



HAL
open science

Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole

Lucie Aussel

► **To cite this version:**

Lucie Aussel. Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2013. Français. NNT : 2013TOU20138 . tel-01079595

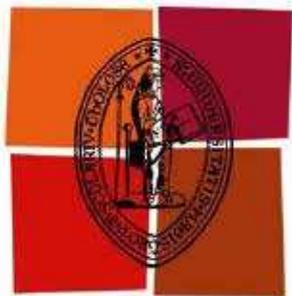
HAL Id: tel-01079595

<https://theses.hal.science/tel-01079595v1>

Submitted on 3 Nov 2014

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.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Présentée et soutenue par :

Lucie Aussel

Le vendredi 20 décembre 2013

ÉVALUER LES DISPOSITIFS.

**LE CAS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
AGRICOLE**

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED CLESCO : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur de Thèse :

Jean-François MARCEL, Professeur, ENFA, Université de Toulouse

Rapporteurs :

Jacques AUDRAN, Professeur, Université de Strasbourg

Marc DEMEUSE, Professeur, Université de Mons

Autre(s) membre(s) du jury :

Yvan ABERNOT, Professeur, ENFA, Université de Toulouse

Véronique BEDIN, Maître de conférences, Université de Toulouse II - Le Mirail

Philippe MAUBANT, Professeur, Université de Caen

Remerciements

J'adresse mes précieux remerciements :

À mon directeur, Jean-François Marcel, qui m'a permis de réaliser un parcours doctoral dans de très bonnes conditions, assurant un encadrement régulier, rigoureux et exigeant, qui a su m'initier aux pratiques du chercheur en Sciences de l'éducation avec confiance et soutien,

Aux membres du jury, Jacques Audran, Marc Demeuse, Yvan Abernot, Véronique Bedin et Philippe Maubant pour avoir accepté ce travail d'évaluation,

Aux chercheurs de l'UMR EFTS, en particulier aux chercheurs de l'Entrée 4 : « conduite et accompagnement du changement » pour leurs remarques, commentaires critiques et conseils avisés qui ont nourri mon travail,

À l'équipe de l'IRPÉ, Philippe Maubant, Lucie Roger, Nicole Gravel, Brigitte Caselles-Desjardins, mais aussi Alejandra Mojales-Gomès et Sandra de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour la qualité de l'accueil qu'ils ont su me réserver, et pour le partage et les échanges sur les pratiques de recherche québécoise,

À l'équipe de l'APECITA, en particulier aux délégués que j'ai accompagnés tout au long de la mise en place de ProméthéPlus, pour la facilité avec laquelle ils ont accepté ma présence, pour leur générosité et la richesse de nos échanges,

Aux étudiants de BTSA qui ont bien voulu participer à cette recherche et aux établissements d'enseignement agricole qui ont accepté la présence de ma caméra,

Au duo de choc Audrey Murillo et Julie Blanc, décidément associées jusque dans mes remerciements, pour m'avoir fait partager leur belle expérience,

À mes très chers compagnons de route des Sciences de l'éducation, Cédric Ait-Ali, Claire Dupuy, Christian Germier, Tinsakré Konkobo, Julia San Martin, Fatiha Tali, et la petite dernière, mais non des moindres Marie-Madeleine Gurnade, à qui je passe le relais,

À mes camarades représentants des doctorants des CS de l'UMR EFTS et de l'ENFA Nicole Raybaud-Patin, Javier Nuñez et Arnaud Sentis avec qui nous avons animé de riches réunions et mené de beaux projets avec les doctorants !

Aux doctorants de l'ENFA Achille Diendere, Mikaël Akimovich, Raphaël Ndzana et Jean-Luc Favreau pour les échanges interdisciplinaires et les moments de détente,

À l'équipe du service recherche de l'ENFA, Nadine Hirtzlin, Sylvie Fernandez, Sandrine Bensasi et de l'UMR EFTS Christelle Herraud pour leur efficacité, leur appui stratégique, logistique et bien sûr leur bonne humeur,

Aux formatrices Brigitte Chaput et Jeanne Fine pour leur soutien statistique,

À Lucile Plenecassagne et Sandie Laconde qui ont su m'apporter l'aide nécessaire à la réalisation de posters scientifique et de vulgarisation,

Aux techniciens François Belissens et Abderrazak El Yousfi pour leur assistance informatique.

Dédicaces

*À mes piliers, stabilisateurs en toutes circonstances Alexis, Chloé, Maman, Papa. Bravo
pour votre soutien sans faille !*

*À mes racines Simone et Jean, Henriette et Guy présents ou absents pour voir
l'aboutissement de ce travail.*

*À mes proche Madeleine, Audrey, Javier, Arnaud, Marlène, Marie-Charlotte, Mika, avec qui
j'ai pu partager les joies, les doutes et le stress de ce projet, qui ont eu la patience, la
gentillesse de m'écouter et de m'encourager.*

SOMMAIRE

Introduction générale	7
Partie 1 Note de synthèse	13
Introduction de la note de synthèse	15
Section 1 Contexte et démarche de la recherche	19
Introduction de la section 1.....	21
Chapitre 1 De la demande sociale à l'accompagnement de la décision politique	23
Chapitre 2 Émergence de la problématisation, passage de la demande à la commande	31
Section 2 Cadre théorique et problématisation.....	55
Introduction de la section 2.....	57
Chapitre 1 Dispositif et dispositif de formation	59
Chapitre 2 Panorama des modèles théoriques de l'évaluation	88
Chapitre 3 Problématique vers un modèle d'évaluation de dispositif de formation.....	111
Section 3 Méthodologie de la recherche.....	121
Introduction de la section 3.....	123
Chapitre 1 Présentation de l'étude de cas	125
Chapitre 2 Sélection des populations.....	137
Chapitre 3 Méthodologie et méthode.....	147
Chapitre 4 Présentation des populations	163
Section 4 Objectiver : apports de la recherche	169
Introduction de la section 4.....	171
Chapitre 1 Les étudiants de BTSA.....	173
Chapitre 2 L'insertion professionnelle des étudiants.....	193
Section 5 Expliquer : apports de la recherche	201
Introduction de la section 5.....	202
Chapitre 1 Les évolutions des représentations des étudiants.....	205
Chapitre 2 Le développement professionnel des administrateurs et efficacité perçue par les acteurs	229
Section 6 Contribution à un modèle d'évaluation de dispositif de formation	236
Introduction de la section 6.....	237
Chapitre 1 Contribution à un modèle d'évaluation de dispositif de formation	239
Conclusion générale.....	257
Bibliographie	263
Table des matières partie 1	273
Partie 2 Productions scientifiques	291
Section 1 Articles dans des revues à comité de lecture	293
Article 1 Le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycée agricole	295
Article 2 Évaluer les effets d'un dispositif expérimental de formation. Le cas des représentations de l'entreprise d'étudiants de la formation supérieure agricole	313
Section 2 Chapitres dans des ouvrages collectifs.....	339
Chapitre 1 Le changement dans le changement. <i>Changement planifié et changement induit</i>	341
Chapitre 2 Dispositif de formation expérimental : double enjeux de professionnalisation. <i>Analyse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réussite des acteurs</i>	359
Section 3 Rapport final d'évaluation.....	377
Synthèse du rapport	379
Transférabilité du dispositif, pistes pour l'action	385

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Évaluer les dispositifs de formation est l'enjeu de cette thèse menée dans un contexte qui détermine l'orientation et le choix de notre démarche de recherche. Nous avons conduit une recherche-intervention à visée évaluative répondant à une demande sociale. Ainsi, nous présentons dans cette thèse les résultats d'une étude commanditée pour laquelle nous avons développé une proposition scientifique : un modèle d'évaluation de dispositif de formation.

L'introduction générale développe cinq parties. Pour commencer, nous proposons de décrire les raisons de notre engagement dans ce projet (1), puis nous explicitons les défis scientifiques soulevés par cette thèse : éthique (2), heuristique (3) et méthodologique (4). Enfin, nous détaillons la structure de la thèse et décrivons l'organisation particulière de notre écrit en adéquation avec notre démarche (5).

1 Le choix d'un sujet et d'une démarche de recherche

Les conditions dans lesquelles cette thèse a commencées permettent de connaître ce qui nous motive. Nous avons réalisé un Master professionnel, la perspective de mener une recherche-intervention est d'abord ce qui nous a décidée à nous engager sur le chemin du parcours doctoral. Nous avons choisi ce type de thèse, pour deux raisons :

- la première, d'ordre personnel, pour acquérir une expérience professionnelle de la recherche, éventuellement transférable si nous ne continuons pas dans le domaine académique ;
- la seconde plus spécifique au monde scientifique, pour éprouver un type de recherche que nous ne connaissions pas et qui posait à nos yeux la question essentielle de l'utilité sociale du chercheur. Plus que de se questionner sur les pratiques enseignantes ou les processus d'apprentissages, c'est-à-dire contribuer à la production de connaissances sur les pratiques des acteurs des systèmes éducatifs, nous nous interrogeons sur la place du chercheur dans la société et ainsi, sur les nouvelles formes de recherche qui le mettent en prise directe de la cité.

Cette thèse défend le projet de légitimité scientifique de la recherche-intervention dans le processus d'aide à la décision. Puisque nous nous intéressons aux relations chercheur-cité, nous avons choisi de mener une recherche-intervention suite à un appel à projets lancé par une instance politique.

Le choix du sujet a également motivé notre engagement dans ce projet, en effet l'évaluation de dispositif de formation s'inscrit dans notre projet scientifique. Nous nous intéressons à l'évaluation des actions de formation dans une logique développementale qui vise à accompagner et à participer à l'amélioration de l'existant.

2 Un enjeu épistémologique : développer une démarche de recherche-intervention

Des évolutions dans le financement français de la recherche amènent les équipes à étendre leurs activités à « l'intervention », entendue ici comme une forme particulière de l'activité scientifique. Les équipes de recherche répondent de plus en plus souvent à des appels à projets. Nous nous intéressons au rôle joué par les chercheurs en éducation dans ce contexte particulier. Nous nous demandons quels liens peuvent-ils (doivent-ils) tisser avec la cité ? Peuvent-ils (doivent-ils) répondre à des demandes sociales ? Les recherches répondant à des demandes sont connues, elles sont dites « finalisées », « commanditées », « action », etc., elles ont en commun leur orientation praxéologique et viennent répondre à l'urgence d'un problème. De plus :

L'évolution des interactions, entre science et société, conduit à dépasser le modèle linéaire de la production des connaissances en général compris comme allant d'une activité de veille sociétale en amont de la programmation jusqu'à en aval, le transfert et la diffusion de connaissances vers des publics cibles (EREFIN¹, 2010, p.3)

Nous proposons de présenter un type particulier de demande, émergent du champ politique, et adressé aux équipes de recherche en éducation – l'expérimentation sociale – et une démarche de recherche pour y répondre : la recherche-intervention. Nous traitons ces deux démarches, car nous les avons éprouvées en répondant à un appel d'offres lancé en 2009 par le Haut-Commissariat à la jeunesse et aux sports et à la vie associative.

Les relations politique-recherche seront abordées dans ce document par le biais des demandes adressées aux chercheurs² dans un processus de construction des connaissances associant des groupes sociaux (Gibbons, Nowotny, Limoges, Schwartzman, & Trow, 1994) . Ces relations peuvent être le relais de demandes sociales et ainsi être ascendantes, ou émaner des institutions politiques et ainsi être descendantes. En effet, les demandes sociales, pour aboutir et trouver des formes de réponse, doivent être soutenues (ou du moins portées) par une instance décisionnaire qui fera le lien entre la demande et les moyens accordés pour une réponse (financiers, matériels,

¹ Évaluation de la Recherche FINalisée

² Nous ne nions pas l'existence d'autres formes de relations entre les sphères politique et scientifique notamment à l'initiative des chercheurs, mais nous en étudions ici une forme particulière.

humains, etc.). Les demandes politiques apparaissent directement dans une instance décisionnaire et n'ont pas besoin d'intermédiaire pour obtenir les moyens pour une réponse. Toutes les demandes ne trouvent pas satisfaction (réponse ou résultat), qu'elles proviennent ou non d'une organisation de pouvoir. De plus, toutes les demandes ne s'adressent évidemment pas aux chercheurs et *a fortiori* aux chercheurs en éducation, c'est pourtant celles-ci auxquelles nous ferons référence et qui engageront notre propos. Ces demandes particulières, les demandes politiques, muent et prennent le statut de commande lorsqu'elles ont franchi un processus de négociation et qu'elles se soldent par la contractualisation d'un accord entre les différentes parties (Marcel, 2012).

S'intéresser à l'engagement du chercheur dans la cité signifie d'abord, reconnaître les relations existantes entre les communautés politique et scientifique (en lien notamment avec un contexte de changement des financements de la recherche française³), puis s'interroger sur la fonction des chercheurs en éducation, à travers la question de leur utilité sociale.

Comme le mentionnent Hadji et Baillé (1998, p.14) : « prétendre mesurer scientifiquement l'efficacité d'une pratique relève de l'imposture ». Ainsi, les chercheurs qui répondent à des demandes émanant du politique doivent trouver le moyen de garder le principe de scientificité de leur recherche en s'émancipant des demandes au sens strict des politiques et choisir un type de recherche qui leur permet une marge de manœuvre et d'autonomie. La conduite de ce type de recherche repose sur des enjeux politiques et éthiques qui renvoient à la « génétique de la recherche » (Nunez Moscoso, 2013). Nous faisons référence aux raisons qui incitent un chercheur ou une équipe à s'engager dans un projet scientifique plutôt que dans un autre (valeurs, intérêts scientifiques, etc.). À partir de ces constats, comment s'émanciper de la demande et négocier la commande ? Comment conserver sa posture de chercheur et ne pas devenir un exécutant de la commande. Quelle méthodologie employer pour traiter cette commande ? Quelle méthode alors mettre en œuvre ? Et enfin, quel est le statut des résultats produits dans ce contexte ? Quels en sont les enjeux de leur diffusion ?

Ainsi, la préoccupation qui est la nôtre de travailler ces liens entre politique et recherche en éducation est née de la confrontation à cette situation particulière. Alors que nous choissions de répondre à un appel à projets ministériel, nous décidons de développer une démarche de recherche-intervention.

³ Diminution des dotations ministérielles au profit d'évaluations de performance des équipes.

3 Un enjeu heuristique et théorique : stabiliser le concept de dispositif

Le mot « dispositif » est très souvent employé dans le langage courant, utile pour signifier ce qu'on ne pourrait désigner simplement. Il peut tout aussi bien servir à décrire (dispositif expérimental, dispositif d'orientation), qu'à définir (une décolleuse à papier est un dispositif qui produit de la vapeur sous pression).

Les conditions d'apparition et d'usage du terme dispositif sont éclairantes pour comprendre l'évolution qu'il a connue et le sens qu'il prend actuellement. Pour Bloch et Von Wartburg(2002) dans le dictionnaire étymologique de la langue française, c'est en 1314 que le mot dispositif apparaît. Il s'emploie en médecine, où son sens est technique. Son origine n'est pourtant pas clairement identifiée, il pourrait en effet dériver du grec *dispositius*, participe passé du verbe *disponere*, ou du latin *dispositio*⁴.

La thèse soutenue par Agamben (2007) penche plutôt en faveur de la seconde hypothèse. Il date l'introduction du dispositif dans le langage entre les I^e et VI^e siècles. Son développement est rendu possible, selon lui, avec l'apparition d'un nouveau vocable dans l'histoire de l'Église : *oikonomia* qui signifie administration, issue de *l'oikos*, la maison, plus généralement il s'apparente à la gestion. L'auteur lie l'essor de ce nouveau mot à ce qu'il nomme « un problème extrêmement délicat et vital pour l'histoire de la théologie chrétienne : la Trinité » (p.22). En effet, au cours du I^e siècle avec la Trinité de la figure chrétienne, le Père, le Fils et l'Esprit, il y eut à l'intérieur de l'Église une très forte résistance par crainte de voir réapparaître le polythéisme. Pour répondre de cette crainte, des théologiens employèrent *oikonomia* et argumentèrent : « Dieu quant à son être et à sa substance est certainement un ; mais quant à son *oikonomia*, c'est-à-dire la manière dont il organise sa maison, sa vie et le monde qu'il a créé, il est trine ». (p.23-24) Les théologiens distinguent alors un discours de la théologie et un discours de l'économie. *L'oikonomia* devient le dispositif par lequel le dogme trinitaire et l'idée d'un gouvernement divin providentiel du monde furent introduits dans la foi chrétienne. *L'oikonomia* est scission en Dieu de l'être et l'action. Ce terme grec *oikonomia* fut traduit en latin par *dispositio*, dont dérivait notre « dispositif ». À ce stade, en plus de l'idée de gestion, celles, proches, d'organisation et d'être en action apparaissent. Le dispositif devient donc un concept utile pour penser l'organisation produite de l'environnement par l'individu. Aujourd'hui, comment peut-on définir le dispositif ? Peut-on apporter un éclairage opérationnel de son fonctionnement ? C'est ce que nous essaierons de proposer dans cette thèse.

⁴dispositio, onis, f.: 1- disposition, ordre, arrangement; 2- disposition des personnages dans un tableau, composition, disposition; 3- construction, structure; 4- habileté; 5- administration, gouvernement; 6- dispositions d'une loi, prescriptions. Dictionnaire latin-français, Gaffiot(1934).

4 Un enjeu heuristique et méthodologique : développer un modèle d'évaluation de dispositif de formation

Les pratiques évaluatives liées aux dispositifs éducatifs représentent un nouveau mode de fonctionnement de la recherche. En effet, elles deviennent des missions à « remporter » sous la forme d'appels à projets. Ces missions dont la temporalité échappe aux chercheurs, leur permettent l'obtention d'un budget et d'un cadre contractualisé avec les financeurs-décideurs.

De nombreuses études font état de finalités orientées vers l'amélioration des pratiques et l'élaboration de formation. Cependant, l'évaluation de dispositif est médiatisée par la commande d'un « acteur-décideur » qui détermine les objectifs et donc les missions du chercheur-évaluateur. De plus, son travail est généralement orienté vers la reddition des comptes. Nous constatons ainsi une double logique de l'évaluation de dispositif de formation.

Nous envisageons l'évaluation comme un système normé de jugements d'un référé vis-à-vis d'un référent en vue de prendre une décision quant à l'action évaluée. Nous retenons comme le suggère Lecoq (1997) que cette caractéristique de prise de décision dans le procédé d'évaluation entraîne une dynamique d'évolution de cette action qui tend à être interrogée, repensée, améliorée. Nous introduisons par la suite, la perspective du changement dans cette pratique de l'évaluation. Nous questionnons la compatibilité des méthodes déjà employées, approuvées avec cet objet spécifique, le dispositif : quelle méthode mobiliser pour évaluer les dispositifs de formation ?

5 Organisation de la thèse

Cette thèse est composée de deux parties : une première consacrée à la note de synthèse et une seconde à des productions scientifiques. La forme de présentation de ce manuscrit est liée à la démarche de recherche-intervention, elle est différente des présentations classiques. Nous aurons l'occasion d'y revenir en détail et de justifier notre choix dans le corps du texte. Nous souhaitons présenter ici l'organisation de la thèse.

5.1 Première partie, la note de synthèse

La Partie 1 présente la note de synthèse. Elle est composée de six sections et de quatorze chapitres. Elle a pour objectif de développer l'ensemble des éléments fondamentaux de la recherche. L'introduction de la note de synthèse énonce en détail son contenu, nous souhaitons donner ici des repères pour la lecture. Le tableau ci-après donne à voir la composition de chaque section.

Sections	Contenu des sections
1	Contexte de la recherche
2	Cadre théorique et problématisation
3	Méthodologie et méthode
4	Objectiver : apports de la recherche
5	Expliquer apports de la recherche
6	Contribution à un modèle d'évaluation de dispositif de formation

Tableau 1, Structure de la Partie 1 « Note de synthèse »

5.2 Seconde partie, les productions scientifiques

La seconde partie de cette thèse recense les productions scientifiques réalisées pendant le parcours de doctorat. Il s'agit d'articles parus ou soumis dans des revues à comité de lecture, de chapitres parus ou soumis dans des ouvrages scientifiques collectifs, de la synthèse du rapport que nous avons rédigée dans le cadre de cette recherche-intervention et les pistes pour l'action formulées dans ce contexte.

Cette partie est très fortement liée à la précédente et présente les résultats de notre recherche. Nous reviendrons dans le corps du texte sur ce choix de présenter les productions scientifiques ainsi que des éléments de l'étude que nous avons menée auprès du Haut-Commissariat à la jeunesse. Le tableau ci-dessous présente l'organisation de la seconde partie.

Sections	Contenu des sections
1	Articles dans des revues à comité de lecture
2	Chapitres dans des ouvrages scientifiques collectifs
3	Rapport final d'évaluation

Tableau 2, Structure de la Partie 2 « Productions scientifiques »

PARTIE 1

NOTE DE SYNTHÈSE

SECTION 1 : CONTEXTE ET DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

SECTION 2 : CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATISATION

SECTION 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

SECTION 4 : OBJECTIVER, APPORTS DE LA RECHERCHE

SECTION 5 : EXPLIQUER, APPORTS DE LA RECHERCHE

SECTION 6 : CONTRIBUTION À UN MODÈLE D'ÉVALUATION DE DISPOSITIF DE FORMATION

INTRODUCTION DE LA NOTE DE SYNTHÈSE

Cette note de synthèse, première partie de notre thèse sur l'évaluation de dispositif de formation, se compose de six sections et de quatorze chapitres. Cette introduction poursuit deux objectifs, celui de donner des éléments de repère aux lecteurs quant au contenu et à la démarche adoptée, mais également celui de lui apporter quelques clés relatives à la lecture. En effet, la première partie est très fortement liée à la seconde qui comprend les productions scientifiques. Des liens et des renvois seront proposés aussi, nous tenons à en expliciter le fonctionnement ici.

Pour commencer, voici la composition de la note de synthèse. La première section présente le contexte et la démarche de recherche, deux chapitres la structurent. Le premier propose de définir la demande sociale ainsi qu'une forme particulière de réponse quand le second développe l'émergence de la problématisation.

La deuxième section, composée de trois chapitres, explicite le cadre théorique et la problématisation. Le premier chapitre explore les concepts de dispositif et de dispositif de formation. Le deuxième chapitre dresse un panorama des modèles théoriques de l'évaluation, le troisième chapitre amorce la construction du modèle d'évaluation de dispositif et développe la problématique.

La troisième section relative à la méthodologie de la recherche est constituée de quatre chapitres. Le premier présente l'étude de cas, nous y présentons le dispositif de formation « ProméthéPlus » que nous avons évalué. Nous explicitons que ce dispositif est à la fois un dispositif innovant de formation et d'insertion. Le deuxième chapitre aborde la sélection des populations dans cette recherche, travaillant avec les étudiants destinataires du dispositif, nous avons constitué deux groupes, un expérimental et un témoin. De plus, le processus de sélection des acteurs suivi dans la mise en place du dispositif (administrateurs). Le troisième chapitre présente la méthodologie et la méthode de la recherche. Il commence par développer les hypothèses opérationnelles contextualisées à l'étude de cas. Nous justifions ensuite notre posture méthodologique et notre choix de mobiliser une méthode mixte de recueil et d'analyse des données. Enfin, le dernier chapitre de cette section décrit les caractéristiques générales des acteurs sollicités pour cette recherche (éléments biographiques).

La quatrième section de cette note de synthèse commence par la présentation des apports de la recherche, elle se focalise en particulier sur les apports pour objectiver. Elle est constituée de deux chapitres, le premier présente les caractéristiques des étudiants des deux groupes en matière

d'orientation et d'insertion professionnelle, à travers l'analyse du questionnaire diffusé avant et après le dispositif (pré-test/post-test). Le second chapitre, répond quant à lui, à une des hypothèses opérationnelles, relative à l'insertion réelle des étudiants après leur formation de BTSA.

La cinquième section, consacrée aux apports de la recherche pour expliquer, est composée de deux chapitres répondant aux hypothèses opérationnelles. Le premier s'intéresse à analyser les évolutions des représentations des étudiants des deux groupes (Ge et Gt), le second au développement professionnel des administrateurs du dispositif et à l'efficacité perçue par les acteurs.

La sixième section clôture cette note de synthèse et propose un retour sur la problématique. Nous faisons un bilan des apports et des limites du modèle d'évaluation que nous avons confronté à l'empirie. Ainsi, nous développons des dimensions non envisagées par la première version du modèle. Nous explicitons les pistes pour l'action développées pour les commanditaires, et nous apportons des éléments concernant leur portée. Enfin, nous développons des perspectives heuristiques.

À présent, nous souhaitons donner quelques clés relatives à la lecture de ce document. Comme nous aurons l'occasion de le justifier (p. 50), cette thèse revêt une forme particulière. Deux parties intimement liées la structurent, ainsi nous ferons des liens dans cette note de synthèse (Partie 1) avec les productions scientifiques (Partie 2). Ces liens prennent la forme :

- d'extraits, il s'agit de passages d'un article ou d'un chapitre d'ouvrage destinés à illustrer un propos ;
- de résumés d'articles ou de chapitre d'ouvrage. Ils seront systématiquement présentés lorsque nous aborderons des points développés dans les productions scientifiques.

Les extraits sont aisément repérables par un encadré et une police différente qui les séparent du reste du texte. Les résumés sont également facilement identifiables, car ils font l'objet de sous parties dans les chapitres.

Le lecteur est invité à effectuer des allers-retours entre les deux parties, la seconde venant fortement compléter la première. Voici dans le tableau ci-après un aperçu des liens entre les deux ensembles de ce document.

Partie 1 Note de synthèse		Partie 2 Productions scientifiques	
Section 1	Contexte et démarche de la recherche	Pas de lien ni de renvoi	-
Section 2	Cadre théorique et problématisation	Pas de lien ni de renvoi	-
Section 3	Méthodologie de la recherche	Ensemble des articles et des chapitres présentant l'analyse du travail empirique	Section 1 et 2
Section 4	Apports de la recherche pour objectiver	Pas de lien ni de renvoi	-
Section 5	Apports de la recherche pour expliquer	Article 1, article 2	Section 1
Section 6	Contribution à un modèle d'évaluation de dispositif de formation	Chapitre 1 et 3, Rapport final d'évaluation	Section 2 et 3

Tableau 3, Liens et renvois de la partie 1 vers la Partie 2 de la thèse

Seules deux sections ne comportent pas de liens avec la Partie 2, il s'agit du cadre théorique et de la problématisation (section 2) ainsi que des apports de la recherche pour objectiver (section 4). Une note de synthèse est en préparation à partir des éléments développés dans la section 2. De plus, les éléments développés dans la section 4 n'ont pas encore fait l'objet de publication, ils regroupent l'analyse des dernières données que nous avons recueillies (recensement des situations des étudiants, de septembre à novembre 2012) et dont nous gardions la primeur à nos commanditaires.

SECTION 1

CONTEXTE ET DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 : DE LA DEMANDE SOCIALE À L'ACCOMPAGNEMENT DE LA DÉCISION POLITIQUE

**CHAPITRE 2 : ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATISATION DANS LE PASSAGE DE LA DEMANDE À
LA COMMANDE**

INTRODUCTION DE LA SECTION 1

La première section de cette thèse propose d'exposer le processus de recherche-intervention dans lequel nous inscrivons notre travail. Ainsi, nous abordons dans le premier chapitre des éléments pour définir la demande sociale, de sa formalisation jusqu'aux moyens pour y répondre. Nous choisissons de développer un type de réponse en particulier : l'accompagnement de la décision politique issu de l'aide à la décision politique (ADP).

Ensuite, le second chapitre expose précisément les conditions d'émergence de cette recherche à travers la présentation du volet social, en précisant la nature de la demande, le processus de négociation et de contractualisation de la commande. Puis, s'intéressant à l'interface entre le volet social et le volet académique la seconde partie introduit une réflexion sur l'expérimentation sociale et la recherche-intervention. La troisième partie du chapitre présente le volet académique et la première étape du processus de problématisation. Nous abordons ensuite les enjeux de l'articulation des volets académique et social et nous nous intéressons dans la dernière partie à la forme particulière de cette thèse sur production scientifique.

Cette section est donc une explicitation de notre démarche de recherche qui vise à rendre intelligible l'origine de notre objet, qui se dessine dans cette phase d'émergence de la recherche. Ainsi, nous posons le contexte à la fois déterminant et tout aussi émancipant. Il est celui par lequel tout commence, il donne un cadre et permet au chercheur de trouver un espace de liberté pour y mener sa recherche. Des points critiques vont être pointés et discutés à travers cette première section.

CHAPITRE 1

DE LA DEMANDE SOCIALE À L'ACCOMPAGNEMENT DE LA DÉCISION POLITIQUE

Décrire, pour connaître le contexte dans lequel se développe une recherche, est une étape incontournable. Elle permet de l'appréhender, d'analyser son influence potentielle sur les individus et objets convoqués. L'environnement est l'élément par lequel cette recherche a démarré. Cette particularité réside dans une rencontre de plus en plus courante entre la sphère sociale et la sphère académique. Notre travail trouve son origine dans la réponse à un appel d'offres. Ainsi, nous souhaitons caractériser en premier lieu, dans une approche théorique, la demande : faisceau par lequel nous avons développé cette recherche.

Nous nous intéressons dans ce chapitre aux caractéristiques de la demande sociale, à sa formalisation et à un type de réponse particulier : l'accompagnement de la décision politique issu de l'aide à la décision politique (ADP).

1 Demande(s) sociale(s) : mise à jour d'un processus

Considérant la réponse à une demande adressée aux chercheurs comme une succession d'étapes, cette partie propose de les décrire une à une afin de mieux en cerner les enjeux et les limites. Nous nous intéresserons dans un premier temps à définir la demande sociale.

1.1 Définition de (des) la demande(s) sociale(s)

1.1.1 *Considérer deux composantes : « demande » et « social »*

Appréhender la demande sociale en décomposant chacun de ses termes est ce qu'on fait Aballea, (1995) et Poulin-Mallet, (2005). Ils s'accordent pour attribuer au qualificatif « social » une influence sur l'expression. Ainsi, ce type de demande ne serait pas uniquement véhiculé par un besoin d'ordre technologique, économique, etc., mais serait caractérisé par « un besoin de régulation des rapports sociaux, de maintenance, de construction du lien social qu'il faut prendre en compte quand bien même il ne s'exprime pas directement » (Aballea, 1995, p.9).

Poulin-Mallet (*Ibid.*) avance que le terme demande est venu supplanter celui de besoin et exprime davantage une « expression claire d'une volonté, ce qui n'écarte pas pour autant la possibilité des demandes non explicitées » (p.62). Ainsi, travailler sur/avec/à partir de la demande sociale serait accepter « un triple postulat : 1) que les individus ou les groupes sociaux

savent ce qu'ils veulent ; 2) qu'ils s'expriment ; 3) que ce qu'ils disent correspond bien à ce qu'ils veulent » (Aballea, 1995, p. 11).

Pour poursuivre cette conceptualisation de la demande sociale autour de cette décomposition, Poulin-Mallet (*Ibid.*) renvoie les notions « demande » et « social » à deux paradigmes. Pour la première, c'est au paradigme de la sociologie de la traduction, développé par Callon et Latour (1986, 1989, *In. Ibid.*), auquel l'auteure fait référence. Considérant la demande comme une expression véhiculée par différents médiateurs, porte-parole, l'auteur s'interroge sur « les correspondances et les décalages entre réalité des demandes et leur formulation » (p.66) ainsi que sur la « légitimité des portes-paroles » (p.66).

Le modèle conceptuel de la (des) demande(s) sociale(s) doit être entendu comme une co-construction sociale émanant des acteurs de la société civile et de l'État et dès lors, le recours à des portes-paroles – humains non humains – semble indispensable pour entendre la (les) demande(s) sociale(s), la (les) comprendre et la (les) traduire dans un langage opératoire sans la (les) trahir (Poulin-Mallet, 2005, p. 67).

Ensuite c'est au paradigme de la sociologie politique auquel l'auteur (*Ibid.*) fait référence en ce qui concerne le terme « social ».

Le champ des demandes n'est pas réductible à la logique réglementaire (politico-administrative), technique ou économique [...] le besoin de construction du lien social et de régulation des rapports interindividuels ou interinstitutionnels sont constitutifs de toute collectivité et, à ce titre, mérite un intérêt spécifique (Bedin, 1999, p. 93).

1.1.2 Considérer l'expression « demande(s) sociale(s) »

Doit-on parler de la demande sociale ou des demandes sociales ? Bedin, (1999) indique que l'utilisation du singulier ou du pluriel change le sens attribué à l'expression. En effet, utilisée au singulier, la demande sociale renvoie à un particularisme porté par une commande qui « formalise le cadre contractuel, donc juridique, dans lequel l'intervention doit s'opérer » (*Ibid.*, p.92). L'auteure précise qu'une commande peut faire le relais de plusieurs demandes sociales « plus ou moins éparses et diverses qu'elle agrège et condense » (*Ibid.*, p.92). Utilisée au pluriel, l'expression « demandes sociales » renvoie davantage à la communication de besoins « plus ou moins hétérogènes, voire contradictoires, qui émanent du corps social » (*Ibid.*, p.91). L'auteure ajoute que ces demandes sociales sont adressées aux instances publiques auxquelles incombe la tâche d'y répondre.

Après cet éclaircissement entre l'emploi pluriel ou singulier de l'expression, nous choisissons de l'employer au singulier. En effet, dans le cadre de notre recherche nous nous intéressons particulièrement à la demande médiatisée, c'est-à-dire diffusée (traduite) par un (des) porte(s)-parole, nous aurons l'occasion d'y revenir.

2 Formalisation de la demande sociale

La formalisation de la demande sociale est présentée dans cette partie comme un processus comprenant trois étapes : médiatiser, négocier et commander. La première correspond au relai de la demande sociale par les instances dirigeantes. Nous aurons l'occasion de développer des points de vue critiques quant à cette forme de relai qui peut engendrer des transformations, un détournement de la demande initiale. Ensuite, la seconde étape « négocier » est la phase durant laquelle les chercheurs, ayant « reçu » la demande, proposent une offre empreinte de leur autonomie et orientée en fonction de leur domaine spécifique de recherche. Enfin, la dernière étape « commander » est celle de la contractualisation de la demande en fonction de l'étape précédente.

2.1.1 Médiatiser

Dans la partie relative à la définition de la demande sociale, nous évoquons le lien établi par Poulin-Mallet, (2005) entre la demande et le paradigme de la sociologie de la traduction de Callon et Latour. Nous formulons l'hypothèse que la demande sociale est accessible par médiation, c'est-à-dire qu'elle peut être relayée par des porte-paroles. Ainsi, rejoignant l'idée d'une construction de la demande qui se transformerait en une demande médiatisée. Aballéa (1995) parle de construction de la demande sociale quand il fait référence à ce passage entre demande sociale et demande médiatisée, qui correspond à une phase d'interprétation. Ainsi pour lui « l'interprétation objective n'existe pas ; il n'y a que des représentations partielles, déformées sinon partisans de la demande sociale » (p.12). C'est aussi l'avis de Sahuc, (2013) qui invite à « trouver une juste distance par rapport aux institutions commanditaires de la recherche » (p.83).

Nous présentons dans la suite du texte deux formes de demandes médiatisées qui nous intéressent dans le cadre de notre recherche, ce sont des demandes adressées à la communauté scientifique. Il s'agit de la demande institutionnelle et de la demande d'aide à la décision politique.

- a) La demande institutionnelle est caractérisée par Dubet, (1995) qui la définit comme la demande « des appels d'offres, des grandes administrations, des grands organismes de recherche » (p.24). C'est une demande de « professionnels qui s'adressent à des

professionnels » (Ibid.). L'auteur précise que ces demandes, bien qu'institutionnelles et soumises à des cadres d'intervention définis, permettent des marges de manœuvre aux chercheurs qui sont choisis pour y répondre en fonction de leurs choix méthodologiques et théoriques. Lui-même témoigne : « répondant à des appels d'offres je n'ai fait que les recherches que j'ai voulu faire » (p.24). Même s'il nuance son propos, Dubet (Ibid.) relativise la rhétorique de la dépendance du chercheur par rapport à la demande institutionnelle (p.25).

- b) *La demande d'aide à la décision politique* est présentée par Bedin, (1999) comme « un cas particulier de la demande institutionnelle » (p.93). C'est une demande qui prendra les traits de la commande après une phase de négociation entre, le plus souvent, « l'université et les structures commanditaires telle qu'une Préfecture, un établissement de formation, un Conseil Général, une Chambre Consulaire, etc. » (p.93-94). L'auteure développe les traits d'une « double nature » de cette demande, une dimension émergente et une dimension latente. La première représente la face visible de la demande : ce qui est exprimé, qui justifie l'intervention. Elle est constituée de « la thématique de l'étude [des] conditions de contractualisation du projet et [du] montage concret qui est attendu de l'intervention » (Ibid., p.94). La seconde par opposition, représente la face cachée de la demande ou, pour le dire avec plus de nuance, la face informelle. Elle « renvoie au développement d'une dynamique d'action partenariale sur la zone pilotée constituée pour l'étude » (p.95).

2.1.2 *Négociateur*

Il existe selon Strauss (1992, p.245) de nombreux termes pour dénommer la négociation, il cite : « marchandage, combines, compromis, marché, accords, accords après désaccords, ententes tacites, médiation, tractation, troc, échanges et collusion ». Pointant l'hétérogénéité et la confusion de sens, l'auteur donne ensuite huit éléments de définition de la négociation. Selon lui, l'ordre social est un ordre négocié (1), des négociations spécifiques sont subordonnées par des conditions structurelles spécifiques : qui négocie avec qui, quand et à propos de quoi ? (2), les résultats des négociations ont une durée limitée dans le temps (3), ce qui est négocié doit être travaillé (4), la négociation intègre « la somme totale des règles et politiques d'une organisation, à quoi s'ajoutent tout accord, entente, pacte, contrat et autre arrangement de travail alors en vigueur » (p.250) (5), n'importe quel changement « pesant sur l'ordre négocié [...] appelle une renégociation » (Ibid.) (6), un processus de négociation et un processus d'évaluation périodique reconstitue l'ordre social (7), évaluation et négociation jouent « l'une sur l'autre et sur les règles, les politiques et les éléments "plus stables" de l'ordre social » (p.251) (8).

En ce qui concerne le lien et la réponse à une la demande médiatisée, la négociation correspond à « analyser la demande d'étude [pour] faire émerger les éléments contradictoires des demandes sociales » (Bedin, 1999, p.97). Il s'agit d'analyser la demande pour faire émerger la demande latente (cf. *supra*) et participer à créer un cadre de recherche en adéquation avec ses propres objectifs et domaines de compétences.

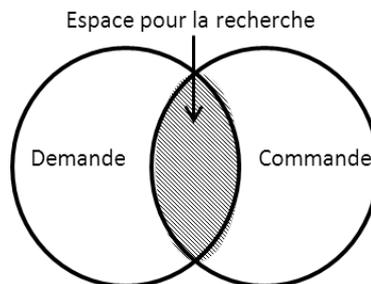


Figure 1, Passage de la demande à la commande : émergence d'un espace pour la recherche

2.1.3 Commander

La commande est la contractualisation de la demande, médiatisée en contrat d'intervention, qui spécifie : le cadre général de l'action, des moyens humains et financiers alloués au projet et (les) l'objectif(s) de l'intervention.

