



HAL
open science

L'érosion d'un dispositif d'évaluation des projets

Caroline Verzat, Rémi Bachelet

► **To cite this version:**

Caroline Verzat, Rémi Bachelet. L'érosion d'un dispositif d'évaluation des projets : Les controverses sur l'équité des jurys au sein d'une Grande Ecole d'ingénieurs. 2006. halshs-00128702

HAL Id: halshs-00128702

<https://shs.hal.science/halshs-00128702>

Preprint submitted on 2 Feb 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉROSION D'UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION DES PROJETS

Les controverses sur l'équité des jurys au sein d'une Grande
Ecole d'ingénieurs

Caroline VERZAT¹, Rémi BACHELET²

1 LGIL, Ecole Centrale de Lille caroline.verzat@ec-lille.fr

2 LGIL, Ecole Centrale de Lille, remi.bachelet@ec-lille.fr, <http://rb.ec-lille.fr>

Résumé :

Cette communication est fondée sur une prise de recul et une analyse sociologique de l'histoire du système d'évaluation des projets dans une Grande Ecole d'ingénieurs française. Elle est centrée sur l'explication sociologique de l'érosion du système qui aboutit à sa réforme. Elle part du phénomène de la dérive des notes et des controverses sur l'équité. Pourquoi cette dérive se produit-elle ? Comment expliquer l'inertie du système ? Comment le système d'évaluation et le système de valeurs qui le fondent peuvent-ils évoluer ? L'analyse montre tout d'abord les mécanismes de la dérive, puis les causes de l'inertie. Dans un troisième temps, elle montre que le dispositif d'évaluation peut néanmoins évoluer, car c'est un objet intermédiaire de traduction entre les intérêts et positions divergents des acteurs impliqués. La communication débouche sur des perspectives de recherche-action pour étudier la mise en œuvre du nouveau système.

Mots-clés :

évaluation des projets, équité, processus de changement.

I INTRODUCTION

La pédagogie projet est en fort développement dans les formations d'ingénieurs sous la double impulsion des pédagogies actives et de l'essor des organisations projets en entreprise. On constate dans les deux univers que l'évaluation des équipes ne va pas de soi, tant sur les critères à prendre en compte que sur le processus à mettre en œuvre. T. Picq (1999) indique qu'en entreprise, on doit passer de l'évaluation des performances à celle des contributions collectives et individuelles, ce qui nécessite d'évaluer les résultats mais aussi les processus déployés tant au niveau individuel que collectif. De son côté, P. Doucet (2004) montre à partir de son expérience à l'Université de Sherbrooke que l'accompagnement des équipes doit être pensé dans un triple processus de définition des règles de fonctionnement, d'accompagnement et d'auto-évaluation. Il s'agit d'une petite révolution pour les managers, les enseignants et les étudiants habitués à la logique certificative finale du résultat de l'équipe et beaucoup moins à l'accompagnement puis l'évaluation des processus fins de production et de régulation des groupes de travail.

Cette évolution se fait d'autant moins facilement dans le contexte universitaire, où la hiérarchie a peu de pouvoir de contrôle et de contrainte et où les enseignants sont fort attachés à la posture traditionnelle de l'expert transmetteur de savoirs. Réformer les critères et les processus de jugement équitable n'est pas évident. Et pourtant, cette évolution est possible. C'est l'analyse de ce processus qui nous intéressera ici à la lumière de l'expérience de l'Ecole Centrale de Lille. Comment des enseignants chercheurs et des étudiants peuvent-ils changer de conception sur les manières de juger équitablement ? Comment se fonde la légitimité d'un système d'évaluation ?

Nous nous appuierons sur plusieurs matériaux empiriques : l'historique des notes des projets sur 12 ans, l'histoire des modifications du système relue et commentée par différents acteurs, des observations participantes de jurys en année 9 et 12, et des témoignages d'étudiants en année 11. Nous tenterons d'expliquer successivement la dérive du système, les causes de son inertie et le processus qui a permis de le faire évoluer. Pour cela nous nous appuierons sur des théories en sociologie et sciences de l'éducation (sur les systèmes d'action, les cultures professionnelles en éducation et les dispositifs de gestion).

