse des commandes qui en ont légitimé la réalisation pouvait présenter certains risques, notamment celui de se situer dans une approche réductrice et instrumentale du processus évaluatif, de par l'effet bouclé du système contractuel qui « fixe » les modalités d'intervention et de l'enfermement de la commande dans une rhétorique institutionnelle le plus souvent.

Nous considérons que la posture choisie, qui consiste à dévoiler de manière transversale et critique les points aveugles de plusieurs de ces commandes, contribue à éviter justement une interprétation normative des activités évaluatives, en mettant notamment l'accent sur les fondements épistémologiques et éthiques de la démarche (les présupposés), de même que sur ses effets (l'impact).

Dans une visée prospective, cette manière de penser ouvre le débat sur les conditions dialogiques à organiser (l'amont) pour que la commande institutionnelle d'évaluation de dispositifs mette au jour des enjeux socio-éducatifs et débouche sur des repères pour l'action susceptibles d'apporter une plus-value à ses bénéficiaires déclarés (l'aval). Elle s'inscrit ainsi dans un modèle évaluatif privilégiant les valeurs, interrogations et attentes des participants de même que dans une vision non exclusivement techniciste des dispositifs. Selon cette perspective ambitieuse et malgré les problèmes d'opérationnalisation rencontrés, le chercheur-intervenant joue un rôle déterminant de médiation et de réflexivité entre les commanditaires et les autres types d'acteurs de terrain (cf. le quatrième point aveugle identifié). Hors de tout « privilège épistémologique », il lui incombe par conséquent de « tenir » la méthode entre réalités pratiques et exigences scientifiques, ce qui devrait participer de la professionnalisation de l'analyse des commandes ainsi que de la contractualisation de la recherche évaluative plus largement. L'analyse des données recueillies met l'accent sur les risques encourus (instrumentalisation, contrôle de conformité, dérive fonctionnaliste...) et les difficultés réelles de mise en oeuvre (management de la complexité, pilotage de projets à institutions et partenaires multiples, gestion de l'évolution constante des demandes, organisation d'actions à visée formative sur un territoire élargi...). L'entreprise reste donc perfectible et dégage des pistes à explorer en termes de développement de recherches praxéologiques visant à consolider le processus d'intervention et d'évaluation de dispositifs.

Force est de relever que les points aveugles recensés se limitent en général à des aspects plutôt négatifs, comme si ce qui était latent et non visible relevait d'une logique nécessairement pernicieuse : le pouvoir institutionnel des macro-acteurs, le détournement des finalités évaluatives à des fins autres que celles énoncées, une reconnaissance limitée accordée aux utilisateurs des résultats de l'évaluation, etc. La part du réel et du fantasmé concernant la face cachée de l'évaluation, et tout particulièrement de l'évaluation de dispositifs, pesant probablement de tout son poids dans ce constat qui place au coeur du sujet le recueil de données et ses modalités d'objectivation. Dans ce type d'évaluation, nous considérons qu'il s'agit là d'un défi méthodologique à relever, tout particulièrement lorsque l'investigation scientifique se propose d'en faire émerger les points aveugles, le plus possible éloignés de toute projection idéologique.

