

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

UNE POSTURE NOUVELLE POUR L'ENSEIGNANT-EVALUATEUR ?

Pascal CARRON *, Pascale SPICHER**

* Université de Fribourg, Centre d'enseignement et de recherche francophone pour l'enseignement au secondaire Pascal.Carron@unifr.ch

* Université de Fribourg, Centre d'enseignement et de recherche francophone pour l'enseignement au secondaire Pascale.Spicher@unifr.ch

Mots-clés : *Posture – Enseignant-évaluateur – Formation d'enseignants – Autoévaluation – Maïeutique*

Résumé. *Lors du 25^e colloque de l'ADMEE, nous avons présenté un dispositif de formation visant au développement de l'autoévaluation chez de futurs enseignants durant leur formation à l'Université de Fribourg (Carron & Spicher, 2013). Ce dispositif nécessite, pour le formateur, de développer une posture nouvelle vis-à-vis de l'évaluation : il devient « lecteur-commentateur » et cherche à mettre en place, en congruence et empathie, un climat favorable permettant de libérer la parole.*

La pratique d'un « carnet de bord » et le dialogue écrit, sans contact direct, « en aveugle », demandent un ensemble d'attitudes et d'actions inédites, qu'il est impératif d'identifier. Echo de l'Autre et miroir réfléchissant de sa pensée, tout en restant, in fine, contrôleur, le formateur peut (doit ?) parvenir à développer une nouvelle posture d'évaluateur, que nous qualifierons, avec l'aide de la psychologie et de la philosophie, de « maïeute bienveillant ».

1. Introduction

Nous avons eu l'occasion lors du Colloque de l'ADMEE, à Fribourg en 2013, d'évoquer le dispositif qui sert de levier à notre réflexion sur les postures de l'enseignant-évaluateur. Si l'an passé (Carron & Spicher, 2013), nous nous étions essentiellement attachés au processus d'autoévaluation généré chez les apprenants par ce dispositif, il nous a semblé nécessaire d'approfondir les comportements et attitudes nécessaires à mobiliser par le formateur souhaitant mettre en œuvre un tel dispositif. Les modèles théoriques que nous utilisons pour cadrer notre réflexion sont, principalement :

1. Le référentiel des différents paradigmes de l'enseignant de Paquay (fig.1, ci-dessous), qui présente sept composantes de la formation et du métier d'enseignant.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation



Figure 1 : Paradigmes ou modèles de professionnalité enseignante de Paquay (1994, revu en 2013) ; source : https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/psp/documents/Depliant_Leo.pdf

On peut ici se focaliser sur les outils nécessaires à la formation : le maître instruit où les *savoirs* nécessitent de maîtriser les contenus à transmettre et de connaître les principes théoriques de l'enseignement avant de se lancer dans la pratique. Le technicien où le *savoir-faire* technique permet de mettre en œuvre les techniques apprises qui nécessitent de demeurer à jour. L'artisan où les *savoirs pratiques* supposent des stages pour avoir du métier et pouvoir utiliser des routines. L'acteur social où l'*engagement* nécessite de pouvoir prendre part à des projets collectifs et une conscience d'être un citoyen lucide. Le chercheur où les *savoirs théoriques* permettent de maîtriser les outils métriques tant pour publier que pour lire. La personne où le *savoir-être* offre de communiquer positivement avec autrui, pour demeurer en cheminement personnel. Enfin, le *praticien réflexif* réunit en permanence à ces six composantes.