II LA DÉRIVE DES NOTES ET SES FACTEURS

II.1 Le problème de l'inflation des notes et la question de l'équité

L'importance du problème provient de la conjonction de plusieurs éléments :

- le poids des projets dans le curriculum : les projets représentent 300h par élève-ingénieur sur 2 ans, 28 ECTS. Une mauvaise note globale peut conduire au redoublement et limite considérablement les choix d'option en 3^{ème} année ainsi que les possibilités de départ à l'étranger très prisées par les étudiants,
- le caractère très complexe des apprentissages à évaluer : apprentissages individuels et collectifs, attentes en termes de processus et de résultat, domaines pluridisciplinaires, apprentissages en termes de connaissances techniques mais aussi de méthodes, de savoir-faire et de savoir-être en équipe et avec le partenaire,
- la spécificité des jurys ; chaque équipe de projet ayant un projet différent est évaluée par un jury ad hoc,
- l'échelle de notation sur 3 positions (A-Excellent / S-Satisfaisant / I-Insuffisant).

Le problème de l'équité a été identifié progressivement à partir du constat de la dérive des notes des jurys. En effet, les notes collectives et individuelles attribuées par chaque jury en fin de projet, sont devenues de moins en moins discriminantes : Au bout de 9 ans, 80% des équipes et des étudiants sont jugés excellents. Les courbes suivantes montrent la dérive progressive des notes.

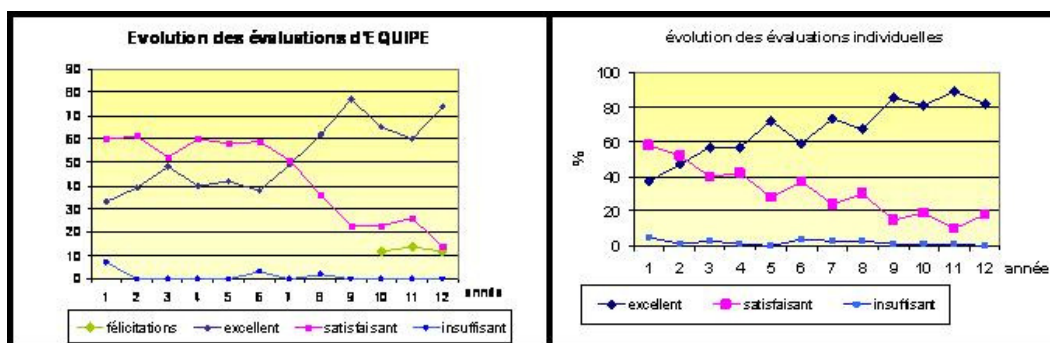


Figure 1 : Evolution des notes des jurys (évaluations collectives et individuelles)

Ceci a conduit mécaniquement à une augmentation significative des contestations sur l'équité de la part des 20% d'étudiants restants s'estimant injustement sanctionnés : « Les autres équipes de projet ont eu A, alors qu'on sait que certaines d'entre elles ont moins travaillé que nous », « C'est parce qu'on a eu un jury plus sévère que les autres », « C'est injuste, parce qu'on ne peut plus aller à l'étranger ou bien choisir l'option qu'on veut, tout ça parce qu'on est tombés sur ce jury là ». Cette récrimination est devenue quasi-systématique en cas de S, sauf lorsque l'équipe n'avait pas atteint les objectifs qu'elle s'était fixés et était consciente d'avoir trop peu travaillé.

Par ricochet se sont multipliées les controverses entre les professeurs notamment lors des réunions de bilan en fin d'année : le niveau S est interprété par certains comme 'Satisfaisant' et par d'autres comme 'Suffisant' (et certains l'appellent 'Sanction'). Les trois niveaux commencent à être contestés. Les manières de juger de certains professeurs commencent à être commentées en aparté tant par les élèves que par les professeurs. Ce qui a des incidences notables sur le choix des encadrants par les promotions suivantes, averties par les élèves des promotions antérieures mais aussi sur le choix des professeurs co-encadrants une équipe avec un de leur collègues. La persistance des controverses a poussé les acteurs à essayer d'expliquer cette dérive.

II.2 Les mécanismes de la dérive

Si l'on regarde les explications fournies par les enseignants qui se sont penchés sur le problème, les mécanismes de cette dérive conjuguent plusieurs facteurs :

- effet **d'amélioration** des capacités à l'entrée des étudiants, notamment du fait de l'introduction de pédagogie projets dans les formations antérieures à l'école
- effet **d'apprentissage collectif** des étudiants qui se passent des conseils de promotion en promotion,
- effet **d'expérience** des professeurs qui au fil des années, cernent mieux les difficultés de cette pédagogie, se concertent entre eux et guident mieux les étudiants,
- effets **de comparaison entre les jurys** qui conduit les professeurs et les étudiants à se situer par rapport à la norme de la promotion.