Pour Aballea (1995) le passage de la demande à la commande traduit deux choses : que les décideurs reconnaissent la dimension sociale « des problèmes qu'ils ont à résoudre et rompent ainsi avec des approches sectorielles ou unilatérales » (p.14) et qu'ils attribuent aux sciences humaines et sociales un statut scientifique. Selon lui, la commande comporte deux risques, celui de prédéterminer la demande sociale et celui de pervertir la recherche. Le risque encouru est de se voir privé des enjeux initiaux de la demande, pour les acteurs qui en sont à l'origine ; et de se voir privé d'autonomie pour les chercheurs chargés d'apporter une réponse.

Par ailleurs, Marcel (2012) ayant travaillé à une ingénierie de la commande, met en exergue et insiste sur « le repérage des origines de la demande et sur l'importance de la mise au jour pour les différents acteurs avant d'objectiver la commande » (p.107). Ceci nous semble constituer des éléments pour poursuivre le débat sur les risques soulevés par Aballea (*Ibid.*) et renvoie à l'étape que nous avons développée *supra* (3.1.2 négocier). Pour poursuivre, Marcel (*Ibid.*) met en avant trois points :

- l'articulation possible entre une demande d'intervention et le projet scientifique de chercheurs concernés ;
- la nécessité de considérer l'autonomie de chacune des sphères (intervention/recherche) ;
- La construction de la commande tout au long de sa prise en charge.

Ce dernier point nous intéresse, car il signifie que la commande ne s'arrête pas à l'acte de contractualisation, mais continue bien au-delà, tout au long de l'intervention.

3 Une réponse particulière : L'accompagnement de la décision politique

Ce type de réponse s'inspire et développe le concept d'aide à la décision politique (ADP). L'ADP est une réponse apportée à une demande médiatisée par une institution décisionnaire, elle se définit comme :

Une double activité d'expertise et de conseil » (*Ibid.*, p.90) qui se compose de différentes séquences : l'analyse de la demande portée par un sujet politique ; l'élaboration d'un préprojet ; la formalisation des termes du contrat d'intervention (commande), la réalisation d'enquêtes de terrain par contact direct ; la restitution d'un rapport d'expertise-conseil à la (aux) structure(s)-commanditaire(s), voire aux différents groupes sociaux concernés par le projet Bedin (1999).

Ainsi, cette « pratique d'intervention à destination des sujets-décideurs » (Bedin, 1993, p.II) se compose d'un processus d'aide pris en charge par une personne extérieure à l'organisation porteuse de la demande.

Le passage de l'aide à la décision politique à l'accompagnement de la décision politique réside dans une posture du chercheur tout au long de l'intervention qui consiste à traduire son action et ses résultats aux décideurs, mais aussi aux partenaires de la recherche-intervention. Si cette pratique n'est pas nouvelle, nous tenons à argumenter deux éléments primordiaux de cette traduction.

Le premier élément est d'assurer la diffusion des résultats en dehors des communautés décisionnaires et politiques. En effet, la recherche-intervention ancrée dans des problématiques sociales se mène en partenariat avec des praticiens qui ne sauraient être exclus des conclusions de la recherche.

Le second élément, prolongement du premier, concerne la transmission des savoirs produits. Nous entendons par « transmission » non seulement la dimension de diffusion, mais aussi la perspective de leur réception. Si les chercheurs se munissent de gardes fous (négociation/commande) qui leur assurent une marge d'autonomie durant la recherche commanditée, il est important qu'elle s'étende jusqu'à la transmission des résultats. En effet, lors de la restitution les chercheurs « remettent » leurs résultats et sont ainsi dépossédés de leur « bien ». Ils fournissent ce pour quoi ils ont été engagés. Néanmoins, les chercheurs adressent

des savoirs, sous la forme de rapport, dont la destinée est inconnue. Ainsi pour Guy et Bedin, (2002) l'expertise (pour nous l'intervention) « contribue non seulement à autoriser le discours de l'intervenant auprès du commanditaire et des acteurs, mais, par l'expérience qu'elle procure, elle autorise aussi l'intervenant à devenir lui-même l'auteur d'un ensemble de recommandations ». C'est par l'intermédiaire de textes « autorisés » (*Ibid.*) que se transmettent et se reçoivent les recommandations. Pour ces auteurs, le rapport devient un « texte formateur » dans une « relation de codétermination » entre une pratique politique et un texte « autorisé ». Ainsi, ils proposent « une homologie de forme entre la pratique de la décision et l'architecture du rapport » (p.45) concevant des parcours de lecture différents en fonction des lecteurs et autorisant le recours à des discours plus symboliques.

Ainsi, l'accompagnement de la décision politique ne se définit pas uniquement comme « une pratique à destination des sujets-décideurs », mais qui aussi protège les savoirs produits en les diffusant autant que possible dans différentes communautés et tout au long de leur production.

Synthèse du chapitre 1

Ce chapitre a permis de donner des éclairages théoriques sur le concept de demande sociale. Nous avons choisi d'employer cette expression au singulier, nous intéressant particulièrement aux demandes médiatisées : c'est-à-dire reprises et relayées par un porte-parole.

De plus, nous avons développé les trois étapes de la formalisation de la demande sociale. La première est la médiatisation, elle correspond à l'appropriation par un tiers d'une demande, qui par ce biais, risque d'être transformée. Ainsi nous avons fait référence au paradigme de la sociologie de la traduction. Ensuite, la deuxième étape de la formalisation est la négociation qui permet aux chercheurs impliqués dans cette démarche de créer un espace pour la recherche. Enfin, la troisième correspond à la contractualisation, dans laquelle les parties prenantes du projet concluent les conditions de leur partenariat. Nous avons souligné l'importance de cette étape et nuancé l'aspect figé du contrat, qui peut évoluer au fil de l'intervention.

Dans la troisième et dernière partie, nous avons abordé un type de réponse particulier, l'accompagnement de la décision politique (AcDP) qui s'inspire du concept d'aide à la décision politique (ADP). L'AcDP met l'accent sur les phases de diffusion et de traduction des actions des chercheurs à la fois vers les partenaires et vers les commanditaires afin d'assurer une certaine protection des résultats produits durant la recherche-commanditée.

CHAPITRE 2

ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATISATION, PASSAGE DE LA DEMANDE À LA COMMANDE

Ce chapitre a pour objectif de poser les jalons de notre recherche en présentant son origine, une demande médiatisée, et le passage de la demande au projet scientifique. Ce que nous nommons origine est le contexte dans lequel s'est inscrit et développée la recherche. Nous montrerons comment à partir d'une demande médiatisée, dans notre cas issu d'une instance politique, nous avons négocié une commande de recherche-intervention. Ainsi, deux volets distincts, mais articulés sont présentés : le volet social et le volet académique.

Cinq parties structurent ce chapitre, la première présente le volet social qui porte la demande adressée aux chercheurs, la deuxième décrit l'interface entre le volet social et le volet académique. Elle expose les enjeux, pour des chercheurs en Sciences de l'éducation, de répondre aux sollicitations qui leur sont adressées. Nous y présentons les démarches de recherche-intervention et d'expérimentation sociale. La troisième partie décrit le volet académique soutenant la problématisation de ce travail de recherche, et la quatrième propose d'exposer l'articulation des volets social et académique. Nous centrons notre propos sur les enjeux et les interrelations entre les volets. Enfin, la cinquième partie de ce chapitre aborde la question de la restitution et justifie notre choix de présenter une thèse sur productions scientifiques.

1 Volet social, visée transformatrice

Cette recherche se situe dans un contexte particulier, celui d'une réponse à une demande médiatisée. Nous employons le terme « réponse » pour signifier notre engagement dans un projet⁵ initié par une instance politique : le Haut-Commissariat à la jeunesse, aux sports et à la vie associative. Ce dernier est devenu le Secrétariat d'État à la jeunesse et à la vie associative suite à la démission du Haut-Commissaire et à une réorganisation ministérielle associée à la deuxième démission du gouvernement Fillon.

Le Haut-Commissariat à la Jeunesse aux sports et à la vie associative est créé en 2009 sous la présidence de Nicolas Sarkozy, il est dirigé par Martin Hirsch, Haut-Commissaire. Alors que ce dernier quitte le gouvernement un an plus tard, il est remplacé en mars 2010 par Marc-Philippe

⁵ Et non pour refléter une solution apportée pour la résolution d'un problème. En effet, comme nous le développerons supra nous ne nous sommes pas dans une posture d'expert, mais de chercheur-intervenant ainsi, les pistes d'amélioration de l'action ont été construites dans et pour l'action en collaboration avec les praticiens partenaires. Nous ne voulons pas exprimer l'idée d'une arrivée sur le terrain avec une solution construite en amont.

Daubresse qui rejoint le gouvernement Fillon et devient ministre de la Jeunesse et des Solidarités Actives. Ce nouveau ministère regroupe le Haut-Commissariat à la jeunesse ainsi que celui aux solidarités actives contre la pauvreté, qui était également confié à M. Hirsch. En novembre de la même année, le ministre n'est pas reconduit à ses fonctions dans le troisième gouvernement Fillon et le Ministère de la Jeunesse et des Solidarités Actives est remplacé par le Secrétariat d'État à la jeunesse et à la vie associative sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.

Le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse [FEJ] assure la continuité dans la poursuite des appels à projets lancés en 2009. Le FEJ « vise à soutenir, sur des contributions de l'État et de partenaires privés (Total), des dispositifs expérimentaux en faveur des jeunes » (Gurgand & Valdenaire, 2012, p. 27). Depuis les élections présidentielles de 2012, le FEJ est sous la tutelle du ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la vie associative dans le gouvernement Ayrault. La création de ce fonds a pour but de :

[...] favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. À cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires. (Propos du FEJ *In*. Marcel et Aussel, 2012, p.2).

En 2009, l'appel à projets qui nous concerne, « Génération active », est lancé. Il fait partie de la « première vague » (AP1⁶) composée de quatre axes dont « 14 programmes autour des grandes étapes de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes [...] Ces programmes cherchent des solutions aux difficultés majeures rencontrées par les jeunes au cours de leur parcours allant de la formation initiale à l'emploi »⁷. Ils promeuvent ainsi des expérimentations sociales accompagnées d'évaluations externes.

⁶ Code attribué à la première vague d'appels à projets

⁷ Extrait de la page internet : <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/643-premiere-vague-d-appel-a-projets-ap1.html>, consulté le 8 juillet 2013

Le projet auquel nous nous sommes associée s'inscrit dans l'axe 1 « réduire les sorties prématurées du système de formation initiale »⁸. Il fait partie du quatrième des sept⁹ programmes de cet axe : « Approfondir le dispositif d'orientation active ». Nous notons que l'axe 1 est celui qui contient le plus grand nombre de programmes (axe 2 : un programme, axe 3 : quatre programmes et axe 4 deux programmes). De plus, les programmes de l'axe 1 sont orientés principalement vers des publics de jeunes décrocheurs prévenant ainsi les « ruptures » (programme 1), le « décrochage scolaire » (programme 2), l'« échec scolaire » (programme 6) ; ou assurant le « maintien dans le système scolaire » (programme 3), « l'orientation active » (programme 4).

1.1 Nature de la demande

Pour reprendre les éléments que nous avons développés jusqu'à présent, l'objectif de l'appel à projets (demande) est la résolution de situations problèmes qui concernent une partie de la jeunesse française (le décrochage et l'orientation). Cette demande fut adressée à la fois aux praticiens (proposition d'un dispositif innovant) et aux équipes de recherche (proposition d'un protocole d'évaluation du dispositif), la réponse s'effectuant en tandem. En effet, les deux composantes expérimentation-évaluation ont fait une proposition commune, les praticiens devenant dès lors des partenaires.

Les projets ont été sélectionnés, ils ont « été étudiés par des jurys, composés de scientifiques, d'acteurs de terrains et de personnalités qualifiées » (Haut-Commissariat à la Jeunesse, 2009, p.2). Les praticiens devaient répondre à deux impératifs, il s'agissait, dans un premier temps, de proposer un dispositif permettant une « évaluation rigoureuse », entendons par ces termes une évaluation se reconnaissant du paradigme de la mesure, et dans un second temps de s'inscrire dans un territoire de niveau méso ou macro. Ainsi :

Seuls les projets pour lesquels le recours à la technique expérimentale a été utilisé ont été retenus, c'est-à-dire des projets innovants conduits de telle façon qu'ils pourront être évalués de façon rigoureuse et qui sont de nature à être reproduits pour d'autres publics ou dans d'autres parties du territoire. (Haut-Commissariat à la Jeunesse, 2009, p.2)

⁸ Les trois autres axes sont : améliorer l'insertion professionnelle à l'université, prévenir les ruptures, soutenir les initiatives et les projets des jeunes.

⁹ 1 : sécuriser l'orientation vers l'alternance et prévenir les ruptures, 2 : prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs, 3 : développer les incitations au maintien dans le système scolaire, 5 : organisation intégrée de coordination des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle, 6 : améliorer les dispositifs d'orientation et lutter contre l'échec scolaire, 7 : accompagnement et insertion professionnelle des étudiants qui décrochent.

Pour les évaluateurs, comme nous venons de le mentionner une orientation méthodologique était préconisée, devant permettre des conclusions quant aux effets des dispositifs afin d'envisager ou non sa généralisation. Cette pratique s'apparente à une nouvelle forme de gouvernance par résultats, ainsi :

Le rapport d'évaluation conclut sur la nécessité ou non d'envisager la généralisation de l'expérimentation à l'ensemble du territoire. Si l'expérimentation est considérée comme concluante, le rapport d'évaluation du projet contient des propositions à destination des pouvoirs publics pour réaliser cette généralisation. L'ensemble du rapport d'évaluation est rendu public sans délai (Haut-Commissariat à la Jeunesse, 2009, p.6).

Nous venons de développer des éléments de contraintes qui cadrent et qui donnent une orientation politique spécifique à cet appel à projets. Nous voulons rappeler qu'il permet également un « espace » de réalisation (dispositif/évaluation), laissant la place à des marges d'ajustement par lesquelles les propositions faites gardent une autonomie et un pouvoir de création. Bedin (1999) considère « une structure invariante » (p.94) des demandes d'étude : une double face, une double nature qu'il est important de connaître : une dimension émergente et une dimension latente. Ainsi pour elle, « analyser la demande d'étude [...] tend à faire émerger les éléments contradictoires des demandes sociales, dont on suppose qu'ils structurent la demande formulée » (p.97) Toujours selon Bedin (*Ibid.*), la seule demande explicitée ou formulée ne peut suffire à connaître l'intégralité de celle-ci et *a fortiori* à s'engager dans le projet. Il est important de cerner l'ensemble de ses contours et de ses zones d'ombre. Cet appel à projets destiné aussi bien à la communauté des praticiens (de la jeunesse) qu'à la communauté scientifique (des sciences humaines et sociales), reflète selon nous une double dimension : sociale (émergente) et politique (latente).

Ainsi que nous l'avons dit *supra*, cette demande par sa volonté de résoudre des situations problèmes se place dans un axe social d'amélioration de l'existant. Elle poursuit un objectif politique de gestion de la chose publique particulier. La forme de l'appel constituant des binômes praticiens/ chercheurs, incités, pour les premiers à produire une action efficace et pour les seconds à prouver cette efficacité tend à nous faire prendre conscience d'une volonté politique sous-jacente. En effet, ce qui est mis en avant dans cet appel est l'aspect social presque humanitaire de la démarche : mettre en œuvre des fonds (humains et financiers) et mobiliser une partie des professionnels concernés par ces questions de jeunesse. L'organisation de la gestion des fonds dans le discours politique est seconde bien que primordiale, car elle justifie un certain type de gouvernance et le recours à la légitimité des chercheurs pour prendre des décisions

adressées au collectif. Ainsi, nous avons répertorié dans le Tableau 4, ci-dessous, la dualité de la demande : émergente et latente selon les catégories de Bedin (*Ibid.*).

DEMANDE	
Émergente : sociale	Latente : politique
<ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des situations problèmes - Découvrir des dispositifs innovants - Éprouver leur efficacité - Décider (ou non) de leur généralisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire la preuve d'une gestion raisonnée de l'argent public - Légitimer la décision par un choix rationnel s'appuyant sur un protocole scientifique - Prendre des décisions dont la responsabilité incombe aux chercheurs

Tableau 4, Demande émergente et latente de l'appel à projets AP1

Ainsi explicitée, la demande peut être négociée par les professionnels et l'équipe de recherche afin d'être contractualisée et de devenir commande.

1.2 Négociation et contractualisation de la demande

Avant d'accéder à la contractualisation, l'étape cruciale de la négociation permet aux trois parties : commanditaires (FEJ), partenaires (APECITA), et chercheurs-intervenants, d'interagir et de poser les conditions de leur engagement dans le projet. Ainsi, le passage de la demande à la commande permet à chaque partie en jeu d'exposer ses attentes, ses possibles et ses exigences. C'est un moment clé, « une pratique à vocation collaborative » (Bedin et Talbot, 2010) qui appelle à la négociation les différentes parties du projet. Il s'agit pour les commanditaires de transmettre les enjeux de l'évaluation et pour les futurs évaluateurs de bien cerner l'ensemble des attendus, de lever les « points aveugles » (*Ibid.*).

Dans le tableau ci-après nous détaillons les demandes, contributions (ce que chaque partie est prête à investir dans le projet), les négociations (ce que chaque partie souhaite préserver de son engagement dans le projet) et les réponses des trois parties. Les acteurs en jeu sont donc les commanditaires (le FEJ) et les répondants (tandem praticiens et chercheurs-intervenant) qui proposent respectivement la création d'un dispositif innovant de formation et l'évaluation de ce dispositif.

Acteurs en jeu		Demandes	Contributions	Négociations	Propositions de réponse
Commanditaires FEJ		Découvrir des dispositifs innovants Éprouver leur efficacité Décider ou non de leur généralisation	Moyens financiers pour la mise en place de l'expérimentation sociale (dispositif innovant et évaluation)	Préserver un cadre d'intervention et de restitution des résultats Favoriser une évaluation aléatoire	
Répondants	Partenaires Association spécialiste du recrutement dans le secteur agricole		Moyens humains et techniques de mise en place du dispositif innovant de formation	Tester un dispositif innovant Connaître l'efficacité de ce dispositif	Construire et mettre en place un dispositif de formation
	Chercheurs-intervenants Équipe de recherche centrée sur l'accompagnement et le changement en éducation		Moyens humains et techniques de mise en place de l'évaluation externe	Développer des connaissances pour et sur l'action en lien avec des valeurs et un projet scientifique	Développer une démarche de recherche-intervention répondant aux demandes des commanditaires et des partenaires (effets du dispositif), mais aussi aux intérêts scientifiques des chercheurs (en particulier thèse de doctorat)

Tableau 5, Synthèse du passage de la demande à la commande

Nous pouvons remarquer que les commanditaires avaient un cahier des charges précis. Ainsi, certains auteurs dont Divay, (2012), qui a écrit sur le contexte de recherche commanditée dans le cadre du FEJ, estime que le « travail de l'évaluateur est ainsi précisément prescrit et sa marge de manœuvre limitée » (p.116). Nous ne reconnaissons pas tout à fait ce constat. En effet, une méthodologie était préconisée, celle de l'évaluation aléatoire qui :

Signifie que des échanges ont lieu au cours de l'expérimentation entre expérimentateur [partenaire] et évaluateur. Ce dernier peut ainsi être amené à livrer des résultats partiels de son évaluation et en cas de "dérive" par rapport aux effets attendus, concevoir avec l'expérimentateur une modification du protocole expérimental. Dans ce cas, l'évaluateur joue un rôle de conseil (*Ibid.*, p. 120).

En plus de cette relation incitée entre expérimentateur et évaluateur, la méthode d'évaluation préconisée était celle de la randomisation, favorisant une approche quantitative et la comparaison d'un groupe test et d'un groupe témoin.

Un autre point important de la négociation a été le cadre des échanges entre les évaluateurs et les commanditaires, nous y reviendrons lorsque nous aborderons la contractualisation. Ces volontés n'ont pas uniquement été des exigences ; des marges de manœuvre ont été laissées à la fois aux évaluateurs et aux expérimentateurs. Ainsi, dans cette phase de négociation, les évaluateurs ont mis en avant leur volonté de développer une recherche-intervention adossée à un projet scientifique, et donc d'inscrire cette intervention dans un processus de recherche plus complet. Il a été négocié qu'une doctorante intégrerait l'équipe afin de mettre en place l'évaluation et de mener une recherche sur l'évaluation de dispositif. De plus, malgré les nombreuses sollicitations à donner des conseils au fur et à mesure de l'évaluation, nous avons souhaité maintenir une posture distanciée.

Il nous semble que ces points de négociations sont primordiaux et permettent, avant même le début de l'intervention, d'assurer une posture de chercheur. Nous distinguons le chercheur de l'expert et nous plaidons pour une posture de chercheur-intervenant. Pour Pesche, (2012) qui mène une réflexion sur les recherches réalisées à partir de réponse à des demandes, l'expertise peut être conçue comme la sélection de connaissances en vue d'aider à la prise de décision (p.9). Ainsi, l'expertise doit permettre de « fournir rapidement une ou des réponses sur le stock de connaissances disponibles » (p.9). Il y a l'idée de se servir de l'existant pour résoudre une situation problème. Or, en ce qui concerne notre implication dans l'appel à projets du FEJ, nous avons négocié de pouvoir mener une recherche-intervention, à ce titre nous ne fournissons pas rapidement des connaissances disponibles, mais participons bien à l'élaboration de connaissances à travers cette mission. Pour cela bien sûr, nous ne partons pas de zéro et bâtissons à partir des acquis, de l'histoire de notre discipline. Pesche (2012) tout en accordant des visées différentes entre la recherche et l'expertise, les associe quand la recherche produit des « connaissances actionnables, c'est-à-dire utilisables, directement par les acteurs » (p.10). Ainsi, il présente l'évolution du métier de chercheur qui se trouve confronté de plus en plus dans un rapport direct avec la société (réponse à des demandes sociales, médiatisée, etc.), ainsi selon lui :

Il y a de moins en moins, d'un côté les "vrais" chercheurs et, de l'autre, des experts ou des "développeurs", mais de plus en plus des chercheurs mis de temps à autre en situation d'expertise, selon des modalités très variables ou devant produire des connaissances en vue

d'identifier ou d'accompagner des processus dans le champ du développement ou de la société (*Ibid.*, p.11).

Cette réflexion ne nuance pas notre distinction entre expert et chercheur-intervenant mais donne à comprendre les évolutions relatives au métier et intègre l'idée du chercheur travaillant au cœur de la cité en concomitance avec le déroulement des faits.

Ainsi, malgré la présence d'une « forte » règle du jeu, une phase de négociation est possible, elle permet de nuancer les propos de Divay (*Ibid.*), permettant au chercheur de remplir son rôle, d'assurer sa posture et de maintenir son cap scientifique. Cette étape de négociation se concrétise par une phase de contractualisation avec la construction de la commande.

La commande, selon Marcel (2012), est un point de passage « entre deux phases de la recherche-intervention », une passerelle. Deux phases la caractérisent : la « formalisation » et de « l'adaptation » (*Ibid.*). La première renvoie au « processus de transformation de la demande en commande formalisée » qui permet « la clarification d'un certain nombre de points :

L'articulation possible entre intervention (en lien avec la demande) et recherche (en lien avec le projet scientifique du chercheur) qui, au-delà de ce que nous avons précédemment évoqué, renvoie également à la légitimité du chercheur pour intervenir sur un objet à propos duquel il possède suffisamment de connaissances scientifiques :

- l'installation d'un tiers-espace socio-scientifique ;
- l'intervention elle-même, à savoir la clarification de ses objectifs (et même, en suivant les ergonomes, des enjeux sous-jacents), de ses attendus (en termes de rendus ou de production), des prérogatives et des responsabilités de chacun, des moyens alloués (financiers certes, mais aussi d'autorisation d'accès au terrain et à certaines informations), des conditions générales (notamment quand elle met en jeu des acteurs non demandeurs au départ), (Marcel, 2012, p.116).

La seconde phase est l'adaptation, elle fait référence au caractère évolutif de la démarche de recherche-intervention ainsi il est « nécessaire qu'une marge d'initiative soit envisagée par la commande pour que des ajustements et des adaptations restent possibles » (*Ibid.*, p.117).

La formalisation de la commande est une étape clé de la recherche-intervention :

- elle lie contractuellement les acteurs engagés dans le projet ;
- elle explicite les attendus et les livrables ;
- elle fixe le montant des moyens financiers attribués au projet ;
- elle indique les personnels détachés pour le projet ;
- elle pose le temps imparti pour réaliser le projet.

Ainsi, nous avons pour mission d'évaluer un dispositif de formation de façon concomitante à son développement avec pour impératif de rendre tous les six mois un rapport confidentiel d'exécution de l'évaluation ainsi qu'une note d'étape destinée à être publiée sur le site : <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/>. De plus, parmi les règles cadrant cette intervention, un comité de pilotage a été constitué par le porteur du projet (membre de l'APECITA). Enfin, un rapport final d'évaluation devait clore l'intervention proposant des pistes pour l'action et des conclusions quant à la généralisation du dispositif.

2 Interface entre le volet académique et le volet social : l'expérimentation sociale et la recherche-intervention

Cette deuxième partie propose des pistes de réflexion quant aux démarches d'expérimentation sociale et de recherche-intervention. Après les avoir présentés, nous défendrons une posture épistémologique en construction que nous soumettons au débat et à la controverse.

2.1 L'expérimentation sociale, nouvelle forme de gouvernance

L'expérimentation sociale que nous développons ici est en lien avec une gestion particulière de la « chose publique » par le politique. Elle est un dispositif mettant à l'épreuve une innovation sociale. L'expérimentation sociale [ES] correspond, en effet, à l'agencement stratégique de moyens (matériels et symboliques) organisés en vue de réaliser une intention. Elle s'inscrit dans un contexte de relations de pouvoir (Fontan, Klein, & Tremblay, 2004, p. 10) dans lequel une instance politique vise à tester une innovation, à la confronter localement à un essai de fonctionnement.

Fontan et *al.* (2004, p.10) font référence à Chambon, David et Devereux (1982) pour la définir. Ils expliquent pourquoi et comment un tel dispositif est mis en place. Selon eux, l'ES répond à un besoin, elle émane du politique, mais trouve sa « source » dans le champ social. De plus, le choix de « l'innovation est politiquement orienté. [Il] vise une amélioration de la qualité de vie » (*Ibid.*, p.11). Nous dirions qu'il y existe une double visée, celle explicite, énoncée par les auteurs : proposer une réponse à un problème (destinée aux acteurs du champ social) et celle implicite, qui

sert les acteurs politiques dans leur trajectoire professionnelle. Enfin l'instance politique qui est porteuse de l'ES assure les moyens financiers de sa mise en place.

En France, après la généralisation d'une expérimentation sociale particulière (RSA¹⁰, en 2008), le Haut-Commissariat à la Jeunesse sous la direction de M. Hirsch a décidé la création FEJ, destiné à promouvoir des expérimentations sociales. Le texte de loi précise que « ce fond est doté de contributions de l'État et de toute personne morale de droit public ou privé qui s'associent pour définir, financer et piloter un ou plusieurs programmes expérimentaux visant à améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de seize à vingt-cinq ans¹¹ ». Selon les termes du FEJ, « l'expérimentation est une innovation de politique sociale initiée dans un premier temps à une échelle limitée, compte tenu des incertitudes existantes sur ses effets, et mise en œuvre dans des conditions qui permettent d'en évaluer les effets dans l'optique d'une généralisation »¹². Lefeuvre (2011, p.3) détaille le fonctionnement d'une expérimentation et distingue trois critères :

Un protocole qui fixe les conditions de déroulement de l'expérimentation et lie les parties : une autorité politique commanditaire et une organisation exécutante. Ce protocole détaille les différentes étapes, la cohérence entre ces étapes et les conditions de validité et de généralisation des résultats obtenus. Une méthodologie expérimentale s'appuyant dans l'idéal, sur l'essai contrôlé randomisé [...] et une évaluation indépendante qui donne à l'expérimentation sa légitimité scientifique. Elle vise à mesurer l'évolution des pratiques des bénéficiaires, des opérateurs et de l'environnement extérieur.

L'évaluation est ainsi le mode d'action des chercheurs s'inscrivant dans cette démarche. La recherche évaluative est accompagnée d'un objectif d'aide à la décision politique, nous allons revenir ci-après sur les enjeux et limites soulevés par cette forme de recherche au sein de la recherche-intervention.

2.1.1 D'un changement dans le lien recherche en éducation et politique...

La qualification « nouvelle forme de gouvernance » associée à l'ES, exprime le passage d'une gestion de l'action publique par projets à une gestion par résultats. Les décisions prises par les dirigeants s'adosent à des preuves apportées par des professionnels extérieurs. Ces professionnels peuvent être parfois des chercheurs qui mettent en jeu leur légitimité. Cette nouvelle forme de gouvernance, qui s'apparente à du New public management, nous amène à

¹⁰ Revenu de Solidarité Active

¹¹ <http://www.senat.fr/rap/a11-110-7/a11-110-712.html#fn>

¹² <http://www.jeunes.gouv.fr/ministere-1001/actions/fonds-d-experimentation-pour-la-1038/#top>

dresser quelques points critiques qui nous paraissent essentiels au regard de la pratique évaluative. Ainsi selon nous, cette activité s'apparente plus à du contrôle. En effet, l'évaluation n'est pas uniquement un instrument au service du pouvoir au détriment des individus. Ainsi, nous opposons une logique de développement et d'autonomie des individus à cette logique de reddition des comptes.

2.2 La recherche-intervention, pour une prise en charge de l'expérimentation sociale

La recherche-intervention [R-I] est une démarche théorisée que Bedin (2013) définit comme « une généralisation de différentes démarches de recherche » (p.93), elle permet de penser l'articulation entre deux sphères indépendantes et autonomes : la recherche et l'intervention (Marcel, 2010). Mérini et Ponté (2008) envisagent la R-I comme une forme de recherche particulière, à la manière de la recherche orientée (Bie, 1970 repris par Lenoir, 2012, p.34) qui : « se situe entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée et peut détenir des traits communs avec l'une et l'autre ». Ainsi, ils affirment que même si la R-I partage avec la recherche-action la proximité du terrain et la collaboration étroite avec les praticiens elle poursuit des visées « avant tout épistémiques » (p.93) propres à la recherche fondamentale. La R-I établit une « certaine dialectique entre les préoccupations du monde de la recherche et celles du monde de la pratique » (Desgagné & Bednarz, 2005, p.245). Bedin (*Ibid.*) participe à la clarification de cette démarche en pointant le pont qu'elle établit entre le domaine de la recherche et celui de l'intervention à travers la figure du « chercheur-intervenant », et sa posture de « tiers-traducteur » qui fait lien entre les deux.

De plus, la R-I est collaborative du fait de son engagement au sein d'un projet social, ou institutionnel. Les chercheurs « collaborent » au projet, ils y adhèrent et participent à l'atteinte de l'objectif partagé. Ensuite, la R-I est partenariale, car cette collaboration est organisée, structurée par un lien officiel. Cette contractualisation délimite le cadre de la recherche-intervention et fixe le rôle de chaque protagoniste. Ce point de départ (commande) est ce qui permet dans ce cas à la recherche d'exister, il est un processus de négociation entre les différents acteurs en jeu (commanditaires/praticiens/chercheurs-intervenants). Les chercheurs-intervenants ont un rôle déterminant dans cette phase d'élaboration de la commande puisqu'elle fixe les objectifs de la R-I. Il s'agit pour les commanditaires et les praticiens de transmettre les enjeux de leur demande et pour les chercheurs-intervenants de bien cerner l'ensemble des attendus, et d'être force de propositions. Enfin, bien qu'ayant une finalité épistémique, la R-I poursuit une visée praxéologique et ainsi contribue à produire des savoirs pour l'action. Ainsi, la principale particularité de la R-I est de lier et de faire fonctionner ensemble ces deux volets : celui de

l'intervention à visée praxéologique et celui de la recherche à visée heuristique. Cela est rendu possible par l'élaboration d'un tiers espace socio-scientifique (Marcel, 2010).

3 Volet académique, visée heuristique : problématisation

Dans cette partie du chapitre, nous présentons le volet académique de la recherche. Il se développe en lien étroit avec le volet social. En effet, comme nous l'avons mentionné en introduction de ce chapitre, les deux volets sont autonomes et complémentaires. Ainsi, si le volet social porte la demande et précise le mode d'intervention, le volet académique porte l'origine de la réponse : une démarche et une visée heuristique. Cette partie amorce la problématisation de ce travail.

Tout d'abord, il nous semble important de justifier la position de la problématisation au sein de cet écrit. Elle reflète une étape importante de notre démarche de recherche. Elle trouve en effet sa place au sein de la section 1 « contexte et démarche de recherche », car elle remonte, c'est-à-dire qu'elle émane du terrain, plaçant la recherche au cœur de la « cité ». La problématisation s'est ainsi construite en deux temps, témoignant de l'imbrication des deux volets (social et académique). Elle est la première étape de conceptualisation, elle s'attache à cerner l'objet de recherche et pose le questionnement qui la traverse, elle s'inscrit dans le volet social. Ensuite, repris dans le volet académique, ce questionnement trouve ses fondements théoriques puis évolue en problématique. Ainsi, nous développerons la problématique dans la section 2 de cette partie, après avoir présenté le cadre théorique. Celle-ci aura la particularité de s'inscrire dans les deux volets, portant les préoccupations sociales et heuristiques de la recherche-intervention (aide à la décision et construction de connaissance).

Étape 1	Détermine l'objet et le questionnement de recherche	Volet social
Étape 2	Pose le cadre théorique de référence	Volet académique
Étape 3	Pose la problématique et les hypothèses de recherche	Volets social et académique

Tableau 6, Processus de problématisation

Ensuite, comme cela est mentionné dans le titre, la visée de ce volet est heuristique, il poursuit l'objectif d'élaborer des savoirs théoriques et méthodologiques sur l'évaluation de dispositif de formation. C'est ce que nous allons exposer dans la suite du document. Ainsi, nous verrons dans un premier temps que nous nous inscrivons dans un contexte d'évaluation de politique publique, puis nous précisons le questionnement de ce travail axé sur l'évaluation de dispositif de formation.

3.1.1 D'un contexte d'évaluation de politique publique (EPP)...

C'est à la fin des années 1960, avec l'accroissement des dépenses publiques, que se développe en France le souci de l'efficacité de l'action publique. L'évaluation s'est étendue en tant qu'évaluation *ex post* en relation avec les politiques de modernisation de l'État. Le dispositif institutionnel d'évaluation dans l'administration s'étoffe au début des années 1990, pour faire de l'évaluation un élément central de la prise de décision gouvernementale et du débat démocratique (Perret, 2001). Dans les années 1990, deux décrets importants relatifs à l'évaluation des politiques publiques (EPP) sont ratifiés. Celui du 22 janvier 1990, permet la création du Conseil scientifique de l'évaluation (CSE), celui du 18 novembre 1998, permet celle du Conseil national de l'évaluation (CNE). En 1992 un « petit guide de l'évaluation » est créé par le CSE, c'est un support méthodologique pour la pratique évaluative. Dès le début, les chercheurs en sciences sociales occupent des postes d'évaluateurs. Le « petit guide » précise que la pratique de l'évaluation ne peut s'apparenter à de la recherche pure, car même si les équipes de chercheurs sont autonomes, ils répondent à une commande. Ils font ainsi de la recherche évaluative, un genre hybride entre la recherche et une pratique professionnelle d'évaluation. Selon Barbier et Matyjasik (2010, p.125) le CSE « contribua à produire les principes d'une "doctrine" » de l'évaluation et constitua un « référent majeur » bien qu'il n'ait pu réunir « les ressources adéquates pour asseoir une influence majeure » (*Ibid.*) Le CSE fut remplacé en 1998 par le CNE qui durant dix ans a créé chaque année un programme d'évaluations soumis à la décision du premier ministre, « ce programme, établi en concertation avec les administrations concernées, est réalisé en liaison étroite avec le commissariat général du plan qui assure le secrétariat du CNE » (Conseil national d'évaluation, s. d.). De plus, le CNE formula « un avis sur la qualité des travaux effectués par les différentes instances d'évaluation » (*Ibid.*)

C'est dans un contexte de recherche commandée qu'intervient l'évaluation de dispositif, « retenons que l'évaluation porte sur des actions – politiques, programmes, projets, mesures, dispositifs, etc. – conçues et mises en œuvre sous la responsabilité d'une autorité publique en vue d'atteindre des objectifs spécifiques » (Perret, 2001, p.4).

L'action publique, appelée politique publique dans la littérature française et programme dans la littérature anglo-saxonne, à laquelle nous nous intéressons est celle se référant à l'éducation. Les politiques éducatives sont définies par Van Zanten (2008, p.535) selon « l'approche classique d'Yves Mény et Jean-Claude Thoenig (1989) comme un programme d'action gouvernementale, informée par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation ».

3.1.2 ... à l'évaluation de dispositif de formation

Nous souhaitons dans un premier temps pointer l'émergence du concept de dispositif et proposer le questionnement que sous-tend l'intérêt scientifique que nous lui portons. Nous préciserons ensuite dans quelles circonstances le dispositif nous intéresse :

- lorsqu'il s'inscrit dans le champ de la formation ;
- lorsqu'il s'agit de l'évaluer.

Repérable au quotidien, son usage est dorénavant incontournable, employé aussi bien par des politiques, journalistes, scientifiques, mais également par des praticiens quel que soit leur domaine d'activité. Utile pour désigner ce qu'on ne pourrait pas dénommer simplement, il peut tout aussi bien servir à décrire (dispositif expérimental, dispositif d'orientation), qu'à définir (une décolleuse à papier est un dispositif qui produit de la vapeur sous pression). L'utilisation massive et généralisée de ce terme caractérise un objet commun à tous et renvoie selon nous à une façon originale de concevoir l'organisation de l'action en milieu professionnel¹³.

En effet, un dispositif correspond, dans une définition générale qui fait consensus (Agamben, 2007; Astier, 2012; Audran, 2010 ; Beuscart & Peerbaye, 2006; Dumet, 2012; Foucault, 1975; Fourcade & Krichewsky, 2012; Guillemot & Vial, 2012; Peeters & Charlier, 1999, etc.) à un ensemble de moyens mis en œuvre en vue de satisfaire une intention. Il y a dans cette définition l'idée d'une transformation particulière de l'action, que nous définissons comme l'ensemble des processus, pratiques et usages agissants pour et sur, des objets, des individus, des organisations, etc. Nous formulons les questions de recherche suivante : qu'est-ce qu'un dispositif ? Que nous apprend-il sur la gestion et l'organisation du monde ?