2. Les « conditions nécessaires et suffisantes » d'empathie (se mettre à la place de l'apprenant, tout en restant soi-même et en le laissant être lui-même), d'authenticité (ce que l'autre dit, fait et me transmet, je le prends comme vrai et je dis, fais et transmets vraiment ce que j'en pense) et de congruence ou considération positive développées par Rogers (1972). L'enseignant est un facilitateur : « *Seul peut être considéré comme éduqué celui qui a appris à évoluer et à s'adapter* ». (Rogers, 1984).
3. La médiation langagière dans les pratiques didactiques réflexives et dans l'évaluation (Bibauw, 2010 ; Paravy, 2012) en particulier à la suite de Feuerstein, mais aussi de la maïeutique socratique (Platon, 1992). Bibauw nous permet de différencier la position de Schön (1994) dans laquelle, par l'écriture, l'apprenant effectue explicitement un retour sur son action professionnelle et la position vygostkienne où sont analysées les pratiques d'écriture existantes. Bibauw et Paravy reprennent la position de Schön en y amenant chacun une différenciation : Bibauw a mesuré le niveau de réflexivité via un e-portfolio en précisant que l'étudiant a besoin d'un retour et qu'il ne peut devenir réflexif tout seul, tandis que pour Paravy, le carnet de bord agit comme un éveillé (de compétences cognitives), un catalyseur ou un accoucheur d'éducabilité pour identifier la posture réflexive.
4. Les postures de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009) et celles de l'enseignant-évaluateur permettant le questionnement des gestes évaluatifs (Jorro, 2000, 2005). La pratique de l'échange, vécu à distance, permet de rompre l'isolement, fardeau propre à l'autoévaluation et à l'enseignement : entre les récits et opinions de l'étudiant et les brefs commentaires de son lecteur peut naître un dialogue exigeant respect et écoute de l'autre, mais aussi discrétion et empathie ; dialogue dans lequel seule la parole écrite intervient à un rythme choisi par l'étudiant. A la suite des postures d'Anne Jorro, nous irons vers un explorateur introspectif.
5. La place de l'éthique dans les interactions professeurs – élèves (Jorro, 2000, 2002, 2006a, 2006b). Il s'agit de veiller « [...] à ne pas perdre le sel de la parole de nos interlocuteurs, et à ne pas trop parler sur cette parole » (Robin et Vinatier, 2011, p.163). Cette éthique de la lecture commentée implique une authenticité et une empathie ; elle exige la congruence de la part du lecteur-commentateur. La particularité de l'absence d'un dialogue direct et de ses aspects non verbaux impose au feedback du lecteur-commentateur d'être particulièrement sub-

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

til. Les énoncés, les propositions, ne se manifestent plus dans le vécu direct de la relation, mais au temps où l'étudiant-stagiaire voudra bien en tenir compte. Ce décalage temporel donne une résonance particulière à l'échange, ce uniquement si l'étudiant-stagiaire et le lecteur-commentateur acceptent d'osciller phénoménologiquement entre l'ancrage et le balisage chers à Michel Vial (2013).

2. Le dispositif mis en œuvre

2.1 Cadre général

Dans le cadre du Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la formation des enseignants du secondaire I et II (CERF), à l'Université de Fribourg, les futurs enseignants de Lycée bénéficient d'une formation duale d'une durée, pour la majorité d'entre eux, d'une année. D'une part, ils assistent à des cours généraux, en grands groupes (Pédagogie générale, Didactique générale, Histoire de l'éducation...), et à des cours spécifiques à leur(s) domaine(s) d'enseignement, en effectif restreint (Didactique de branche, Laboratoire, ...); d'autre part, ils participent à un stage d'une durée d'une année, en Lycée, accompagnés d'un ou de deux enseignants-formateurs, qui sont rattachés au Lycée qui accueille l'étudiant-stagiaire et non pas au CERF.

Le cours-atelier *Analyse des représentations* regroupe l'ensemble des étudiants-stagiaires (environ 60 par année), mais s'inscrit dans le cadre de la didactique de branche, nécessitant ainsi un travail lié au(x) domaine(s) d'enseignement des étudiants. Le dispositif mis en œuvre repose principalement sur la rédaction en ligne durant quatre mois, par chaque étudiant, d'un carnet de bord individuel. A raison de une à deux interventions par mois, et sur la base de consignes et d'outils d'analyse préalablement travaillés en cours, l'étudiant est invité à observer et décrire l'évolution de ses représentations mentales par rapport aux savoirs en jeu dans un de ses domaines d'enseignement.