La teneur des débats au cours des réunions de bilans des professeurs montre une évolution. Dans les années 1 à 7, les premiers facteurs (amélioration des capacités

des étudiants, effet d'apprentissage et d'expérience) sont interprétés comme une augmentation du niveau qui confirme le choix de la pédagogie projet. Par contre, à partir de l'année 8, lorsque le nombre de A devient dominant, l'effet de comparaison mobilise les tentatives d'explication de la dérive.

Regardons de plus près l'effet de comparaison. L'observation menée par une chercheuse en éducation en année 9 (Padoani-David, 2002) note que c'est le principal critère de jugement des jurys. Le critère de l'atteinte d'objectifs spécifiques au partenariat industriel est moins important. Pour évaluer les projets, la solution la plus naturelle de la part d'enseignants habitués à étalonner les copies entre elles, consiste donc à les comparer entre eux. De même, bien que les étudiants aient tous des projets différents, ils comparent souvent leur avancement et leurs notes entre eux. De fait, ils forment une micro-société relativement close sur elle-même (la majorité d'entre eux vit dans une résidence universitaire réservée à l'école) et ont des enjeux de classement pour aller à l'étranger ou choisir leur option de 3^{ème} année.

A partir de 60% de A, il apparaît donc difficile de résister à la pression de la norme tant pour les étudiants que pour les professeurs. A cette époque, les professeurs ayant été plus sévères que la moyenne pensent pour la plupart, qu'ils ont été trop exigeants par rapport à leurs collègues et qu'ils sont déviants. En effet :

- Soutenir une exigence supérieure est difficile à assumer vis-à-vis des étudiants car il est difficile d'annoncer une note perçue comme une sanction. Il faut respecter le secret des délibérations du jury, tout en prenant le temps du dialogue pour que le groupe en comprenne les raisons objectives et discerne les voies d'amélioration possibles,
- C'est aussi difficile de tenir tête aux collègues en jury en jouant le rôle du « méchant » dans une culture de jury collégial axée sur le consensus au bénéfice de l'étudiant.
- Enfin être exigeant correspond à une posture éthique qui exige un effort de distanciation par rapport à sa propre implication dans le projet, ce qui est difficile dans un accompagnement long et engageant vis-à-vis des partenaires d'entreprise, même s'il n'y a pas d'obligation de résultats. Comme le souligne J.M.Barbier (2000), les partenariats généralisent le recours aux ressources cognitives et affectives de l'ensemble des acteurs : « *Tous sont appelés sous forme d'échanges, de verbalisations, de communications, de gestion d'information, à intervenir sur l'ensemble du processus dont ils sont rendus individuellement et collectivement responsables* ». Or beaucoup d'enseignants ont du mal à opérer la distanciation nécessaire : « *Si « mes » projets ont obtenu de moins bonnes notes, c'est que je suis mauvais...* ».

La dérive génère donc le débat sur l'équité de l'évaluation. Mais paradoxalement, alors que le phénomène de la dérive et ses mécanismes soient globalement bien connus et souvent commentés par l'ensemble des acteurs, le système d'évaluation met plusieurs années avant de changer. L'inertie mérite donc d'être expliquée plus longuement.

III LES CAUSES DE L'INERTIE DU SYSTEME D'EVALUATION

Les causes de l'inertie du système d'évaluation nous semblent provenir de deux facteurs .

- 1) les difficultés inhérentes à la mise en œuvre d'un système d'évaluation professionnalisant
- 2) la difficulté à promouvoir des changements pédagogiques dans l'organisation universitaire.

III.1 Les difficultés inhérentes à la mise en œuvre d'un système d'évaluation professionnalisant

La difficulté d'une évaluation professionnalisante peut s'énoncer sous la forme d'un paradoxe. Tout système d'évaluation a pour fonction sociale de fixer les normes de l'activité sous forme d'objectifs à atteindre et de processus de mesure de l'apprentissage. Mais la professionnalisation requiert une différenciation et une complexité qui s'accommodent mal d'un cadre normatif simple. Le consensus entre les évaluateurs et les étudiants sur lequel repose l'efficacité d'un système d'évaluation est donc de plus en plus difficile à produire.