Ensuite, nous faisons le constat d'un manque théorique et méthodologique en ce qui concerne l'évaluation de dispositif de formation. En effet, l'évaluation de dispositifs de formation est un champ de recherche encore peu stabilisé. Les publications francophones que nous avons pu recenser présentent comme objet d'évaluation des « programmes » (Figari & Tourmen, 2006), « des systèmes éducatifs » (Lafontaine & Simon, 2008) des « politiques publiques » (Duru-Bellat & Jarousse, 2001 ; Mons, 2008) parfois mêmes des « dispositifs » (Bedin & Talbot, 2010 ; Broussal, 2010 ; Figari, 2008) employant de manière indifférenciée l'un ou l'autre des termes. Il existe une plus forte uniformité dans la littérature anglophone, le terme *program* (Alkin & House, 1992 ; Wong-Ratcliff, Powell Ezell, Cage & Chen, 2011) est très largement employé notamment en Amérique du Nord où « l'évaluation de programme et de projet y connaît un

¹³ Cet emploi ne s'étend pas dans la sphère privée.

développement important » (Dussault, 2008, p.61). Le terme *device* pour désigner le dispositif est plus rare et correspond à des dispositifs techniques (Mohd Suki et Mohd Suki, 2011). Par ailleurs, Figari (2008) indique qu'en opposition à l'évaluation des apprentissages, plusieurs notions existent. Elles relèvent du « système », de « l'organisation », de « l'institution », du « curriculum », de la « politique éducative ». Selon lui, celles-ci sont larges et permettent difficilement de « circonscrire des objets précis et isolables » (p.78) rendant peu courantes les études portant sur le sujet en éducation. Même si l'emploi courant de « dispositif » est approximatif, il existe selon lui des définitions de référence et des utilisations qui s'imposent par leur récurrence. Figari (*Ibid.*) en fait ainsi la synthèse ; le dispositif éducatif est à la fois un objet concret observable (alternance, formation à distance, formation continue des enseignants, etc.) et une abstraction (découpage de phénomènes donnant lieu à une représentation précise et à une explication de leur régularité : dispositif de lutte contre l'échec scolaire, dispositif d'ascenseur social, etc.). Nous formulons la question de recherche suivante : comment évaluer un dispositif en éducation ?

Ainsi, le dessein que sous-tend la réalisation de cette thèse est dans un premier temps de répertorier les savoirs et les débats existants autour des concepts de dispositif et de dispositif de formation puis dans un second de construire des « savoirs pour » autrement appelés savoirs d'action (Barbier, 1996) en vue d'évaluer des dispositifs de formation.

Nous souhaitons articuler sans les confondre l'objectif de construction de connaissance (modèle d'évaluation) et l'objectif de transformation et d'amélioration du dispositif de formation.

4 Articulation des volets social et académique

Le premier chapitre nous a permis de situer le cadre dans lequel nous nous inscrivons, celui de la recherche-intervention dans le processus d'accompagnement de la décision. Dans cette partie nous explicitons la démarche de recherche que nous avons adoptée en lien avec le terrain. Ainsi, c'est une mise en contexte présentant les deux volets de la démarche, celui de l'intervention et de la recherche, autonomes, mais interreliés que nous soumettons au lecteur. Les liens, points de tensions, de collaboration et d'autonomie y seront détaillés.

Afin de rendre explicite cette entreprise complexe, nous proposons un schéma, support de notre raisonnement. Notre travail s'inspire et propose de compléter celui de Marcel (2010, Fig2, ci-dessous) lorsqu'il présente le tiers-espace socio-scientifique, articulant l'espace de la recherche et l'espace de l'intervention.

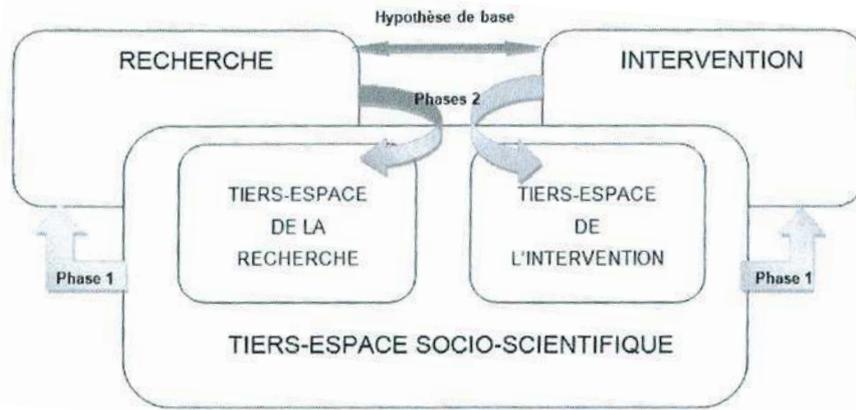


Figure 2, Schéma extrait de Marcel, 2010, p.60

Selon l'auteur, le tiers-espace repose sur l'hypothèse « que "la recherche sur" et "l'intervention pour" peuvent s'enrichir réciproquement » (p.59). De plus, ce tiers-espace est organisé selon deux phases :

- la première dans laquelle « des liens sont esquissés, succinctement envisagés entre le contenu du projet scientifique et celui de la commande » (p.59) ;
- la seconde repose sur « l'élaboration des tiers-espaces de la recherche et de l'intervention comme postérieure aux phases de négociations, de contractualisation et d'élaboration du dispositif » (p.59).

À partir du travail précité, nous proposons une schématisation contextualisée. La demande et la commande ainsi que les différents acteurs apparaîtront, de plus nous situerons le tiers-espace socio-scientifique en y indiquant les processus le composant.

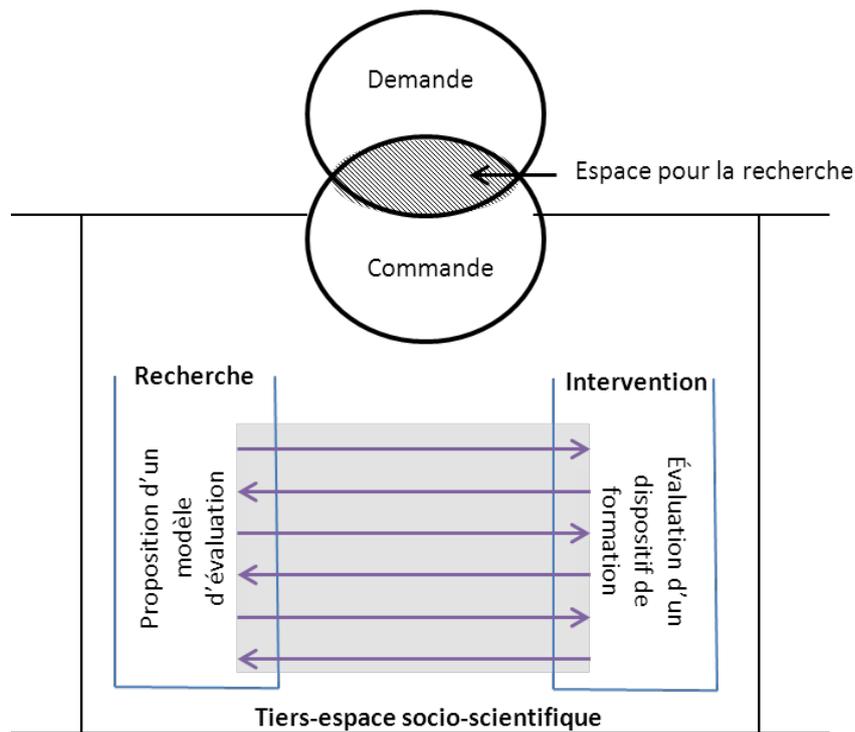


Figure 3, Démarche de recherche contextualisée

Les éléments du schéma de Marcel (2010) ont été repris et réagencés en lien avec le contexte. Ainsi, les deux entités de la recherche-intervention sont présentées, reprenant d'une part le volet recherche avec la proposition d'un modèle d'évaluation et le volet intervention, d'autre part, correspondant à l'évaluation d'un dispositif de formation. Par ailleurs la demande et la commande ont été positionnées. La demande est légèrement en dehors du cadre, car c'est sa transformation en commande (négociation, espace pour la recherche) qui permet le démarrage de la recherche. Les flèches symbolisent les étapes successives de la recherche-intervention et les liens entre les deux sphères, c'est ce que nous allons développer dans les parties suivantes.

4.1 Les enjeux de l'articulation

Nous formulons cette question pour poursuivre : pourquoi défendre une démarche de recherche-intervention, articulant volet social et volet académique, une visée transformative et une visée heuristique ?

Il n'y a pas d'incompatibilité à associer deux visées, au contraire nous affirmons qu'il a un intérêt, dans certaines formes de recherche comme c'est le cas ici, d'associer les deux : c'est le propos que nous allons défendre.

4.1.1 *Plus-value et garanties de la démarche*

Associer et imbriquer les deux volets (social et académique) assure selon nous une plus-value pour la demande et des garanties pour la recherche. Si nous situons notre propos par rapport à une démarche d'expertise qui répond à une demande sociale ou médiatisée, nous pouvons avancer que la démarche de recherche-intervention :

- est force de proposition, pas uniquement dans la manière de cerner l'objet d'étude et de mettre en œuvre les moyens pour construire une réponse, mais dans l'élaboration d'une problématisation ainsi dans la volonté de construire des connaissances ;
- est garante pour le volet recherche d'une posture indépendante dans la mesure où elle a négocié les closes de son engagement ;
- permet de développer une posture de chercheur-intervenant, de chercheur-citoyen (Marcel & Nunez Moscoso, 2012) qui place les Sciences de l'éducation au cœur de problématiques vives et introduit la recherche et ses questionnements auprès des praticiens.

4.1.2 *Approche critique*

Nous ne saurions faire l'économie de présenter un point de vue critique et de pointer quelques limites liées à la démarche de recherche-intervention.

La première limite correspond à la contrainte temporelle liée aux missions à réaliser dans le cadre des recherches-interventions. En effet, si nous avons montré que nous pouvions assurer une autonomie et une indépendance en matière de recherche nous ne pouvons pas nier que la recherche-intervention suit le rythme de l'intervention. Ainsi, un calendrier et des échéances à court terme donnent le tempo de la production écrite du côté de l'intervention, il est nécessaire de garder un équilibre entre les deux volets de la recherche.

La seconde limite que nous voudrions pointer est liée à la « réception » des résultats. En effet, malgré des efforts de traduction et de transmission les chercheurs-intervenants restent impuissants quant aux effets de leur propre production. Pour prendre en exemple cette recherche, le rapport d'évaluation que nous avons transmis aux commanditaires a eu à notre connaissance, à ce jour, peu d'écho. Nous ne sommes pas en mesure de dire si nos pistes pour l'action ont été prises en compte.

4.2 Les interrelations entre les volets

La recherche et l'intervention sont distinctes, mais liées, illustrées par des flèches dans la figure 3 (p. 47), faisant un maillage entre les deux. Ces flèches représentent les échanges entre recherche et intervention. En effet, les deux volets se complètent, s'alimentent. Ainsi, nous distinguons les apports de la recherche pour l'intervention et dans un mouvement réciproque les apports de l'intervention pour la recherche.

4.2.1 Les apports de la recherche pour l'intervention

En premier lieu, la posture adoptée du chercheur-citoyen (Marcel & Nunez Moscoso, 2012) donne la possibilité d'entreprendre une recherche issue d'une demande sociale. Ensuite, les chercheurs répondent à la demande en fonction de leurs spécialités de recherche, de leur domaine de compétences. Ainsi, le volet recherche permet d'affiner la demande et de formaliser les conditions de l'intervention avec les commanditaires : c'est l'émergence de la commande. De plus, les revues de la littérature menées dans le cadre de la recherche nourrissent le travail de terrain. Ainsi, le dispositif méthodologique qui se met en place pour répondre aux exigences de l'évaluation est complété par celui de la recherche (développement du modèle d'évaluation du dispositif de formation).

4.2.2 Les apports de l'intervention pour la recherche

Le travail de recherche commence par la sollicitation du terrain pour une intervention. Ensuite, l'intervention par le biais de la contractualisation offre les moyens financiers nécessaires à la réalisation de la recherche-intervention. De plus, la commande induit une forme de recherche particulière et une partie de la méthodologie. Ainsi, l'intervention permet à la recherche entreprise, ici la modélisation d'une évaluation de dispositif de formation, l'accès au terrain (mise en place du modèle d'évaluation).

Les deux volets ne peuvent être envisagés l'un sans l'autre, ils forment un tout. De plus, dans une approche temporelle, les deux volets sont également intimement liés puisqu'ils sont menés en simultanéité, la recherche accompagne l'intervention et vice versa.

Cette thèse propose à différents niveaux une double entrée en matière. En effet, nous proposons de travailler à la fois sur et pour l'évaluation. Nous développerons un modèle d'évaluation de dispositif de formation que nous avons mis en œuvre.

	Recherche	Articulation	Intervention
Nature	Académique	→	Appliquée
Niveaux	« Sur »	←	« Pour »
Opérationnalisation	Construction d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de formation	→ ← → ←	Mise en œuvre d'une évaluation d'un dispositif expérimental de formation relative au modèle développé
Posture du chercheur	Chercheur-intervenant		

Tableau 7, Deux parties complémentaires et interdépendantes de ce travail de recherche.

La démarche de recherche-intervention prend également dans ce document une forme de restitution particulière, c'est ce que nous allons développer dans la partie suivante.

5 Une restitution particulière

Nous abordons dans cette partie la forme spécifique de présentation de cette thèse. En effet, la contribution est une thèse sur productions scientifiques, c'est un point sur lequel nous souhaitons nous attarder pour justifier et défendre ce choix.

5.1 D'une thèse sur articles...

La thèse sur articles est une pratique rare en sciences humaines et en Sciences de l'éducation. Nous y faisons référence, car c'est le cadre initial dans lequel s'est développé et émancipé notre projet d'écriture. Situons pour commencer cette forme qui guida notre production. Peu de thèses de ce type sont conduites en sciences humaines en France, et à notre connaissance peu de règles d'écriture en font mention (toutes disciplines confondues). Nous en avons recensé trois, accessibles en ligne, qui présentent une charte de rédaction. Elles sont proposées par les universités de Montréal¹⁴ (faculté des Sciences de l'éducation), de Sherbrooke¹⁵ (faculté d'éducation) et de Neuchâtel¹⁶ (faculté des lettres et sciences humaines). Ces documents nous permettent de mettre en perspectives des éléments de concordances entre les exigences québécoises et suisses en matière de contenu.

Tout d'abord, deux des trois universités que nous mentionnons font état d'une déclaration d'intention à officialiser lors de la première inscription en thèse, formalisant ainsi une pratique courante et reconnue. Ensuite, ces guides qui encadrent et règlementent l'écriture des thèses établissent une règle de trois articles composant le manuscrit. Ils doivent être précédés « de

¹⁴ <http://www.scedu.umontreal.ca/faculte/PPA/guidepararticle.htm>

¹⁵ http://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Etudes_en_recherche/EDU907-910_et_912_These_articles_regles_01.pdf

¹⁶ http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_6TXT2J1XcYJ:www2.unine.ch/files/content/sites/lettres/files/accueil/These%2520par%2520article_2011.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=fr&client=firefox-a

chapitre d'introduction, de recension de la littérature et de méthodologie, suivi d'une synthèse substantielle qui comprend une discussion générale des résultats, des conclusions et une bibliographie » (Université de Montréal). La thèse devant constituer un « tout bien intégré et cohérent » (*Ibid.*). Les articles doivent être rédigés durant le doctorat et l'étudiant(e) pour l'université de Sherbrooke « rédige de façon autonome chacun des articles et en est le premier auteur » ou « l'un des trois [articles] aura été rédigé par le doctorant seul » pour l'université de Neuchâtel. De plus, il est important que les revues auxquelles sont adressés les articles aient un comité de lecture anonyme.

Par ailleurs, le type des articles peut varier. Ainsi, pour l'université de Sherbrooke au moins deux des trois doivent s'adresser à la communauté scientifique et un peut être de vulgarisation : « dans un souci de transfert de connaissance, un article ou un chapitre de livre peut viser à la fois la communauté scientifique et professionnelle » précisant la mention « un seul chapitre de livre ou article professionnel peut être accepté ».

Enfin, concernant le procédé d'écriture, l'université de Neuchâtel indique que « deux au minimum ont été acceptés pour publication », quand l'Université de Montréal précise que « les principaux résultats sont présentés sous forme d'articles publiés dans des revues scientifiques, ou sous forme de manuscrit soumis ou prêts à être soumis pour publication ».

Nous avons commencé notre doctorat dans la perspective de rédiger une thèse sur articles, plusieurs raisons venant étayer notre décision. Premièrement, rédiger une thèse sur articles signifie se confronter à la réalité du métier de chercheur, comprendre et se familiariser avec les règles de communications¹⁷. Nous envisagions cela comme un enjeu de professionnalisation. Deuxièmement, écrire des articles pendant le parcours doctoral implique la participation au débat scientifique, ainsi se présenter et se soumettre à la critique (à la controverse)¹⁸. Conservant cette volonté d'adopter cette forme de rédaction particulière, nous l'avons néanmoins ajustée à notre démarche de recherche, ainsi nous proposons une thèse sur productions scientifiques.

¹⁷ Rédaction d'article en elle même

¹⁸ Répondre aux évaluateurs des revues

5.2 ... à une thèse sur productions scientifiques

Si nous déplorions le manque de cadre au sujet de la thèse sur articles, à ce jour nous n'avons recensé aucun guide ou charte de rédaction de thèse sur productions scientifiques. Néanmoins, nous présentons la seconde thèse au sein de l'UMR EFTS sous cette forme originale.

Pourquoi choisir de s'écarter de l'existant et proposer une conception et une présentation nouvelle de la thèse ? Avançons ici ce qui détermina ce choix de nous écarter de la norme. Tout d'abord, explicitons ce que nous entendons par « productions scientifiques ». Il s'agit d'écrits scientifiques, produits durant la recherche doctorale ne se réduisant pas à la seule forme de l'article : la thèse comprend également des chapitres d'ouvrages collectifs et la note de synthèse du rapport final d'évaluation. Ainsi la différence entre ces deux formes de thèse s'apparente aux statuts des écrits qu'elles contiennent.

Revenons-en à notre première interrogation, pourquoi proposer quelque chose de nouveau ? Ce choix coïncide avec la démarche de recherche que nous avons entreprise. Ainsi, cette proposition se veut pertinente dans un contexte et des enjeux particuliers.

En effet, la recherche-intervention implique une écriture qui correspond aux deux volets de la recherche (développés *supra*). Dans un premier temps, c'est l'écriture réalisée dans le cadre de l'intervention, elle est à l'interface entre une écriture scientifique et une écriture de vulgarisation. Elle trace l'action de l'intervention et justifie ses choix sur un plan scientifique. En effet, l'action est décidée principalement dans le volet recherche. Ensuite, dans un second temps, l'écriture correspond au volet recherche, elle s'y conforme tant au niveau de la forme qu'au niveau des exigences de contenu, elle est soumise au regard critique des pairs (relecteur expert de revue).

Nous avons développé dans notre argumentation deux-temps, pas uniquement pour dérouler notre pensée, mais également pour expliciter la temporalité de la recherche-intervention que nous avons éprouvée et que nous exposons dans ce document. En effet, en ce qui concerne l'écriture dans une forme aboutie et donc prête à être diffusée, ce sont les traces relatives à l'intervention qui furent les premières diffusées sous la forme de rapport intermédiaire (que nous destinions aux commanditaires tous les six mois). Nous ne nous situons pas dans le registre d'une écriture scientifique, mais dans une écriture descriptive devant relater l'action engagée et les bilans financiers. En d'autres termes, nous devons prouver que nous menions l'action pour laquelle nous avons été missionnés et justifier des dépenses qui nous avaient été confiées à cet effet. De plus, dans le cadre de cette écriture (des rapports intermédiaires), nous pourrions la qualifier de collaborative réunissant l'ensemble des acteurs prenant part à la mission d'évaluation, les

chercheurs-intervenants bien entendu, mais aussi le personnel administratif qualifié dans la gestion du projet. Ensuite, l'écriture scientifique s'est développée une fois que les étapes de recueil, de traitement et d'analyse des données eurent été effectuées. Ainsi, nous avons alterné avec ces deux types d'écritures, nous allons expliciter la complémentarité de ces deux formes d'écrit que nous choisissons de présenter ici.

Cette présentation particulière témoigne d'une démarche de recherche où l'écrit tient une place tout au long du processus, il est à la fois ce qui permet de prouver, traduire, échanger, communiquer. Choisir de présenter l'ensemble des documents, qu'ils s'inscrivent ou non dans les standards de la production classique d'une recherche, traduit notre volonté de mettre en lumière l'ensemble de la démarche de recherche-intervention que nous avons développé.

Lorsque nous parlons de restitution, il s'agit bien de mentionner l'écrit final, celui-ci comme l'aboutissement de la recherche-intervention. En effet, le présent document se compose de deux parties dont la seconde recense l'ensemble des productions scientifiques écrites durant notre parcours doctoral.

Synthèse du chapitre 2

Ce chapitre a permis de poser finement le contexte dans lequel cette recherche a démarré. Nous avons présenté en premier lieu le volet social et l'origine de la demande médiatisée : l'appel à projets lancé par le Haut-Commissariat à la jeunesse et la demande de réaliser une évaluation de dispositif de formation.

La deuxième partie de ce chapitre consacrée à l'argumentation du choix de prendre en charge l'expérimentation sociale par la recherche-intervention. L'association de ces deux démarches n'est pas naturelle et nous avons tenu à répondre à ces deux questions : pourquoi répondre à ce type de demande et comment y répondre. Nous avons ainsi introduit l'article 2 de la Partie 2 de cette thèse.

La troisième partie centrée sur le volet académique a défini la visée heuristique du travail. Nous avons pu avancer notre objectif de construire des connaissances en vue d'évaluer les dispositifs de formation. Ainsi le dessein de cette thèse est de développer un modèle d'évaluation de dispositif de formation.

L'articulation des volets académique et social est abordée dans la quatrième partie. Nous avons mis en perspective les enjeux c'est-à-dire la plus-value et les garanties de la démarche ainsi que ses limites. Ainsi, nous avons avancé que la recherche-intervention était à la fois un apport pour l'intervention (la recherche problématisant un problème de société et entamant un processus de construction des connaissances) et un apport pour la recherche (l'intervention donnant l'occasion de traiter un sujet vif et de développer une posture de chercheur-intervenant).

Nous avons ensuite abordé les limites de cette démarche pointant des contraintes inhérentes au cahier des charges de l'intervention et à l'incertitude quant à la réception et la portée des résultats.

SECTION 2

CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATISATION

CHAPITRE 1 : DISPOSITIF ET DISPOSITIF DE FORMATION

CHAPITRE 2 : PANORAMA DES THÉORIES DE L'ÉVALUATION

**CHAPITRE 3 : PROBLÉMATIQUE VERS UN MODÈLE D'ÉVALUATION DE DISPOSITIF DE
FORMATION**

INTRODUCTION DE LA SECTION 2

Après avoir abordé le contexte et posé les premières questions de recherche, nous développons dans cette section 2, le cadre théorique et la problématisation.

Dans le premier chapitre les concepts de dispositif et de dispositif de formation sont abordés. Il se structure en quatre parties dont la première présente les changements nécessaires à l'apparition du concept de dispositif. La seconde apporte des éléments de définition du dispositif quand la troisième l'analyse et met au jour deux processus qui le composent. Le premier processus que nous nommons fondamental représente l'essence même du dispositif, le second que nous nommons opérationnel, renseigne sur ses modes de fonctionnement. Enfin, la quatrième partie s'intéresse précisément aux processus de formation.

Le deuxième chapitre de cette section traite la question de l'évaluation à travers un panorama de ses modèles théoriques. Cinq parties organisent ce chapitre. La première présente un point de vue historico sociologique de l'évaluation des personnes en formation et de l'évaluation des actes de formation. La deuxième développe des éléments de définition du concept et la troisième se centre sur deux formes d'évaluations qui traversent cette recherche : l'évaluation-conseil et l'évaluation de politique publique. La quatrième partie de ce chapitre sur l'évaluation s'intéresse au rôle et à l'influence des acteurs en jeu au sein d'une évaluation (des évaluateurs aux partenaires). La cinquième partie propose pour terminer d'aborder des controverses qui touchent cette thématique.

Le troisième chapitre de cette section présente des éléments pour un modèle d'évaluation de dispositif de formation. Trois parties le composent, la première expose différents enjeux de l'évaluation de dispositif de formation et la deuxième propose un modèle d'évaluation de dispositif de formation à partir des travaux de Lecointe et Hadji. Enfin, la troisième pose la problématique de ce travail et formule l'hypothèse générale.

CHAPITRE 1

DISPOSITIF ET DISPOSITIF DE FORMATION

Ce chapitre est consacré à l'exploration du concept de dispositif ainsi qu'à celui de dispositif de formation. Nous cherchons à apporter des éléments de réponse à la question posée *infra* : qu'est-ce qu'un dispositif de formation ? Notre argumentation se nourrit d'une revue de la littérature et progressera de ses conditions d'émergence jusqu'au plus fin de sa description. Ainsi, nous développons quatre parties. La première expose les changements qui entraînent l'apparition et la généralisation du concept de dispositif. La deuxième partie apporte des éléments de définition du concept, la troisième détaille deux processus qui le traversent (fondamental et opérationnel). La quatrième partie s'intéresse enfin au cas particulier des dispositifs de formation.

1 Des changements nécessaires à l'apparition du dispositif

Cette partie développe l'idée que nous évoquions précédemment au sujet du concept naissant « dispositif », faisant état d'une organisation nouvelle de l'action. Elle présente les changements, entendus comme modifications du réel s'inscrivant durablement dans les représentations et dans les actes et favorisant les conditions d'émergence dudit dispositif. Nous proposons une recension d'écrits multiréférentielle¹⁹ qui exposera d'abord un nouveau rapport à l'espace entraînant une organisation centrée sur des intentions puis un nouveau rapport à l'objet privilégiant une approche anthropocentrée. Nous terminerons notre propos en exposant le passage d'une organisation structurelle à une organisation dispositive de l'action.

1.1 Un nouveau rapport à l'espace

L'espace, peut-être appréhendé en psychosociologie comme une grille de lecture des interactions sociales (Fischer & Moles, 1981). Pris dans son sens le plus restreint, c'est un lieu, mais aussi un milieu en tant qu'« entourage objectif d'un individu, d'un groupe, en tant qu'il influe sur eux » (p.25). Ainsi, « l'aménagement de l'espace est l'expression de l'action d'une société sur l'organisation de sa vie » (p.18). Fischer et Moles définissent l'espace comme une « matrice de l'existence sociale qui conditionne aussi bien les rapports entre les hommes que les rapports entre les hommes et leurs environnements. » (p.27). Ils abordent les changements provoqués par l'industrialisation et la technicisation de la société. L'espace se spécialise, se découpe : zones de travail et d'habitat ne sont plus sur le même lieu. À l'intérieur même de ces zones de vie, des segmentations émergent. Ainsi, au travail une place est définie pour chaque travailleur, la

¹⁹ Convoquant des auteurs issus des disciplines suivantes : littérature, philosophie, psychologie, sciences de l'information et de la communication, Sciences de l'éducation.

fonction est déterminante dans l'attribution des places (organigramme). À la maison, les pièces à vivre se multiplient et deviennent plus fonctionnelles, de fait chacune a sa propre utilité. Cette nouvelle ère devient une conquête de l'espace, avec de nombreux chantiers de construction (usines, zones industrielles, urbanisation). Avant l'ère industrielle, pour Fischer et Moles (*Ibid.*), la gestion de l'espace n'était pas prioritaire, dès lors, l'espace devient un territoire au sens éthologique et représente une forme de domination. L'idée forte est celle d'un espace que les hommes organisent et aménagent, en fonction de leurs besoins. Il n'existe pas un espace, mais plusieurs qui se côtoient, s'entrecroisent, s'influencent. Un espace existe lorsqu'il est investi par un individu tant dans sa représentation que dans son action.

Le dispositif s'est ainsi développé, car les individus organisent leur environnement en fonction de leurs intentions ; il fait donc référence à quelque chose de construit par l'homme. Le dispositif correspond à ce que Goffman, et al. (1991) appellent les cadres sociaux qui sont « animés par la volonté ou un objectif et qui requièrent la maîtrise d'une intelligence ; ils impliquent des agencements vivants, et le premier d'entre eux, l'agent humain. » (p.30). Le dispositif naît de cette capacité qu'ont les individus de découper la réalité, une partie de leur contexte en fonction de buts à atteindre.

Penser le dispositif tend à s'interroger sur l'aménagement de l'espace. Fabre (2009) a analysé un dispositif documentaire (Centre de Documentation et d'Information). Elle utilise la métaphore du jardin (labyrinthe) pour analyser le dispositif construit de points de repère multiples organisés (en verticalité ou horizontalité), de telle sorte qu'on ne peut y avoir accès qu'en entrant dans ce dispositif. On distingue alors plusieurs choses. D'abord, le dispositif est une organisation de l'espace en vue de satisfaire une intentionnalité adressée à autrui. Ensuite, il est ce qui fait le lien entre un concepteur voulant agir sur, et un public à qui il est destiné. Dans la recherche de Fabre (*Ibid.*) les documentalistes sont les concepteurs et les étudiants sont les destinataires du dispositif documentaire (CDI). Elle fait apparaître l'idée de cheminement, de progression et de compréhension à travers le dispositif intégrant ainsi les étudiants acteurs, usagers qui « à la recherche d'une énonciation signifiante, détiennent une part symbolique de l'espace documentaire, un espace par intention, celui du praticien, et un espace à réception, celui de l'utilisateur. » (p.8)

Ainsi, le dispositif est un intermédiaire, une passerelle qui correspond à une forme de médiation, que Belin (2001) appelle technique, dispositif ou objectale, produite selon lui par le développement d'une société de l'information et de la communication. Il développe l'idée selon laquelle pour communiquer, pour produire du sens, l'homme utilise des artefacts dont le

dispositif fait partie. Il est un « espace potentiel » soit une « aire qui ne désigne ni le monde des phénomènes objectivement perçus, ni celui des phénomènes de la vie intérieure » (*Ibid.* p.64).

L'espace est un élément indispensable dans la compréhension du dispositif. Il faut distinguer deux types d'espaces qui interviennent dans sa constitution ; celui dans lequel il a été créé et celui dans lequel il va être mis en place. En effet, le dispositif pour exister s'inscrit dans un contexte, puis étant une somme d'actions au cœur d'un réel construit, il est lui-même un environnement (espace), pour les actions qu'il entraîne (conditionne). Ainsi, différents environnements de référence coexistent en fonction de l'action menée. Nous verrons par la suite que ces situations sont dépendantes des acteurs et de leur historicité :

Lorsque ceux qui participent à une activité jouent des rôles différents, et cela est fréquent, leurs points de vue sur ce qui se passe ont de grandes chances d'être aussi différents les uns des autres. Ce qui représente un jeu pour le joueur de golf est un travail pour le caddy. Des intérêts différents engendreront, pour reprendre les termes de Schutz, des pertinences motivationnelles différentes (Goffman et al., 1991, p.17).

1.2 Un nouveau rapport aux objets

Le statut des objets a été traité par Rabardel en 1995, selon lui, un objet peut être technique ou artefact selon s'il a une dimension matérielle ou symbolique. Il a développé un modèle triadique : le modèle SAI (Situations d'Activités Instrumentées) insérant dans cette relation homme-objet un nouvel élément : l'instrument. Ce tiers dans la relation homme-objet est selon lui un concept intermédiaire. Un artefact, est l'appellation qu'utilise Rabardel (1995) comme désignation neutre par rapport à l'emploi des termes objet, outil, produit. Il précise une caractéristique de l'artefact par rapport à la définition anthropologique qui lui sert de base : il est chargé d'intentionnalité. En effet, l'homme transforme pour son usage, c'est une intentionnalité dans l'action. De plus, la sociologie des techniques a défini l'objet technique comme le résultat socialement construit d'un processus d'innovation (Akrich, 1993). L'artefact cognitif, lui, est défini par Norman (1993) comme un outil artificiel conçu pour conserver, exposer, traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle. Selon lui ces artefacts sont omniprésents dans notre vie et dans nos activités. Il ajoute que leurs inventions ont tellement amplifié notre efficacité, notre puissance, et notre intelligence que la création et l'utilisation d'outils artificiels est l'une des caractéristiques de notre espèce (ex. poulie rend plus fort, voiture plus rapide, etc.). Nous retiendrons l'idée d'instrument telle que la comprend Rabardel comme :

[...] une entité mixte qui inclut deux composantes : l'objet technique ou artefact – matériel ou symbolique – et le schème (ou les schèmes) d'utilisation associé (s), construit (s) par le sujet ou résultant de l'intériorisation de procédures élaborées par d'autres (*Ibid.*, p.6).

L'instrument est investi par l'individu, il se fond dans son quotidien faisant partie intégrante de son espace (environnement) allant même parfois jusqu'à lui devenir invisible. Les premiers travaux sur la relation homme-objet étaient de nature technocentrée : « le point de vue sur l'homme n'est pas le premier, il est constitué en référence au point de vue technologique qui lui est principal. C'est en ce sens que ce type de problématique est technocentrique » (Rabardel, 1995, p.20). Selon l'auteur, l'homme occupe ainsi une position résiduelle. C'est le changement de point de vue, avec l'approche anthropocentrée (*Ibid.*) qui permet de connaître l'évolution de pensée nécessaire à l'étude et la compréhension des dispositifs. Cette dernière approche est celle où l'homme occupe une place centrale, depuis « laquelle sont pensés les rapports aux techniques, aux machines et systèmes. » (*Ibid.*, p.20). Selon Rabardel, ces deux approches doivent se compléter. Pour lui, l'activité est pensée non plus du point de vue de l'objet, mais de l'homme. Le dispositif se pense ainsi avec le rôle déterminant de l'humain dans sa création et son développement. Cette conception ne nie pas l'importance de l'environnement dans les actions, les choix et les intentions du sujet. Cette re-centration sur l'homme s'explique par les recommandations des politiques européennes (Rabardel, 1995). L'homme devient (ou redevient) un élément que l'on considère déterminant dans le facteur « travail », on sort de l'illusion d'une production entièrement technique, le facteur humain réintègre le système de penser le travail.

Pour Peeters et Charlier (1999), le dispositif reflète également un nouveau rapport aux objets dans la société contemporaine. Il permet, selon eux, de reconsidérer les deux modes de médiations : symbolique et technique. Le dispositif est ce qui lie ces deux médiations, en effet, « cette nouvelle approche permettrait de concevoir le rapport entre sujets et objets de manière interdépendante et non plus duale » (p.17).

Désigner un dispositif serait ainsi mettre en évidence un processus engageant à la fois des individus et des aspects techniques (humain/non humain). Un dispositif n'est pas un facteur autonome, indépendant ; il peut entrer en contact avec un ou plusieurs autres dispositifs. Il est une « machinerie » au beau milieu du contexte social. Il est produit par, et engendre des situations, des activités de l'expérience. Le dispositif ne peut pas être pensé comme objet, il n'est pas « saisissable ».

1.3 Passage d'une organisation structurelle à une organisation dispositive

Nous retrouvons chez Vouilloux (2008) une mise en tension de la notion de structure avec celle de dispositif. Pour lui, le dispositif est venu supplanter la structure. L'auteur reconnaît entre ces deux notions une différence qui tient plus « du point de vue » – une différence théorique – que de changements concrets²⁰. Il reconnaît dans l'organisation dispositive deux paradigmes, l'un machinique et l'autre militaire. Le premier intègre une dimension spatiale tandis que l'autre une dimension temporelle. Il s'agit de penser le dispositif dans sa fonction d'agencement de l'espace, d'organisation dans un premier temps, et dans un second temps de compléter cette idée par celle d'« un agencement qui résulte de l'investissement ou de la mobilisation de moyens et qui est appelé à fonctionner en vue d'une fin déterminée. » (p.18).

Rykner dans une conférence intitulée « Penser les dispositifs » (2011), aborde aussi cette dichotomie dispositif/structure. L'auteur oppose l'idée de dispositif à celle de structure. Selon lui la structure assigne les places, travaille les identités alors que le dispositif travaille sur les variables, sur l'aléatoire, le non prévu. Le dispositif crée une « résistance à la structure : un détournement et une déconstruction ». Cette résistance permet la présence d'un tiers exclu sans lequel la structure suffirait pour penser le monde. Peeters et Charlier (1999) nomment ainsi le dispositif « concept de l'entre-deux », car il permet de mettre en correspondance des choses souvent dissociées comme le « dit » et le « non-dit ». C'est une notion particulière, qui selon eux, est le résultat du travail du praticien ou de l'analyste qui l'utilise pour traiter l'hétérogénéité.

2 Définitions du dispositif

Pour poursuivre cette exploration du dispositif, nous proposons dans cette partie de le définir. Le pluriel a été utilisé, car nous verrons qu'il n'existe pas un type de dispositif, mais différent que nous ne pourrions réduire en une seule définition.

Ainsi, nous nous intéresserons dans un premier temps à l'ancrage environnemental du dispositif. Nous défendrons l'idée qu'il est un « concept situé », explorant les tensions entre genericité et singularité. Ensuite, dans un deuxième temps, nous approfondirons la visée de transformation que nous évoquions en première partie de ce chapitre. Nous appréhenderons le concept de projet comme premier dans l'agencement d'un dispositif irrémédiablement orienté vers un changement. L'échelle du dispositif, comprise comme un indicateur de sa taille sera questionné dans le troisième et dernier temps de cette partie.

²⁰ Néanmoins, nous le verrons dans la suite du document ces changements bien qu'initialement théoriques auront des répercussions en pratique, c'est pourquoi nous maintenons la catégorisation initiale : « des changements nécessaires à l'apparition du dispositif ».

2.1 Dispositif, « concept situé »²¹

Nous avons choisi de titrer cette partie « dispositif, concept situé » reprenant l'expression de Peeters et Charlier (1999, p.20), qui fait référence au caractère normatif du dispositif dans sa façon de s'inscrire dans « une certaine vision du monde » (*Idid.*, p.20). Cette expression nous a semblé éclairante dans ce qu'elle donne à comprendre de l'inscription du dispositif dans un déjà-là opérant. Le dispositif comme nous allons le développer s'inscrit dans un environnement, dans une ou plusieurs situations. Ainsi, après une brève inscription dans la théorie des situations, nous aborderons la singularité et la généricité du dispositif.

De Fornel et Quéré (1999) citent J. Barwise comme étant l'un des promoteurs de la « théorie des situations ». Ce dernier considère les « activités situées » comme « des activités réalisées par des agents intelligents, qui incarnés et limités, sont situés dans un environnement riche qu'ils peuvent exploiter de multiples façons » (p.8). Pour De Fornel (1999) l'action située « c'est la capacité qu'a un agent d'improviser en utilisant les opportunités qui s'offrent à lui dans son environnement » (p.120). Cette notion de capacité renvoie à ce que Dokic (1999), au sujet de « l'action humaine », appelle « explication rationnelle » (p.131). Il développe l'idée selon laquelle le sujet agit de manière intentionnelle dans son environnement, et que son action ne peut se détacher du contexte dans lequel il l'a réalisée. Concernant la définition de la situation, Goffman et al. (1991, p.19) ont écrit : « toute définition de situation est construite selon les principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif ».

2.1.1 Singularité du dispositif

Audran, (2007) a travaillé précisément sur la relation situation/dispositif. Il considère le dispositif comme « contexte de l'action et guide de l'action » (Audran, 2010, p.38). Selon lui, c'est en passant par une phase de description fine du dispositif que l'on peut atteindre « l'intentionnalité » des concepteurs et ainsi en avoir une vision « culturelle », il faut rendre le « contexte compréhensif du dispositif », c'est ce qu'il appelle le « registre d'exploration ». Mais il ne faut pas, selon lui toujours, assimiler la notion de situation à celle de dispositif, « comme si la seconde découlait naturellement de la première. » (p.81). Ainsi pour cet auteur, le dispositif ne peut produire une situation à lui seul. Il en est une base, mais qui n'existe que par la rencontre de divers éléments ; contexte dans lequel il est mis en place, intentionnalité des acteurs qui l'animent, et de ceux à qui il se destine. De plus, il n'existe pas un dispositif pour une situation, ni une situation pour un dispositif. En effet, notre environnement est peuplé d'une multiplicité de

²¹ Expression empruntée à Peeters & Charlier (1999, p.20).

dispositifs. Les situations émergentes peuvent être le fait du dispositif, mais pas systématiquement, « l'activité comporte alors une grande part d'inattendu dans la situation réelle, ce qui implique à bien des égards que le dispositif ne fait pas (nécessairement) la situation » (p.82). Le dispositif peut être considéré comme un préalable de la situation, mais ne suffit à lui seul pour qu'elle « existe », car il n'est pas l'unique élément qui est susceptible d'agencer l'environnement.