Le formateur a accès à ces carnets de bord et il intervient à chaque modification apportée par l'étudiant, sous forme de commentaires, de relances, de proposition de ressources, etc., mais sans poser de jugement sur le contenu mis en ligne par l'étudiant.

2.2 Consignes et principes généraux du Carnet de bord

Nous n'allons pas ici détailler notre consigne; ce que nous voulons mettre en évidence, ce sont les éléments suivants :

- La consigne est très cadrante du point de vue des objectifs visés et de la question centrale qui doit être problématisée dans le carnet de bord individuel : il s'agit de faire émerger puis d'observer l'évolution de ses propres représentations mentales sur un domaine d'enseignement, ce en utilisant le cadre de la transposition didactique. Ainsi, un futur enseignant de mathématiques cherchera à identifier et à suivre l'évolution de ses représentations mentales sur les mathématiques du point de vue de : 1° *savoir savant*, 2° *savoir à enseigner (plan d'études, par exemple)* 3° *savoir enseigné (tel que l'enseignant le transmet)* et 4° *savoir appris (ce que les élèves vont en retenir)*.
- La consigne est également très précise du point de vue du calendrier; entre novembre et février sont demandés successivement : 1° une introduction et un bilan initial sur les représentations en début de formation, 2° au moins 5 interventions entre novembre et fin février et 3° une conclusion et un bilan à effectuer à la mi-mars.
- Par contre la forme est totalement libre; aucun exemple n'est montré. La seule contrainte exige le partage d'un document (en général Dropbox® ou à l'aide de Google Drive®).

Mis en œuvre depuis trois volées d'étudiants, ces carnets de bord ont très vite révélé leur efficace fécondité. Le principe général en est simple : le document est partagé, en ligne, avec l'enseignant-lecteur qui intervient à chaque modification de l'étudiant sous forme de commentaires en marge. L'étudiant est libre de prendre en compte ou non ces commentaires. Différentes réactions apparaissent :

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

1. Certains étudiants développent leur texte et leur pensée sans, de façon explicite tout au moins, faire référence aux interventions du lecteur et en restent à un niveau plutôt descriptif et peu analytique.
2. Chez la majorité d'entre les étudiants, l'écriture narrative sur les savoirs de la transposition didactique engendre un certain nombre de prises de conscience. Il s'agit de métaréflexions portant autant sur la personne elle-même, ses savoirs, ses valeurs que des éléments interpersonnels.
 Par exemple : « *Je remarque en écrivant ces lignes que j'associais (...).* » ou « *Je réalise avec stupeur que (...)* » ou enfin « *[Ma branche d'enseignement] m'avait servi à l'époque. Je l'avais choisie pour deux raisons en fait : sauver la planète et sauver la relation que j'avais avec mon père. Mais aujourd'hui ? Je ne veux plus sauver la planète même si je continue à faire de mon mieux pour la préserver et ma relation avec mon père a évolué dans le bon sens.* » (extraits de différentes Carnets de bord, 2013)
3. Et bien entendu, les interventions du lecteur extérieur vont également permettre l'évolution de ce carnet jusqu'à devenir, souvent, un vrai dialogue. Par exemple : « *Mais bon, après avoir lu Nimier (merci pour le conseil de l'article), j'ai envie de repasser au peigne fin ma relation intime avec ma [branche d'enseignement].* » (...) ou plus simplement : « *Comme le commentaire de la page 8 m'a fait réfléchir, je vais m'y arrêter un instant.* » (id.). Ce dialogue peut se faire si vivace que, parfois, la marge devient plus importante que le corps du texte.

Pour donner une idée de ce que cela représente sur la durée complète du dispositif, le Tableau 1, page suivante, présente quelques chiffres permettant de mettre en évidence, également, la grande disparité existant entre les étudiants dans l'appropriation de cet outil (colonnes Min. et Max.).