Lahaye (2000) souligne qu'un consensus entre les acteurs sur les vertus des évaluateurs, les finalités et les procédures du système d'évaluation est nécessaire pour fonctionner dans toute institution d'enseignement. De fait Y. Lenoir (2004) constate que chaque système d'évaluation reflète un système de valeurs dominantes dans l'institution. Pour être bien compris et produire les effets attendus de stimulation des étudiants sur un objectif clair, le système d'évaluation doit donc être simple et univoque à la fois dans ses finalités, ses critères et ses processus. En s'appuyant sur l'analyse de M. Berry sur les instruments de gestion (indicateurs...etc), on pourrait dire que le système d'évaluation d'une activité éducative constitue une « technologie invisible », qui structure plus ou moins consciemment les choix et les comportements et joue plusieurs rôles : réduction de la complexité, mise en place d'automatismes de décision, division de la vigilance, régulation des rapports sociaux et maintien de la cohérence.

Le problème est que l'évolution vers la professionnalisation tend à l'inverse d'une part à la différenciation des démarches et résultats atteints et d'autre part à la complexification du système d'évaluation. Il devient très difficile de décrire de manière normative absolue a priori les résultats attendus car les objectifs varient selon le contexte, les aléas et le partenaire et sont de moins en moins comparables. Les critères d'appréciation possibles sont multiples (processus + résultat, collectif + individuel, savoirs + savoir-faire + savoir-être...). Et ils sont très complexes à mettre en œuvre : il faut faire intervenir une grande diversité d'acteurs internes et externes pour rendre compte des résultats atteints et de la qualité de la démarche mise en œuvre (professeurs des différentes disciplines, client, partenaires intervenus dans la réalisation, sponsors, étudiants eux-mêmes...). De plus il faut pouvoir équiper cette évaluation sur la durée. Dans l'évolution vers la professionnalisation, Lahaye, (2000), Lenoir (2004), Doucet (2004), Barbier (2003) montrent que les pratiques d'évaluation progressent globalement vers une plus grande place des certificateurs

externes, une plus grande place faite aux pratiques d'auto-évaluation et aux processus formatifs complémentaires des processus certificatifs.

Dans le contexte de l'École Centrale de Lille la professionnalisation a été voulue et encouragée dès le départ. Le système à trois niveaux ASI avait été conçu à l'origine dans un souci de simplification et de rupture avec le système traditionnel des notes de 0 à 20. Or la réalité de la diversité des pratiques, des résultats et des démarches s'est accentuée au fil de l'essor des partenariats. Peu de projets au départ avaient un client externe réel, beaucoup portaient des idées des élèves-ingénieurs pour aboutir à la réalisation de prototypes innovants mais inutiles. La proportion s'est peu à peu inversée sous l'effet des stimulations externes (multiplication des prix d'innovation des étudiants), des contraintes de financement (les subventions publiques ont fortement diminué). Si bien qu'en année 12, 95% des projets avaient un partenaire réel avec une innovation réelle en jeu. Alors la diversité de nature de sujet mais aussi des aléas des projets en fonction de la qualité des relations partenariales et des relations au sein de l'équipe s'est manifestée au grand jour. La comparaison entre les projets réalisable au départ devenait de moins en moins pertinente. Ce qui a conduit au développement des controverses.

Les travaux de recherche en éducation engagés à partir de l'année 9 montrent que le consensus sur les postures et les logiques d'évaluation à l'œuvre a été de moins en moins évident.