2.1.2 Généricité du dispositif

Si nous avons tenu à distinguer le dispositif de la structure en tant que mode d'organisation, dans ses processus et dans ses finalités, nous pouvons néanmoins dégager une structure du dispositif. En effet, nous employons ce terme dans son sens courant pour signifier un point commun entre toutes les formes de dispositif. Ainsi, nous mettons en évidence l'« ossature » du dispositif. Au regard de ce que nous avons développé, nous proposons deux phases qui organisent son fonctionnement, incluses dans un environnement.

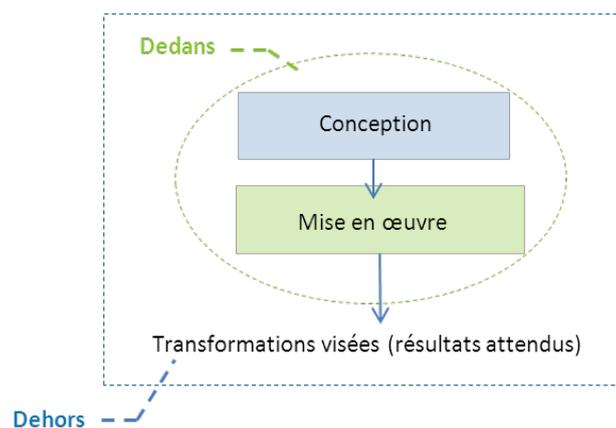


Figure 4, Sections du dispositif

Cette figure représente les sections du dispositif : la conception et la mise en œuvre. Elles sont interdépendantes et complémentaires, mais nécessitent un agencement et ne sauraient se substituer l'une à l'autre : la première détermine la seconde. De plus, deux espaces ont été positionnés, « dedans » et « dehors » qui correspondent :

- à ce qui est externe et qui constitue l'environnement dans lequel il s'inscrit et propose une (des) transformation(s) du réel ;
- à ce qui est interne au dispositif et qui participe de son fonctionnement.

Ainsi, le dispositif est à la fois produit et producteur de son environnement.

De plus, d'un point de vue plus global, Peeters et Charlier (1999) abordent une question transversale sur le dispositif, celle de son l'essor qui s'apparente, selon eux, à une « idéologie

dispositive » (p.20) rendant compte d'un « modèle axiologique » (p.21). Ces éléments mettent en perspective ce qui caractérise l'ensemble des dispositifs, qu'ils soient symboliques ou matériels, et qui s'apparente à ce que (Rykner, 2011) appelle l'âge du dispositif qui correspond à la nécessité de mettre en relation « artificiellement des mondes qui ont été clos sur eux-mêmes ». Pour lui, le dispositif est ce qui permet d'attraper de façon plus large est qui permet de donner du sens. Ainsi « on sort du monde clos on que l'on remet en relation avec le Réel que le structuralisme²² avait exclu. » Pour Rykner (*Ibid.*), cet « âge du dispositif » permet d'articuler des hétérogènes, et « parce que c'est une nécessité, de décloisonner, de faire une indiscipline ». Cette indiscipline va permettre selon lui l'émergence des processus contre les systèmes de « ce que Morin appelle le complexe à l'inverse du simple ».

2.2 Dispositif vecteur de changement : le projet en tête de proue

Nous avons mentionné à plusieurs reprises la visée transformatrice du dispositif. Cette partie met en perspective un élément intégré au dispositif, initiant son orientation. Il s'agit du projet, envisagé comme un vecteur, une stratégie de changement (Dupuy et Lefeuvre, 2014). Le projet existe lorsqu'il y a chez un individu une volonté anticipatrice d'un changement. Il passe par la « matérialisation d'une intention » (Boutinet, 2012), et il cesse d'exister dès lors qu'il se réalise. Le projet suppose une quête du mieux, « c'est le perfectionnement souhaité qui va s'exprimer à travers la figure du projet » (*Ibid.*). Ainsi, l'individu qui se projette se sent capable de changement, « c'est l'intention d'une transformation du réel » (*Ibid.*).

Guillemot et Vial (2012) présentent le projet comme intégré au dispositif et préexistant aux acteurs à qui s'adresse le dispositif. Ils affirment que les destinataires représenteraient un des moyens par lequel il est nécessaire de passer pour atteindre l'objectif fixé. De plus, ils rappellent la filiation de ce terme au contexte militaire, dans lequel il fut en premier employé, en mentionnant la poursuite de l'efficacité comme étant prégnante. Ainsi, le dispositif n'est pas présenté comme un cadre fixe, rigide, mais comme étant capable de se « Re-crée dans un processus récursif au fur et à mesure qu'il en est fait usage » (*Ibid.*, p.191).

Ainsi, le projet semble être un élément précurseur du développement du dispositif. Il y a donc une volonté de transformation du réel au départ.

²² Rykner (2011) détaille trois « âges » qui précèdent l' « âge du dispositif » :

- l'âge de l'universalisme, encyclopédisme ;
- l'âge de la spécialisation ;
- l'âge du structuralisme.

2.3 Échelle du dispositif

Dans cette partie nous apportons des éléments de précisions quant à la forme du dispositif. En effet, si jusqu'à présent nous avons été en mesure de présenter les éléments le constituant, nous n'avons encore rien dit de son aspect. Autrement dit, à quoi « ressemble » un dispositif ? Nous prenons en compte l'échelle du dispositif. Le terme « échelle » fait référence à des éléments qui nous permettraient de qualifier de « grand » ou de « petit » un dispositif. Belin (2001), nous donne des indications quant à ce que nous avons nommé échelle, qu'il nomme « grandeur » et qui correspond selon lui à la complexité du dispositif. Ainsi, pour lui « un dispositif est "grand", ou a une "grande échelle", lorsqu'il organise en son sein une multiplicité de micro dispositifs. De manière réciproque, on dira qu'il est "petit" lorsqu'il est aisément circonscrit » (p.244). Ainsi, afin de répondre à notre interrogation sur l'échelle, un dispositif ne s'appréhende pas à sa taille, mais à sa capacité à lier, à croiser d'autres dispositifs. Belin (*Ibid.* p.244) termine en distinguant complexité et complication à la manière de Latour :

La complexité concerne l'agencement des correspondances "contemporaines", c'est-à-dire situées en tension, en relation de dépendance réciproque. La complication concerne le nombre de routines, d'enchaînements simples linéaires, additifs. [...] Ce que nous appelons grandeur du dispositif concerne ces deux dimensions à la fois.

3 Deux processus au cœur des dispositifs

Les dispositifs permettent d'organiser, d'agencer la réalité afin d'atteindre des buts, de concrétiser des intentions. Pour cela, nous avons vu qu'ils créent et s'inscrivent dans des situations. Nous présenterons dans cette partie deux processus inhérents aux dispositifs :

- le processus fondamental qui correspond à l'ensemble des étapes structurant le fonctionnement des dispositifs ;
- le processus opérationnel qui correspond aux phases successives de mise en œuvre du dispositif.

3.1 Processus fondamental

Le premier est un agencement de trois pôles : intentions, expériences, et effets. Ils sont interdépendants et structurent le fonctionnement du dispositif. Nous commencerons par considérer le premier pôle qui guide la création et la mise en œuvre du dispositif : les intentions (normalisante, émancipatrice, en tension entre normalisation et émancipation). Nous poursuivrons la description du dispositif en nous intéressant au deuxième pôle de ce processus relatif aux expériences dispositives, c'est-à-dire aux expériences vécues (« allotétiques » et

« autotétiques ») par les destinataires du dispositif. Nous aborderons ensuite le dernier pôle qui traite de la question des effets du dispositif. Nous verrons qu'il peut aboutir à deux types d'effets (escomptés, non escomptés).

3.1.1 Premier pôle : les intentions

En effet, nous détaillerons trois fonctions du dispositif déterminées par des intentionnalités différentes. La fonction normalisante tout d'abord, qui rejoint le paradigme déterministe présenté par Audran (2010), dans lequel le dispositif existe par la volonté d'un concepteur et agit sur une situation. La fonction émancipatrice, ensuite qui favorise l'autonomie des usagers du dispositif. La fonction en tension entre normalisation et émancipation, enfin, qui s'apparente au paradigme phénoménologique également présenté par Audran (*Ibid.*) où la situation préexisterait à sa propre actualisation. Le dispositif serait une forme d'influence dirigée « sur », dans l'intention de normaliser les individus, mais aussi un moyen, un support à l'autonomie individuelle : dirigée « pour ».

a) Intention normalisante

Agamben, (2007) cite Foucault comme précurseur du concept dispositif qui serait lié au concept de « positivité » de la pensée d'Hegel. Le concept de « positivité » se nourrit de l'opposition entre la « religion naturelle » et la « religion positive ». La première renvoie selon l'auteur à la relation immédiate de la raison humaine avec le divin tandis que la seconde dite aussi historique comprend l'ensemble des croyances, des règles et des rites qui sont intériorisés par les individus. Foucault s'intéresse aux modes concrets par lesquels les positivités (dispositifs) agissent à l'intérieur des relations, dans les mécanismes et les jeux de pouvoir. « Un dispositif se forme et s'impose à partir d'un réseau complexe de relations entre éléments hétérogènes : par exemple entre l'école, l'armée, l'hôpital, et ainsi de suite. L'analyse foucauldienne consiste à repérer la nature des liens entre ces éléments disparates » (Olivier, 1988, p. 92/93). Dans l'usage courant comme dans celui de Foucault, le dispositif renvoie à un ensemble « de pratiques et de mécanismes (tous uniment discursifs et non discursifs, juridiques, techniques et militaires) qui ont pour objectifs de faire face à une urgence pour obtenir un effet plus ou moins immédiat » (Agamben, 2007, p.20-21).

Le dispositif est pensé comme un appareil agissant sur l'environnement et c'est ce qu'étudie précisément Foucault, il est le premier à employer ce terme en dehors de l'usage courant et technique auquel il était réservé. Selon Raffnsøe (2008), Foucault adopte une perspective « dispositionnelle » pour approcher l'analyse sociale. Il cite une définition du dispositif de

Foucault : « Il est un appareil formé d'une série de parties agencées entre elles de telle manière qu'elles influent sur le champ d'action » (p.47), c'est « un arrangement qui a un effet normatif sur "son" environnement puisqu'il y a introduit certaines dispositions » (*Ibid.*).

Selon Berten (1999), le dispositif foucauldien produit de la subjectivité, mais il n'est pas produit par la subjectivité. L'insistance de l'aspect « pouvoir » normalisateur le rend malveillant et inamical. S'il produit du savoir, celui-ci est immédiatement retraduit, réinvesti en pouvoir. Toujours selon le même auteur, Foucault est un héritier direct de Heidegger, il a ainsi une méfiance profonde envers la technique et les formes modernes du savoir rationnel. Foucault ne considère pas l'individu actif dans le dispositif.

b) *Intention émancipatrice*

Pour Belin (2001) l'idée de dispositif coercitif n'est pas majeure. Il est aussi un construit, mais il n'est pas destiné à être normatif, l'individu et l'environnement sont interdépendants. Le dispositif est davantage appréhendé comme objet transitionnel investi par le sujet et fondu dans l'environnement. Il permet *a contrario* à l'individu de trouver son autonomie. Cette analyse s'appuie sur une logique de l'expérience. Il emprunte la référence de l'objet transitionnel à Winnicott et l'applique au champ social. Il développe ainsi l'idée d'un espace potentiel : « aire intermédiaire » dans laquelle l'expérience peut prendre place. Cette même idée se retrouve chez Audran (2010, p.45), pour qui : « [...] la notion de dispositif est étroitement liée à l'agencement, à l'organisation d'espace-temps ou d'environnements dont le but est au moins autant une façon sociale de permettre d'orienter l'individu de manière instrumentale, que de lui permettre de s'orienter par lui-même ».

Dans une recherche menée sur les dispositifs de formation numérique en information et communication, Gardiès, Fabre, et Dumas, 2007 défendent ce principe d'autonomie des acteurs au sein du dispositif : « si nous considérons que nous participons tous, usagers et concepteurs, à la définition de dispositifs qui nous circonscrivent nous pouvons dire que les contraintes qu'ils nous imposent, construisent notre identité et notre être singulier » (p.3) Cela peut s'expliquer pour Peeters & Charlier (1999) par le passage « d'une logique de transmission à une logique d'expérimentation du savoir ».

Cette opposition entre une intention qui norme les comportements et une autre qui est le support de l'autonomie des individus, se trouve dans la dichotomie présentée par Rykner (2011) entre dispositif institué et dispositif émergent. Selon lui, le premier, le D. institué ramène à l'idée de

structure, avec une répartition figée du pouvoir, quand le second, le D. émergent, renverse la structure et laisse la place à une redistribution du pouvoir

c) Intension en tension, entre normalisation et émancipation

Astier (2012) énoncent deux fonctions principales comme étant particulières au dispositif, moyens de dominations ou cadre de prise d'initiative. L'auteur lie les deux fonctions qui se complètent, celle de domination « valorise » selon lui l'institution et son influence quand celle d'initiative est dévouée à ce que nous nommons les destinataires. Ainsi pour Audran (2007, p.11) « la particularité des dispositifs est de renvoyer à un espace de liberté et de contrainte, mi-écrit, mi-vécu. ».

La domination est également perçue par la contrainte du cadre, nous dirions des espaces, qu'ils soient spatiaux ou temporels. Or nous soutenons qu'un dispositif même s'il est mis en place par l'institution et donc comporte une certaine forme d'autorité et de pouvoir, peut néanmoins exister par la demande portée par les acteurs de cette même institution. En effet, nous soutenons l'idée que plusieurs processus sont à l'origine de la création d'un dispositif (demande). En effet, nous empruntons les qualifications que donne Six à la prescription pour expliciter les différentes origines des dispositifs. Ceux-ci peuvent être remontants ou descendants, qu'ils émanent d'une volonté (intention) des acteurs ou de l'organisation. Par contre nous rejoignons l'auteur en ce qui concerne la mise en œuvre, quand il s'agit d'accorder les moyens nécessaires à la mise en place du/des dispositifs ; là il en va de la « compétence » des organisations/institutions. Néanmoins, il nous paraît important de rappeler que les dispositifs ne sont pas figés, ils doivent permettre des ajustements, la stratégie des acteurs. Selon nous, il est possible pour les acteurs de s'approprier (gage de réussite) voire même de détourner les dispositifs cadrés par l'institution.

Fourcade et Krichewsky (2012) proposent deux types de dispositif (ce qui renvoie selon nous aux deux fonctions principales des dispositifs, émancipatrice et/ou normalisante) : dispositif programme ou dispositif visé. Ce qui les distingue, selon les auteurs, correspond à la poursuite de finalités. Pour le premier c'est un agencement fixe de moyens en vue d'un objectif précis, il est conçu en amont de son « exécution » (temporalités différentes), le second se construit en même temps que l'action (temporalités conjointes). Ainsi le premier « est un dispositif de pouvoir et de contrôle » et le second est « un dispositif de support qui se prête à l'évaluation » (Fourcade et Krichewsky, 2012, p.175). Si un dispositif est conçu dans le but d'autonomiser des individus, peut-on considérer que les individus à qui il ne s'adresse pas sont « amputés de quelque chose » autrement dit, la conception et la mise en place des dispositifs entraîne-t-elle un

déséquilibre, une iniquité (inégalité) entre les acteurs concernés (destinataires) et ceux qui ne le sont pas²³ ?

3.1.2 Deuxième pôle : les expériences dispositives

Selon Zeitler et Barbier (2012), le concept d'expérience requiert « les caractéristiques d'"ambiguïté fonctionnelle" [qui] permet à chaque partie de construire des sens propres dans le cadre d'une signification sociale apparemment commune » (p.108). Ils s'accordent pour reconnaître deux caractéristiques faisant consensus dans l'usage du concept : « la référence à l'engagement dans une activité et la référence à une transformation liée à cet engagement » (*Ibid.*). Ainsi, ils se réfèrent à Dewey (1938) précurseur du concept, qui scinde l'expérience en deux composantes, soit « en une double face de l'expérience en tant que processus » (p.109) : « active » et « passive ». « La partie active est l'action de la personne sur le monde, tandis que la partie passive est la trace laissée par l'action du monde sur la personne » (Zeitler & Barbier, *Ibid.* p.109). Au sujet du dispositif, nous avons développé précédemment les intentions précurseuses de l'action, mais nous n'avons pas encore considéré les expériences qui en découlent. Pour cela, nous nous référons à l'ébauche taxonomique du dispositif de Belin, (2001, p.235) dans laquelle il développe deux orientations de l'expérience dispositive qui concernent les destinataires. Nous verrons que ces expériences rejoignent la définition proposée par Dewey (*In.* Zeitler & Barbier, 2012).

a) Expérience « autotélique »

L'une des deux orientations de l'expérience dispositive développée par Belin (*Ibid.*) est « autotélique ». Cela signifie que l'individu qui participe au dispositif en tant que destinataire est plutôt consommateur du dispositif, son expérience ne tend pas à se poursuivre en dehors du dispositif. L'auteur illustre son propos en mentionnant les jeux vidéo, « car la dimension de l'habitation des espaces et du plaisir y est omniprésente » (*Ibid.*, p.236). Ainsi, nous lions ce type d'expérience à celle « passive » développée par Dewey (*In.* Zeitler & Barbier, 2012). En effet, pour revenir à l'exemple précédent : l'expérience de l'individu (destinataire du dispositif) qui joue au jeu vidéo n'aura pas d'effet sur le jeu, mais sur sa personne (plaisir lors de gain ou stress lors de perte par exemple), pour autant il ne transférera pas son expérience sur le monde.

²³ C'est-à-dire soit parce qu'ils ne sont pas du tout concernés par le dispositif, ou parce qu'il participe au dispositif, mais pas en tant que bénéficiaires (administrateurs).

b) *Expérience « allotélique »*

La seconde orientation de l'expérience dispositif est « allotélique » (Belin, 2001). Cela signifie que l'individu investit le dispositif, que son expérience s'y enrichit et qu'il en gardera une trace en dehors du dispositif. Belin (*Ibid.*) explique que l'intention (but) du dispositif oriente le type d'expérience vécue. Ainsi, « l'expérience dispositif peut être ce but lui-même ou n'être, au contraire, qu'un instrument permettant de l'atteindre » (p.236). Pour revenir à la comparaison que nous faisons des expériences dispositives avec la définition de Dewey (*Ibid.*), celle-ci renvoie selon nous à l'expérience active. Nous venons de mentionner l'acteur (destinataire du dispositif) comme étant investi dans le dispositif gardant une trace, devenant ainsi porteur de capacité de transformation du monde. Pour le dire autrement, après avoir expérimenté le dispositif l'acteur est capable d'une action sur le monde. Son expérience lui donne un pouvoir, la capacité de « modifier » le monde. Ainsi, il est enrichi par le dispositif.

L'auteur précise également qu'un dispositif ne peut avoir une orientation ni totalement « autotélique » ni totalement « allotélique ».

3.1.3 *Troisième pôle : les effets du dispositif*

Nous avons mentionné la visée transformatrice du dispositif, signifiant à la fois que le but (la fonction) d'un dispositif est d'agir « sur » et/ou « pour » comme nous l'avons développé dans la partie 3.1.1. Nous questionnons l'(les) effet(s) de ces fonctions : quels peuvent être les résultats de cette volonté de transformation, de changement ?

Nous développons cette partie en deux temps, premièrement nous nous intéressons aux effets escomptés du dispositif, c'est-à-dire ceux attendus depuis l'intention, et aux effets non escomptés, c'est-à-dire ceux non envisagés.

a) *Effets escomptés*

Belin (2001), nous renseigne à ce sujet, il mentionne deux types de transformation, le déplacement et le modelage. La première transformation correspond à un changement d'état sans qu'il n'y ait un changement profond de l'être. La seconde correspond à une « dimension de transformation du sujet » (p.238). Ainsi, le déplacement renvoie plutôt à l'expérience « autotélique », l'auteur nous donne en exemple les dispositifs réticulaires où « l'objectif n'est pas de transformer, mais bien de convoier » (*Ibid.*, p.238). Le modelage quant à lui, renvoie lui plutôt à l'expérience « allotélique » l'auteur cite en exemple les dispositifs de formation, de musculation dans lesquels on « n'en sort pas avec la même "forme" qu'en y entrant » (p.238)

b) Effets non escomptés

Fourcade et Krichewsky (2012) parlent de jeu dialectique entre un dispositif et une situation. Ils développent l'idée selon laquelle la poursuite des objectifs d'un dispositif permet d'atteindre également des effets qu'ils qualifient de non escomptés ou secondaires. Ils en existent selon eux trois sortes : l'effet analyseur, catalyseur et de rétroaction. Ces effets concernent la mise en place du dispositif et ciblent donc les acteurs concernés par cette phase. Nous pourrions dire que c'est en cela qu'ils sont non escomptés, car ils ne concernent pas les acteurs à qui se destine (les usagers) le dispositif. Ainsi, s'appuyant sur la théorie du changement organisationnel les auteurs se réfèrent à l'analyse institutionnelle pour expliciter l'effet analyseur, il : « provoque des prises de conscience des non-dits et des dimensions cachées de l'organisation » (*Ibid.*, p.177). Dans la mise en place d'un dispositif, dans la poursuite d'un changement (visée transformatrice du dispositif) les acteurs remettent en cause certaines de leurs routines professionnelles. La participation au dispositif et ainsi le développement de pratiques nouvelles permettent un point de vue réflexif sur leur activité. Le deuxième effet, catalyseur, est associé au précédent. Les auteurs expliquent que l'effet analyseur qui permet la conscientisation des problèmes, des routines est généralement suivi par un ajustement des pratiques : « chaque fois qu'il y a un effet analyseur, il a tendance à se transformer en catalyseur par la suite : le problème dévoilé appelle des solutions nouvelles ! » (*Ibid.* p. 182). Enfin, le dernier effet non escompté présenté par ces auteurs est l'effet rétroactif. Il correspond à l'appropriation voire le détournement du dispositif par les acteurs qui ont la charge de la développer.

[...] le dispositif devient lui-même un enjeu. Certains acteurs cherchent à le transformer pour en faire un outil à leur service, parfois exclusif. L'effet rétroactif peut être favorable au déploiement du dispositif ou au contraire, l'inhiber, selon les enjeux et le pouvoir des acteurs (*Ibid.*, p.178).

3.2 Processus opérationnel

Le second processus, que nous nommons opérationnel, correspond aux phases de mise en œuvre du dispositif. Deux éléments vont être développés, le poids des acteurs au sein de ce processus et à la manœuvre de ces phases dans un premier temps et l'organisation des phases dans un second temps.

3.2.1 Les acteurs au cœur du processus

Les dispositifs qui mobilisent notre intérêt sont créés par et pour des individus. Ils nécessitent la participation de plusieurs catégories d'acteurs pour exister. En effet, comme nous l'avons

détaillé précédemment les acteurs sont au cœur du dispositif. Nous sommes en mesure de distinguer trois figures types issues de la littérature scientifique (Astier, 2012; Dumet, 2012; Fabre, 2009; Guillemot & Vial, 2012). Les créateurs, tout d'abord, qui sont à l'origine du projet, ils sont porteurs d'une ou plusieurs intentions qu'ils vont affirmer en aménageant l'espace (lieu, milieu). Les administrateurs ensuite, qui peuvent être les créateurs, assurent le bon déroulement du dispositif et, enfin, les usagers ou destinataires du dispositif évoluent dans cet espace créé.

À partir de cette catégorisation, nous en proposons une légèrement différente qui intègre deux autres types d'acteurs et modifie la catégorie « créateurs ». Ainsi, dorénavant cinq figures-types d'acteurs peuvent être recensées au sein d'un dispositif :

1. les initiateurs, à l'origine du projet, sont porteurs d'une ou de plusieurs intentions qui donnent son essence au dispositif. Ils amorcent la première section qui lui donne vie ;
2. les commanditaires, qui peuvent être créateurs, possèdent les capacités de mobiliser les moyens humains et matériels pour permettre au dispositif de se mettre en place. Ils créent les potentialités de la réussite du dispositif ;
3. les administrateurs, qui peuvent être créateurs, assurent le bon déroulement du projet, ils s'occupent de sa mise en œuvre ;
4. les partenaires sont des acteurs qui ne peuvent être ni créateurs, ni administrateurs, ils intègrent la mise en œuvre du dispositif après que celle-ci ait été pensée et organisée. Ils sont favorables à la réussite du dispositif et contribuent à sa réalisation ;
5. les usagers ou destinataires, qui peuvent être initiateurs, sont ceux à qui s'adresse le dispositif et qui évoluent dans cet espace créé. Dans la suite du document, nous choisissons d'utiliser uniquement le terme « destinataire » pour les désigner, car nous verrons qu'ils ne sont pas les seuls à faire usage du dispositif.

Il nous paraissait important de dissocier l'origine du dispositif, c'est-à-dire les acteurs moteurs, de qui part l'impulsion de création du dispositif, des acteurs qui donnent les possibilités matérielles et financières que nous nommons « commanditaires ». Comme nous l'illustrerons *infra* l'initiative, c'est à dire, la naissance du projet est instable, et peut provenir de différents endroits (entendus comme réseau d'acteurs).

3.2.2 Les phases du processus opérationnel

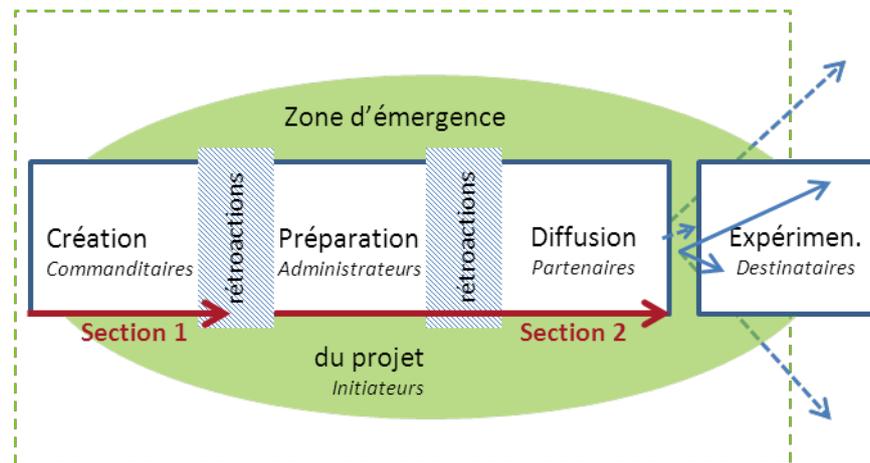


Figure 5, Les quatre phases du processus opérationnel

Dans la figure présentée ci-dessus, le fonctionnement type du dispositif est mis au jour, proposé dans une représentation qui découpe, décompose et simplifie le réel. Les pointillés verts symbolisent les contours poreux du dispositif avec son environnement. Cette délimitation discontinue marque à la fois la consistance propre du dispositif, et le place au sein d'un contexte duquel il dépend. Le projet, qui n'a pas de place fixe, peut émerger de différentes sources. Ainsi, il existe une zone d'émergence du projet englobant les acteurs qui sont en mesure de l'impulser : commanditaires, administrateurs, partenaires, destinataires, qui une fois porteurs du projet deviennent les initiateurs.

La section 1, ensuite, correspond à la conceptualisation du dispositif vu (cf. *infra*), et intègre la phase de création qui permet la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à sa réalisation.

La section 2, quant à elle, renvoie à la mise en œuvre (cf. *infra*) du dispositif c'est-à-dire aux phases de préparation et de diffusion qui incluent respectivement les moyens, humains et matériels mobilisés dans son agencement. La phase de préparation est à la fois produit de la phase de création et producteur de la phase de diffusion qui lui, produit du précédent devient producteur de la phase d'expérimentation²⁴. Cette dernière est l'aboutissement du dispositif dans sa réalisation, dirigé vers les destinataires. En effet, elle se situe à la fois dedans et en dehors du dispositif, car :

- les destinataires en sont également des acteurs, à ce titre ils participent de son expérimentation (dedans) ;
- ils le font (« expérimentent ») avec des éléments contextuels et individuels qui échappent au dispositif (dehors).

²⁴ Elle est nommée « expérimentation » pour évoquer le rôle actif des destinataires dans leur expérience du dispositif, nous aurons l'occasion d'y revenir *supra*.

Enfin, les flèches matérialisent la visée transformatrice du dispositif et les changements attendus. Plusieurs flèches ont été positionnées indiquant différentes directions, c'est-à-dire autant d'effets possibles pour un dispositif. Celles ayant un trait plein, entrant dans le processus d'expérimentation symbolisent des effets escomptés correspondent aux intentions initiales, et celles ayant un trait discontinu, sortant du processus d'expérimentation représentent des effets en inadéquation avec les intentions originelles (non escomptés).

Comme nous l'avons mentionné au début de cette partie, cette figure vise un objectif d'explicitation du fonctionnement du dispositif elle reflète un point de vue simpliste qui ne saurait rendre compte de la complexité du dispositif. En effet, il peut être compris comme une organisation complexe, au sens où E. Morin (1990) l'entend, c'est-à-dire où la complexité :

Au premier abord [...] est un tissu de constituants hétérogènes inséparables associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'évènements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal (p.21).

Le dispositif reprend les trois principes développés par Morin (*Ibid.*) qui permettent de penser la complexité. La dialogique tout d'abord, soit deux principes nécessaires l'un à l'autre, complémentaires, mais aussi antagonistes, pour le dehors et le dedans, le dit et le non-dit, etc. La récursion organisationnelle, ensuite, qui correspond au processus du tourbillon. Chaque moment du tourbillon est à la fois produit et producteur. Cela revient à parler de causalité circulaire du paradigme systémique (Marcel et *al.*, 2002, p.145). Et le principe hologrammatique, enfin, où non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie, ce principe dépasse à la fois le réductionnisme qui ne voit que les parties et l'holisme qui ne voit que le tout.

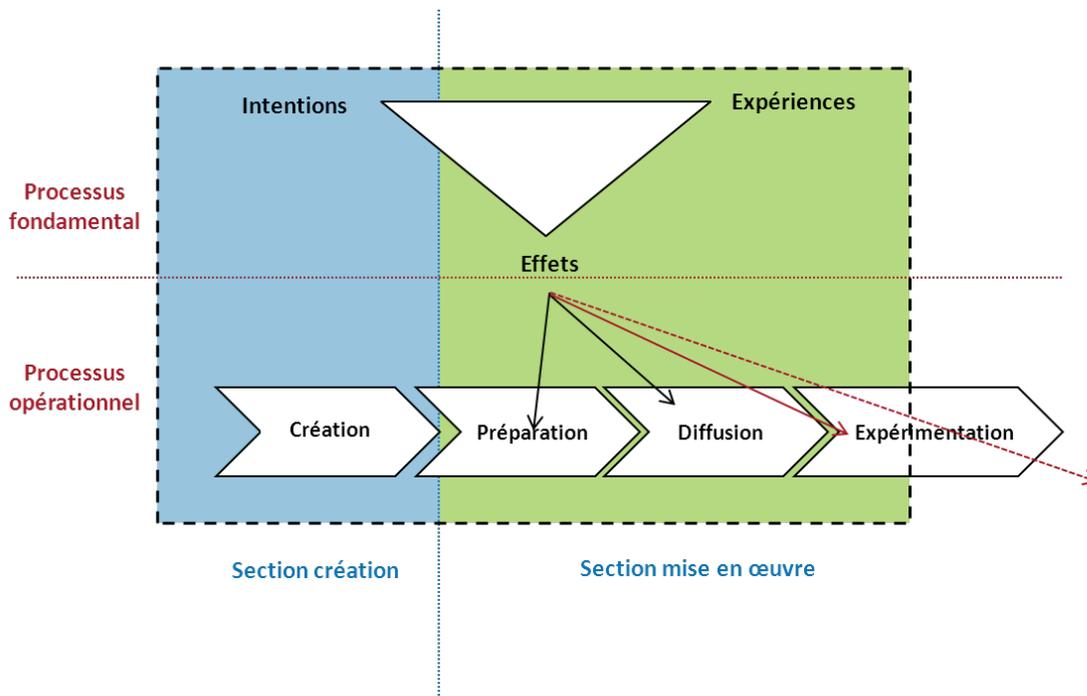


Figure 6, Modèle du dispositif

Pour terminer, il nous semble nécessaire d'ajouter les éléments qui renvoient aux usages que les acteurs font du dispositif. Par « acteurs » nous faisons référence à l'ensemble des individus participant au dispositif, qu'ils soient commanditaires, administrateurs, partenaires ou destinataires. Ces éléments sont essentiels dans la compréhension du dispositif, car il comporte l'aléatoire, la part de stratégie et de marge de manœuvre qui le définit. Il s'agit de leur autonomie et leur stratégie qui peuvent influencer, modifier ou détourner le dispositif.

4 Le cas des dispositifs de formation

Nous nous intéressons à présent à des dispositifs intégrés au champ de l'éducation : les dispositifs de formation. Nous développons pour commencer les origines de son apparition en formation, puis nous proposons deux définitions : une théorique et une opérationnelle. Ensuite, au regard des autres d'autres organisations de la formation (curriculum/programme), nous verrons ce que le dispositif entraîne comme changements. Puis, à partir des deux processus (fondamental, opérationnel) que nous avons développés *supra* nous proposons une analyse du dispositif de formation. Enfin, nous présenterons des dispositifs spécifiques de formation.

4.1 Origines et définitions

Cette première partie expose le contexte qui a favorisé le développement du concept de dispositif de formation, et propose ensuite une définition théorique puis opérationnelle.

4.1.1 Une apparition récente et incontournable

Peraya et Peltier (2012, p. 112) affirment que la notion de dispositif de formation s'est « imposée progressivement à partir des années 1970 », pour se généraliser, selon Albero (2010), dans les années 1990. Peraya et Peltier (*Ibid.*), mentionnent que son succès serait dû à « l'influence de la technologie de l'instruction, de la "technologisation" de l'apprentissage, mais aussi par la pression constante de l'industrialisation de la formation » (*Ibid.*, p.112). Albero (*Ibid.*, p.49) quant à elle avance l'idée selon laquelle ce développement est lié à l'adoption d'une « perspective plus écologique » de la formation, dans laquelle « il y a une ouverture à l'activité effective des sujets et au sens qu'ils lui accordent, aux espaces de travail dans lesquels ils opèrent, à la diversité des projets et objectifs de formation ».

4.1.2 D'une définition théorique...

Albero (2010), situant son discours dans le domaine de la formation revient sur la distinction entre structure, système, et dispositif. Selon l'auteure, cette distinction tient au fait que :

- la structure renvoie « à l'architecture des hiérarchies et des relations entre éléments d'une entité ou d'un ensemble organisé, ainsi que les règles qui la gouvernent dans des conditions données » (p.48) ;
- le système s'apparente à « une organisation structurée » qui laisse une plus grande place à la « dynamique des relations et des interactions entre les éléments » et qui permet la prise en compte de la généricité « identifie des lois d'ensemble supérieures » et de la singularité « à celles attachées aux propriétés de chacun » (*Ibid.*) ;
- le dispositif « introduit une souplesse supplémentaire [...] qui implique un calcul rationnel visant l'adaptation des moyens et des stratégies aux agents, au contexte et aux circonstances de l'activité. » (*Ibid.*, p.49).

Par ailleurs, Leclercq (2003) estime qu'« un dispositif de formation est un moyen de transport finalisé qui permet à des usagers de se déplacer dans le temps » (p.501). L'auteur expose dans sa contribution l'idée d'un agencement du réel dans l'objectif d'atteindre un but particulier. Cette définition, si elle rejoint les principes de base du dispositif, ne nous renseigne pourtant pas sur la spécificité d'un dispositif de formation.

4.1.3 ... à une définition opérationnelle

Audran (2010) distingue trois sortes de dispositifs éducatifs : « institués » (type 1), « situés d'ordre didactique » (type 2) et « instrumentaux » (type 3). Ils s'inscrivent dans des contextes différents allant du global vers le particulier, répondant ainsi à des logiques distinctes d'organisation spatio-temporelle.

Les dispositifs de type 1 « institués », de niveau macro environnemental, relèvent « de l'ordre du politique », ils véhiculent les normes sociétales et institutionnelles. Les dispositifs de type 2 « situés d'ordre didactique », de niveau méso environnemental, sont conçus par les enseignants et ils correspondent aux stratégies que ces derniers mettent en œuvre pour répondre aux objectifs des dispositifs de type 1. Ainsi ils semblent être une mise en forme, pouvant se faire par une interprétation des buts par l'enseignant. Les dispositifs de type 3 « instrumentaux », de niveau micro environnemental, ont quant à eux, la particularité d'être une interface entre les objectifs traduits de l'enseignant du niveau 2 et les élèves. Ces dispositifs intègrent dans leur conception l'utilisation d'instruments.

Malgré des organisations spatio-temporelles différentes, ces trois types de dispositifs répondent à un agencement intégratif. Cette grille de lecture des dispositifs nous amène à penser le dispositif comme organisation omniprésente dans notre environnement.

4.2 Une nouvelle organisation de la formation

Nous proposons dans cette partie de comparer les dispositifs et des formes d'organisation de la formation qui l'ont précédé. Ainsi, nous proposons d'examiner les différences et ressemblances entre curriculums et dispositifs ainsi que celles entre programmes et dispositifs.

4.2.1 Curriculum et dispositif

Pour Prahecq (2003), curriculum et dispositif sont employés comme synonymes. Elle affirme que « les dispositifs de formation dont l'organisation est séquentielle se rapprochent du curriculum réel tel qu'il est décrit par Perrenoud (1994) » (p.29). Cardinet (2003) envisage le curriculum comme un agencement de dispositifs d'enseignement donnant lieu à des itinéraires d'apprentissage. Pourtant, le curriculum est spécifique au champ de l'éducation (Lenoir, 2011) tandis que le dispositif ne l'est pas. Le curriculum selon Lenoir est associé à la notion de compétence (2011, p.14) qui symbolise selon lui le « vocationalism » (le professionnalisme). Il est le résultat du pragmatisme et du fonctionnalisme aux États-Unis, il est connecté à la représentation de l'« homme capable » qui s'oppose à celle de l'« homme raisonnant », qui cherche du sens. (p.17). Le curriculum implique des processus d'apprentissage, « la centration

porte sur la manière dont on organise les apprentissages pour forger l'être humain » (p.17). Dispositif et curriculum ont des mécanismes communs, ils sont tous deux le produit d'une intention orientée vers des individus qu'ils sont destinés à former, façonner à des divers besoins.

4.2.2 Programme et dispositif

Selon Van Zanten, (2008) les programmes sont considérés dans le monde éducatif comme l'influence de l'État. Les dispositifs eux sont considérés comme étant l'influence du « régime de vérité » néolibéral. L'emploi de l'un puis de l'autre traduit pour elle l'émergence d'un nouvel idéal celui de l'efficacité, moins ancrée dans l'histoire politique et éducative française et moins « noble » du point de vue des valeurs universelles, mais pas moins polémiques (que l'idéal de l'égalité méritocratique), car il apparaît à tort ou à raison comme relevant d'un « régime de vérité » néolibéral (Ball, 1994 In.Van Zanten). Son influence s'exerce par le biais de grandes décisions politiques et par de nouveaux dispositifs et instruments, car, pour ses défenseurs, les grandes valeurs abstraites doivent s'incliner devant des constats plus terre-à-terre concernant la compétitivité économique des nations et des problèmes de sous-utilisation des ressources, d'organisation, de coordination et de management de l'action publique éducative.