Tableau 1 : Données statistiques des 49 carnets de bord réalisés en 2012-2013

Carnets de bord Novembre 2012 – Mars 2013	Total	Minimum	Maximum	Moyenne (sur un total de 49 étudiants)
Nombre d'interventions*	327	5	14	6.7
Nombre de pages	730	6	28	14.9
Nombre de commentaires	1340	7	59	27.3
Nombre de commentaires par page		0.6	4.6	1.9

*Comptées hors introduction et conclusion

Comme toute tâche imposée, ce carnet de bord rencontre, comme le montre ces chiffres, un intérêt et un investissement divers suivant les étudiants. Le fait que nous soyons également un enseignant-évaluateur qui va valider leur formation, mettant des notes et posant des jugements sur leurs leçons probatoires, ne facilite pas forcément l'appropriation personnelle de ce travail. Ce passage d'un « devoir à faire » sous l'œil d'un évaluateur contrôleur, voire sanctionneur, à la construction d'un espace personnel d'expression ne va pas de soi. Et ce sont, finalement, nos étudiants qui nous ont fait prendre conscience des caractères inédits que cela implique dans la posture du formateur-évaluateur. Ceci a entraîné la problématisation de cette situation d'évaluation et diverses recherches dont les sources principales sont évoquées dans le chapitre suivant.

3. Les fondements théoriques

3.1 Du savoir narratif

Si nous avons choisi cette forme d'écriture narrative, c'est qu'elle nous a semblé potentiellement très féconde ; en effet, depuis Lyotard, en 1979, on a compris que le savoir n'est pas la science ni même la connaissance. Le savoir ne trouve pas non plus toute sa légitimité dans le simple fait d'exister. On adopte alors le concept de « savoir narratif » qui est lié aux idées d'équilibre et de convivialité.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Par le savoir narratif, on n'évacue pas la notion de savoir scientifique, loin s'en faut. Mais on l'enrichit des notions propres au savoir-faire, au savoir-vivre, au savoir-écouter, au savoir-être, etc. Il s'agit dès lors de développer une compétence qui excède la détermination et l'application du seul critère de la vérité à transmettre. Ainsi accepté, le savoir narratif est ce qui rend quelqu'un capable de proférer de « bons » énoncés dénotatifs, mais aussi de « bons » énoncés prescriptifs ainsi que de « bons » énoncés évaluatifs. La cognition n'est plus le seul paramètre de la transmission.

Le dernier aspect est l'incidence de la maîtrise du savoir narratif sur le temps. La forme narrative obéit à un rythme, telle une mélodie qui bat à la vitesse des apprentissages. L'étudiant-stagiaire étant libre de poster ses « aventures » à un rythme propre, tel que vécu dans une comptine, le temps cesse d'être le support de la mise en mémoire et devient un battement immémorial qui, en l'absence de sanction ou d'obligation, concourt à l'appropriation de ce savoir narratif quasi instinctivement et ce, à tel point que certains étudiants vont peu à peu intégrer ce mode de faire dans leur pratique professionnelle en prolongeant la rédaction de ce carnet de bord lors de leur entrée en profession.

Nous rejoignons également Bibauw (2010) dans sa distinction entre la validation (1) de l'engagement dans l'activité, (2) de l'exploitation analytique et critique et (3) « *le retour réflexif sur l'activité, qui ne ser[a] pas évalué de façon formelle, voire pas évalué du tout* » (p.16). Il n'en reste pas moins qu'un accompagnement formatif est nécessaire.

L'écriture d'un tel carnet n'entraîne pas forcément la démarche réflexive et la coévaluation permet de soutenir cet effort : le formateur abandonne son rôle de guidance ou de contrôleur pour mieux accompagner l'apprenant, en lui proposant, par ce carnet de bord, un espace d'espaces dans lequel l'étudiant-stagiaire construit librement un ensemble de pensées et d'actes qui lui sont propres. Il est évident que « *[l']accompagnement de l'écriture réflexive par le [formateur] doit [...] se faire sur un mode formatif stricto sensu* » (Bibauw, 2010, p.15), mais il semble nécessaire de pousser plus avant la réflexion sur la posture nouvelle que cela entraîne pour le lecteur-commentateur.