- Les entretiens et les observations de jury réalisées en année 9 révèlent que les vertus de l'évaluateur citées par Lahaye (2000), d'indépendance, d'impartialité, de confidentialité, de transparence, de non inférence, sont moins faciles à mettre en œuvre. En se référant au modèle de Boniol et Vial (1997), on peut repérer les différentes positions des membres des jurys : La majorité des encadrants scientifiques et des partenaires voient l'évaluation comme une « mesure du résultat » à partir du fonctionnement fiable du démonstrateur. Encore faut-il s'entendre sur les objectifs à atteindre (absolus ou relatifs aux objectifs du projet et du partenaire ?). Mais d'autres encadrants ainsi que certains partenaires vérifient plutôt l'application d'une démarche rigoureuse de l'équipe et sont plutôt axés sur une vision de l'évaluation comme « gestion ». Ce qui nécessite un travail de suivi beaucoup plus important de l'équipe et un processus d'évaluation à la fois certificatif et formatif. Et dans certains jurys, certains accompagnants du retour d'expérience mettent l'accent sur la conception de l'évaluation comme « problématique de sens », ce qui nécessite un accompagnement proche du coaching.
- Par ailleurs un film réalisé en année 11 à partir de témoignages de 10 étudiants sur leur évaluation passée révèle la difficulté des enseignants à tenir compte des différences entre les élèves et à accompagner la dynamique des groupes : « *On a tous eu la même note mais certains ont bossé trois fois plus* » « *On a tous eu la même note, mais c'est pas très juste en fait, car moi par exemple, je ne méritais pas A.* » « *Il y a clairement un problème d'équité. Mais on a préféré ne pas dire que les autres ne bossaient pas pour ne pas rentrer dans le conflit* », « *De fait il faudrait noter l'investissement, mais c'est assez difficile à voir pour les profs, et on se protège : on n'est quand même pas des chiens entre nous* », « *Il y a des fiches, mais on a tous les mêmes notes. De toute façon, les profs sont incapables de noter* ».

Le consensus sur le système d'évaluation est donc de plus en plus difficile à produire et les controverses se développent. Mais la gestation d'un nouveau système est lente, ce qui est lié aux spécificités de l'organisation universitaire.

III.2 La difficulté à promouvoir des changements pédagogiques dans l'organisation universitaire

A partir des travaux de C. Musselin (2001, 2003), on peut affirmer que les organisations universitaires sont très variées mais se distinguent des entreprises par deux caractéristiques qui rendent les changements difficiles à mener au niveau institutionnel: 1) la faible interdépendance des acteurs qui se traduit par le fait que les enseignants-chercheurs sont autonomes et ont tendance à réduire au maximum les coopérations avec les autres, 2) le flou relatif et l'indépendance des technologies de production : les activités d'enseignement, de recherche et d'administration sont peu corrélées, difficiles à produire et à reproduire.

Ces deux caractéristiques ont des conséquences sur le changement possible en pédagogie :

- Les représentations des enseignants-chercheurs sur les manières d'enseigner et d'évaluer sont variées et peuvent coexister au sein du même établissement sans cohérence nécessaire : certains restent attachés à la posture traditionnelle de l'enseignant transmetteur de savoirs qui évalue par examen final « objectif », d'autres se voient comme des accompagnants du processus d'apprentissage des étudiants et cherchent à mettre en place dans leur classe une évaluation formative et certificative avant, pendant et après le processus éducatif ? C'est à l'étudiant de s'ajuster aux différentes pratiques,
- Le système de gestion des carrières par la recherche encourage peu les enseignants-chercheurs à s'investir dans les innovations pédagogiques et dans les activités administratives de service et de coordination qui consomment de l'énergie au détriment des activités de recherche,
- La ligne hiérarchique a peu de pouvoir de contrôle. Une direction d'établissement ou de département a peu d'incidence sur le travail des enseignants et chercheurs au quotidien et contraint peu à travailler avec les collègues. A défaut de coordination hiérarchique, les décisions se prennent souvent de manière collégiale à travers les instances règlementaires où sont représentées les différentes catégories de personnel. Or les mandats sont souvent ambigus, les coalitions instables, et le temps des décisions lent. Il se produit toutefois une tendance générale dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord au renforcement du gouvernement des universités et à la professionnalisation. Ceci se traduit notamment par la mise en place de contrats d'établissement, de comités de pilotage, d'indicateurs de rendement et de performance, de rationalisation du travail des enseignants, de coaching des enseignants... Mais les observateurs notent que les enseignants sont souvent loin d'adhérer aux réformes et apparaissent souvent traditionnalistes. (Musselin, 2001, Tardif, Lessard, Mukamurera, 2001).

Malgré ces résistances, l'histoire de l'Ecole Centrale de Lille montre le système d'évaluation peut aussi être considéré comme un levier de changement pédagogique. Dans une institution à faible pouvoir de coordination, il a un rôle de médiation important à jouer pour faire évoluer les pratiques et les représentations.