Le programme est selon Figari et Tourmen, (2006) « un ensemble cohérent et structuré d'objectifs, d'activités et de ressources humaines, financières, matérielles et informationnelles, regroupés pour offrir des produits et des services particuliers qui satisfassent les besoins ciblés d'une population prédéterminée ». Cette idée peut s'articuler à celle de Morin (1990), selon lui, les programmes peuvent se créer dans un environnement stable ne laissant pas de place à la stratégie. Il oppose stratégie et programme. Le programme est une séquence d'actions prédéterminées qui doit fonctionner dans des circonstances qui en permettent l'accomplissement. Si les circonstances ne sont pas favorables, le programme s'arrête ou échoue. La stratégie permet l'élaboration d'un ou de plusieurs scénarios. Le programme se fait par automatismes, la stratégie s'élabore en tenant compte d'une situation aléatoire, d'évènements adverses acceptant souplesse et adaptation. Une stratégie pour être menée par une organisation ne doit obéir à de la programmation. Vu ainsi, le programme est la mise en application du dispositif.

4.3 Les deux processus au sein des dispositifs de formation

Les dispositifs de formation sont des dispositifs spécifiques, à ce titre ils sont composés des mêmes processus que les autres, leur particularité provenant de l'intention qui oriente l'ensemble comme illustré ci-après.

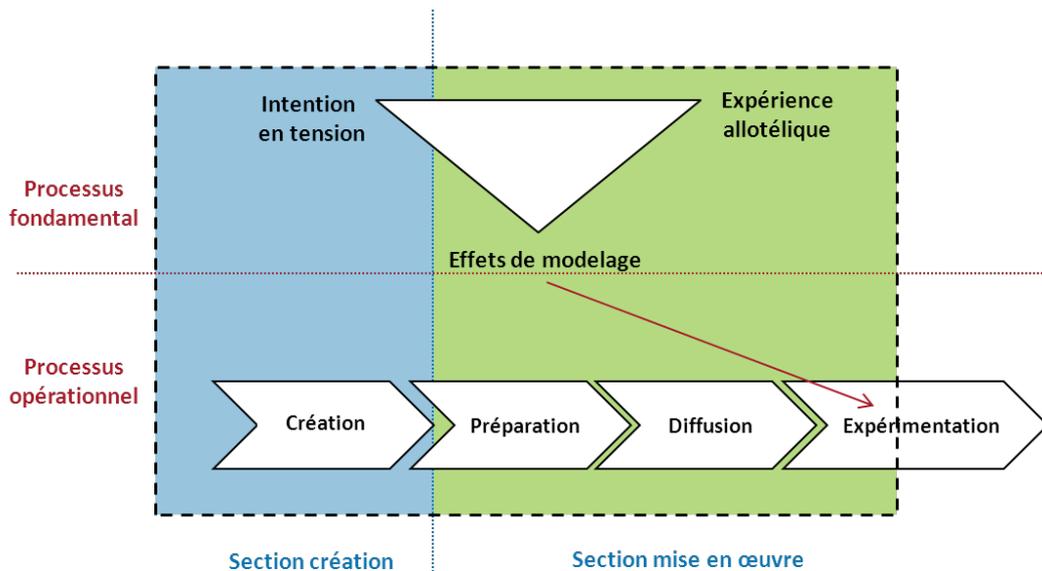


Figure 7, Modèle dispositif de formation

4.3.1 *Processus fondamental*

Nous reprenons les catégories que nous avons développées précédemment pour présenter et détailler le dispositif type de formation. Ainsi, nous aborderons l'intention qui le caractérise, l'expérience diapositive et les effets souhaités. Nous nous situons dans la description d'un idéal type de dispositif désiré, cela ne signifie pas que le résultat soit toujours escompté. Comme nous avons eu l'occasion de le développer, le dispositif reste un espace de stratégie, laissant place à l'imprévu.

a) *Intention en tension*

Les dispositifs de formation sont orientés vers des élèves, des étudiants, des apprenants, des adultes en formation, etc. Ces diversités d'acteurs comme la diversité de finalités qui les oriente (développer des connaissances, des compétences) ont pour point commun et point de départ une dualité dans l'intention.

En effet, les dispositifs de formation sont empreints à la fois d'une volonté d'émancipation et d'efficacité pour les acteurs à qui ils se destinent. En effet, nous lions cette tension dialectique à ce que Meuret (2009) présente comme deux façons de se représenter la société et donc à « deux modèles [qui] divergent sur la fonction de l'école, la conception du savoir scolaire ainsi que de l'école en tant qu'organisatrice sociale et en tant qu'organisation professionnelle » (p.199). Elles sont illustrées par les pensées de Dewey pour les États-Unis et de Durkheim pour la France. Ce sont deux morales distinctes, la première envisage l'école comme une instance émancipatrice

pour les futurs individus de la société qu'elle rend libre, alors que la seconde considère l'école comme un ciment de la société formant des citoyens, et assurant la pérennité de la démocratie. L'auteur précise que les écoles américaines et françaises répondent à deux logiques, la première vise à s'améliorer et la seconde vise à s'adapter. Nous repérons deux modèles celui de l'émancipation et celui de l'efficacité. Ainsi le processus fondamental des dispositifs de formation est en tension entre un modèle émancipation et un modèle d'efficacité qui se situent dans ce que nous avons qualifié d'intention en tension entre normalisation et émancipation.

Nous nous référons particulièrement à Freire, (2013) lorsque nous mentionnons le modèle d'émancipation. Cet auteur défend une pratique enseignante éducativo-critique dite aussi progressiste dans laquelle il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage. Il conçoit la formation comme une interaction d'influence réciproque dans laquelle l'apprenant est considéré comme un acteur capable de changement et envers lequel l'enseignant(e) a des responsabilités.

Le modèle d'efficacité renvoie à une exigence de résultats. Ainsi, ce modèle exerce une contrainte qui pousse à l'adéquation entre les objectifs fixés en amont et les résultats. Hanhart, (2002) distingue deux types d'efficacité (interne, externe) et l'efficience : « l'efficacité interne équivaut à la mesure de la réalisation d'objectifs internes aux systèmes éducatifs [...] l'efficacité externe se mesure à la réalisation d'objectifs exogènes aux systèmes éducatifs » (p.258). Il définit l'efficience comme « le rapport entre la production et les moyens mis en œuvre » (*Ibid.*). De plus selon lui, « en éducation l'efficience n'est jamais une chose acquise [car] l'éducation est souvent fournie par l'État qui n'est pas soumis aux mêmes contraintes que les entreprises privées ; d'autre part il est difficile d'obtenir des informations sur l'efficience des écoles » (p.259-259). Concernant l'efficacité d'un système éducatif Demeuse, Matoul, Schillings, et Denooz, (2005) précisent qu'elle « ne résulte pas uniquement d'une mesure objective [qu'] elle fait aussi l'objet de représentations sociales » (p.20). Ainsi, selon eux, cette efficacité correspond à la « perception plus ou moins étayée que les acteurs en ont » (p.20).

b) Expérience « allotélique »

Bien que nous ayons dit que les expériences dispositives n'étaient ni tout à fait, « allotélique » ni tout à fait « autotélique », les dispositifs de formation orientent plutôt l'expérience des acteurs plutôt vers la première catégorie. En effet, dotés de cette intention en tension sur le plan axiologique, mais convergente sur la visée, les dispositifs de formation préparent à une expérience de type « allotélique » qui permet aux acteurs de transférer leur expérience sur le monde.

c) Effet de modelage

L'effet recherché dans les dispositifs de formation par les initiateurs est l'effet de modelage que Belin (2001) caractérise comme un changement profond de l'être. Ainsi, les acteurs destinataires du dispositif de formation devraient pouvoir « poursuivre » le dispositif en dehors de lui. L'expérience dispositive active, les ayant amenés à être participatifs, leur laisserait une trace au-delà de cet espace.

4.3.2 Processus opérationnel

Le processus opérationnel spécifique des dispositifs de formation se caractérise par des acteurs spécifiques au champ de la formation, les sections de création et de mise en œuvre ainsi que les phases de création, préparation, diffusion et d'expérimentation restant inchangées.

4.4 Des dispositifs de formation spécifiques

Nous ne pourrions parler de dispositif de formation sans recenser la diversité de formes qui existe. Si l'apparition de la notion de dispositif en formation est attribuée au développement d'une « technologisation » de la formation, notamment à travers l'émergence et le développement des TIC, différentes

4.4.1 Dispositif de formation hybride

Les dispositifs de formation hybrides renvoient à une organisation particulière de la formation et à l'alternance présence/distance des apprenants combinant (Peraya & Peltier, 2012,) « une semaine d'activités en présence et quatre semaines de travail à distance encadré par divers environnements technopédagogiques » (*Ibid.*, p.113). Selon ces auteurs ce qui distingue ces dispositifs de formation des autres est « la reconnaissance et la prise en compte, par l'enseignant, des phases de travail à distance et de leur intégration consciente dans le scénario de son dispositif de formation par l'intermédiaire de l'environnement technopédagogique. » (*Ibid.*, p.113)

4.4.2 Dispositif innovant de formation, l'exemple de Learn-Nett

*Learn-Nett*²⁵ est un dispositif de formation dont l'objectif est de « créer un réseau pour que de futurs enseignants belges et européens puissent apprendre ensemble les technologies de l'information et de la communication en utilisant eux-mêmes ces technologies pour apprendre » (Lebrun, 2003, p.22). *Learn-Nett* est décrit comme :

²⁵ *Learning Network for Teachers* traduit par : un réseau d'apprentissage pour les enseignants

- un dispositif de recherche, « il s’agit d’observer et d’évaluer les pratiques et de répondre à de nombreuses questions relatives aux technologies » (Charlier & Péraya, 2002, p.11) ;
- un dispositif de formation qui « expérimente l’apprentissage collaboratif à distance et tente d’articuler la présence et la distance » (*Ibid.*, p.12) ;
- un dispositif technologique en tant que campus virtuel ;
- un dispositif innovant, « le projet se donne pour tâche de déplacer les pratiques » (*Ibid.*, p.15).

Le choix de cet exemple nous permet à travers l’analyse de Charlier, Bonamy et Saunders (2003) de présenter les trois dynamiques d’innovation qu’ils ont développées au regard de l’analyse du dispositif. Elles nous intéressent dans le potentiel de transférabilité à d’autres analyses de dispositifs innovants. Cette visée n’est pas revendiquée par les auteurs, mais nous pensons que leur travail comporte des éléments intéressants pour une grille de lecture des dispositifs innovants de formation.

Ainsi, Charlier et *al.*, (2003) ont identifié trois dynamiques caractéristiques de *Learn-Nett* :

- une dynamique de transition, dans laquelle un processus préalable à l’innovation avait été mis en place au sein des universités. Le dispositif innovant s’est ainsi intégré dans un environnement favorable à l’innovation, nous pourrions dire préparé. Cette préparation est constatée à posteriori, elle n’avait pas été mise en place dans l’intention « d’accueillir » l’innovation. Pour reprendre l’exemple initial, cela s’est traduit par :

Une pratique pédagogique antérieure (travaux pratiques réalisés sous forme de projet) existe, une insertion horaire de l’expérience est possible dans les cours (au moins trente heures) et un projet d’expérimentation de l’enseignement à distance est formulé par l’enseignant (et le plus souvent par une équipe enseignante) soutenu par son institution (*Ibid.*, p.61).

- une dynamique d’adaptation, qui contrairement à la précédente ne s’appuie pas sur un environnement dont les antécédents sont favorables à l’innovation. Néanmoins, comme précédemment les acteurs sont en demande quant à une offre similaire, ainsi cette dynamique se développe dans des universités dans lesquelles : « un fort projet lié à l’expérimentation de pratiques pédagogiques nouvelles et de TIC était formulé par l’enseignant (souvent seul) soutenu par son institution » (*Ibid.*, p.63).
- une dynamique d’addition rend compte d’un contexte moins favorable, dans lequel il n’y avait aucun attendu pédagogique de la part des acteurs et peu de possibilités d’intégration

de l'innovation, « l'addition caractérise la dynamique des universités dans lesquelles une insertion horaire de l'expérience était difficile » (*Ibid.*, p.64).

Si pour les deux premières dynamiques, l'innovation est incorporée à l'existant, se mêlant à lui au sein du curriculum, la troisième le complète (addition) sans l'intégrer.

Synthèse du chapitre 1

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons abordé des changements propices à l'émergence d'une pensée dispositiva. Les individus en modifiant leur mode de penser et de se représenter le monde envisagent la réalité dans une dimension à la fois plus complète (de l'intention aux résultats) et complexe. Nous avons mis en évidence un triptyque dans lequel l'organisation de l'espace, l'utilisation des objets et l'organisation de l'action sont assujetties à une visée de transformation de l'action. En effet, quel que soit l'élément du triptyque envisagé, l'intentionnalité des individus et leur capacité d'agencement en vue d'un but à atteindre sont premières. Nous avons pu noter des changements dans le rapport de l'individu au monde, dans la conception de ses moyens d'action « sur » et « pour ».

Dans la deuxième partie « définitions du dispositif », nous avons développé trois éléments : l'influence réciproque du dispositif et de l'environnement ; le projet porteur de changement et l'échelle du dispositif.

Deux processus du dispositif ont été exposés dans la troisième partie. Le premier, le processus fondamental présente trois étapes structurant le dispositif (intentions, expériences, effets).

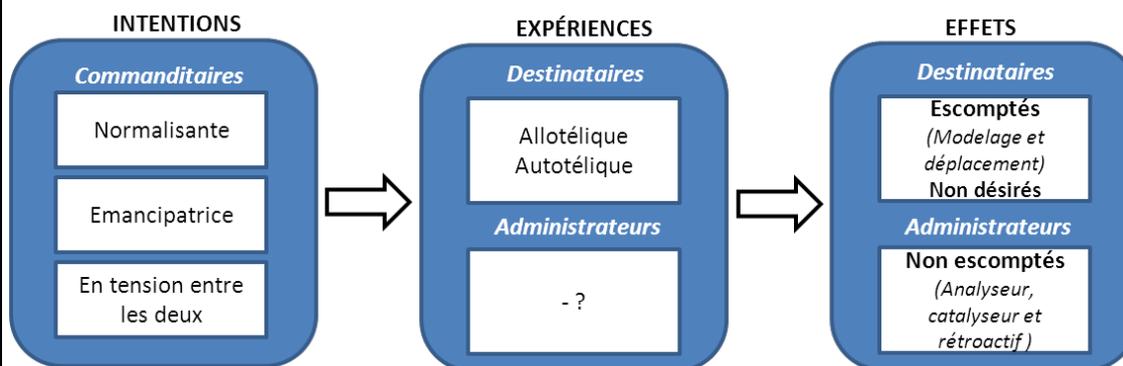


Figure 8, Processus fondamental

La figure ci-dessus résume les éléments que nous avons développés dans la partie 3.1 présentant le processus fondamental du dispositif. Nous souhaitons attirer l'attention sur trois éléments :

- les expériences (allotélique et autotélique) concernent les destinataires ;
- les effets touchent à la fois les destinataires (escomptés) et les administrateurs

(non escomptés). Ce point nous semble nécessiter une précision. En effet, nous n'avons pas fait mention des effets non désirés, non prévus qui se rapportent aux destinataires. Si les effets non escomptés trouvent leur origine à la marge des intentions du dispositif, les effets non désirés représentent le but non atteint du dispositif.

Par ailleurs, si des effets sur les administrateurs ont été analysés dans la littérature, nous faisons le constat d'un manque en ce qui concerne l'analyse de leur expérience. Ensuite, le processus opérationnel, composé des quatre phases : création, préparation, diffusion et expérimentation, a au cœur de son fonctionnement des acteurs qui « habitent » le dispositif. Ainsi, nous avons détaillé cinq catégories d'acteurs : les initiateurs, les commanditaires, les administrateurs, les partenaires et les destinataires.

Dans la quatrième partie relative aux dispositifs de formation, nous avons mis en avant un développement récent et expansif de cette nouvelle forme d'organisation. Initialement issus d'une technologisation de la formation, les dispositifs prennent le pas sur les curriculums et programmes, ils sont des modes de gestion alternatifs en adéquations avec les changements de société (changement de paradigme, ère du dispositif ?). Les dispositifs de formation ont été présentés à partir du modèle développé dans la partie précédente. Ainsi, le processus fondamental avec le triptyque intention, expérience et effets a été mis au jour. Dans le cas des dispositifs de formation, nous avons pu établir que l'intention à l'origine de la création était une intention en tension entre normalisation et émancipation, tiraillée sur le plan axiologique entre un modèle d'émancipation des destinataires et un modèle d'efficacité du dispositif. Ensuite, l'expérience dispositifive de ces dispositifs spécifiques a été qualifiée d' « allotélique » dans laquelle les expérimentateurs sont actifs, participatifs qui leur permettra de garder une trace et de transférer leur expérience sur le monde. Enfin l'effet recherché dans ce type de dispositif est l'effet de modelage qui suppose un changement profond de l'être. Nous avons identifié que le processus opérationnel ne contenait pas de traits spécifiques particuliers. De plus, une caractérisation non exhaustive des dispositifs de formation spécifique a été développée. Ainsi, les dispositifs de formation hybrides et les dispositifs de formation innovants ont été explorés. L'étude des dispositifs de formation innovants a permis de mettre au jour trois dynamiques : la dynamique de transition ; la dynamique d'adaptation et la dynamique d'addition.

CHAPITRE 2

PANORAMA DES MODÈLES THÉORIQUES DE L'ÉVALUATION

L'évaluation est un système normé de jugements d'un référé vis-à-vis d'un référent en vue de prendre une décision quant à l'action évaluée. Le référé renvoie selon Hadji (1989) à « des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concerne l'objet réel à évaluer » (p.25) et les référents à « des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concerne des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet » (*Ibid.*, p.25).

Pour Abernot, (1996) l'évaluation recouvre un paradoxe, car elle renvoie à la fois à l'approximation et à la précision. En effet, selon cet auteur évaluer signifie porter un jugement sur la valeur (calculer, mesurer), mais également apprécier (estimer). Ce paradoxe est au cœur de la définition de l'évaluation et ne saurait être dissocié.

Nous présentons six parties dans ce chapitre, un rappel historique des pratiques d'évaluation de personnes en formation et des pratiques d'évaluation des actions en formation nous paraît important pour commencer, c'est la première partie. Dans la deuxième, nous présentons des éléments de définition : abordant les fonctions, la démarche, les logiques ainsi que le processus de référencialisation et les valeurs au sein de l'évaluation. La troisième partie présente les principaux modèles de l'évaluation, du courant de la mesure au courant de la gestion. Puis, un focus sur deux formes particulières d'évaluation est proposé dans la quatrième partie, nous explicitons l'évaluation-conseil et l'évaluation de politique publique qui traversent notre recherche. Ensuite, les acteurs en jeu sont exposés dans la quatrième partie, nous décrivons le rôle à la fois des évaluateurs et des partenaires de l'évaluation. Enfin, la cinquième partie s'intéresse aux produits de l'évaluation dans le contexte d'évaluation commanditée.

1 Point de vue historico-sociologique sur l'évaluation

Cette partie propose un point de vue historico-sociologique sur l'évaluation. Elle pose les bases d'une réflexion donnant à voir l'évaluation dans une société en changement. Cette entrée permet d'interroger la question du sens de l'évaluation : pourquoi s'est-elle développée ? Nous garderons à l'esprit la focale qui nous intéresse, la formation, mais en nous autorisant un horizon plus large afin de connaître et ainsi de comprendre le développement et la progression de la pratique évaluative en éducation.

1.1 L'évaluation des personnes en formation

Barbier, (1983) indique que l'évaluation était peu ou pas existante dans « les formes sociales pré-capitalistes » (p.47), mais qu'elle se développe et se généralise « au moment où s'organisent les grands systèmes de formation » (p.48). Ainsi, l'évaluation des personnes en formation s'est répandue dans une volonté de « reconnaissance des mérites individuels » (p.48), avec l'apparition du baccalauréat et des diplômes universitaires dès 1808. Cette multiplication des examens et des diplômes marqua une entrée dans la vie sociale²⁶ établissant des liens forts entre l'enseignement et la société, devenant même « le pivot des hiérarchies sociales et la clé des carrières publiques ou privées ». Cette évaluation des personnes en formation s'inscrit dans un contexte plus large de transformations sociales. En effet, avec le développement du salariat et du marché de l'emploi, l'examen va jouer un rôle d'organisateur déterminant le poste et le salaire des individus (« classification professionnelle et hiérarchisation des postes » p.48). La société mit ainsi « en place des mécanismes de reconnaissance sociale de la valeur du facteur travail (p.49) ».

Barbier (*Ibid.*), évoque ensuite des mouvements de rationalisation de l'évaluation au début du XXe siècle poursuivant cette idée d'organisation de « gestion de la production du facteur "travail" » (p.49). Selon lui, trois mouvements de rationalisation déterminent l'évaluation des personnes en formation.

- la docimologie²⁷ ;
- la mise en place d'un dispositif d'orientation-suivi-sélection des individus en formation ;
- la rationalisation des actes d'évaluation et la gestion socialisée du facteur travail.

La docimologie ou « science de l'évaluation » se scinde en deux démarches : « critique » et « prescriptive » qui visent respectivement une réflexion sur le fonctionnement de l'évaluation et son amélioration. La démarche critique, centrée sur les notations et examens, prit un statut scientifique dans les années 1920-1930. Il apparaît dans les résultats de recherches (Piéron, Laugier et Weinberg, *In. Barbier, Ibid.*) « une inadéquation entre la réalité de leur fonctionnement et les objectifs qu'ils se donnent » (p.50). La variabilité et l'imprécision des jugements sont mises à jour, explicitées par « des facteurs subjectifs », des conditions de productions immédiates du jugement de valeur reflétant une grande hétérogénéité par les critères

²⁶ Barbier (*Ibid.*) précise que « les bacheliers des lycées napoléoniens [...] n'étaient pas à l'origine de futurs enseignants, mais de futurs fonctionnaires ou soldats » (p.48).

²⁷ Appartenant au courant de la mesure comme nous le développerons dans la deuxième partie de ce chapitre.

utilisés pour produire le jugement de valeur. La démarche prescriptive « se développe dans une triple direction » (p.50)

- dans le développement d'outils de pondération du jugement afin de « réduire l'amplitude de leurs variations » (p.51) ;
- puis dans le développement d'outils de « standardisation des conditions immédiates de production du jugement de valeur » (questions fermées et grille de cotation, p.50) donnant naissance aux tests standardisés de mesure des connaissances ;
- enfin, dans « la mise en adéquation des actes de formation et des actes d'évaluation (taxonomies d'objectifs, p.51).

Avec la mise en place d'un dispositif d'orientation-suivi-sélection des individus en formation ce mouvement de rationalisation de l'évaluation touche plus particulièrement le fonctionnement de la formation. La notion d'orientation voit le jour et prend une importance particulière. Le ministre Jean Zay lance en 1937 « l'expérience des classes d'orientations²⁸ » (p.51). L'évaluation prendra dorénavant en compte l'évolution des apprenants c'est-à-dire l'« ensemble des états successifs [du] profil tout au long de la formation considérée » (p.51). De plus, l'évaluation devient un « outil de gestion du devenir scolaire des individus en formation (p.52) pour l'enseignant qui utilisera cette évaluation pour orienter le parcours des apprenants.

Le dernier mouvement de rationalisation concernant l'évaluation des personnes en formation met en perspective ce que nous venons d'évoquer c'est-à-dire l'évaluation comme gestion avec la sphère professionnelle de la société. Selon cet auteur il y a un lien d'influence entre les changements dans cette sphère, la « gestion socialisée du facteur "travail" » et la gestion à l'école des apprentissages et des parcours des apprenants.

1.2 L'évaluation des actes de formation

Barbier (1983) attribue à la période d'après-guerre, début des années 1950 l'institutionnalisation de l'évaluation d'actions de formation. Son apparition trouve son origine dans des contextes de formation particuliers :

Tout d'abord cette institutionnalisation trouve son origine dans la formation industrielle de grandes entreprises ayant eu recours à des recherches sur l'évaluation. Ainsi, l'on s'intéresse aux effets de la formation. Selon l'auteur, « c'est dans des situations de subordination d'activité que semblent apparaître la plupart des pratiques d'évaluation des actions réellement mises en

²⁸ Ces classes d'orientations correspondent à « l'institution des conseillers d'orientation, institution des psychologues scolaires, mise en place du livret scolaire

œuvre » (p.54). Ensuite c'est auprès d'un public d'encadrement que l'institutionnalisation se poursuit, ici l'évaluation se rapproche du contrôle, car elle touche un public dont l'activité se caractérise par l'autonomie. Puis, c'est auprès de formations non qualifiantes courtes que l'évaluation se généralise, elle est orientée vers l'amélioration des pratiques.

Ensuite, l'évaluation des actions de formation se développe en même temps de nouvelles pratiques liées à :

- l'analyse des besoins qui établissent les « buts finaux d'une action de formation » (p.55) et une « analyse des besoins fournit la base d'une démarche d'évaluation » (p.55).
- la planification des actions de formation ;
- la régulation des actions de formation.

Puis l'évaluation des actions de formation se centre sur des objets de plus en plus fins de la formation (séquences). Dans le même temps, mais dans une autre perspective, alors que l'évaluation avait pour objet des points précis de la formation, elle « s'intéresse à des ensembles éducatifs de plus en plus vastes » (p.57). L'évaluation change de niveau et aborde des systèmes, des institutions, des programmes.

Enfin, l'évaluation trouve l'origine de son action par le biais d'une commande externe à l'action évaluée. Barbier (*Ibid.*) évoque le souci de la gestion des fonds publics des gouvernements.

2 Éléments de définition

Agostini et Abernot, (2011) dans une approche philosophique présentent l'évaluation comme une pratique « humanisante ». Ces auteurs posent l'évaluation comme une fonction « naturelle à l'homme » (p.7) lui permettant « d'orienter son action » (*Ibid.*). Elle correspond, au jugement que l'Homme porte incessamment sur le monde et les choses. Ils précisent la différence entre le jugement et le pré-jugé qui « prend l'apparence du jugement, mais qui n'en est pas un parce qu'il ne contient pas le minutieux travail d'évaluation qui donne sa consistance au jugement et donc à l'essai » (p.7). Ainsi, découle selon eux « la nécessité d'apprendre à évaluer » (*Ibid.*) afin de garantir l'aspect critique du jugement.

L'évaluation est une pratique en éducation qui recouvre plusieurs sens. Pour tenter d'en avoir une approche globale, nous allons nous intéresser aux traits qui la définissent. Nous nous intéressons dans un premier temps aux fonctions (de certification, de régulation, d'orientation) et démarches de l'évaluation (sommative, descriptive, herméneutique), puis dans un deuxième temps à ses logiques (de développement, de reddition des comptes, en tension entre les deux).

Ensuite, nous présenterons le processus de référencialisation par lequel démarre l'évaluation et enfin nous nous aborderons la question des valeurs au sein de l'évaluation.

2.1 Fonctions et démarches d'évaluation

De Ketele, (2010) dans son article *Ne pas se tromper d'évaluation*, invite le lecteur à distinguer démarches et fonctions de l'évaluation. Selon lui, si la fonction de l'évaluation permet de reconnaître le « pourquoi » de cette entreprise, la démarche permet d'interroger le « comment ». Ainsi, il distingue différentes fonctions et démarches pouvant s'associer en différentes combinaisons. Nous décrirons les fonctions, puis les démarches d'évaluation.

2.1.1 Fonctions d'évaluation

Nous présentons dans cette partie trois fonctions détaillées par De Ketele (2010), il s'agit de la fonction de certification, de régulation et d'orientation.

a) Fonction de certification

Cette première fonction donne à l'évaluation l'objectif de « certifier socialement une action considérée comme terminée » (*Ibid.*, p.26). Mobilisée dans le contexte scolaire elle permet de déterminer la réussite ou l'échec des élèves de leur année d'apprentissage. Ainsi, au terme de cette évaluation une décision est prise, elle conditionne la progression scolaire des élèves. Selon De Ketele cette fonction implique deux choses ; l'engagement des évaluateurs qui ont pris la décision et l'identification suffisante des acquis nécessaires pour changer de classe.

b) Fonction de régulation

Cette deuxième fonction, aussi appelée formative, permet d'« améliorer une situation en cours » (De Ketele, 2010, p. 26). Comme pour la fonction précédente, il est également question au terme de l'évaluation de pouvoir prendre une décision, mais il s'agit cette fois d'ajuster l'enseignement aux besoins des élèves en cours d'apprentissage. Ainsi, « les objets d'évaluation seront plus circonscrits que les objets de l'évaluation certificative » (*Ibid.*, p. 27) et l'évaluation de régulation « est centrée sur l'identification de ce qui est déjà produit ou non encore acquis à un moment donné d'un apprentissage non terminé afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours » (*Ibid.* p. 27). Une différence supplémentaire avec l'évaluation certificative est le statut des erreurs, si dans la précédente elles étaient sanctionnées, elles font figure d'indicateurs dans cette évaluation.

c) *Fonction d'orientation*

Cette troisième et dernière fonction donne la possibilité à l'évaluation d' « orienter une nouvelle action à entreprendre » (*Ibid.*, p. 26). Elle prépare donc une nouvelle action, et comparativement aux deux précédentes, elle a un champ d'application plus large. En effet, elle peut concerner : « une nouvelle année ou une nouvelle filière d'étude pour un élève ; une nouvelle année scolaire pour un enseignant ou un établissement ; un nouvel enseignement ; une nouvelle séquence d'apprentissage, etc. » (p. 27).

C'est dans cette fonction que nous situons notre évaluation puisque nous nous intéressons à un dispositif de formation et que les conclusions de notre travail pourront servir à une nouvelle action (généralisation de l'expérimentation).

2.1.2 *Démarches d'évaluation*

Nous décrivons trois démarches d'évaluation sommative, descriptive et herméneutique développées par De Ketele en 2010.

a) *Démarche sommative*

La démarche sommative « consiste à sommer (au sens algébrique du terme) c'est-à-dire additionner les éléments [...] ou soustraire des éléments, en tenant compte, consciemment ou inconsciemment, des pondérations accordées aux éléments » (De Ketele, *Ibid.*, p.28). Ainsi, elle permet d'attribuer une note. Cette démarche peut être employée pour les trois fonctions précédemment explicitées.

b) *Démarche descriptive*

La démarche descriptive permet d'« identifier les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer » (*Ibid.* p. 28). Cette démarche est davantage utilisée pour les fonctions de régulation et d'orientation. Dans ces cas, elle donnera du sens à l'action évaluée afin de l'améliorer pour la première fonction ou de l'expliquer pour la seconde.

c) *Démarche herméneutique*

La démarche herméneutique est connue sous différentes appellations : « démarche interprétative, heuristique (Jorro, 2007), clinique ou même intuitive (Weiss, 1984) » (De Ketele, 2010, p. 29). Elle répond selon De Ketele à quatre caractéristiques :

Le recueil d'un ensemble d'indices de nature diverse (indices quantitatifs ou/et qualitatifs, de sources variées) ; une tentative pour organiser les indices et un ensemble cohérent qui donne sens ; un processus de validation d'une hypothèse parmi plusieurs hypothèses alternatives, la démarche globale sous forme d'un raisonnement (*Ibid.*, p.29).

2.2 Logiques de l'évaluation

Dans cette partie nous nous intéresserons aux logiques de l'évaluation. Ainsi, après avoir explicité les différentes sources de l'évaluation (« pourquoi » et « comment »), nous développons à présent le « vers quoi » c'est-à-dire la finalité de l'évaluation. Mottier Lopez et Crahay, (2009) affirment que « toute pratique évaluative est finalisée et répond à des logiques souvent plurielles et interconnectées » (p.12). Nous proposons de nous intéresser à deux logiques en particulier, la logique de développement et la logique de reddition des comptes en ce qu'elles vont nous servir à problématiser notre propre objet d'étude.

2.2.1 Logique de développement

La logique de développement s'apparente à une visée d'autonomisation de l'objet ou du sujet évalué. En effet, l'évaluation y est construite, comme un accompagnement, empreinte de la fonction de régulation. Ainsi, il s'agit de penser l'évaluation comme une étape intermédiaire qui permet la progression de l'objet ou du sujet évalué. Cette logique peut être mise en place indifféremment par une évaluation interne ou externe.

2.2.2 Logique de reddition des comptes (*accountability*)

La logique de reddition des comptes, contrairement à la précédente ne cherche pas à autonomiser l'objet ou le sujet évalué, mais à en donner un instantané. En effet, plutôt portée par des évaluations externes commanditées, cette logique met en œuvre les moyens venant rendre compte des effets attendus d'un programme ou d'un dispositif de formation.

2.2.3 Logique en tension

Selon Mottier Lopez et Crahay, (2009) l'évaluation ne suit pas uniquement ou une logique de développement ou une logique de reddition des comptes. Ainsi pour ces auteurs, ces deux logiques sont en tension : « celle du contrôle et attestation versus celle du développement formatif » (p. 13).

Ainsi, nous nous inscrivons dans le contexte de la reddition des comptes (*accountability*), car c'est une instance politique qui a commandé une évaluation dans la perspective de « bien » employer l'argent public, de pouvoir rendre des comptes les plus nets et transparents qui soient et de

prendre des décisions qui finalement auront peu d'impacts sur « eux », car elles auront été prises après consultation d'experts, de chercheurs, bref par des acteurs identifiés comme légitimes.

Mais dans le même temps, nous n'avons pas pratiqué l'évaluation au sens de contrôle. En effet, il ne s'agissait ni de contrôler ni les individus, ni leurs pratiques. Ainsi, l'évaluation que nous avons menée s'apparente à la fois à la logique de reddition des comptes dans son origine (commande politique), mais elle s'inscrit pleinement dans une logique de développement et d'autonomie des individus, car elle a été construite, négociée en ce sens avec les commanditaires et partenaires. Elle est donc une forme hybride entre ces deux logiques.

2.3 Processus de référentialisation

La référentialisation est un des fondements de l'évaluation, elle correspond au processus par lequel un jugement évaluatif est construit. Nous considérons à la manière de Tourmen et Figari (2006) que « l'activité évaluative [contribue] à produire des données permettant l'attribution de jugements, finalisés par des visées sociales externes au processus comme la prise de décision » (p.8). Ainsi, l'évaluation est définie par le but (ou fonction) qu'elle poursuit, elle est située dans des visées sociales externes et conduite par des évaluateurs eux-mêmes empreints de ces visées et de leur propre subjectivité. Cependant, le processus par lequel l'évaluation est produite, est un construit normé qui fonde les valeurs de l'évaluation. En effet, « dans l'activité évaluative les jugements [sont] produits en comparant des données ("référés") à des "référénts" permettant d'affecter des attributions causales expliquant les phénomènes observés » (*Ibid.*, p.8). Pour Figari (1994) « il n'est pas envisagé d'évaluation sans recours implicite ou explicite à un système de référence » (p.31), c'est que nous allons expliciter *infra*. Les notions de référent et référentiel vont être abordées avant d'explicitier plus en détail le processus de référentialisation.

Le référent se définit, dans un sens général, comme « l'élément extérieur à quoi quelque chose peut être rapporté, référé » (Figari, 1994, p. 44) et dans le discours évaluatif, dans un sens plus restrictif, il signifie « ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté » (*Ibid.*). Il fonctionne en comparaison du référé qui est « ce à partir de quoi un jugement de valeur est porté » (*Ibid.*). Hadji (1989) dans cette distinction référent/référé présente le référé comme les éléments d'une réalité et le référent comme l'idéal de cette réalité. L'évaluation passe par la comparaison de ces deux composants. À partir de quelles « informations choisies en référence » (Figari, 1994, p. ?) l'évaluateur conduit-il sa pratique ? Comment construit-il son référentiel ?

Cros et Raisky (2010) définissent le référentiel dans une perspective générale comme :

Un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. Il est ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou à une action. Autrement dit, le référentiel est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences (p.107).

La référentialisation est une « démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes pouvant expliquer la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif » (Figari, 1994, p.48). Ainsi la référentialisation est le processus par lequel le référent est élaboré (*Ibid.*). Elle se distingue du référentiel qui désigne « une formulation momentanée de la référentialisation » (*Ibid.*, p.48). La référentialisation a selon Figari et Tourmen (2006) un double statut, « elle modélise à la fois l'objet et l'activité d'évaluation sur la base des invariants (démarche théorique) et peut se décliner, dans la pratique, sous forme de protocole méthodologique » (p. 6). Le processus de référentialisation est donc ce qui permet de mettre au jour le système de valeurs de l'évaluation, c'est de celle-ci dont il s'agit dans la prochaine partie.

2.4 Les valeurs au sein de l'évaluation

Selon Vial (1996, p.1) : « l'évaluation, c'est d'abord le rapport aux valeurs et c'est uniquement le rapport aux valeurs. Toute autre définition de l'évaluation est une définition d'école, de chapelle. À partir du moment où on définit quel est le rapport aux valeurs, on entre dans un modèle d'évaluation ». Le système de valeurs des évaluateurs peut-être difficile à percevoir, pourtant même s'il est caché, rendu à l'état d'invisible sous le bouclier de l'objectivité, il existe bel et bien sous-jacent et déterminant dans leurs choix. Il nous semble important pour ne pas dire primordial que ce/ces système(s) de valeurs puissent être accessibles, rendus publics. Il ne s'agit pas de tendre vers de la transparence, terme qui ne nous convient pas parfaitement, mais de se départir d'une illusion trop peu scientifique. Selon nous les valeurs interviennent dans le choix des enquêtes et dans le choix des démarches de recherche. Nous ne nions pas l'objectivité, et nous défendons la nécessité de créer les conditions d'enquête, d'analyse et d'interprétation les plus objectives possible. Néanmoins, nous notons l'importance de considérer la part de subjectivité restante.

L'évaluation est ce qui permet de déterminer les valeurs (au sens de ce qui vaut, de ce qu'il vaut de faire, de désirer) : les valeurs sont le résultat, l'agglomération de choix successifs ; les valeurs reconnues ou débattues sont les références de l'évaluation, ce sur quoi elle fonctionne (Lecointe, 2006, p.206).

« L'évaluation peut-elle, à la fois, être attribution et pas imposition de valeur, partir de la valeur et ne pas la prescrire, produire de la valeur et garder de la distance par rapport à la valeur produite ? » (*Ibid.*, p.206) Cette interrogation renvoie selon nous à la question de la posture de l'intervenant-chercheur (nous choisissons cet ordre dans l'énonciation du statut mettant en exergue les difficultés inhérentes à la double fonction). Pour mettre de l'ordre dans ces questions et trouver des réponses qui puissent guider l'action de l'évaluateur, Lecointe (*Ibid.*) avance la proposition suivante : faire la distinction entre la morale et l'éthique. En effet, si l'évaluation s'identifie à la morale qui s'apparente à la norme (*Ibid.* p.41), « elle produira et reproduira le conformisme et elle sanctionnera les écarts » (*Ibid.*, p.55) alors que si elle s'identifie à l'éthique qui s'apparente elle aux principes et finalités (*Ibid.*, p.41), « elle participera à la genèse des valeurs » (*Ibid.*, p.55)

3 Principaux modèles théoriques de l'évaluation

La deuxième partie de ce chapitre est consacrée aux principaux modèles théoriques qui ont porté et transformé l'évaluation depuis son apparition dans le champ de la formation (fin du XVIIIe siècle comme nous l'avons vu dans la partie précédente) jusqu'à aujourd'hui. Nous proposons de mettre en perspective plusieurs auteurs ayant fait ce travail de conceptualisation. Nous avons choisi de parler de modèles théoriques plutôt que de théories de l'évaluation conscients du positionnement de certains auteurs dont Bonniol et Vial, (2009) qui considèrent qu'il n'y a pas de théories, mais des modèles d'évaluation. Dubois (2005) quant à elle, dans une note de synthèse consacrée à l'évaluation de programme, affirmait que l'évaluation se situait dans un « état de révolution scientifique qui n'en finit pas » (p.2). De plus, nous verrons à travers la note de synthèse de De Ketele (1993) que les différents paradigmes de l'évaluation qu'il développe s'inscrivent dans ces trois modèles.