6. Références et bibliographie

- Arduino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, Le cas des universités*. Matrice Andsha : Paris.
- Baillat, G. (2008). *Évaluer pour former - Outils, Dispositifs Et Acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'aide à la décision politique. *Les dossiers des sciences de l'éducation : l'aide à la décision politique dans les organisations locales*, 2, 89-104.
- Bedin, V. et al. (2001). *Diagnostic-conseil pour la mise en place d'un contrat éducatif local : consultation de 273 jeunes*. Rapport final commandé par le Sivu-Rivage. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail (CREFI).
- Bedin, V. et al. (2002). *Diagnostic-conseil pour la mise en place d'un contrat éducatif local : consultation de responsables politiques et socio-éducatifs*. Rapport final commandé par la mairie de Saint-Jean. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail (CREFI).
- Bedin, V. et al. (2005). *Rapport final du projet européen Forco-Précanet (2002-2005) : L'évolution de la formation continue face aux changements des situations professionnelles des cadres de la net-économie - Programme d'Action Communautaire Leonardo Da Vinci en matière de Formation Professionnelle - (10 volumes)*. Convention n°2002-4558/001-001 LE2 51OREF avec la Commission Européenne. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail (CREFI et al.).
- Bedin, V. (2007). Faire le choix du concept d'« évaluation-conseil » en éducation et formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation : L'évaluation-conseil en éducation et formation*, 18, 131-140.
- Bedin, V. (2008). L'évaluation de la qualité d'un projet européen sur la formation : effets et enjeux institutionnels, professionnels et pédagogiques pour l'université. Communication présentée au congrès international « *Les défis de la qualité dans l'enseignement supérieur, vers un changement de paradigme* », AIPU, 19-22 mai 2008, Montpellier (France).
- Bedin, V. (Dir.) (2009a). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : PUR.
- Bedin, V. (2009b). Comment des professionnels reconnaissent-ils une formation universitaire ? In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle : évaluer, valoriser, légitimer* (pp. 77-99). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bedin, V. (2009c). La place accordée à l'évaluation par les étudiants d'un master dans le développement de leurs compétences professionnelles durant le stage. Actes du colloque international « *Évaluation et développement professionnel* », ADMEE, 21-23 janvier 2009, Université de Louvain (Belgique).
- Bru, M., Clanet, J., Maurice, J.-J. & Talbot, L. (2001). *Les aides éducateurs : de nouveaux acteurs dans le contexte éducatif*. Recherche commanditée par le Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie (M.E.N.R.T) et la Direction de la Prospective et du Développement (D.P.D.). Rapport de recherche non publié, Paris.
- Bru, M. & Talbot, L. (Dir.) (2007). *Des compétences pour enseigner, Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : PUR.
- Demailly, L. (2004). Le sociologue, la commande et la bonne distance ou : à quoi servent les métiers ? In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation* (pp. 45-68). Paris : L'Harmattan.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : PUF.
- Dubost, J. (1992). Les rapports de consultation dans l'intervention sociologique. *Éducation permanente*, 113, 9-17.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 101-108). Paris : L'Harmattan.
- Jobert, G. (1992). Position sociale et travail du consultant. *Éducation permanente*, 113, 157-177.
- Kalali, F., Malet, R., Rayou, P., Ria, L., Talbot, L. & Tavignot, P. (2007). Les rapports entre recherche et formation en IUFM. Commission Formation des enseignants de l'AECSE. In *Association des Enseignants et Chercheurs en sciences de l'Éducation* [en ligne]. <http://www.aecse.net/>.

- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Lessard, C. & Meirieu, Ph. (Dir.) (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : De Boeck.
- Sfez, L. (1992). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Talbot, L., Marcel, J.-F. & Bru, M. (2005). *Éléments pour un diagnostic sur les ZEP du « Grand-Mirail »*. Rapport de recherche remis à Monsieur l'Inspecteur d'Académie et au Directeur des Services Départementaux de la Haute-Garonne (DSDEN). Toulouse : Inspection Académique de la Haute-Garonne.
- Talbot, L. (2006a). Les pratiques d'évaluation des professeurs et les élèves en difficultés scolaires. *Actes de la 8e Biennale de l'Éducation et de la Formation*, AECSE, 11-14 avril, Lyon (France).
- Talbot, L. (2006b). *Rapport du jury du Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE) session 2006 de l'Académie de Toulouse, Première épreuve orale d'admission*, pp. 33-57, http://www.institut.free.fr/pe1/rapport_jury_toulouse_06.pdf.
- Talbot, L. (Dir.) (2008a). *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan.
- Talbot, L. (2008b). Les sciences de l'éducation et la formation des acteurs de l'enseignement du premier degré : utilité et visibilité sociale d'une discipline. In P. Champy-Remoussenard (Ed.), *Recherches & Éducatives*, Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Paris : Armand Colin.
- Triby, E. (2001). Pour une économie des pratiques d'évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation : Évaluation et valorisation institutionnelle*, 6, 9-19.