Les énoncés, les propositions ne se manifestent plus dans le vécu direct de la relation, mais au temps où l'étudiant-stagiaire voudra bien en tenir compte. Ce décalage temporel donne une résonance particulière à l'échange durant les quatre mois concernés, uniquement si l'étudiant-stagiaire et le lecteur-commentateur acceptent d'osciller phénoménologiquement entre l'ancrage et le balisage (Vial, 2013).

3.2 De la relation apprenant / enseignant

Il s'agit très clairement d'une relation nouvelle entre étudiant et enseignant, une relation à construire et qui ne va pas de soi. Nous le remarquons en particulier dans l'entrée dans ces carnets de bord où les interventions des étudiants sont nombreuses sur la consigne elle-même ou sur « ce qui est attendu d'eux... ». Ce n'est pas facile de commencer, comme le disait Jankélévitch, on n'apprend pas, on ne nous apprend pas à commencer ; pour commencer il faut juste... commencer. « *Pour commencer il faut avoir du courage* » (Jankélévitch¹). Les biais sont nombreux également, du fait que nous validons leur formation ; ce qui engendre chez certains le souhait de répondre aux attentes de l'enseignant plutôt qu'à se mettre face à soi-même.

C'est ainsi que notre posture initiale sera, en particulier, de bien préciser aux étudiants notre fonction de lecteur, nous sommes là, en particulier pour :

1. **Cadrer**, par exemple en réponse à une telle intervention : « *Il ne faudra pas que je me disperse en parlant d'éléments qui sortiraient de ce cadre.* » (extrait d'un *Carnet de bord*, 2013).
2. **Se situer à l'extérieur** pour offrir une mise à distance de l'étudiant-chercheur face à lui-même : « *Etant donné que le chercheur et le sujet d'étude ne font qu'un dans le cadre de*

¹ « Avec L'âme Toute Entière, Hommage à Bergson », *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 1960, 54, 1, pages 55-62

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

ce travail, la mise en évidence des représentations mentales inconscientes est plus difficile » (extrait d'un Carnet de bord, 2013).

3. **Dévoluer** notre responsabilité pour que l'étudiant puisse s'exprimer au plus vrai de ses représentations : « *Etant moi-même mon propre objet d'étude, mes représentations mentales inconscientes seront difficilement accessibles, d'où une nécessaire sincérité demandée* » (extrait d'un Carnet de bord, 2013).
4. **Accompagner** tout en précisant que leur texte reste une référence propre et individuelle, sans comparaison avec d'autres étudiants, ni avec un savoir idéal : « *Est-ce que mes représentations personnelles, décrites dans ce carnet de bord, sont également sensées évoluer vers des conceptions affinées ?* » (extrait d'un Carnet de bord, 2013).

A l'instar de Paolo Freire (1974), « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* », nous dirions que personne n'émancipe autrui, personne ne s'émancipe seul, c'est ensemble qu'on s'émancipe et ceci exige de se mettre dans une posture adéquate.

Bien loin de la définition classique du terme « posture » qui fait référence simplement à la « position du corps, attitude », nous retenons en accord avec Bucheton et Soulé (2009) :

« Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets. » (p.52)

Nous retrouvons également les principes implicites de l'apprentissage selon Rogers (1972) qui affirment que les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre, SI:

1. un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'apprenant comme ayant un rapport avec ses projets personnels ;
 2. l'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du Moi ou dans la perception du Moi est ressenti comme menaçant et on tend à y résister ;
 3. les menaces extérieures sont réduites au minimum, ce qui permet aux apprentissages qui sont menaçants pour le Moi d'être plus facilement perçus et assimilés ;
 4. la menace contre le Moi est faible, l'expérience vécue peut être perçue dans ses nuances, et l'apprentissage peut avoir lieu ;
 5. on apprend beaucoup et valablement dans l'action ;
 6. l'apprentissage est facilité lorsque l'apprenant détient une part de responsabilité dans la méthode.
- ALORS :
7. un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière – avec les sentiments autant qu'avec son intelligence – est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps ;
 8. l'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'autocritique et l'autoévaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire.