3.1 Courant de la mesure

Ce modèle donne comme objectif à l'évaluation d'attribuer une valeur « qu'est-ce que ça vaut ? (ce que nous faisons) » (Bonniol & Vial, 2009). L'évaluation comme mesure cherche à quantifier, elle se fait selon Morissette, (1984) en trois étapes en :

- identifiant et qualifiant « la qualité ou l'attribut qu'on se propose de mesurer » (p.19), l'attribut étant ainsi l'objet évalué ;
- déterminant « un ensemble d'opérations par lesquelles on rend un attribut manifeste et perceptible » (*Ibid.*) ;
- établissant un ensemble de procédures et de définitions qui permettent de traduire les observations en énoncés quantitatifs de degré d'importance » (*Ibid.*).

L'évaluation dans ce modèle repose donc sur un processus de transformation de l'objet évalué (attribut) en phénomène quantifiable, sécable, mesurable. Morissette (*Ibid.*) présente les difficultés de cette évaluation et des instruments à maîtriser (variations discrète, continue, échelle nominale, ordinale, d'intervalle, etc.). Bonniol et Vial, (2009) présentent dans ce courant de la mesure quatre modèles. Ils circonscrivent une évaluation réalisée dans un système de formation (classe, établissement), externe c'est-à-dire faisant appel à un évaluateur n'appartenant ni à la classe ni à l'établissement.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les quatre modèles du courant de la mesure. Nous proposons un point de vue synthétique dans lequel nous abordons : la nature de l'évaluation, l'objet de l'évaluation, les enjeux de l'évaluation, les outils produits par l'évaluation, la posture des évaluateurs, et les points de vue critiques des détracteurs des modèles.

	Nature	Objet	Enjeux	Outils produits	Posture de l'évaluateur	Critique
Modèle de l'explication causale	Externe Méthode d'évaluation qui est confondue avec les procédures d'administration de la preuve	Effet d'une formation sur les formés	Expertise de la productivité Recherche la cause des effets constatés	Appareils de mesure, de quantification, de distribution sur une échelle graduée. Statistique comme méthodologie	Evaluateur = commanditaire Conception économiste de la pratique évaluée	Dogme idée de la mono-causalité linéaire
Docimologie prescriptive et expérimentale	Externe, non impliquée	Fabrication des notes	Pondérer ces biais (« effets parasites ») Identifier les biais qui expliqueraient les variations entre les notations	Procédures, standardisation des questions posées	Fantasme du psychologue au-dessus de la situation, pur regard scientifique, juge	Cautionne l'idée d'une note objective. Obsession de la vérité docimologique
Psychologie de l'évaluation ou doxologie	Externe	Comportements des examinateurs et des examinés en milieu scolaire	Connaître rôle, nature et fonctions des critères d'évaluation	Technicité rationnelle, une prise de distance par des procédures	« métrologue »	« dimension critère » incomprise
Psychométrie et éducatrice	Externe	Tests	vérification des mesures, trouver des méthodes de fabrication des tests pour que leurs résultats soient fiables	Outils de mesure	Vérificateur de la mesure adéquate	Paradigme de la Nature Humaine au détriment de l'intelligence sociale

Tableau 8, Synthèse du modèle de la mesure d'après Bonniol et Vial, (2009)

Nous retrouvons dans les paradigmes docimologique et économique présentés par De Ketele (1993) des liens avec le courant de la mesure. En effet, le paradigme docimologique aborde la

fiabilité des évaluations et met en évidence les principaux biais des examens. Selon Abernot, (1996) la docimologie s'intéresse « au problème de fidélité, de validité et de sensibilité de l'évaluation » (p.14). Il est donc question de s'intéresser au problème que pose la pratique de la mesure. De plus, le paradigme économique plus récent apparu dans les années 70 à partir du concept de « reddition des comptes » que nous avons déjà abordé dans les logiques de l'évaluation.

3.2 Courant de la gestion

Dans ce courant, l'évaluation en plus de produire des connaissances sur l'objet évalué doit pouvoir apporter « une plus-value dans la pratique sur laquelle elle se greffe » (Bonniol et Vial, 2009, p. 106). En effet, le courant de l'évaluation comme gestion apparaît à un moment où l'on renforce la fonction de régulation. Nous présentons dans le tableau ci-après une synthèse des modèles d'évaluation de ce courant. Comme dans le tableau précédent nous y faisons figurer : la nature de l'évaluation, l'objet d'évaluation, les enjeux de l'évaluation, les outils produits par l'évaluation, la posture des évaluateurs et la critique portée par les détracteurs de ce courant. Nous présentons onze modèles associés à quatre modes de pensée qui ne sont pas présents dans le tableau, mais que nous souhaitons préciser.

Le premier mode de pensée est la maîtrise par les objectifs qui « donne la priorité à la désignation des cibles à atteindre » (Bonniol & Vial, 2009, p.109), c'est « une entreprise de rationalisation de l'acte évaluatif [...] qui fonctionne sur le thème d'une volonté, d'une visée gestionnaire, de la main mise sur..., dans la hantise du désordre » (*Ibid.*, p.110). Il regroupe les modèles de l'évaluation par les objectifs, l'évaluation pour la réussite, l'évaluation par le contrat d'objectif.

Le second mode de pensée est le structuralisme, il se caractérise par « la mise à jour d'invariants pouvant rendre compte d'universaux » (p. 149), à travers la mise au jour d'une structure. La structure est « un ensemble fini d'éléments (les invariants) couplés, connectés, réglés par des liens stables, enclenchés entre eux » (*Ibid.*). Il regroupe les modèles de la reproduction, l'intervention et la prise de décision, la mise au jour des dispositifs.

Le troisième mode de pensée est la cybernétique en évaluation, il se définit comme « une survalorisation de la techné pour guider, gérer et maîtriser la situation d'évaluation et donc de l'Autre » (*Ibid.*, p.218). Il regroupe les modèles des rétroactions systématiques et de l'évaluation pour la remédiation.

Le quatrième et dernier mode de pensée succède au système simple de la cybernétique et laisse la place à un système plus ouvert qui donne la priorité aux interrelations (*Ibid.*) : ce sont les bouclages systémiques. Ce mode de pensée donne la part belle aux systèmes qui se définissent comme « une organisation se faisant en fonctionnant par le jeu des régulations et des auto-régulations » (*Ibid.*, p. 240). Il est composé de trois modèles : l'évaluation des tâches, l'évaluation formatrice et l'évaluation système de régulation.

	Nature	Objet	Enjeux	Outils produits	Posture de l'évaluateur	Critique
Évaluation par les objectifs	Évaluation proche de la pratique qui exige la coopération étroite des enseignants des chercheurs et des autorités	Apprentissage des élèves à partir des comportements observables (non observable = inévaluable)	Rationalisation des pratiques. Bon libellé des objectifs Procédés permettant avec 3 catégories (obj. généraux, intermédiaires et opérationnels) de trouver les objectifs à poursuivre	Outils de gestion du visible Fantasme de « l'évaluation propre » soit un contrôle prévu, annoncé et qui serait donc accepté, voire juste. Mythe de la transparence	Planificateur (prévision survalorisée). Bureaucratisation de la pratique évaluée, l'évaluateur est un technicien instrumentée. Contrôleur qui régit la « logique du bilan », se focalise sur les produits	Pensée prévisionnelle et gestionnaires (plus qu'organisatrice) fondée sur le comportementalisme, sur le behaviorisme : remise en question de la boîte noire
Évaluation pour la réussite	Formative ou sommative		Évaluer mieux pour former mieux, développer la pédagogie de la maîtrise « Démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école » Cardinet, (1984)			
Évaluation par le contrat d'objectifs			Faire adhérer l'agent aux objectifs de rentabilisation ou d'instruction Gestion de la classe, de la formation ou du service			
La reproduction		École comme structure de reproduction des inégalités sociales	Dévoiler les mécanismes, les règles de fonctionnement, les procédures de fabrication repérables		Révéléateur de mécanismes	Place du changement dans les savoirs produits ? = fatalisme
L'intervention et la prise de décision	Diagnostic évaluation de système (se dégage de la structure)		Dévoiler les structures pour les prendre en compte. Prise d'indices, analyse pour effectuer des choix. Volonté de gestion du possible.		« Auditeur »	Évaluation stratégique, rationalisation des démarches en vue de fonder leur efficacité/rentabilité. Instrument au service du contrôle social

	Nature	Objet	Enjeux	Outils produits	Posture de l'évaluateur	Critique
La mise à jour des dispositifs		Dispositifs pédagogiques de formation d'apprentissage ou d'évaluation			Architecte qui survalorise l'instrumentation	Le récurrent est le signe de l'important, de la valeur
Les rétroactions systématiques		Formation ou fonctionnement d'un service				Circuit bouclé
Évaluation pour la remédiation		Erreur comme source d'apprentissage	Désir de trouver remède Déterminer la cause des erreurs, analyse des symptômes		Guérisseur, administrateur de remèdes	Évaluation-contrôle de la conformité
Évaluation des tâches		Situations dites de « résolution de problème »	Évaluer le savoir utile à la production pour qu'il devienne opératoire Construire des éléments référentiels pour les acteurs engagés dans la situation de production afin qu'ils puissent s'entendre sur l'activité à conduire		Spéléologue explore les tâches	Émiettement en micro-objectifs, rationalisation techniciste de l'acte de production
Évaluation formatrice		Apprentissage	Travailler le métacognitif avec, sur, à partir de critères « Démarche de régulation conduite par celui qui apprend » Nunziata, (1990)		Négociateur engagé dans la le conflit pour la réussite sociale. Didacticien avant tout, agent de transformation de l'Autre	La régulation n'est pensée que comme boucle informante, entreprise de bachotage, de réussite sociale, de socialisation
La régulation comme système		Formation				Sentiment de complication

Tableau 9, Synthèse du modèle de la gestion d'après Bonniol et Vial, (2009)

Dans ce courant « l'évaluation est un pouvoir partagé » (Bonniol & Vial, 2009, p.340). C'est dans le changement de conception de l'Autre que l'évaluation s'est transformée « le formateur pose l'existence de l'autre, mais un autre à son image : formateur de lui-même » (*Ibid.*) L'évaluation peut-être ainsi perçue dans un rôle social « de maintenance, voire de contrôle » (*Ibid.*).

4 Focus sur deux formes d'évaluation

La partie précédente a permis de poser les bases du développement de l'évaluation : d'une évaluation surplombante à une évaluation accompagnante, forte d'une fonction de régulation. Nous présentons à présent deux formes d'évaluation spécifiques qui nous intéressent dans les liens que nous faisons avec notre recherche. Nous abordons dans un premier temps l'évaluation-conseil et dans un second temps l'évaluation de politique publique.

4.1 L'évaluation-conseil

L'évaluation-conseil est une figure spécifique de l'évaluation. Selon Bedin (2007) « l'adjonction du terme conseil à celui d'évaluation met l'accent sur la responsabilité du tiers intervenant qui conduit la démarche évaluative et en régule les effets formatifs jusqu'à pouvoir recommander des repères pour l'action aux différents acteurs qui s'y sont volontairement engagés » (p.132). L'évaluation-conseil se réfère à quatre modèles.

Le premier est celui de la mesure, il correspond au repérage de l'existant qui permet de faire un diagnostic. Le deuxième est celui de la gestion, il comprend les concepts de la régulation et de l'aide à la décision. Le troisième modèle est celui de la valeur, il implique plusieurs réflexions sur l'éthique : l'éthique vis-à-vis de soi-même, vis-à-vis de l'Autre et d'un cadre plus large. Cela fait écho à la triade éthique de Ricœur (1996) dans laquelle l'auteur indique qu'il est primordial de se positionner par rapport à l'action que l'on mène. Cela signifie être en mesure d'apporter une réflexion sur sa pratique en prenant l'avis des pairs, en mobilisant des référentiels, en ayant des éléments qui permettent de mesurer ce que l'on fait : c'est l'éthique de la responsabilité. Ensuite, la triade de Ricœur (*Ibid.*) précise l'importance d'être dans le respect de l'Autre, de sa parole (par la confidentialité des propos recueillis), de ses actes : c'est l'éthique de l'autre dite du lien. Enfin l'évaluation-conseil ne peut être envisagée sans une démarche de contractualisation, c'est l'éthique autour du contrat. Le quatrième modèle est celui de la reconnaissance, il renvoie à la reconnaissance du terrain sur lequel on travaille c'est-à-dire à la mise en valeur et la propre reconnaissance du conseiller qui doit être légitime.

Ainsi, l'évaluation se caractérise en six points (Bedin, 2007). Elle est une démarche de type praxéologique (1). C'est une réflexion sur la pratique en vue de son optimisation. « L'intention déclarée est de produire des effets formatifs et "professionnalisant" sur des acteurs, activités et organisations préalablement identifiés, relevant de l'éducation de la formation ou de la recherche » (p. 134). Cette démarche est spécifique aux sciences humaines (2), elle met en exergue le sujet considéré comme réflexif et responsable. Elle renvoie à un processus dialogique (3), impliquant le dialogue et la prise en compte des interlocuteurs et des destinataires de l'évaluation-conseil, c'est la logique de la réception. Ensuite, l'évaluation-conseil est une veille stratégique et prospective (4), elle nécessite de penser la dimension temporelle. La réflexion amenée est une veille pour comprendre, analyser et faire le diagnostic, ainsi l'évaluation est rétroactive aussi bien qu'elle est une projection dans l'avenir : le conseil est projectif. Elle implique tout au long de son déroulement une démarche de traduction (5) des procédures, processus et résultats afin qu'ils deviennent progressivement formateurs, pour leurs destinataires et utilisateurs potentiels (évaluateurs et évalués, décideurs institutionnels, praticiens opérateurs,

acteurs bénéficiaires, etc.). Enfin, l'évaluation-conseil est une démarche assortie d'une double fonction de conseil (6) : celle du « tenir conseil » (Lhotellier, 2001), qui renvoie aux activités de régulation et de délibération, et celle de « donner conseil » (*Ibid.*) qui aide à orienter des modes de pensée de décision et d'action par l'intermédiaire de recommandations.

4.2 L'évaluation de politique publique

Nous avons eu l'occasion d'aborder l'évaluation des politiques (EPP) publiques dans la première phase de problématisation (section 1, p. 43). Nous abordons à présent une dimension plus explicative de cette forme particulière d'évaluation. L'EPP s'apparente selon Jacob (2005) à un mouvement qui « coïncide avec des réflexions théoriques et surtout méthodologiques de la communauté scientifique autour de cet instrument [évaluation], traditionnellement présenté comme un outil de pilotage de l'action publique » (p.835). Le propos de l'auteur ne se situe pas dans le champ de l'éducation, mais dans celui de la science politique. Souhaitant connaître l'apport des Sciences de l'éducation dans le domaine, nous nous référons à Demeuse (2006) qui aborde une figure spécifique de l'EPP : l'évaluation institutionnelle.

Demeuse (2006) définit donc l'évaluation institutionnelle comme une évaluation centrée sur des « projets et qui est portée par les décideurs qui la commanditent » (p. 68). Elle répond à une logique de développement, en effet, elle n'est « pas une finalité, elle vise à permettre d'agir, en connaissance de cause, sur le réel (fonction de planification, d'ajustement), et pas seulement à justifier les actions passées (fonction de contrôle) » (*Ibid.*, p.72). L'évaluation institutionnelle par un tiers peut être un « argument de vente » (p.76) comme l'illustre l'auteur pour démontrer « un gage de qualité » (p.77) d'une école fondamentale belge. Nous poursuivons ce raisonnement et l'étendons à l'ensemble des politiques éducatives décidées à la suite d'évaluation externe. En effet, les politiques peuvent aussi choisir, tout comme l'école fondamentale, de mettre en avant l'évaluation comme un « argument de vente ». Notre discours à présent se situe au niveau de la décision. En effet, dans ce cas il est important de légitimer une décision sur l'évaluation. Ainsi, l'évaluation peut participer malgré elle à un jeu de pouvoir, c'est ce que nous allons développer dans la suite de cette partie.

4.2.1 *L'évaluation et le pouvoir*

L'évaluation et le pouvoir est une partie qui interroge ces liens de plus en plus fréquents, dont notre thèse est un exemple, du recours des politiques aux évaluateurs pour prendre des décisions. Miller et Milner (2004) exposent le passage d'un modèle de démocratie fondé sur la loi à un modèle fondé sur le contrat. Ils font référence à Lacan pour distinguer ces deux acceptions « la loi suppose un tiers, le grand Autre, alors que le contrat, c'est finalement un effort pour donner un statut symbolique au stade du miroir » (*Ibid.* p.22). Toujours selon ces auteurs, « la face de l'horreur de l'ère de la technique s'est dévoilée, est arrivée tout près. Cette affaire d'évaluation [...] elle permet de mieux comprendre ce que Sollers a judicieusement rappelé de Heidegger, l'arraisonnement par la technique. » (p.32). Ainsi, pour ces auteurs, « l'évaluation, c'est le pouvoir administratif s'imposant aux politiques, aux hommes politiques, traversant des gouvernements qui ne sont que des épiphénomènes. Le pouvoir administratif s'est imposé aux hommes politiques, et ils baissent la tête. Il faut les aider à la relever. » (p.40)

Nous interrogeons les relations entre le pouvoir ici représenté par le politique et l'évaluation. Le politique se sert du pouvoir :

Les évaluations émanant d'"en haut" sont alors perçues comme dépourvues de sens ou parfois, non sans raison, comme venant s'efforcer de renforcer l'autorité et la légitimité des autorités centrales (l'État le plus souvent), voire de conforter leur pouvoir de conviction en montrant que telle réforme a bien produit des résultats, que l'autorité adopte un style moderne de management, etc. Dans ce cas, l'argumentation politique cherche à recourir à la science pour asseoir sa crédibilité, comme si la rationalité scientifique ne pouvait que s'imposer à tous (sans conflits d'intérêts donc), (Duru-Bellat, 2009, p.54).

4.2.2 *Mesure des effets de la politique éducative*

Van Zanten, (2008) met en lien le rôle des idées, de l'expertise scientifique et des évaluations. Selon elle l'idéal de l'efficacité se heurte à la faible croyance dans le rôle des connaissances issues d'évaluations et d'expérimentations comme point d'appui pour l'élaboration des politiques éducatives (Meuret, 2006). Du point de vue de l'efficacité, les politiques sont conçues comme des opérations de « résolution de problème ». Cette façon de procéder est très répandue dans le monde anglo-saxon où se développe l'*evidence-based policy* (Slavin, 2008), qui prend appui sur des recherches estimées fiables selon les standards de la recherche quantitative. Enfin l'utilisation de la connaissance comme fondement des politiques éducatives est aussi rendue problématique par l'existence d'un univers de l'évaluation, distinct, voire concurrent, de celui de la recherche, au sein de l'administration de l'éducation.

Pour De Landsheere, (1979) si l'évaluation ne porte que sur les objectifs assignés à un programme éducatif ou à une expérience, on risque d'ignorer des effets obliques (*side effects*) ou des effets seconds positifs ou négatifs. Il se peut que des effets positifs imprévus soient assez importants pour justifier la poursuite d'un programme qui n'atteint cependant pas les résultats escomptés. À l'opposé, les effets négatifs peuvent revêtir une telle gravité que l'arrêt du programme, autrement réussi, s'impose. C'est pourquoi M. Scriven propose qu'en certains cas les évaluateurs analysent les situations en toute indépendance et choisissent de mesurer les effets qu'ils croient observer plutôt que de se laisser guider par les objectifs explicites du programme (*goal-based evaluation*).

5 Acteurs en jeu dans le processus d'évaluation

Cette partie s'intéresse particulièrement aux acteurs en jeu dans un processus d'évaluation. Ainsi, dans un premier temps nous aborderons le rôle des évaluateurs puis de ceux que nous nommons dans une approche générale et globale les partenaires de l'évaluation.

5.1 Évaluateurs

Dans cette partie nous abordons le rôle et la place des évaluateurs dans leur pratique. Nous interrogerons ainsi, leur responsabilité vis-à-vis des autres acteurs de l'évaluation. Nous proposons sciemment pour commencer de donner un point de vue très critique sur les évaluateurs, afin de développer notre propre positionnement d'évaluateur. Ainsi, selon Milner (2011, p. 17) « la compétence de ces derniers consiste idéalement à ne rien connaître de ce qu'ils évaluent et à mettre en marche, à l'aveugle, des procédures fixées à l'avance et censées valoir pour tout ». Nous réfutons cette affirmation qui ne saurait s'appliquer à la démarche que nous avons mise en place. Nous nous sommes positionnés²⁹ sur un appel à projet et y avons répondu en tant que chercheurs au nom de notre équipe. Nous n'avons pas revêtu le costume de consultant ou d'expert nous servant d'une batterie d'outils prêts à l'emploi en toute circonstance. En revanche, la démarche a été contextualisée et les outils choisis en fonction de la pertinence de l'objectif poursuivi. Il s'agit de défendre une posture d'évaluateur responsable ne répondant en aucun cas au portrait tracé par Milner (2011), nous sommes en beaucoup de points d'accord avec ce qu'il dénonce et nous nous sommes efforcée de mettre en place une évaluation éthiquement responsable et nous avons construit une posture d'intervenant. Ensuite afin de poursuivre avec la vision que développe Milner de l'évaluation commanditée (*Ibid.*) :

²⁹ L'emploi du pluriel est volontaire « nous » ici représente l'équipe qui a répondu à l'appel à projets

« Typiquement, il s'agit d'une opération mercantile ; on commande à un "consultant" ou à une entreprise spécialisée la fabrication d'une batterie de tests afin d'évaluer l'efficacité d'un groupe professionnel ou d'une personne. Ainsi comprise, l'évaluation ne relève pas de la science, mais d'une pratique d'appareil ; elle n'est pas interne au savoir théorique, elle lui est extérieure. » (p.16/17).

Nous ne nous reconnaissons absolument pas dans cette définition. En effet, nous ne nous intéressons pas à l'évaluation d'individus pris individuellement ou collectivement, mais à celle de dispositif, ainsi l'objectif n'est pas d'attester de la performance d'une personne ou d'un groupe de personnes. De plus, le modèle d'évaluation que nous défendons repose sur des savoirs théoriques, il relève donc de la science.

5.2 Partenaires de l'évaluation

Les partenaires de l'évaluation sont les individus concernés par l'évaluation. Dans le cas d'une évaluation de dispositif de formation, il peut s'agir, par exemple, aussi bien des commanditaires, des administrateurs que des destinataires. En effet, l'ensemble de ces acteurs sera amené à participer à l'évaluation. Ces acteurs sont appelés détenteurs d'enjeux par Hurteau. Ainsi, Hurteau, (2008) qui place son discours dans l'évaluation de programme a développé une théorie relative à l'implication des détenteurs d'enjeux au sein de la démarche. Mark, Green et Shaw (2006) considèrent les détenteurs d'enjeux comme l'ensemble des personnes qui sont interpellées à des degrés divers, par les résultats de l'évaluation de programme. Les catégories construites par Weiss (1983) sont considérées par l'auteure comme toujours valable à ce jour. Elles ont été établies à partir des différents intérêts au regard de l'évaluation (cf. Tableau ci-après).

Catégories des détenteurs d'enjeux	Nature des intérêts au regard de l'évaluation
Preneurs de décisions	Résultats et effets du programme sur les participants. Lien de causalité avec l'intervention
Gestionnaires du programme	Résultats du programme adapté en fonction des différents types de clientèle Information sur les aspects positifs et négatifs concernant l'implantation du programme
Intervenants au sein du programme	Une perspective globale sur le fonctionnement du programme Leur propres connaissance et expérience concernant le programme leur apparaît plus pertinente et significative
Clients, citoyens et membres de groupes	Les résultats obtenus auprès des clientèles antérieures, mais ils sont rarement disponibles Leur propre expérience concernant le programme leur apparaît plus significative

Tableau 10, Synthèse des détenteurs d'enjeux de l'évaluation Hurteau (2008)

Hurteau cite Brassard (1986), Tourneur et Rochez-Nimal (1987) ainsi que Breumier et Duquesne (1988) quand ils notent que l'implication des détenteurs d'enjeux maintient leur intérêt et leur engagement. De plus, elle précise qu'elle facilite le déroulement des activités d'évaluation qui ne pourraient avoir lieu sans le consentement et le soutien des personnes concernées.

Deux positionnements sur l'importance de l'implication des détenteurs d'enjeux : l'une est philosophique et l'autre est néopositiviste et pragmatique. La première position est House (1991), l'implication des détenteurs d'enjeux est essentielle pour que la démarche évaluative soit empreinte d'une justice sociale d'équité. La seconde position est de Fetterman (2001) elle est pragmatique, l'implication des détenteurs d'enjeux est une modalité qui favorise une meilleure compréhension du programme, l'engagement des participants et l'utilisation des résultats par l'évaluation.

6 Les produits de l'évaluation

Cette partie sur les produits de l'évaluation s'intéresse donc à l'évaluation en situation de commande, dans ce rapport au pouvoir. Nous nous interrogeons sur le statut des résultats produits et sur la relation de l'évaluateur avec le commanditaire. Dans ce contexte particulier, l'acte de restitution nous semble particulièrement important. Il s'agit pour le chercheur-intervenant, ici évaluateur, de donner à comprendre les résultats de son travail, mais aussi de « remettre » ses résultats, au sens premier du terme au commanditaire. En effet, une fois les résultats produits et communiqués ils n'appartiennent plus au(x) chercheur(s) ;

Les pouvoirs créés par l'activité scientifique échappent totalement aux scientifiques eux-mêmes. [...] En quelque sorte, les scientifiques produisent un pouvoir sur lequel ils n'ont pas de pouvoir, mais relèvent des instances déjà toutes puissantes, aptes à utiliser à fond les possibilités manipulatrices et de destruction issue du développement même de la science (Morin, 1990, p.17-18).

Ici, Morin parle des sciences dites dures, et fait référence à Hiroshima, mais ne peut-on pas faire un rapprochement avec les sciences de l'homme ? N'y a-t-il pas autour de cet acte de restitution un choc des valeurs (connaissance/performance) et des visées (connaître/transformer) ? Une des pistes pour répondre à ces dilemmes est la création de pistes pour l'action autrement appelées recommandations, (Bedin, 2007). L'évaluateur endosse un troisième rôle, celui de « conseiller » (que l'on préfère à expert, trop surplombant) qui déduit de ses résultats des pistes pour améliorer l'action. En les développant, il s'assure de faire passer le sens de son travail. Le décideur garde malgré tout le « dernier mot », et peut choisir de ne pas tenir compte de ces recommandations. Le commanditaire est dans ce cas particulier, un acteur habitué à prendre des décisions. Il a la volonté de connaître l'efficacité et la performance du dispositif, il s'intéresse principalement aux résultats. Il intervient au démarrage de l'évaluation pour indiquer les orientations à prendre, les finalités à atteindre. Nous avons développé l'importance pour le chercheur-intervenant de négocier cette commande (section 1, p. Section 2, p.26'), afin d'en saisir tous les enjeux. Chelimsky (2008) parle de « *clash of cultures* » entre les évaluateurs et les commanditaires. Elle se place dans le cas particulier de contrats passés avec des commanditaires politiques : « je vous vous parler de conflits culturels, de ce qui arrive lorsque l'évaluation répond à la politique »³⁰ (p.400). Pour elle l'indépendance des évaluateurs bien que reconnue reste fragile, en effet les évaluateurs sont soumis à des pressions de la part des politiques (durée de l'évaluation qui va conditionner le choix du recueil de données, etc.). Pourtant, selon elle, l'indépendance de l'évaluation est à la fois bénéfique pour la recherche, mais aussi pour les politiques « donc nous avons besoin de l'indépendance à la fois pour faire une bonne évaluation et pour maintenir la crédibilité politique »³¹ (p.404). Par ailleurs, d'autres auteurs mentionnent les relations difficiles de ce tandem, ainsi pour Van Zanten (2008) « du côté des politiques, la recherche qui relève d'un travail long et continu s'intègre mal dans un tempo politique dicté par le rythme rapide des élections et des changements de gouvernements et de ministres » (p.536). Même si elle n'intègre pas ses objectifs, la relation commanditaire-évaluateur fait partie intégrante de l'évaluation en tant qu'elle peut l'influencer dans ces choix méthodologiques.

³⁰ Notre traduction de « I want to talk to you about cultural clashes, about what happens when evaluation meets politics »

³¹ Notre traduction de : « so we need independance both to do good evaluation and to sustain political credibility »

Synthèse du chapitre 2

Ce chapitre a présenté un panorama des modèles théoriques de l'évaluation et a permis d'étoffer notre réflexion sur l'évaluation de dispositif de formation.

Dans la première partie, nous avons développé un point de vue historico-sociologique sur l'évaluation. Nous avons présenté dans un premier temps l'évaluation des personnes en formation et l'évaluation des actes de formation. Cette partie nous éclaire sur le développement des évaluations et le sens qui leur est attribué. Que ce soit pour les individus en formation ou pour les actions de formation, l'évaluation a un rôle d'organisateur au sein de la société. En effet, les acteurs y ont recours pour classer, hiérarchiser, orienter les individus dans leur parcours professionnel et pour gérer les actes de formation. Nous constatons notre ancrage dans cette évolution et nous nous situons dans la continuité de cette ère de gestion de la formation.

Ensuite, dans la deuxième partie nous avons décliné un certain nombre d'éléments de définition. Tout d'abord, nous nous sommes intéressée aux orientations de l'évaluation. Nous avons abordé les fonctions et les démarches, c'est-à-dire le « pourquoi » évaluer et le « comment » évaluer. Ainsi, nous avons mis au jour trois fonctions (de certification, de régulation et d'orientation) et trois démarches (sommative, descriptive et herméneutique). Cette partie a permis de positionner notre évaluation dans une fonction de régulation, car nous poursuivons l'objectif d'améliorer l'existant et une démarche herméneutique, car nous nous inscrivons dans une démarche globale cherchant à recueillir un ensemble d'indices de différentes natures. Nous avons par la suite explicité le processus de référentialisation que nous considérons comme un incontournable de l'évaluation avant de traiter de la question des valeurs au sein de l'évaluation. Ces deux points nous permettent d'avoir conscience de l'importance du système de référence et l'influence des valeurs lors de la reconnaissance de ce système de référence.

Dans la troisième partie consacrée aux principaux modèles de l'évaluation, nous avons abordé les principaux modèles à travers deux grands courants qui ont influencé l'évaluation en éducation. Ainsi, le courant de la mesure et de la gestion ont été présentés de façon synthétique par la présentation des quinze modèles qui les composent. Cette partie est importante pour situer notre évaluation au sein son Histoire.

Un focus sur deux formes d'évaluation a été développé dans la quatrième partie. Il s'agit

de l'évaluation-conseil et de l'évaluation de politique publique. Ce focus permet de centrer notre intérêt sur des formes d'évaluation qui traversent notre recherche et qui influencent notre action évaluative. L'évaluation-conseil en ce qu'elle aborde, justifie la place du conseil au sein de l'évaluation et l'évaluation politique publique pour le cadre et les relations à la sphère décisionnelle qu'elle implique.

Les acteurs de l'évaluation, les évaluateurs eux-mêmes et les partenaires de l'évaluation ont fait l'objet de la cinquième partie. À travers la présentation d'une controverse sur le rôle des évaluateurs, nous avons positionné notre point de vue et détaillé notre posture d'évaluateur. Ensuite, nous avons développé les rôles des détenteurs d'enjeux (Hurteau, 2008).

Enfin, la sixième partie a permis d'aborder les produits de l'évaluation dans un contexte de recherche commanditée. Nous nous sommes intéressée au statut des résultats produits et à la relation évaluateur-commanditaire.

CHAPITRE 3

PROBLÉMATIQUE VERS UN MODÈLE D'ÉVALUATION DE DISPOSITIF DE FORMATION

Dans le domaine de la formation se référer aux dispositifs reviendrait à convoquer un système complexe de situations reliées autour d'une intention dirigée vers un public ciblé (des étudiants, des élèves, des décrocheurs, etc.). Nous souhaitons amener notre réflexion sur les dispositifs plus loin et proposer un modèle d'évaluation.

Pour cela nous examinerons dans la première partie de ce chapitre les tendances de recherche en matière d'évaluation de dispositif, nous présentons différents enjeux d'évaluation. La deuxième partie présente commence le travail de modélisation et précise la triple articulation du modèle à partir des éléments (réfèrent, référé, référence) développés par Lecoq (1997), puis les orientations et les volets de l'évaluation. La troisième partie termine le chapitre par l'énonciation de la problématique et la formulation de l'hypothèse générale.

1 Différentes approches d'évaluation

Cette partie présente deux approches de l'évaluation de dispositif de formation. La première est l'approche centrée sur les produits du dispositif, elle s'apparente à la logique de reddition des comptes. La seconde est l'approche écologique, davantage orientée vers le développement des acteurs.

1.1 Approche centrée sur les produits du dispositif

Perçue comme une expertise par les commanditaires, cette approche s'apparente aux pratiques anglo-saxonnes dites d'*accountability*, que Lafontaine et Simon (2008) qualifient d'« exigence de rendre des comptes pour les politiques publiques » (p.103), pour lesquelles des « sommes considérables vont être allouées aux recherches visant à évaluer l'efficacité des systèmes d'enseignement » (Ketele, 1993, p.73). L'efficacité se mesure à partir des « effets propres » du dispositif, c'est-à-dire exempts, des toutes influences du contexte. L'efficacité est obtenue par comparaison des objectifs fixés au démarrage de l'évaluation et de ses effets propres. (Perret, 2001). Cela fait écho au « paradigme économique » proposé par De Ketele (1993). En effet, l'accent est porté sur ce qui influence le plus l'efficacité du dispositif. Cette façon de procéder est très répandue dans le monde anglo-saxon où se développe l'*evidence-based policy*³²(EBP),

³² La politique basée sur la preuve

qui prend appui sur des recherches estimées fiables selon les standards de la recherche quantitative. Saussez et Lessard (2009) présentent deux méthodes phares de l'EBP, la première permet d'établir la preuve de ce qui fonctionne avec un système de production de la preuve (*randomized controlled trail*)³³, la seconde permet de rendre cette preuve disponible avec un système d'analyse, d'évaluation, de synthèse et de diffusion de la preuve (*systematic review of research*)³⁴.

1.2 Approche écologique

Cette position, défendue par Younès (2010) présente l'insuffisance d'une approche uniquement quantitative de l'évaluation, en effet pour elle « cette approche "quantitativiste" tend à évacuer le fait que les dispositifs sont aussi des univers symboliques participants d'une construction personnelle et collective » (p.1). Elle préconise une approche plus globale qui tiendrait compte de la complexité des dispositifs prenant en compte ses différents composants mis en lien avec les « conditions environnementales » de sa réalisation. L'auteure propose de s'intéresser à l'analyse des processus du dispositif et insiste sur la nécessité « d'articuler différents niveaux d'explicitation : intraindividuel, interindividuel, positionnel et idéologique » (p.2). Ainsi, « l'évaluation de dispositif éducatif correspondrait à l'évaluation d'un système situé d'interactions entre les constituants de ce dispositif » (p.2). Broussal (2010) témoigne également de l'importance de cette approche multidimensionnelle et pointe les limites des évaluations centrées sur les produits « laissant dans l'ombre les débats publics qui concernent les valeurs » (p.9).

2 Vers un modèle d'évaluation de dispositif de formation

Les fondations du modèle que nous proposons vont être mises à jour. Nous allons développer notre filiation et nous inscrire dans la lignée de travaux antérieurs. Pour commencer, rappelons que nous considérons l'évaluation comme :

L'acte par lequel on formule un jugement de "valeur" portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concerne l'objet réel à évaluer et des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet (Hadji, 1989, p. 25).

³³ Essai contrôlé randomisé

³⁴ La revue systématique de la recherche

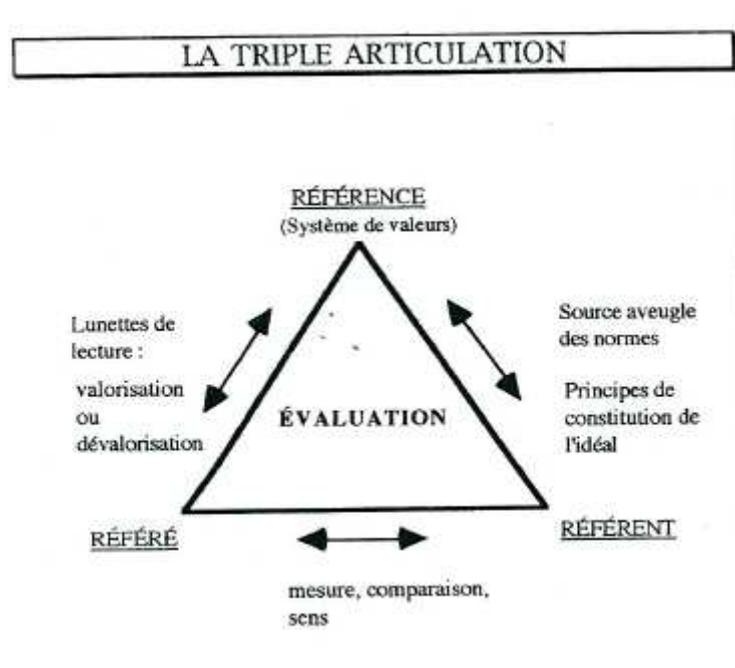
2.1 La triple articulation du modèle

Hadji (*Ibid.*) propose ainsi dans la suite de son raisonnement deux indicateurs : le « référent » qui correspond à « l'ensemble des normes ou critères qui serviront de grille de lecture de l'objet à évaluer », et le « référé » qui est associé à « ce qui sera retenu de cet objet à travers cette lecture » (p.25). Il présente une double articulation pour caractériser le processus d'évaluation. La première articulation lie le référent et le référé afin de répondre à l'objectif de l'évaluation d'attribution d'une valeur. Il s'agit de mettre en perspective l'espéré et le réel. Ensuite, la seconde articulation concerne le référent et le référé avec « les réalités » (p.26), soit une inscription dans le contexte.