VI L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME D'ÉVALUATION : UN PROCESSUS DE TRADUCTION

Dans un premier temps, regardons l'histoire de cette évolution. Elle a été rédigée à partir des compte-rendus de recherche-action et des réunions, auxquels nous avons participé depuis l'année 7 puis relue et amendée par 8 enseignants chercheurs représentant différents points de vue.

VI.1 L'histoire de l'évolution

Étape 1 (année 8) : émergence du problème, début des controverses

La perception de la difficulté commence en année 8 quand 60% des projets sont jugés excellents. Le responsable des projets s'inquiète de la tendance de la courbe. Quelques professeurs critiquent le système : Pourquoi avoir seulement 3 positions ? Cette échelle avait été imposée parce que supposée plus conforme aux pratiques d'entreprise. Ne devrait-on pas revenir au bon vieux système des notes de 0 à 20 ? Les controverses se développent entre les professeurs. Il y a deux tendances : les scientifiques qui aimeraient bien revenir à l'échelle 0-20 et les « managers » qui suivent l'avancement en gestion de projet, qui estiment que ça ne résoudrait aucun problème et que cela reviendrait à revenir en arrière par rapport à l'objectif de professionnalisation.

Étape 2 : (année 9) recherche-action en sciences de l'éducation – création d'un super-jury sans modification des jurys existants

Une chercheuse en sciences de l'éducation est recrutée pour étudier le problème. Son observation lève le voile sur le déroulement réel des jurys : quelques rapports de force entre les membres du jury pour faire valoir un critère plus qu'un autre et peser sur la note globale mais le plus souvent consensus sur la note maximale pour éviter les conflits. Face à la difficulté d'objectiver des critères et de définir des règles d'arbitrage entre les points de vue, la solution suggérée par la chercheuse est de proposer la création d'un « super-jury » unique pour attribuer des félicitations aux meilleurs projets de la promotion. Ceci permet de nommer certains projets sans créer vraiment de 4^{ème} niveau. A la fin de l'année 9, le responsable des projets (issu de l'entreprise) est nommé ailleurs. Il demande à un enseignant-chercheur en management de prendre sa succession.

Étape 3 (année 11) groupes de travail en partenariat avec des experts externes, film des élèves, sondage des enseignants – préparation d'une réforme

Le super-jury mis en place dès l'année 10 est un succès. Les étudiants se prennent au jeu du concours, l'école organise une communication externe vis-à-vis des partenaires d'entreprise et les encadrants des jurys se sentent flattés. Mais au bout de 2 ans, la courbe continue de dériver. Le nouveau responsable des projets décide de traiter le problème. Il trouve des soutiens en interne (nouveau directeur des études + jeunes enseignants-chercheurs intéressés par la pédagogie) mais aussi en externe par une collaboration de recherche avec des experts en pédagogie active. Un travail de réflexion conjointe sur les finalités et les modalités d'évaluation des projets se met en place, ainsi qu'un film réalisé à partir de témoignages d'étudiants sur leur

évaluation passée. Il met en lumière la subjectivité des notes et la difficulté des professeurs à voir réellement ce qui se passe dans les équipes. Un sondage au sein des professeurs aboutit à un consensus sur l'inadéquation des critères actuels. L'ensemble de ces travaux aboutit à des propositions collectives de réforme du système d'évaluation. Cela nécessite une révision du règlement interne des études et examens donc un passage par les instances règlementaires de décision CEVU (Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire) puis du CA (conseil d'administration).

Etape 4 (année 12) institutionnalisation, échec puis passage de la réforme.

Une première présentation est faite au CEVU. Mais l'accueil est réservé : quelques scientifiques disqualifient certaines propositions. Le directeur de l'école cherchant à ménager les deux parties conclut en repoussant le vote mais en demandant d'aller plus loin dans les propositions. Un facteur d'environnement favorise cette remise à plat. La direction souhaite se préparer à des procédures d'accréditation européenne. Le CEVU désigne alors un groupe de travail comprenant le responsable des projets, des enseignants-chercheurs volontaires (« managers » et « scientifiques ») et des élèves. Ce petit groupe repense alors l'ensemble du dispositif d'évaluation autour d'une logique de certification de compétences qui sans déposséder les jurys de leurs prérogatives, professionnalise leur travail en amont. Le groupe peaufine la communication avec les acteurs concernés, ce qui permet de négocier les compromis nécessaires pour faire accepter cette innovation (notamment 5 niveaux distincts que les scientifiques attendaient depuis longtemps). De même tous les appuis mobilisables au sein de la direction pour défendre le système sont sollicités.