Ceci nécessite un climat de confiance et de réciprocité essentiel ; comme cet étudiant le note au début de son carnet : « *je ne puis vous cacher que sa dimension autobiographique – et le fait que je le partage avec vous – engendre en moi un sentiment...nouveau* » (extrait d'un Carnet de bord, 2013). Souvent, le lecteur remercie l'auteur du carnet des apprentissages que lui aussi fait au travers de sa lecture. Et en début de carnet, tous les commentaires chercheront à établir ce climat dénué de jugement. Une posture éthique de l'évaluation est ici sous-tendue.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

3.3 De l'éthique, avant toute chose

L'évaluation pose d'emblée la question du pouvoir de l'évaluateur. Cette toute puissance a été souvent dénoncée tant elle installait une relation dissymétrique entre l'évaluateur et l'évalué, si bien que l'évaluation est toujours une pratique redoutée. Pourtant l'évaluation peut constituer un moment de libération quand l'évalué prend conscience de son activité et des potentialités dont il est porteur. Est-ce à dire que l'évaluation constitue une promesse d'amélioration, de développement personnel ? La réponse est évidente si l'évaluateur avance avec précaution dans le registre évaluatif, en particulier s'il distingue la personne de l'acte à évaluer.

L'évaluation prend une autre dimension plus orientée vers la valorisation des possibles et des potentialités que figée sur le répertoire des manques à combler. Parce que l'évaluateur sait reconnaître la singularité des stagiaires par des actes qui valorisent des manières de faire différentes (pas d'homogénéité à tout prix), il renvoie une image positive de l'évaluation. L'agir évaluatif est soumis à l'aiguillon de la pensée éthique dès que l'évaluateur privilégie la relation à l'autre, sachant que c'est à partir d'une attention et d'une écoute particulières que l'évaluation portera ses fruits. La précaution dont témoigne l'évaluateur relève alors d'une compétence éthique.

L'éthique éducative est fondamentalement une éthique de la responsabilité (Prairat, 2001). Plus précisément, dans le champ de l'éducation, l'attitude éthique se structure comme une obligation en écho. La responsabilité, bien qu'étant d'abord une notion juridique, de surcroît assez récente, fait appel à un concept qui l'est beaucoup moins. Etymologiquement, cela veut dire se porter garant dans le sens d'une réponse apportée. Ce qui suppose, de facto, un appel. Donc une alternance.

Au-delà de cette posture éthique, c'est bien toute la posture-même de l'enseignant-évaluateur qui est à réinterroger.

4. Des postures du lecteur-évaluateur

Si, à la suite de Feuerstein (voir Paravy, 2012), la « pédagogie de la médiation » propose les termes éveilleur (de compétences cognitives), catalyseur ou accoucheur d'éducabilité pour identifier une telle posture, cette désignation reste cependant dans un cadre essentiellement cognitif qu'il est ici nécessaire de dépasser. C'est ainsi que nous proposons de qualifier cette posture de « maïeute », praticien accompagnateur de l'accouchement d'une pensée autonome chez l'étudiant-stagiaire, l'objectif étant que ce dernier puisse s'affranchir, peu-à-peu, des états posés par les commentaires durant le carnet de bord.

Anne Jorro travaille actuellement également sur ces nouvelles perspectives offertes lors des entretiens enseignant-étudiant. Il nous semble ici véritablement qu'une nouvelle posture de l'évaluateur se dessine, au-delà des quatre postures initiales définies par Jorro (2000). Le fait de devoir développer la réflexivité chez l'étudiant-stagiaire entraîne une posture différente, pour lui comme pour l'enseignant. Si certains aspects de la posture « Consultant » nous semblent identifier nos gestes et nos actes professionnels dans ce type d'évaluation, la posture de « maïeute bienveillant » possède les traits suivants que nos prochaines recherches viseront à préciser et distinguer des quatre autres :