Nous nous appuyons sur les travaux de Lecoite, (1997) qui poursuit ce travail de conceptualisation et le complète. Il suggère de considérer les relations dynamiques d'une triple articulation entre référé, référent et référence. Ainsi, le passage de la double à la triple articulation consiste à considérer un indicateur supplémentaire : la référence. La première articulation est pour Lecoite (*Ibid.*) « appelée référé de l'évaluation [elle] est constituée des faits et des données de l'existant, d'une situation concrète. Elle repose sur leur observation, mesure, leur analyse à l'aide d'indicateurs » (p.128). La seconde articulation est « appelée référent de l'évaluation, elle est un ensemble de conditions et de caractères idéaux de ce que devrait être une situation désirée. Elle s'exprime par des normes, des règles, des critères » (p.128-127). Ainsi, nous retrouvons bien une adéquation des travaux de Lecoite à ceux d'Hadji, dans la mise en comparaison d'un idéal et d'un réel. Lecoite ajoute alors la troisième articulation qui concerne « la référence de l'évaluation (ou système de valeur de l'évaluation), [elle] traverse les deux autres et prononce le jugement d'évaluation » (p.129). En effet, selon lui, elle permet de renoncer à l'équilibre mathématique faussé, de la double articulation (mesure d'un écart entre le désiré et le réel) et introduit à travers cette troisième articulation le poids, la valeur au sein de l'évaluation. Il faut entendre valeur dans le sens d'une attribution de sens à une action, intention, jugement, tous omniprésents dans l'évaluation. Selon Lecoite, la valeur que nous accordons à une situation, projet, acteur est moteur de nos décisions, et il est primordial selon lui de les mettre au jour dans le cadre d'une évaluation au risque d'obtenir des résultats faussés. Ainsi,

La triple articulation inscrit cette opération de mesure et de sens dans une action plus large qui met en scène les points aveugles, les désirs inavoués et les imaginaires non reconnus : pour les prendre en compte sans prétendre les rendre transparents et logiques ; pour conclure non pas à l'impossibilité de la mesure, mais à sa relativité et à son "insignifiance" première et brute ; pour fuir le "bazar technologique" accouplé à la "constante macabre" ;

pour construire une opération éthique et culturelle à sens pluriel et à enjeu de valeurs jamais définitivement joué (*Ibid.*, p.131).



Extrait 1, Lecoite (1997) Les enjeux de l'évaluation, p.130

Revenant au contexte de notre recherche, nous avons transposé les éléments construits du modèle de dispositif de formation au modèle d'évaluation enrichi par Lecoite (*Ibid.*).

À partir des connaissances que nous avons recensées sur le dispositif, à savoir celles relatives au processus fondamental (c'est-à-dire au triptyque des pôles intentions, expériences et effets ainsi que celles relatives au processus opérationnel constitué des quatre phases de création, préparation, diffusion et expérimentation,) nous appréhendons le modèle d'évaluation développé par Lecoite comme suit :

- le référent de l'évaluation coïncide aux objectifs du dispositif, c'est-à-dire au désiré qui se construit dans le pôle intention du processus fondamental et dans la phase de création du processus opérationnel ;
- le référé de l'évaluation s'apparente au(x) résultat(s) du dispositif, c'est-à-dire à la situation créée : l'obtenu, le réel observé en fonction du référent. Il correspond au pôle effet(s) du processus fondamental qui se construit dans les phases de préparation, de diffusion et d'expérimentation ;
- la référence de l'évaluation équivaut à la manière dont nous nous saisissons du réel du dispositif pour attribuer un sens, une valeur au jugement évaluatif. À partir des connaissances établies, ainsi qu'en fonction de notre positionnement épistémologique et de notre appréhension du réel, la référence de l'évaluation accorde une importance aux

vécus des acteurs. Cela correspond au pôle expérience(s) du processus fondamental qui concerne les phases de préparation, de diffusion et d'expérimentation du processus opérationnel.

2.2 Les orientations de l'évaluation

L'évaluation de dispositif de formation, dans une approche en tension entre le modèle d'évaluation centré sur les produits et le modèle écologique, s'attachera à mettre au jour les effets du dispositif au regard de phénomènes explicatifs, du point de vue des acteurs (de la préparation jusqu'à l'expérimentation). Pour cela, l'évaluation devra se dérouler en même temps que le développement du dispositif, dans une approche concomitante. Ainsi, deux orientations sont retenues :

- connaître pour objectiver les effets du dispositif ;
- connaître pour expliquer les effets du dispositif.

La première orientation « objectiver » est une demande d'objectivation souvent (pour ne pas dire toujours) portée par les commanditaires. Elle permet de présenter un instantané d'une situation. Le but poursuivi est de construire quantitativement des informations reflétant une situation observée. Nous n'affirmons pas que la production de chiffre permette d'atteindre la vérité, considérant la vérité comme socialement construite. Cette orientation pourrait correspondre à la logique expérimentale, définie par Matalon (1988, p.14) comme « une façon de réfléchir et de poser les problèmes qui, bien que contraignante et apparemment restrictive ou limitée, permet d'enrichir considérablement notre compréhension des phénomènes et de situations complexes, surtout de mieux assurer la validité de cette compréhension ».

La seconde orientation « expliquer » vient compléter la première, elle permet de l'interpréter par une connaissance fine du fonctionnement du dispositif de formation. Expliquer pour Matalon (1988, p.161) « c'est montrer qu'un phénomène connu, observé, peut être déduit des lois générales et des conditions particulières dans lesquelles il s'est produit ». Cette orientation a pour objectif de donner à voir ce qu'il se passe dans l'action en mouvement. Ainsi, une large place pourra être consacrée aux acteurs du dispositif, à leur vécu, à ce qu'ils perçoivent. Pour poursuivre ce que nous disions précédemment, nous pensons qu'il n'existe pas de réalité extérieure au sujet. Nous rejoignons la pensée de Miles et Huberman, (2003, 17) lorsqu'ils soutiennent : « nous affirmons l'existence et l'importance du subjectif, du phénoménologique, du "rendre signifiant" comme étant au centre de la vie sociale ». Ainsi, cette orientation prétend vouloir expliquer ses relations subjectives qui peuvent influencer les effets du dispositif.

Ce modèle d'évaluation porte sur l'efficacité du dispositif en tant qu'il permet de dire si les produits du dispositif sont bien en adéquation avec l'objectif (l'intention initiale). Cette idée d'efficacité ou de performance (Lafontaine, 2005) nous semble intéressante au regard de la perception des acteurs qui « habitent » le dispositif de formation. Ainsi, dans une perspective complémentaire nous dissociions une mesure quantitative des effets (première orientation de l'évaluation) d'une description des effets produits par le dispositif sur les acteurs (seconde orientation de l'évaluation). De plus, gardant à l'esprit la visée d'amélioration de la pratique, la seconde orientation du modèle permet d'expliquer les résultats de la mesure des effets. Elle permet de connaître les phénomènes de mise en place (difficultés, réussite, stratégie d'adaptation) des acteurs. Ainsi, l'évaluation de dispositif de formation prend sens au regard des deux orientations qui se complètent dans la production des connaissances.

2.3 Les volets de l'évaluation

Afin d'opérationnaliser le modèle, nous proposons de détailler chacune des orientations. Nous passons ainsi à un niveau de description plus fin, abordant les volets de l'évaluation, constitutifs des orientations. La première est composée d'un volet et la seconde de quatre volets. Nous terminons chaque description par une interrogation destinée à mettre en perspective l'enjeu évaluatif de chaque volet.

La première orientation s'intéresse à la mesure des effets du dispositif, nous choisissons de travailler sur les effets plutôt que sur les impacts qui renvoient davantage aux « effets nets » (Barbier et Matyjasik, 2010). Ainsi, l'évaluation permet-elle de mesurer l'efficacité du dispositif ?

La seconde orientation s'attache à connaître les effets produits par le dispositif sur les acteurs (cf. section 2, administrateurs, partenaires, expérimentateurs et destinataires). Dans le cas des destinataires, en fonction de la visée du dispositif, on interrogera les évolutions cognitives (connaissances, représentations, etc.) dans une comparaison avant-après. L'évaluation peut-elle rendre compte des évolutions cognitives des destinataires ? Ensuite, concernant les administrateurs et les partenaires, il s'agira de s'interroger sur les changements impliqués par leur participation dans la mise en œuvre du dispositif, sur leurs pratiques professionnelles. L'évaluation permet-elle de rendre compte des effets non escomptés (des administrateurs et partenaires) du dispositif ?

Enfin, dans un dernier point nous souhaitons connaître la perception des acteurs en matière d'efficacité du dispositif. L'évaluation permet-elle de mettre au jour l'efficacité perçue par les acteurs ?

3 Problématique

Dans la section 1 du présent document, nous avons vu que le volet social, porteur d'une demande, est le point de départ de cette recherche-intervention. Il précise un cadre particulier et définit certains objectifs :

- apporter des connaissances sur les effets du dispositif de formation ;
- accompagner la décision politique en ce qui concerne la transférabilité du dispositif.

Par ailleurs, la négociation entreprise en amont de la contractualisation de la commande a permis de dégager des zones de libertés pour la recherche et donc la possibilité pour les chercheurs de :

- construire un modèle d'évaluation propre aux caractéristiques des dispositifs de formation ;
- mettre en place et tester cette évaluation de dispositif de formation ;
- Construire des connaissances soumises à la controverse scientifique.

Dans la présente section de ce manuscrit, nous avons vu que le volet académique, empreint du volet social, exploite un contexte de recherche et a fait émerger un premier questionnement : qu'est-ce qu'un dispositif et comment évaluer un dispositif de formation ?

La revue de la littérature nous a permis de mettre au jour des connaissances sur les dispositifs. Ils s'organisent en deux processus ; fondamental et opérationnel, qui leur donne leur essence et détermine leur mise en œuvre. La connaissance du « mécanisme » du dispositif nous a fait prendre conscience de son fonctionnement causaliste, une action étant générée pour obtenir un effet particulier (les trois pôles : intention, expérience, effet). Nous avons pu avancer que cette volonté ne portait pas aussi facilement ses fruits, les dispositifs auxquels nous nous intéressons ayant au cœur de leur fonctionnement des acteurs capables de les détourner, les aménager ou les modifier aussi bien en fonction des besoins du dispositif qu'en fonction de stratégies personnelles.

De plus, nous avons vu que l'évaluation de dispositif proposait une approche en tension entre le modèle d'évaluation centré sur les résultats et le modèle d'évaluation écologique. En effet, pour connaître le fonctionnement d'un dispositif nous avons vu qu'il fallait être en mesure de connaître à la fois les résultats (effets escomptés, non escomptés) et la production de ces

résultats. Par production de résultats, nous faisons référence aux phases de récursion organisationnelle (Morin, 1990) du processus opérationnel.

Cette recherche-intervention s'inscrit dans une double visée, celle de construire des savoirs pour l'action en vue de répondre à la commande et des savoirs sur l'action en vue de développer notre projet scientifique. Ainsi, pour reprendre la catégorisation de Barbier, (1996) cette recherche-intervention vise la production de savoirs théoriques et de savoirs d'action. Les premiers sont « assimilés à des savoirs disciplinaires, qu'il s'agisse de discipline de recherche ou d'enseignement, ou même de discipline professionnelle » (p.4), les seconds sont des « savoirs relatifs aux transformations du réel » (*Ibid.*). Pour l'auteur, la dichotomie traditionnelle qui oppose ces deux types de savoirs est caduque du fait de nouveaux champs de recherche.

Il s'agit de penser l'intégration de ces savoirs au sein de cette recherche. Selon Mayen, (2008) « penser l'intégration des savoirs de la recherche et des savoirs de la pratique, c'est d'abord chercher en quoi ils peuvent être intégrables, donc compatibles » (p.43). Ainsi, cette recherche vise à produire à la fois :

- des savoirs sur l'action : développer des connaissances sur l'évaluation de dispositifs de formation.
- des savoirs pour l'action permettant d'accompagner la décision politique dans la résolution d'un problème : l'insertion professionnelle et l'orientation des étudiants de BTSA ;

Ainsi, le modèle d'évaluation, que nous construisons et que nous soumettons à l'épreuve de l'empirie, est-il en mesure de remplir cette double visée ? **Nous formulons l'hypothèse que le modèle d'évaluation de dispositif de formation résistera à la confrontation à l'empirie.** Pour le dire autrement, la double visée de cette recherche trouve une voie de réponse unique dans le développement de ce modèle d'évaluation de dispositif de formation, qui permet de répondre à la commande et qui s'inscrit dans une visée de construction de connaissances. De plus, après avoir tiré les enseignements de cette recherche, une fois le modèle confronté au réel, nous envisageons d'adopter une perspective critique et d'apporter des modifications nécessaires afin qu'il puisse être transférable à d'autres évaluations de dispositif de formation.

Synthèse du chapitre 3

Nous avons vu que le dispositif était un élément incontournable de l'organisation des « espaces », en tant qu'environnements façonnés dans la mise en œuvre d'une intention. Il est un agencement créé par et pour les humains afin d'améliorer une situation (la rendre plus performance, plus efficace, plus efficiente, etc.). Nous nous sommes intéressée à étudier les dispositifs ayant une intention orientée vers des individus, c'est-à-dire ayant une visée transformatrice.

Des éléments pour un modèle ont été présentés, ils dépassent le cadre de la comparaison référée-référent. Nous nous sommes intéressée aux différents enjeux des évaluations de dispositif. Le chercheur se trouve dans une posture hybride où il devient chercheur-évaluateur, répondant à une commande. L'évaluation de dispositif suit une approche globale et tient compte de l'ensemble des phases du dispositif. Nous avons présenté la triple articulation de l'évaluation : référence, référé, référent (Lecoite, 1997). Nous avons développé et défini deux orientations : connaître pour objectiver et connaître pour expliquer. La première correspond à la volonté d'objectivation d'une situation à un moment donné. Elle correspond à une approche quantitative de mesure de l'effet obtenu du dispositif par comparaison à l'effet poursuivi. Elle permet de donner des informations sur son efficacité. La seconde orientation vise à compléter la première par une approche qualitative se positionnant du point de vue des acteurs qui mettent en place et expérimentent le dispositif. Elle permet de donner une interprétation des résultats de la première orientation. Cinq volets ont été détaillés venant préciser les orientations, nous en proposons une dans le tableau ci-dessous.

Orientations	Volets
Connaître pour objectiver les effets du dispositif	Mesurer l'efficacité du dispositif
Connaître pour expliquer les effets du dispositif	Mesurer les évolutions cognitives (connaissances, représentations, etc.) des destinataires avant et après le dispositif
	Caractériser les effets non escomptés (administrateurs)
	Caractériser les effets non escomptés (partenaires)
	Mettre au jour l'efficacité perçue par les acteurs

Tableau 11, Orientations et volets du modèle d'évaluation de dispositif de formation

Ainsi, l'hypothèse générale de cette thèse est celle-ci : le modèle d'évaluation de dispositif de formation résistera à la confrontation à l'empirie.

SECTION 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE DE CAS

CHAPITRE 2 : SÉLECTION DES POPULATIONS

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE ET MÉTHODE

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES POPULATIONS

INTRODUCTION DE LA SECTION 3

La section 3 est consacrée à la présentation de la méthodologie de notre recherche. Quatre chapitres la composent.

Le premier chapitre présente en détail l'étude de cas, le dispositif innovant de formation porté par l'association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens de l'agriculture et de l'agroalimentaire (APECITA). Une première partie détaille l'objectif et la nature du projet. Ainsi, le dispositif est à la fois décrit comme un dispositif innovant de formation et d'insertion. Ensuite, dans la seconde partie nous décrivons précisément le contenu de ce dispositif, nous détaillons le module 1 proposé aux étudiants préparant un brevet de technicien supérieur agricole [BTSA] durant leur première année de formation, puis le module 2 qui leur est proposé durant leur dernière année de BTSA.

Le deuxième chapitre aborde la question des populations de la recherche (étudiants, animateurs, enseignants). Nous précisons les méthodes de « sélection » de ces populations. La première partie détermine le protocole d'échantillonnage des étudiants du groupe témoin, la deuxième expose la comparabilité des données des deux groupes à partir du test du Chi deux d'homogénéité de plusieurs distributions. Enfin, la troisième partie détaille le processus de sélection des animateurs (administrateurs du dispositif).

Le troisième chapitre présente la méthodologie et la méthode de cette recherche. La première partie formule les hypothèses opérationnelles de ce travail, la deuxième présente la posture méthodologique du chercheur. Enfin, la troisième partie de ce chapitre argumente et développe le choix de mobiliser une méthode mixte de recueil et de traitement des données associant une approche quantitative et une approche qualitative.

Nous rappelons que l'organisation de ce manuscrit est particulière, contenant la présentation de productions scientifiques dans la Partie 2. La plupart de ces productions exposent l'analyse des résultats de cette recherche, et justifient les méthodes mobilisées. Des renvois, invitant les lecteurs à consulter la Partie 2 de la thèse, seront proposés. Ainsi, nous ne développerons pas ce qui a déjà été fait au cœur des articles et chapitres, mais nous reviendrons sur des éléments qui ne trouvent pas leur place dans ces productions et qui ont de l'importance dans la compréhension de notre démarche.

Nous exposons alors le travail de tri effectué sur les questionnaires étudiants des deux groupes (expérimental et témoin) afin de comparer les questionnaires des mêmes individus aux T0 et T1

et nous apportons des précisions sur les conditions de passation des entretiens d'autoconfrontation. Enfin, nous revenons sur les conditions de l'abandon d'un des volets de l'évaluation du dispositif. Il s'agit du volet relatif aux partenaires (diffuseurs) du dispositif, c'est-à-dire des enseignants de BTSA.

Le quatrième chapitre présente les caractéristiques générales des étudiants du groupe expérimental (ayant participé au dispositif de formation) et du groupe témoin (n'ayant pas participé), ainsi que celles des animateurs du dispositif.

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE DE CAS

Ce chapitre est consacré à la présentation de l'étude de cas. Nous avons présenté dans la première section de ce document l'origine de la demande médiatisée par le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ), la phase de négociation et l'émergence d'un espace pour la recherche. De plus, nous avons choisi, à travers la commande d'une évaluation d'un dispositif formation de construire un modèle d'évaluation des dispositifs de formation. Ainsi, nous avons apporté à la fin de la deuxième section des éléments pour un modèle d'évaluation que nous déclinons en deux orientations (connaître pour objectiver et connaître pour expliquer) et en cinq volets (mesurer l'efficacité du dispositif, connaître les évolutions cognitives des destinataires, caractériser les effets non escomptés pour les administrateurs et les partenaires, mettre au jour l'efficacité perçue par les acteurs). Avant de mettre en œuvre le modèle dans le cadre de cette commande nous allons décrire le dispositif développé par l'association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens de l'agriculture et de l'agroalimentaire (APECITA) destiné à des étudiants préparant un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA).

Deux parties sont développées, la première propose de définir l'objet évalué, un dispositif innovant, de formation et d'insertion, quand la seconde décrit les deux modules qui le composent.

1 Définition de l'objet évalué

Nous nous intéressons à décrire l'objet évalué « ProméthéPlus, le + pour l'insertion professionnelle ». Il est tout d'abord un dispositif. En effet, il est la création par des individus d'un support de formation venant concrétiser l'intention d'améliorer l'insertion et l'orientation professionnelle des étudiants. Cette intention est en tension entre la volonté d'émancipation des étudiants et celle d'efficacité du dispositif (normalisante). L'expérience envisagée par les créateurs est allotélique et l'effet escompté est de modelage. Il est marqué par une phase de création partagée par le FEJ et l'APECITA, le premier ayant donné l'impulsion de création à l'association, celle-ci restant tout à fait autonome et indépendante dans la création du dispositif de formation. La phase de préparation correspond à la construction de la trame pédagogique et à la création des outils du dispositif, entièrement prise en charge par l'association. La phase de diffusion correspond aux interventions dans les lycées agricoles. Ces interventions sont animées par les membres (employés) de l'association, c'est la phase de diffusion et sont à destination des étudiants de BTSA, c'est la phase d'expérimentation (cf., figure 9 ci-après)

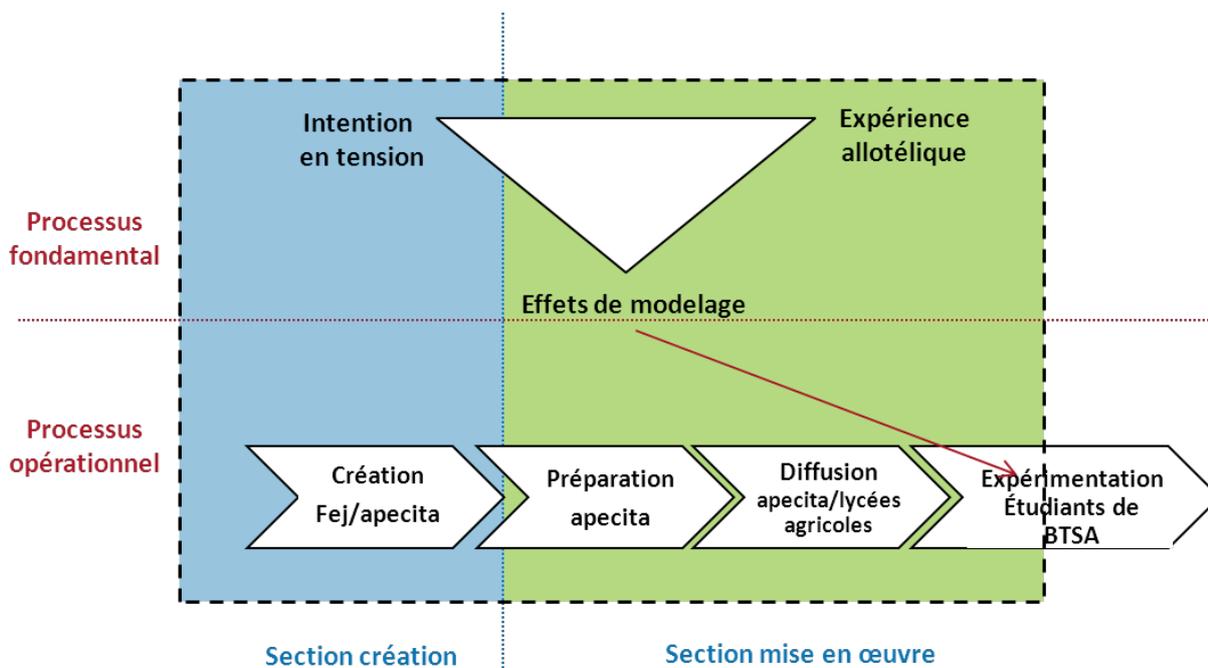


Figure 9, Le dispositif ProméthéPlus

Dans la suite du document, nous continuons ce travail de définition en le caractérisant de trois façons, comme un dispositif : innovant, de formation et d'insertion.

1.1 Un dispositif innovant

L'APECITA, est présente sur l'ensemble du territoire national français, elle se divise en quatorze délégations, chacune pilotée par un(e) délégué(e). Les missions de l'association sont à la fois tournées vers :

- des entreprises à travers des missions de placement c'est-à-dire de l'aide au recrutement ;
- des demandeurs d'emploi à travers des bilans de compétences, des accompagnements personnalisés et des interventions en centres de formation ;
- des étudiants à travers des bilans d'orientation et des interventions en établissements, par exemple : des sessions de techniques de recherche d'emploi (STRE) en lycée agricole auprès d'étudiants en BTSA, à l'université auprès d'étudiants en licences professionnelles et dans des écoles d'ingénieurs.

Les délégués mettent en place la politique de l'association avec beaucoup d'autonomie. En effet, ils l'orientent en fonction des besoins spécifiques de leur territoire et peuvent ajuster certains outils ou choisir de ne pas mettre en place un dispositif si les besoins n'existent pas dans leur délégation.

L'action expérimentée est une innovation dans le portefeuille d'activités de cette association qui n'avait jamais mis en place une telle initiative auprès de ce public. Ce projet a commencé par suivre le cycle ordinaire des créations au sein de l'association³⁵. Il a germé en partie au sein d'une délégation via l'utilisation d'un outil de découverte des métiers. D'abord développé pour un public d'ingénieur, ce module axé sur l'orientation et l'insertion professionnelle a été repensé et transformé pour des étudiants de BTSA. Ce qui rompt le cycle classique des innovations au sein de l'organisation est le statut expérimental que prend le dispositif lorsqu'il s'agit de le transposer aux étudiants de BTSA. En effet, s'adresser à ce public plus jeune et dès la première année de leur formation a nécessité la création de nouveaux outils et l'adaptation de la trame de la formation à leur orientation et leurs débouchés.

Du fait de cet écart aux activités routinières de l'APECITA, nous avons choisi de ne pas nommer ces professionnels par le titre de la fonction qu'ils occupent hors expérimentation (délégué(e)s), mais de leur attribuer un nouveau nom en rapport à leur fonction dans l'expérimentation. Ils deviennent dans la suite de ce texte « animateurs », dans le sens où ils ont animé ce dispositif de formation.

1.2 Un dispositif de formation

Ce dispositif correspond au « dispositif institué » de type 1 défini par Audran (2010). En effet, sa dimension macro-environnementale ainsi que son origine politique qui vise à résoudre une situation problème et donc à véhiculer la norme sociétale de l'emploi tend à le rapprocher de cette définition. De plus, pour reprendre les deux processus que nous développons dans la partie théorique (p.67 et p.73), le processus fondamental de ce dispositif est constitué à son origine d'une intention en tension, dans laquelle nous retrouvons cette dualité entre la poursuite de l'émancipation des étudiants et celle de l'efficacité du dispositif. Ensuite, dans l'agencement de son contenu comme exposé *infra* le dispositif vise une expérience allotélique. Ainsi il y a la volonté d'un effet sur les étudiants, un effet qui perdure et qui puisse être appréhendé par l'évaluation. Cet effet semble donc être l'effet de modelage qui caractérise un profond changement de l'être. En ce qui concerne le processus opérationnel :

- les initiateurs sont également les commanditaires de l'expérimentation, c'est-à-dire le FEJ ; ils accordent les moyens financiers à la réalisation du projet. Ainsi, ils portent l'intention de base et proposent des moyens pour la réaliser. Néanmoins ils ne sont pas créateurs ;

³⁵ Qui a une organisation stabilisée pour faire émerger des innovations.

- les créateurs sont les animateurs de l'APECITA qui ont investi les moyens humains et matériels dans ce projet, ils sont à l'origine du contenu de formation ;
- les administrateurs sont également les animateurs ils assurent le bon déroulement du projet. Ils sont également présents dans la phase de mise en œuvre. Ce sont eux qui sont intervenus auprès des étudiants dans les établissements agricoles ;
- les partenaires sont les enseignants des étudiants. Contactés par les animateurs, ils ont été invités à participer à l'intervention s'ils le souhaitaient.
- les destinataires du dispositif sont les étudiants de BTSA.

1.3 Un dispositif d'insertion

Enfin nous qualifions ce dispositif d'insertion en lien avec l'objectif qui le sous-tend. En effet il a été conçu pour « permettre aux apprenants d'approcher les métiers autrement, de réfléchir puis d'agir pour réussir leur orientation puis leur insertion professionnelle.³⁶ ». Ainsi, comme nous allons le montrer à travers la présentation de son contenu, ce dispositif est prévu pour donner des clés de lecture du monde au étudiants. Pour le dire autrement, il leur apporte des éléments pour se repérer dans un univers presque inconnu pour eux : le monde professionnel. Il leur donne des informations afin qu'ils puissent s'y orienter, qu'ils puissent savoir dans quel type d'entreprise postuler, à quel interlocuteur s'adresser, etc.

Porté par cette association spécialiste du recrutement et de l'insertion des cadres et techniciens du secteur agricole, ce dispositif s'est déroulé sur les deux années de formation des étudiants. Ainsi, au cours de leur première année (2009/2010) les étudiants ont suivi un module devant leur permettre de découvrir les fonctions de l'entreprise et de décrypter les profils métiers de leur secteur professionnel. Ensuite, au cours de leur seconde année (2010/2011), ils ont participé au second module davantage axé sur les démarches de recherche d'emploi.

L'expérimentation a été mise en place sur l'ensemble du territoire national français, auprès de soixante-huit classes (770 étudiants) préparant quatre spécialités de l'enseignement supérieur agricole : ACSE (analyse et conduite des systèmes agricole), GPN (gestion et protection de la nature), SER (service en espace rural) et STA (sciences et technologie des aliments). Les acteurs qui mettent en place le dispositif de formation c'est-à-dire qui interviennent en lycée agricole sont soit délégués régionaux soit conseiller emploi formation de l'association. Nous avons choisi de les nommer « animateurs ». Nous aurons l'occasion de justifier ce choix lors de la présentation des populations.

³⁶ P.8 de la Convention pluriannuelle de l'expérimentation.

2 Description des deux modules de ProméthéPlus

À présent nous nous attachons à décrire le contenu du dispositif ProméthéPlus, nous détaillons les deux modules.

2.1 Première année de l'expérimentation : mise en place du module 1

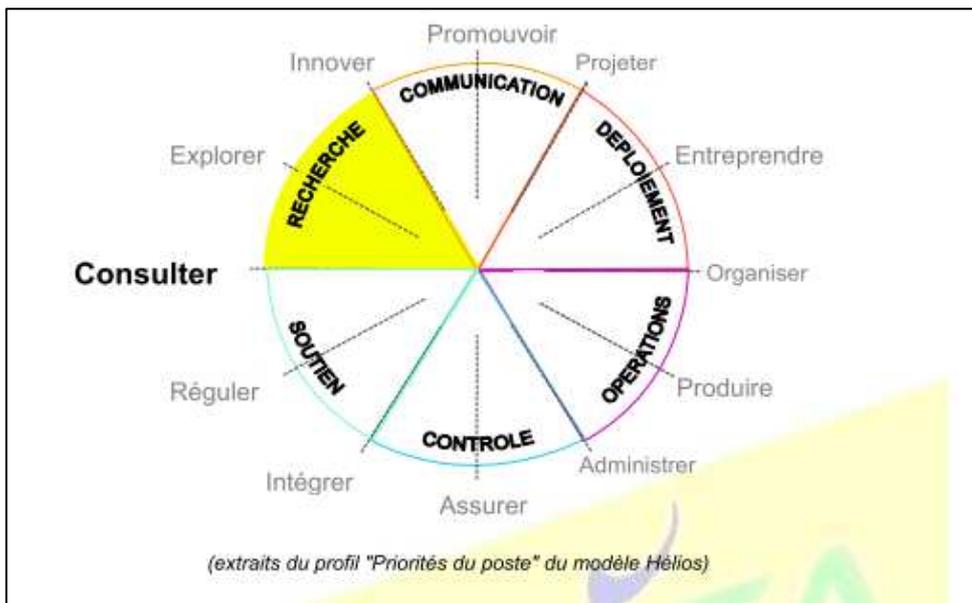
Nous allons développer dans cette partie les différentes phases du premier module de l'expérimentation. Il se déroule la première année de BTSA durant six heures consécutives. Nous présentons les phases selon l'ordre chronologique du dispositif, ainsi nous aborderons :

- la phase d'introduction qui pose le cadre du dispositif et cible le cœur du contenu (la compréhension du fonctionnement de l'entreprise) ;
- l'exercice des mots clés qui permet de donner un vocabulaire commun à l'ensemble des étudiants ;
- les études de cas, petits exercices à réaliser en groupes pour mettre en application le vocabulaire et se mettre en situation d'activité professionnelle ;
- le test de positionnement, il est un exercice individuel qui cible les préférences au travail des étudiants

2.1.1 Introduction du module, vocabulaire du dispositif

Pour commencer, nous présentons les fiches fonction de l'entreprise qui introduisent le module 1 de l'expérimentation. Selon l'association l'entreprise, dans une conception générale du terme, se divise en 6 domaines (recherche, communication, déploiement, etc. Extrait 2, p.131) déclinés en 12 fonctions (explorer, innover, promouvoir, etc., *Ibid*). Une fiche par fonction a été créée, composée d'une illustration et de quatre parties descriptives ; généralités, attitudes requises, mots-clés, figures types.

La finalité de ce support est d'être commentée en classe durant la restitution d'un exercice, mais il a été également conçu comme une trace de la formation, car il est laissé aux étudiants en fin de séance. Nous percevons ainsi l'intention selon laquelle ces fiches pourraient devenir des outils dans une phase de recherche d'emploi, nous aurons l'occasion de le développer par la suite. Nous avons extrait des documents de l'APECITA l'illustration qui est proposée en premier lieu aux étudiants, elle se présente sous la forme d'un diagramme en secteur. Elle fait office de carte, de boussole permettant aux étudiants de se repérer dans cette visite virtuelle d'une entreprise type. Les fonctions sont disposées autour du diagramme et les domaines, comme nous les appelons, sont situés à l'intérieur.



Extrait 2, Illustration du diagramme des fonctions de l'entreprise

Les fonctions principales se situent au centre des portions, et les fonctions secondaires font le lien entre deux fonctions. Ainsi, à titre d'exemple, la fonction principale du domaine recherche est « explorer » et ses fonctions secondaires sont « consulter » et « innover ». De même pour la fonction communication, sa fonction principale est « promouvoir » et celles secondaires sont « innover » et « projeter ». ensuite, dans la rubrique des généralités, les étudiants trouvent quelques lignes de définition, l'idée d'interrelation entre les fonctions est bien présente, l'entreprise, à la lecture de l'ensemble des fiches apparaît comme un tout, un système complexe.

Généralités : Innover est la fonction imaginative par excellence. C'est la capacité à se détourner de l'existant pour générer des idées originales, des options étonnantes... voire détonantes. L'innovation elle-même est le moment de révélation et d'illumination, imprévisible, principalement issu de l'inconscient -eurêka ! – d'où vont émerger concepts et prototypes.

Extrait 3, illustration de la rubrique « généralités » pour la fonction innover

Ensuite, des attitudes requises sont présentées. Elles développent les savoir-être et les compétences de la fonction (cf. extrait 4, ci-après).

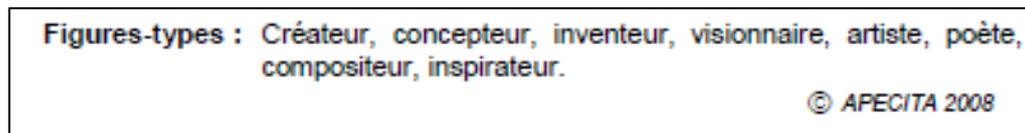
Attitudes requises :

- oser se détourner des voies standards, des conformismes et habitudes de pensée ; aimer développer des référentiels personnels, différents.
- du goût pour l'excentricité, s'ouvrir au changement, à la nouveauté.
- viser l'originalité, la singularité, l'étonnant, le surprenant.
- ouvrir des moments d'émulation collective, de libre expression.

Extrait 4, illustration de la rubrique « attitudes requises » pour la fonction innover

Dans les termes employés et dans la mise en forme de ces paragraphes, nous retrouvons la référence à l'offre d'emploi qui, aussi, contient fréquemment cette mise en avant des capacités. Une liste de mots-clés compose la troisième partie de ces fiches. La volonté de proposer un appui pour les étudiants dans leurs démarches de recherche d'emploi est assez claire.

Enfin, entre 8 et 14 figures type (FT) sont proposées par fonction, elles sont des exemples, des incarnations physiques de la fonction présentée, aussi bien composée de métiers que d'illustrations plus larges.



Extrait 5, illustration de la rubrique « figures-types » pour la fonction innover

2.1.2 Exercice des mots clés

Afin de s'approprier le vocabulaire relatif à l'entreprise (vu précédemment), un exercice dit des « mots-clés » est proposé aux étudiants. Ces derniers travaillent sur une fonction spécifique de l'entreprise qu'ils vont essayer de définir à l'aide de mots clés proposés par la personne en charge de l'intervention. Ainsi, une liste de mots-clés est distribuée à chaque étudiant ou binôme d'étudiants. Elle est composée d'une série de 117 mots, dont des verbes (ex. agencer, auditer, trouver etc.), des noms communs (analyse, discipline, tolérance, etc.) et des adjectifs (ex. compétent, intuitif, objectif, etc.). Les consignes peuvent varier en fonction des animateurs : si certains demandent aux étudiants de sélectionner dix mots dans cette liste pour définir la fonction sur laquelle ils travaillent, d'autres ne donnent qu'une limite de temps pour chercher (ex. « vous avez 10 minutes »). De plus, nous avons remarqué que certains animateurs les faisaient travailler en groupe complet quand d'autres choisissaient de les mobiliser seuls ou en binômes. La décision de travailler en gestion de classe différenciée est prise en fonction du contexte de classe dans lequel se trouve l'animateur(trice). En effet, un travail en grand groupe est la stratégie retenue pour « contrôler » leur participation à l'exercice.

2.1.3 Études de cas

Pour explorer ou découvrir les missions et les finalités d'une entreprise, des études de cas sont mises en place. Treize études de cas ont été créées pour autant d'entreprises fictives. Les étudiants sont mis en situation de jeu, l'animateur(trice) leur soumet la consigne et un certain nombre d'indices leur sont proposés à plusieurs reprises dans le travail. Voici ci-après un exemple de consigne, recueilli lors de l'observation filmée de l'intervention de l'animateur E.

Exemple de consigne :

« [...] Ce qu'on vous demande là dans un premier temps c'est qui fait quoi ? Quels sont les acteurs internes et externes, internes donc à l'intérieur de la structure, les différentes personnes qu'est-ce qu'elles font et externes donc autour, ça peut être des clients, des fournisseurs, des prestataires, dans différentes structures qui sont en relation avec cet employeur-là : qu'est-ce qu'ils font, et ensuite vous viendrez le présenter donc devant tout le monde soit sous forme d'organigramme, soit sous forme de tableau enfin vous choisissez, euh la forme qui vous convient et vous vous distribuez les rôles entre vous. Alors au passage au fur et à mesure je vous distribuerai des indices pour vous aider à mieux visualiser de quoi il s'agit et à intégrer ces nouvelles informations : en quoi ça peut modifier votre analyse de la situation sachant qu'il n'y a pas de piège, tous les indices ont leur rôle. ».

Pour les classes que nous avons pu observer, l'ensemble des études de cas n'est pas utilisé en une seule séance. Le choix de ces études est généralement fait en amont par les animateurs. Sur les six que nous avons suivis, seul un a présenté les treize études et a laissé choisir les étudiants. Ces études sont composées de « fiches entreprises », qui font office de carte d'identité des structures³⁷. Les étudiants reçoivent entre 3 et 5 indices durant leur temps de travail pour mieux cerner le fonctionnement de l'entreprise qu'ils étudient. Ce sont des informations sur la vie de l'entreprise en train de se dérouler, il y a une idée de mouvement, d'action et de continuité. Les étudiants à la fin de cet exercice doivent restituer en groupe³⁸ le résultat de leur travail. Ils donnent une description de l'entreprise, son mode de fonctionnement. De plus, ils « racontent » son histoire, ses évolutions (fiches « indices ») parfois ses difficultés face aux imprévus. Ce récit est l'occasion d'une discussion avec l'animateur(trice) qui tente de les faire réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre dans les cas problèmes rencontrés.

2.1.4 Exercice des profils-métier

Un exercice de mise en application des concepts abordés au début du module est proposé aux étudiants. Il s'agit de caractériser un métier à partir d'un travail sur les 12 fonctions (concepts) de l'entreprise, de construire un profil du métier. En fonction de la gestion du temps de chaque animateur(trice), les étudiants ont abordé un ou plusieurs métiers. Pour commencer,

³⁷ Elles permettent de renseigner : le nom de l'entreprise, l'adresse (ville, région), l'implantation (milieu rural/milieu urbain), l'effectif (nombre de salariés), le produit ou le service proposé, la marque si elle existe, le signe de qualité, la clientèle, le nom des responsables et leurs fonctions, l'année de création ainsi que des certifications si l'entreprise en possède. D'autres informations sont complétées ou laissées vides comme le chiffre d'affaires et l'export.