A la réunion suivante du CEVU, le système est voté à l'unanimité. Le CA vote dans la foulée. Le système peut donc être mis en place. Reste à savoir ensuite comment il va passer dans les mœurs. Les premiers tests auprès de quelques équipes d'étudiants montrent que l'accueil étudiant est réservé au départ, mais plutôt favorable après l'avoir pratiqué une fois car cela aide à échanger sur les facteurs de dynamique de groupe, que les étudiants n'abordaient pas spontanément entre eux. Les premières réunions d'information auprès des enseignants montrent que l'accueil est favorable. Les esprits étaient convaincus de la nécessité de changer. Mais ont-ils toujours perçu ce qui est en jeu ? A la lumière de l'analyse de cette évolution, nous parions qu'un travail de traduction est encore à produire.

VI.2 Analyse sociologique de l'évolution au sein du système d'action de l'école

Nous proposons d'analyser le système d'évaluation comme un dispositif à travers lequel se construisent des rapports sociaux faits de règles et de répartition de pouvoirs entre les acteurs (Benedetto-Meyer, Craipeau et alii, 2005). Comme le suggère Y. Lenoir (2004), le système d'évaluation rend visible les valeurs et les règles légitimes de la communauté éducative, qui à leur tour fixent le cadre normatif de l'activité des étudiants et des professeurs. Les critères d'évaluation deviennent les « abrégés du bien et du vrai » (Berry, 1983). Sur la base de ces critères, les jurys attribuent des notes qui donnent l'illusion de la neutralité et permettent de classer les étudiants dans une hiérarchie de bons et de mauvais élèves. Le dispositif définit des rôles et postures des évaluateurs à travers les documents de jury et au cours des

phases formatives amont. Ce qui n'empêche pas chaque évaluateur d'adopter une posture éthique en acceptant ou prenant ses distances par rapport aux déterminations sociales implicites du système.

Or cette prise de distance permet aussi un jeu social de controverses, c'est-à-dire de critiques ou de justifications de la part des différents groupes d'acteurs afin de revendiquer ou asseoir des positions de pouvoir (Boussard 2001). Elles peuvent pousser au changement si l'équilibre des forces se modifie. Ainsi la sociologie de l'innovation et de la traduction montre que les acteurs innovateurs réussissent à influencer voire modifier les pratiques et les représentations en enrôlant de plus en plus d'alliés autour de dispositifs précis (Callon et Latour (1986/1988) Lorsque l'opération est réussie, la traduction représente une position commune nouvelle qui peut rentrer dans les règles de l'institution. En entreprise, Alter (2000) montre qu'au travail souvent informel d'intéressement des innovateurs, succède une phase de légitimation : la hiérarchie reconnaît le nouveau système comme utile et pertinent et l'impose aux acteurs qui ne l'avaient pas adopté jusque là.

C'est précisément ce qui se passe dans le cas de l'école. Le récit oppose en effet deux groupes d'acteurs autour de dispositifs d'évaluation traduisant des positions et des valeurs divergentes.

- D'un côté les « scientifiques » dominants dans l'institution défendent la logique traditionnelle d'évaluation. Lors de la mise en place des projets, ils ont dû accepter le système à 3 positions prôné par les innovateurs de l'époque, car elle se situait dans un contexte de réforme des études imposée par la direction. Mais ils restent attachés aux notes de 0-20, à une note globale pour l'équipe, à la décision collégiale des jurys ainsi qu'à la prééminence de l'évaluation finale certificative, cohérents avec la vision traditionnelle de l'enseignant expert et transmetteur de savoirs.
- De l'autre les « managers », plus récents dans l'institution font émerger une nouvelle logique d'évaluation plus différenciée (plusieurs notes, processus formatif + certificatif, évaluations de compétences individuelles, auto-évaluation des étudiants). Ils réalisent la courbe puis le film et le sondage, lesquels organisent la problématisation et focalisent les controverses. Puis ils enrôlent le plus possible d'acteurs autour de propositions: la chercheuse en éducation, les experts en pédagogie, les étudiants et la direction. Finalement certains scientifiques sont aussi enrôlés. Ce qui bouscule l'équilibre des forces et autorise la gestation d'un nouveau système, institué ensuite par la direction.

V CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Nous voyons donc que l'évolution du système d'évaluation vers la professionnalisation a été portée par un groupe d'acteurs liés aux sciences du management, soutenus par la direction et graduellement négociée au fil des controverses avec les enseignants scientifiques. Mais l'aventure n'est pas finie. Car les nouveaux outils sont institués mais encore loin d'être appropriés par l'ensemble des membres des jurys et des étudiants. De nouvelles questions se posent : Les nouvelles grilles de jury vont-elles réellement transformer la pratique délibérative habituelle du jury ? Les entretiens individuels de définition, suivi et certification des compétences individuelles vont-ils permettre aux enseignants-chercheurs actuellement peu disponibles et peu enclins à la différenciation individuelle de saisir

l'intérêt d'accompagner les dynamiques de groupe de projet ? Les étudiants vont-ils réussir à dépasser leur répugnance à réguler les conflits et à considérer les enseignants comme des coachs plus que des juges, grâce au nouveau système d'auto-évaluation ?

Nous postulons à la lumière de l'histoire déjà réalisée qu'une nouvelle étape de traduction sera nécessaire à travers des outils opérationnels (supports du jury, supports d'entretiens, bulletins de notes, indicateurs de suivi...etc) prescripteurs de rôles et d'attitudes en évaluation, favorisant le passage de la logique de contrôle collégial final à une logique d'accompagnement individualisé sur la durée. Nous postulons que cela ne sera possible que si de nouveaux acteurs sont enrôlés pour défendre cette nouvelle logique : encadrants intéressés par la pédagogie active, chercheurs extérieurs invités, étudiants intéressés par la pédagogie de l'école, partenaires extérieurs... Ces questions et ces hypothèses serviront de départ à un nouveau cycle de recherche-action.

RÉFÉRENCES

- Akrich M. Callon M. Latour B. (1988) «A quoi tient le succès des innovations ? » in *Gérer et comprendre*, n°11 et 12
- Alter N. (2000) *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF
- Barbier J.M. (2000) Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat in *Apprentissages et évaluations, Education Permanente*, n° 143, 2000- 2, pp 43-54
- Barbier J.M. (2003) « L'émergence d'une culture de la professionnalisation », conférence d'introduction, in *Actes du 2^{ème} colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Brest, 25-26-27 juin.
- Benedetto-Meyer M. Craipeau S. Darcourt-Lezat Y, Gueissaz A. Metzger J.L.(2005) « Que pourrait être une sociologie de la gestion ? » *actes de la journée du 11 mars 2005*, atelier issu du 1^{er} congrès de l'Association Française de Sociologie, RT 30.
- Berry M. (1983) *L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, Centre de recherche en gestion, Ecole Polytechnique, juin
- Bonnol J.J. VIAL M. (1997) *Les modèles de l'évaluation*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- Boussard V. (2001) « Quand les règles s'incarnent, l'exemple des indicateurs prégnants » in *Sociologie du travail*, 43, pp 533-551
- Callon M. (1986) « Eléments pour une sociologie de la traduction », in *L'année sociologique*, n° 36
- Doucet P. (2004) L'accompagnement des équipes de travail dans la pédagogie projet, in *Res Academica*, volume 22, n° 2
- Lahaye D. (2000) « Doit-on professionnaliser l'évaluation ? » in *Apprentissages et évaluations, Education Permanente*, n°143,2, pp 135-143.
- Lenoir H. (2004) « pour une éthique de l'évaluation » in *Education permanente*, n°158, mars, pp51-72
- Musselin C. (2001) Musselin C. (2001) La longue marche des universités françaises, Paris, PUF
- Musselin C. (2003) Le pilotage des établissements d'enseignement supérieur, *les entretiens de Lille*, 2 et 3 juillet 2003
- Padoani-David G. (2002) *La formation de futurs cadres en entreprise, un dispositif pédagogique innovant en partenariat*, Mémoire de DEA, Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- Picq T. (1999) *Manager une équipe projet*, Paris, Dunod.
- Tardif M., Lessard C., Mukamurera J. (2001) « Liminaire : continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant », in *Education et Francophonie « le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000 »*, volume XXIX, n°1, printemps 2001
- Verzat C. Bachelet R. (2006 à paraître) Les ingénieurs deviennent-ils managers grâce aux projets, in *Le métier dans l'organisation : enjeux de connaissances, de compétences et d'identités*, sous la direction de JC Sardas. Presses Universitaires de Laval