Jorro (postures) Platon - Socrate Rogers	"maïeute" ? bienveillant	n'est pas...
• invite au dialogue intérieur		... un thérapeute
• favorise le questionnement		... un gourou
• accueille le doute et les craintes		... un ami
• incite à l'autoévaluation		... intrusif
• accompagne et étaye		... indiscret
• accueille l'erreur		... démagogue
• met en évidence les contradictions		... manipulateur
• valorise les tentatives et les réussites		...
• est soucieux de mettre l'autre en avant		
• en empathie		
• en considération positive inconditionnelle		
• est congruent.		

Figure 2 : extrait du diaporama présenté à Marrakech

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Un dernier enjeu essentiel de cette posture de « maïeute » est le changement souhaité dans les représentations des étudiants sur l'acte d'évaluer lui-même, en leur permettant de vivre un tel échange et en leur offrant des outils pour développer leur compétences d'autoévaluation : « *Parce que l'évaluateur sait reconnaître la singularité des stagiaires par des actes qui valorisent des manières de faire différentes (pas d'homogénéité à tout prix), il renvoie une image positive de l'évaluation.* » (Jorro, 2005, p.5)

Ainsi, à celles de contrôleur – accompagnant – entraîneur – conseiller, l'enseignant-évaluateur ajoute cette posture de « maïeute bienveillant », offrant ainsi à l'étudiant-futur enseignant de maître à l'autoévaluation et à une pratique renouvelée de l'évaluation auprès de ses élèves.

5. En guise de conclusion

C'est encore à un de nos étudiants que nous souhaiterions laisser le soin de conclure, tant sa dernière intervention dans son carnet de bord nous a incité à nous pencher plus encore sur la posture à développer dans le cadre de ce type de travaux.

A l'heure de « prendre congé » de cette très belle expérience que fut ce carnet de bord, qu'il me soit tout d'abord permis d'aborder des considérations d'ordre purement formel. L'utilisation du « je » a initialement revêtu pour moi des allures impudiques. Tout au long de ma carrière universitaire, je dus apprendre à effacer toute trace d'ego dans les diverses contributions que j'avais pu fournir. L'histoire, pour exister dans sa forme écrite, doit bien entendu s'abstenir d'une trop grande subjectivité. Il n'a donc pas été aisé pour moi d'écrire, de dire « je » sans fausse pudeur, sans travestir le « sujet », qui soudain devait se faire « objet ». Si je suis parvenu ainsi à réduire certaines de mes appréhensions c'est, je le pense, en grande partie le fait de vos commentaires. Jamais vous ne vous êtes montré intrusif. Votre encadrement discret et avant tout enthousiaste m'a permis de livrer une pensée que jamais je n'aurais cru si intime, si lucide, et je tiens à vous remercier pour cela.

Cet exercice présente à mon sens une grande utilité. Il m'a permis, en quelque sorte, d'ôter le masque, pour justement me consacrer à l'observation de l'être qui le revêt chaque jour, ce masque. L'expérience a quelque chose de déroutant. Mais elle se résume au final à la mise en abyme de celui qui endosse le matin son costume d'enseignant, riche de mille représentations. Ces échanges à multiples niveaux d'énonciation, ce curieux dialogue entre deux instances, je tâcherai de les réactiver de temps à autre, car ils apportent de la sérénité à ma pratique de l'enseignement. »

Extrait de la conclusion d'un Carnet de bord, 2012

6. Annexe

Tableau de synthèse – document de travail

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

A propos des pages 33 à 42 de Jorro (2000) Les postures de l'enseignant-évaluateur

	Instructeur - Contrôleur (Fiche 3, p.36)	Entraîneur – Pisteur-talonneur	Didacticien - Conseiller (Fiche 5, p.38)	Passeur - Consultant (Fiche 6, p.41)	Maître (Carron, 2014, document de travail)
Apprenant	SEDEN			INTEUR	EXPLORATEUR INTROSPECTIF
Relation	SU			INOMIE	REFLEXIVITE
Procédures → Dessain	procédures répétitiv → performance	→ progression	→ différenciation	→ le rapport au savoir → compétences	travail sur les représentations → expertise
Regard / Ecoute / Parole	Panoptisme et maîtrise savante	Panoptisme et maîtrise didactique	Ecoute, décryptage et maîtrise didactique	Ecoute, silence et considération inconditionnelle	Dialogue et congruence
Questionnement	Discours réitéré au savoir savant Gestion du discours Renvoi systématique des questions d'élèves et de leurs erreurs à la théorie vue précédemment	Discours réitéré aux objectifs visés Anticipation des progressions, des erreurs Valorisation de l'effort individuel et du courage	Discours réitéré à la tâche, à la situation Prise en compte des représentations initiales Utilisation de la remédiation sur l'erreur (pour l'élève et l'ens.)	Discours réitéré à l'apprenant et à sa parole Prise en compte et suivi des représentations initiales Incitation à la réflexion Interpellation des intentions de l'élève	Discours autoréitéré Centration sur les représentations mentales Interventions posées sur un discours narratif
Mode d'évaluation privilegié	Evaluation sommative Stéréotypé, généralisant, véhément, voire culpabilisant	Evaluation correctrice Systématique et anticipé (technologique)	Evaluation formative Critérié et valorisant les erreurs et leur remédiation	Evaluation formatrice Médiation entre normes, singularité de l'apprenant, vers l'émergence du sens	Autoévaluation accompagnée Discours à deux voix
Mode de correction	Exigence Courbe de Gauss comme modèle absolu	Filature Fragmentation des savoirs	Individualisation ingérable Renforcement de l'erreur	Manipulation Négation des savoirs disciplinaires	Inrospection exclusivement thérapeutique
Dérive principale	Par contenus	Par objectifs	Par famille de situations	Par compétences	
Pratique pédagogique	Transmissif	Behaviorisme	Constructivisme	Constructivisme épistémologique	
Modèles d'apprentissage privilegiés (Marite et al.)	Enseigner	Apprendre	Apprendre	Former	
Axe privilégié du triangle pédagogique (Houssaye)	Relais	Guide	Organisateur	Acteur relationnel	Interlocuteur
Posture d'enseignement privilegiées (Carron)					

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

7. Références et bibliographie

- Bibauw, S. (2010) « Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 13 juillet 2013. URL : <http://ripes.revues.org/358>
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), pp.29-48
- Carron, P. & Spicher, P. (2013) Développement de l'autoévaluation chez de futurs enseignants par un dispositif, informatisé et accompagné, de narration de leurs rapports aux savoirs. 25^{ème} colloque de l'Admée Europe, 9-11 janvier 2013, Fribourg. [en ligne] http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Carron-ADMEE-2013.pdf
- Crahay, M (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élèves. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie* 88, pp. 67-94.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2005). *Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignants, Université de Provence UMR-ADEF*
- Jorro, A. (2006a). L'agir professionnel de l'enseignant. *Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation*, 28 février 2006 – CNAM, Paris.
- Jorro, A. (2006b). *Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ?* Mesure et évaluation en éducation, vol.29 (1), pp. 31 à 44.
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lytard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.) (1996, 3^e éd.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck.
- Paravy, G. (sous la direction de) (2012). *Guidance professionnelle Médiation et accompagnement*. Lyon : Chronique sociale.
- Platon (1992). *Parménide Théétète Le sophiste*. Texte établi et traduit par Auguste Diès. Paris : tel Gallimard.
- Prairat, E. (2001). *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF.
- Robin J.-Y. et Vinatier I. (sous la direction de) (2011) *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan, 2011
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New-York : Basic Books.
- Vial, M. (2013). *L'auto-évaluation en formation ? Origine des critères dans l'évaluation située : le repérage entre balisage et ancrage, et usages du référentiel*. 25^{ème} colloque de l'Admée Europe, 9-11 janvier 2013, Fribourg