³⁸ La classe est en général divisée en 4 ou 5 groupes de travail

l'animateur(trice) présentait le métier soumis à la réflexion, il (elle) en donnait une définition générale avant de poser les questions. Quel que soit le métier abordé, les douze questions restaient les mêmes. Ci-dessous, un exemple de question extrait d'une observation menée durant l'intervention de l'animatrice B.

Ex. : « Pour réussir dans le métier de technicien de laboratoire, à votre avis, est-ce qu'il est peu utile, utile ou prioritaire de passer du temps à aller chercher des informations, de recueillir l'avis des autres ? [...]

Pour répondre, les étudiants étaient invités à donner une note allant de 1 à 20 devant caractériser l'importance de la fonction sous-jacente du métier étudié. Une fois le travail terminé, l'animateur(trice) collectait les résultats, les projetait au tableau (figure 10, ci-dessous). La « roue » est identique à celle que nous avons pu présenter (extrait 2, p.132), les notes des étudiants viennent se positionner sur les rayons du disque qui symbolisent une fonction. Plus la note attribuée est basse, plus le point sera proche du centre de gravité du disque.

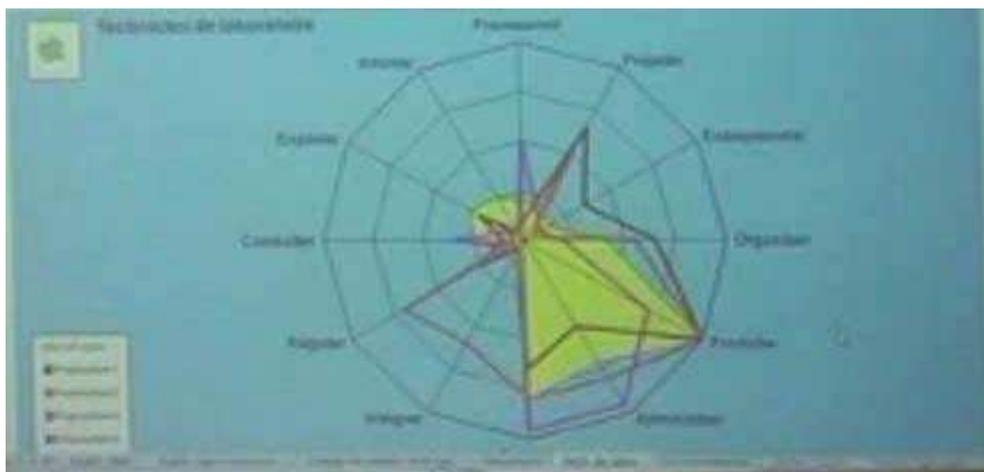


Figure 10, Capture d'une prise de vue d'une correction de l'exercice sur les profils métiers

Ci-dessus, la figure 10 illustre cette forme de restitution qui permet la confrontation de plusieurs conceptions d'un même métier :

- d'abord la confrontation des représentations des étudiants qui n'envisagent pas toujours les choses de la même façon, comme nous pouvons le constater dans l'exemple ci-dessus ;
- mais aussi celle construite par L'APECITA représentée en jaune qui correspond à un profil type du métier présenté.

2.1.5 Test de positionnement des étudiants

Le premier module se termine par un test de positionnement, dont l'objectif est de faire connaître aux étudiants leurs préférences au travail. Basé sur un questionnaire utilisé pour le recrutement, c'est remanié et allégé qu'il a été employé ici. C'est également sous la forme d'un questionnaire que se présente cet exercice, il se divise en quatre parties :

- comment préférez-vous interagir avec autrui ?
- comment préférez-vous recueillir et utiliser l'information ?
- comment préférez-vous prendre vos décisions ?
- comment préférez-vous organiser votre travail ?

Pour chaque question, plusieurs situations incarnées par des personnages sont proposées aux étudiants qui doivent choisir le comportement de l'un ou de l'autre personnage. L'animateur(trice) lie les questions et de manière individuelle les étudiants inscrivent leur choix de réponse sur le document qui leur a été distribué. Le test permet de dégager des « profils de préférences au travail »

- extraverti/introverti ;
- structuré/flexible ;
- pratique/créatif ;
- analytique/basé sur les convictions.

Le test est restitué de façon collective, les animateurs donnent aux étudiants les grilles de lecture et d'analyse. De plus, ils proposent aux étudiants qui le souhaitent d'analyser leurs résultats lors d'un rendez-vous individuel ultérieur.

2.2 Deuxième année de l'expérimentation : mise en place du module 2

Le module 2, proposé en deuxième année de BTSA sur une demi-journée, reprend des exercices de l'année précédente en les orientant davantage vers les démarches de recherche d'emploi. Ainsi, nous ne reviendrons pas en détail sur le contenu de ces exercices déjà développés en 2.1. Deux parties structurent ce second module :

- se réappropriier la « roue », les notions abordées l'année précédente ;
- assimiler la démarche et l'appliquer à la recherche d'emploi.

2.2.1 Se réappropriier la roue

Tout d'abord, un rappel des notions abordées l'année précédente est proposé dans l'introduction reprenant l'ensemble des douze fonctions de l'entreprise. Ensuite, un exercice de définition des

fonctions est mis en place, il ne s'appuie plus sur le repérage de mots clés, mais sur les définitions que formulent les étudiants. Les animateurs travaillent ainsi sur le vocabulaire. Le second exercice du module 2 porte sur la description d'un stage avec l'outil utilisé en première année sur les profils métier. Ci-dessous voici un exemple de consigne extrait d'une observation filmée menée lors de l'intervention de l'animatrice A.

« Je vais vous demander à chacun finalement de m'expliquer sous la forme de profil comme on avait fait l'année dernière euh... essayez d'expliquer ce que vous avez fait en stage. Donc vous avez sur cette feuille-là, euh une roue bien sûr, mais ça n'est pas ce que vous allez utiliser en premier ce que vous allez utiliser en premier c'est juste à côté c'est le tableau reprenant l'ensemble des fonctions qu'on vient de voir et je vais vous demander de mettre une note, de 0 à 20 pour chacune de ces fonctions-là, alors est-ce qu'il y a une règle quelque part ? (elle cherche) Ah c'est bon ! Donc vous mettez une note, si vous jugez que la fonction du tableau c'était pas vraiment utile que vous la réalisiez pendant votre stage vous mettez une note de 0 à 9, donc ça c'est une fonction qui est jugée peu utile, vous mettez une note de 10 à 13 ou 14 peu importe, là vous jugez que c'était utile, et puis si c'est supérieur à 14 euh, ça va être une fonction qui était vraiment prioritaire, c'était une mission où vous étiez là pour ça. »

2.2.2 Assimiler la démarche et l'appliquer à la recherche d'emploi

Enfin, une utilisation de la « roue », du modèle théorique proposé, est appliquée à la démarche de recherche d'emploi, en utilisant le même principe des profils métiers du module 1, mais cette fois utilisée pour décrypter une offre d'emploi. Ci-dessous un exemple de consigne, extrait d'une observation filmée lors de l'intervention de l'animatrice P.

« Donc on va appliquer maintenant ce qu'on a vu là à des offres d'emplois tout simplement parce que ben tout ça c'est en vue de votre insertion professionnelle, donc ce qui va être intéressant maintenant par rapport à une offre d'emploi c'est de voir quelles fonctions sont mises en avant de manière à préparer vos outils c'est-à-dire lettre et CV et savoir ce que vous devrez mettre en avant par rapport euh par rapport à tout ça ok ? »

Synthèse du chapitre 1

L'appel à projet lancé par le Haut-Commissariat à la jeunesse auquel nous avons répondu proposait l'évaluation d'un dispositif innovant de formation. Nous en avons fait la présentation dans ce chapitre. Nous avons montré dans les trois premières parties qu'il était à la fois un dispositif : innovant, de formation et d'insertion.

Ensuite, nous nous sommes attachée à décomposer le dispositif de formation pour donner à comprendre son fonctionnement. Ainsi, nous avons mis au jour le module 1 dispensé aux étudiants de BTSA lors de leur première année de formation. Le module se déroule sur une journée et propose un travail sur le fonctionnement de l'entreprise à travers l'analyse de ses fonctions.

Une présentation du second module a été déclinée ensuite. Il est plus court que le précédent et intervient lors de la dernière année de BTSA (la seconde). Il permet également aux étudiants de travailler le fonctionnement de l'entreprise et s'ouvrir aux techniques de recherche d'emploi.

CHAPITRE 2

SÉLECTION DES POPULATIONS

Dans l'évaluation de ProméthéPlus nous avons mis en avant l'importance de « consulter » les acteurs, c'est-à-dire de recueillir des informations auprès :

- des étudiants destinataires du dispositif innovant de formation ;
- des administrateurs du dispositif : les animateurs ;
- des partenaires : les enseignants.

Ainsi, nous allons revenir sur la façon dont nous avons procédé pour échantillonner le groupe témoin et pour sélectionner les animateurs pour le suivi de la mise en place du dispositif de formation. D'abord, rappelons que le dispositif de formation a été mis en place auprès de quatre filières de BTSA³⁹. Nous avons constitué deux groupes d'étudiants :

- ceux participants au dispositif, groupe expérimental ;
- ceux ne participant pas, groupe témoin.

Concernant le groupe expérimental, nous n'avons pas été à l'origine de la sélection des quatre filières de BTSA, ce sont les créateurs et administrateurs du dispositif qui en sont à l'origine (APECITA). Ces filières ont été retenues pour la diversité de profils d'étudiants qu'elles rassemblent et pour la diversité des parcours après le BTSA.

Dans le chapitre 3 de la section 1, nous avons mentionné que 770 étudiants ont participé à l'expérimentation ProméthéPlus, nous précisons que ce chiffre reflète les étudiants que nous avons pu intégrer dans notre protocole d'évaluation. En effet, d'avantage ont participé au dispositif innovant de formation, mais nous n'avons retenu que ceux ayant participé aux deux modules (année 1 et 2), c'est-à-dire ceux ayant suivi l'intégralité du dispositif.

Le groupe témoin a été constitué par l'équipe de recherche, nous allons revenir sur le son échantillonnage. De plus, nous aborderons également la sélection des animateurs. En effet, une partie d'entre eux a été retenue, nous le détaillerons ci-après. Enfin, il était prévu qu'il soit proposé à l'ensemble des enseignants accompagnant les élèves lors des interventions de participer à l'évaluation du dispositif, nous expliciterons leur absence dans les résultats de cette recherche.

³⁹ ACSE : analyse et conduite des systèmes d'exploitation, GPN : gestion et protection de la nature, SER : service en espace rural et STA : sciences et technologies des aliments

1 Échantillonnage du groupe témoin

L'association (APECITA) est à l'origine de la sélection des classes participant à l'expérimentation. Le groupe témoin (Gt) a été construit de façon à pouvoir être comparé de façon significative au groupe expérimental. Le travail de constitution de ce Gt a été fait à partir d'une base de données des établissements « bénéficiaires », c'est-à-dire participants à l'expérimentation, transmise par le porteur de projet.

Nous avons travaillé à partir d'un fichier dans lequel étaient identifiés les établissements « pressentis », c'est-à-dire les établissements dans lesquels l'expérimentation pourrait être développée. Le conditionnel est important, car les conditions dans lesquelles a démarré l'expérimentation sont particulières. En effet, celle-ci, d'envergure nationale, n'a pas commencé au même moment pour toutes les délégations chargées de la mettre en place. Au démarrage du dispositif, un retard important a été accumulé par la plupart des délégations qui n'obtenaient pas les accords nécessaires⁴⁰ pour le mettre en place, entraînant une incertitude quant à la composition du groupe expérimental. Ainsi, alors que certaines délégations avaient déjà commencé à mettre en place le dispositif d'autres étaient toujours en attente d'autorisation. C'est pourquoi nous avons travaillé à partir d'un fichier d'établissements « pressentis ». Nous n'aurions pu attendre un fichier stabilisé, car les délégations ayant commencées les interventions de ProméthéPlus diffusé nos outils auprès des étudiants, nous ne voulions pas un écart trop important entre les passations des deux groupes.

Ainsi, sur les 176 établissements composant cette base de données, le porteur de projet avait sélectionné 99 établissements en fonction des quatre filières de BTSA choisies pour participer au projet.

L'APECITA est organisée en quatorze délégations, ce qui multiplie les moments d'adaptation aux contraintes de terrain, donnant au dispositif la tonalité d'un chant en canon. Ainsi, comme nous l'avons mentionné alors que dans certaines régions le projet venait de démarrer, dans d'autres, les établissements « partenaires » n'avaient pas encore été contactés, ou les animateurs étaient en attente de l'accord des services régionaux de formation et de développement (SRFD). Cette progression non uniforme sera l'une des contraintes majeures de l'évaluation, nous y reviendrons. Malgré cette progression hétérogène, nous avons décidé de commencer le processus de sélection des classes du groupe témoin afin de limiter l'écart des passations de questionnaires entre les deux groupes.

⁴⁰ En effet, des animateurs en charge de développer dans leurs régions le dispositif ProméthéPlus étaient en attente de l'accord des services régionaux de formation et de développement (SFRD).

Pour la constitution du groupe témoin, le travail s'est effectué à partir de la base de données fournie par l'APECITA. Une analyse des caractéristiques des « établissements pressentis » a été menée. Pour ce faire, une typologie a été construite à partir de trois variables discriminantes :

- statut des établissements (public/ privé) ;
- statut de l'enseignement (apprentissage ou scolaire/universitaire) ;
- filière des BTSA (ACSE/ GPN/ SER/ STA)⁴¹

Cette typologie permet de scinder ce groupe en seize sous-groupes que nous appelons strates. Chacune d'elle a été nommée : A, B, C, etc.

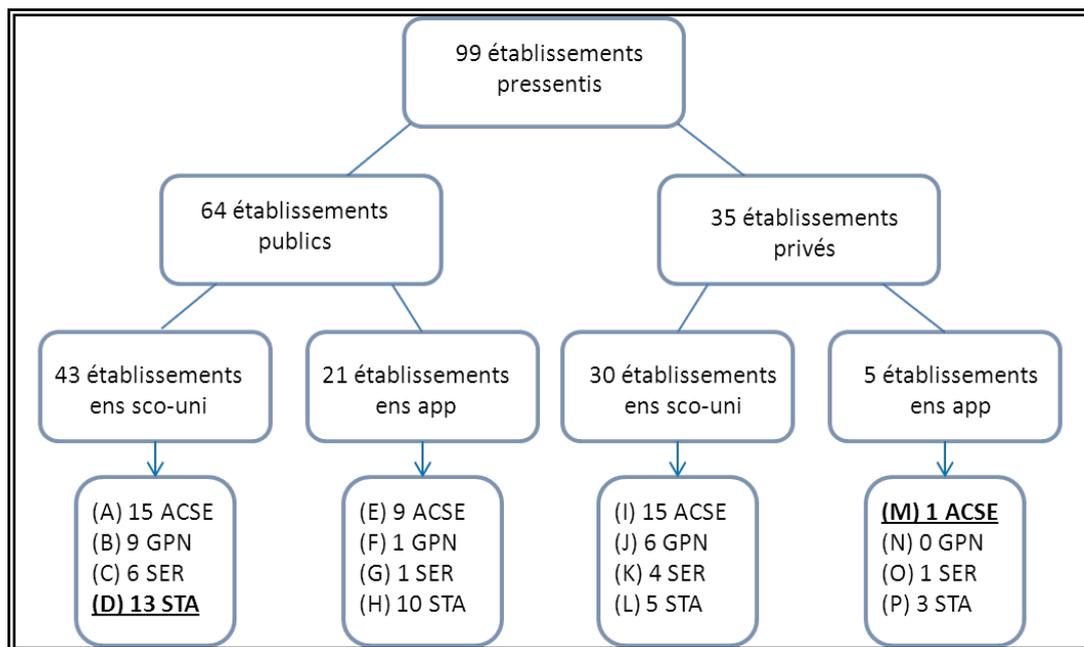


Figure 11, Typologie des établissements « pressentis »

Dans la typologie ci-dessus nous pouvons lire, par exemple, que treize établissements publics proposent un enseignement scolaire à la filière STA de BTSA (D), qu'un établissement privé propose un enseignement en apprentissage à filière ACSE de BTSA (M).

Ce même travail a été effectué avec les établissements « non pressentis », soit les soixante-dix-sept non sélectionnés par les expérimentateurs dans la base de données. Ils forment le « réservoir » du groupe témoin. En utilisant les mêmes critères que précédemment (statut des établissements, statut de l'enseignement, spécialité des BTSA) une seconde typologie de seize strates a été construite, classées A', B', etc.

⁴¹ Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation (ACSE) ; Gestion et Protection de la Nature (GPN) ; Service en Espace Rural (SER) ; Sciences et Technologies des Aliments (STA)

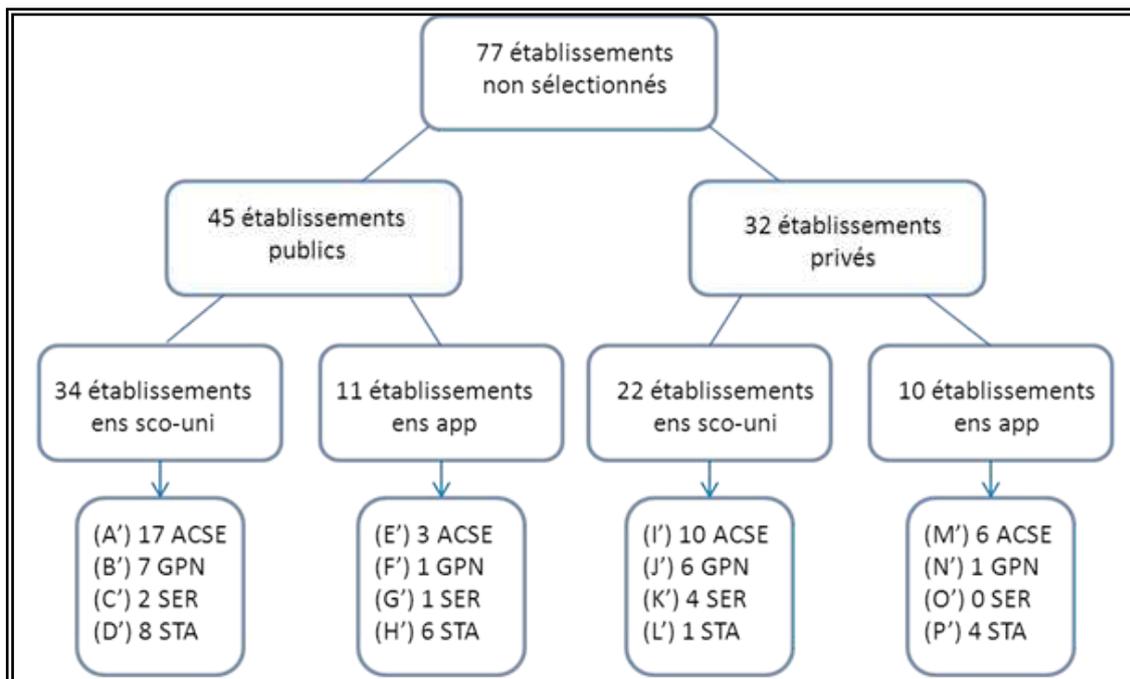


Figure 12, Typologie des établissements non sélectionnés par les expérimentateurs

Parmi ces soixante-dix-sept établissements, trente devaient composer le groupe témoin. Le poids de chacune des strates⁴² du groupe des bénéficiaires a été déterminé, afin de connaître le nombre de classes à sélectionner dans chaque strate du groupe des établissements non sélectionnés. Ensuite, parce que plusieurs partagent les mêmes caractéristiques sans pouvoir être tous intégrés au groupe témoin (n=30), un tirage au sort a été réalisé en prenant appui sur la table des nombres aléatoires⁴³. Avec la base de données nous avons établi une classification des strates.

Afin de stabiliser cet échantillon, il a été transmis au porteur de projet pour s'assurer que les établissements sélectionnés pour intégrer le groupe témoin n'avaient effectivement pas été contactés par l'APECITA. Suite à cet échange, trois établissements ont été retirés de l'échantillon et un nouveau tirage au sort a été effectué. Après avoir sélectionné les trente établissements, la phase de prise de contact a pu commencer. Presque tous les établissements ont été contactés par téléphone afin de présenter aux responsables des filières concernées le projet et de leur proposer d'y participer. Une fois cet accord de principe obtenu, un courriel a été transmis à chacun d'eux rappelant les principes énoncés oralement et précisant les conditions de passation. Avec le courriel était joint le questionnaire.

Certains responsables n'ayant pu être joints par téléphone, un courriel leur a été adressé directement afin de leur exposer le projet et leur proposant de s'y associer. Toutes les personnes

⁴² Cf. annexe n°7 p. 35 CD ROM Annexes

⁴³ « Pour obtenir des nombres aléatoires, il suffit de choisir arbitrairement un point d'entrée dans la table et une direction de lecture. On sélectionne ensuite autant de points que l'on désire » (Amyotte, Bolduc, & Tousignant, 1996).

contactées ont accepté de soumettre le questionnaire à leurs étudiants. Malgré cela, nous n'avons pu diffuser le questionnaire qu'à seulement vingt-deux classes de BTSA sur les trente escomptées. Les raisons multiples sont liées à :

- une mauvaise communication entre le porteur de projet et les évaluateurs. En effet, certains établissements retenus pour intégrer l'échantillon témoin avaient déjà eu la visite d'un animateur de l'APECITA venu présenter aux étudiants *ProméthéPlus* ;
- une mauvaise information sur les établissements (pas la filière de BTSA recherchée) ;
- des évolutions des établissements n'ayant pas ouvert de classe faute d'étudiants inscrits, ou dispensant les cours par correspondance rendant le travail de recueil difficile.

Pour pallier ce nouveau manque, plusieurs tirages au sort ont été effectués dans notre base de données.

2 Comparabilité des groupes témoin et expérimental⁴⁴

Afin de procéder à la comparaison des réponses des étudiants avant et après le dispositif puis entre les deux groupes pour connaître l'effet de la formation *ProméthéPlus*, la validité de cette comparaison doit être démontrée. En effet, la constitution des deux groupes a connu un certain nombre d'ajustements et nous souhaitons nous assurer du bon fondement de leur mise en confrontation. Pour cela, le test du Chi deux d'homogénéité de plusieurs distributions a été utilisé. Il permet de mettre en évidence l'homogénéité ou la non-homogénéité de deux ou plusieurs distributions. Si les résultats du test amènent à conclure à l'homogénéité des distributions pour les questions avant/après, cela signifiera que malgré les évolutions des deux échantillons, le groupe témoin reste néanmoins représentatif du groupe expérimental, ainsi nous pourrons les comparer.

Nous formulons l'hypothèse nulle (H_0) selon laquelle les distributions des réponses des deux groupes n'ont aucune caractéristique qui les différencie, elles sont homogènes. Si la valeur donnée par le seuil de significativité du test (*p value* ou signification asymptotique) est inférieure ou égale à 0,05, H_0 est rejetée : les distributions des deux groupes sont significativement différentes.

Pour chaque pôle de questions (définition du travail en entreprise, missions et finalités d'une entreprise et définition de l'entreprise) proposé deux fois aux étudiants, voici les résultats du test du Chi deux dans les tableaux synthétiques.

⁴⁴ Le détail de cette étape de la recherche peut être consulté dans l'annexe n°9, p. 39 dans le CD ROM des Annexes.

Items	<i>pvalue</i>
Être sous la responsabilité d'un patron	,420
Produire	,428
Obtenir un salaire	,549
Être sous pression	,337
Travailler en équipe	,778
Être soumis à un règlement	,908
Maîtriser des savoir-faire professionnels	,505
Être sous les ordres d'un responsable	,915
Être compétitif	,428
Créer un projet	,446
Entretenir et développer les relations clients	,342

Tableau 12, Résultats du Chi deux d'homogénéité pour le pôle de questions définition du travail en entreprise

Pour cette série de propositions de réponses concernant la définition du travail en entreprise, l'ensemble des *pvalue* est supérieur à ,05 : l'hypothèse nulle (H_0) est conservée, les distributions de réponses des deux groupes sont homogènes, nous pourrions les comparer.

Items	<i>pvalue</i>
Offrir des emplois	,440
Développer la clientèle	,477
Faire des bénéfices	,424
Former ses salariés	,581
Développer son chiffre d'affaires	,810
Innover	,277
Produire	,573
Vendre	,893
Communiquer	,098
Satisfaire le client	,344
S'adapter au marché	,974
Respecter l'écologie	,816
S'inscrire dans le développement durable	,566

Tableau 13, Résultats du Chi deux d'homogénéité pour le pôle de questions missions et finalités d'une entreprise

Pour la série de propositions de réponses (tableau, ci-avant) concernant les missions et finalités d'une entreprise, l'ensemble des *pvalue* est supérieur à ,05 : l'hypothèse nulle (H_0) est conservée, les distributions des réponses des deux groupes sont homogènes, nous pourrions les comparer.

Items	<i>pvalue</i>
Petite/grande	,336
Humaine/anonyme	,070
Riche/pauvre	,953
Intéressante/inintéressante	,609
Enrichissante/appauvrissante	,763
Stable/précaire	,436
Enthousiasmante/déprimante	,140
Simple/complexe	,001
Accueillante/hostile	,042
Sécurisante/effrayante	,101
Attirante/repoussante	,028
Dynamique/statique	,385
Innovante/routinière	,123
Active/passive	,645

Tableau 14, Résultats du Chi deux d'homogénéité pour le pôle de questions définition de l'entreprise

Pour cette série de propositions de réponses concernant la définition de l'entreprise, toutes les *pvalue*, sauf trois, sont supérieures à ,05. Comme précédemment pour la quasi-totalité des propositions de réponse l'hypothèse nulle est conservée, les distributions des réponses des deux groupes sont homogènes, nous pourrions comparer les deux groupes.

Les trois items *simple/complexe*, *accueillante/hostile* et *attirante/repoussante*, dont les *pvalue* sont inférieures à ,05 et pour lesquelles les distributions sont significativement différentes, sont retirés de l'étude.

3 Processus de sélection des animateurs

Nous ne parlons pas d'échantillonnage pour les animateurs, mais de processus de sélection, car nous avons choisi un seul critère discriminant et nous avons laissé les animateurs libres de participer ou de ne pas participer à l'évaluation. Nous présentons d'un point de vue général dans, l'extrait ci-après, l'association avant d'explicitier le mode de sélection des animateurs.

L'association que nous suivons dans le cadre de ce projet est présente sur l'ensemble du territoire national français, elle se divise en quatorze délégations, chacune pilotée par un (e) délégué (e). Les missions de l'association sont à la fois tournées vers :

- des entreprises à travers des missions de placement c'est-à-dire de l'aide au recrutement ;
- des candidats à travers des bilans de compétences, des accompagnements personnalisés et des interventions en centres de formation ;
- des étudiants à travers des bilans d'orientation et des interventions en établissements⁴⁵.

Les délégués mettent en place la politique de l'association avec beaucoup d'autonomie. Ils l'orientent en fonction des besoins spécifiques de leur territoire, ainsi chaque délégation n'est pas tenue de mettre en place l'ensemble des missions que nous venons de détailler supra.

Extrait 6, Partie 2, section 1, Article 1, p. 298

Le critère dont il est question est le niveau d'expérience dans l'expérimentation. Cette sélection concerne le suivi de la mise en place du dispositif et l'observation et la captation (films) de séquences du dispositif de formation.

Nous avons choisi d'observer les interventions de six animateurs sur les quatorze concernés par la mise en place du dispositif. Nous les avons sélectionnés en fonction de leur niveau d'investissement dans le déroulement du dispositif. Nous avons pu constituer deux groupes. Deux femmes et un homme composent le premier, ils sont fortement investis. Ils se sont inscrits dans le groupe de travail qui a créé la trame pédagogique du module de formation. Ils sont considérés comme experts au moment où nous commençons l'enquête. Deux femmes et un homme composent également le second groupe, ils ont eu un investissement plus faible. Ils sont considérés comme novices au démarrage de l'enquête.

Extrait 7, Partie 2, section 1, Article 1 p. 302

⁴⁵ Par exemple : des sessions de techniques de recherche d'emploi (STRE) en lycée agricole auprès d'étudiants en BTSA, à l'Université auprès d'étudiants en licences professionnelles et dans des écoles d'ingénieurs.

Synthèse du chapitre 2

Ce chapitre consacré à la sélection des populations de la recherche a présenté dans un premier temps le processus d'échantillonnage du groupe témoin. Nous avons mis au jour le procédé aléatoire par lequel nous avons choisi d'intégrer des classes de BTSA ne participant pas à l'expérimentation. Ainsi, nous nous sommes basée sur la composition du groupe expérimental constitué par l'APECITA pour construire un groupe témoin qui lui soit représentatif. Nous avons exposé deux difficultés majeures. La première fut liée à l'instabilité de l'échantillon expérimental tributaire de la difficulté qu'ont eu les animateurs pour programmer leurs interventions. La seconde fut liée cette fois à l'instabilité de l'engagement des établissements de l'échantillon témoin. En effet, nous avons eu du mal à intégrer des classes dans notre protocole de recherche d'une part et certaines des classes volontaires pour participer n'ont pas reconduit leur engagement la deuxième année d'autre part.

Ensuite, du fait de changements dans la constitution du groupe témoin, nous avons voulu nous assurer de la comparabilité des deux groupes. Ainsi, la deuxième partie du chapitre présente les résultats du test du Chi deux d'homogénéité à plusieurs distributions. Nous avons constaté une bonne fiabilité de la comparaison, malgré cela trois variables ont été retirées de l'étude.

Enfin la troisième partie présente le processus de sélection des animateurs qui nous avons accompagné dans la mise en place du dispositif. Nous avons constitué deux groupes sur la base du volontariat, un groupe d'experts et un groupe novice. Le critère de sélection mobilisé fut l'expérience dans le projet. En effet, certains animateurs ont créé le dispositif de formation (experts) et d'autres l'ont mis en place (novices).

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE ET MÉTHODE

L'opérationnalisation de la problématique sera développée dans ce chapitre. Nous avons construit et associé des éléments pour un modèle d'évaluation de dispositif de formation. Il repose sur une évaluation à deux orientations : connaître pour objectiver et connaître pour expliquer. Afin de répondre à la problématique et ainsi confronter le modèle d'évaluation à l'épreuve de la réalité, nous formulerons dans un premier temps des hypothèses opérationnelles qui contextualiseront le modèle d'évaluation. Ensuite, nous ferons état de notre posture méthodologique, avant d'aborder dans un troisième point le choix de la méthode mixte de recueil des données.

1 Le dispositif d'évaluation

L'élaboration du modèle passe par le processus de référentialisation, c'est-à-dire d'élaboration du référent (Ardoino & Berger, 1989) que Marcel (2013, p.48) qualifie « "d'opérationnalisation" [...] du système de valeurs au sein d'un projet ». Nous proposons dans cette partie de mettre au jour ce processus.

Nous avons présenté dans la section précédente (p.112) la triple articulation de Lecointe (1997), sur laquelle repose notre modèle. Les trois pôles le référent (visée du dispositif), le référé (résultats du dispositif) et la référence (système de valeurs) sont interdépendants. Marcel (*Ibid.*) à la suite de Lecointe (*Ibid.*) précise que « l'évaluation se trouve soumise à une polarité entre un axe technique et un axe éthique » et défend la thèse « de l'interdépendance de l'axe technique et de l'axe éthique » (p.48). Ainsi, cet auteur affirme que l'évaluation est dépendante du système de valeurs des acteurs de l'évaluation. Nous souhaitons mettre au jour ce système de valeur qui détermine les objectifs de l'évaluation.

1.1 Objectifs de l'évaluation

Les objectifs de l'évaluation sont relatifs à la demande initiale c'est-à-dire aux attentes des acteurs de l'évaluation. Le tableau ci-après reprend l'ensemble des acteurs de l'évaluation à partir de la catégorisation des détenteurs d'enjeux d'Hurteau, que nous présentions dans la section 2 (p.106), cette fois-ci appliqué au dispositif et non plus au programme. Il présente également la nature de leurs intérêts au regard de l'évaluation (attentes générales) ainsi que les apports de l'évaluation quant à leurs pratiques (les apports découlent des attentes).

Différents types d'acteurs	Attentes générales concernant l'évaluation	Apports de l'évaluation sur les pratiques de ces acteurs
Interlocuteurs du FEJ Initiateurs, preneurs de décisions	Connaître les résultats et effets du dispositif sur les destinataires Lien de causalité avec l'intervention	Décision politique de généralisation (ou non-généralisation) du dispositif
Le directeur de l'APECITA et le porteur de projet Créateurs du dispositif		Ajustement (ou non-ajustement) de la pratique, modification (ou non-modification) des outils
L'ensemble des animateurs de l'APECITA et quelques conseillers emploi/formation Administrateurs du dispositif		
Décideurs des lycées agricoles (chefs d'établissements, CPE, etc.) Diffuseur du dispositif		Reconduction (ou non-reconduction) du dispositif
Étudiants de BTS Destinataires du dispositif		

Tableau 15, Les acteurs de l'évaluation, leurs attentes et

Ainsi, nous retrouvons chez l'ensemble des acteurs la volonté de connaître : les effets du dispositif et les liens de causalité avec l'intervention. Des différences sont à noter quant aux apports de l'évaluation, c'est-à-dire aux différentes utilisations de l'évaluation. Les acteurs, en fonction de leur rôle dans le dispositif de formation, n'envisagent pas de la même façon les résultats de l'évaluation. Les décideurs attendent des résultats attestant de l'effet objectif du dispositif de formation pour continuer son financement et choisir de le généraliser. Les créateurs et administrateurs du dispositif, quant à eux, expriment la volonté de connaître les effets du déroulement du dispositif pour connaître pourquoi cela fonctionne ou ne fonctionne pas. Les diffuseurs, décideurs des lycées agricoles, sont aussi intéressés par les résultats de l'évaluation qui pourront leur permettre de reconduire (ou non) le dispositif dans leur établissement. Ainsi, nous faisons le constat de plusieurs référés qui concernent :

- les effets sur les destinataires ;
- les effets de la mise en œuvre du dispositif.

1.2 Le choix des indicateurs

Afin de répondre aux différentes attentes, nous nous basons sur le double travail de modélisation que nous avons effectué, à propos des dispositifs de formation et de l'évaluation des dispositifs de formation. Nous avons pu identifier trois indicateurs :

- 1) effets escomptés (orientation connaître pour objectiver) ;
- 2) effets non escomptés (orientation connaître pour expliquer) ;
- 3) efficacité perçue (orientation connaître pour expliquer).

Le premier indicateur permet de répondre à l'attente relative aux effets sur les destinataires et les deux et trois ciblent l'attente concernant la mise en œuvre du dispositif.

2 Formulation des hypothèses opérationnelles

La formulation des hypothèses poursuit le travail sur la formalisation des indicateurs. À partir des éléments présentés dans la cadre théorique, nous présentons précisément les indicateurs de l'évaluation. Ainsi, nous abordons pour commencer la première orientation de l'évaluation et le volet relatif à la mise au jour des effets objectifs du dispositif de formation. Ensuite, nous développons la seconde orientation et les quatre volets qui la composent, qui ciblent les effets non escomptés du dispositif ainsi que l'efficacité perçue par les acteurs.

2.1 Première orientation de l'évaluation : connaître pour objectiver

Nous avons mis en évidence la visée transformative des dispositifs, créés pour atteindre un changement dirigé vers les usagers. Ainsi, l'objectif principal du dispositif est d'avoir un (des) effet(s) sur ces acteurs. Les effets produits sur les destinataires ont été étudiés, nous nous sommes référée à la catégorisation de Belin (2001) qui présente des effets de modelage et de déplacement. Cette catégorisation n'apporte pas d'éléments qui permettent de conclure à l'adéquation ou l'inadéquation entre les objectifs du dispositif et le(s) résultat(s) produit(s). Comment rendre compte de première articulation référent-référé ? Quels sont les phénomènes à prendre en compte pour répondre à l'objectif d'attribution d'une valeur de l'évaluation ?

Le premier volet de l'évaluation du dispositif de formation innovant correspond à une mesure de l'effet poursuivi, obtenu par l'estimation de l'adéquation ou de l'inadéquation des résultats de l'expérimentation (référés) et des finalités visées (référents). Il concerne spécifiquement les étudiants à qui s'adresse cette expérimentation. L'évaluation doit permettre de connaître l'effet de ce dispositif sur l'orientation et l'insertion des étudiants. Un groupe témoin a été constitué, afin de comparer leurs réponses à celles du groupe expérimental. **Ainsi, nous formulons l'hypothèse que les étudiants du groupe participant à l'expérimentation ProméthéPlus auront un taux d'insertion plus élevé que les étudiants du groupe témoin.**

2.2 Seconde orientation : connaître pour expliquer

La seconde orientation de l'évaluation « connaître pour expliquer » comporte les quatre autres volets de l'évaluation. Le premier cible les évolutions cognitives des usagers. Ces évolutions devraient être corrélées aux effets du dispositif, car nous les considérons comme des indicateurs de l'effet. Dans le cas de ProméthéPlus, l'objectif du dispositif est de favoriser l'orientation professionnelle et l'insertion des étudiants de BTSA dans le marché du travail. Nous envisageons

les évolutions de représentations des étudiants concernant l'entreprise et son fonctionnement (entendu comme une figure type représentant les organisations professionnelles) comme des indicateurs de leur orientation et donc de leur insertion. En effet, le dispositif de formation pose les bases d'une orientation professionnelle comme guide de l'insertion professionnelle. **Ainsi, nous formulons l'hypothèse que la participation des étudiants au dispositif contribue à modifier leurs représentations du fonctionnement de l'entreprise, du travail en entreprise, et des missions et finalités d'une entreprise.**

Ensuite, au sujet des effets non escomptés Fourcade et Krichewsky (2012) ont identifié trois effets non escomptés sur les administrateurs (qui s'occupent de la phase de préparation). Il s'agit des effets analyseur, catalyseur et rétroactif qui permettent dans un contexte de changement au travail comme la mise en place d'un dispositif innovant de prendre conscience et d'ajuster sa pratique ou d'en développer de nouvelles, afin de s'approprier jusqu'à pouvoir détourner les dispositifs à mettre en place. Dans le cadre de ProméthéPlus qui est une action innovante pour l'association, **nous formulons l'hypothèse que la mise en œuvre du dispositif contribue au développement professionnel des administrateurs** (que nous nommons animateurs dans la cadre de notre étude de cas). Par ailleurs, n'oubliant pas les partenaires, représentés ici par les enseignants de BTSA, **nous formulons l'hypothèse que leur participation à la diffusion du dispositif favorisera leur développement professionnel.**

Enfin, dans une appréciation de l'efficacité du dispositif de formation, du point de vue des acteurs, **nous formulons l'hypothèse que l'efficacité perçue par les étudiants sera corrélée avec le sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs.**

3 Posture méthodologique

Nous nous inscrivons dans le courant phénoménologique quand il s'agit de considérer qu'il existe une relation entre le sujet et l'objet d'étude. En effet, nous considérons que quelle que soit l'approche choisie et quel que soit son objet d'étude (y compris dans des disciplines considérées comme participant aux sciences exactes, objectives ou dures), le chercheur fait intervenir sa subjectivité, qu'il en ait conscience ou qu'il le nie. En effet, même inscrit dans le paradigme positiviste empruntant la méthode expérimentale ou pour le dire autrement rendant ostensible son effort d'objectivation, il n'en reste pas moins humain, empreint d'un réseau d'influence. Accepter la subjectivité du chercheur ne signifie pas nier la scientificité, mais au contraire la promouvoir, car cela pose et propose d'analyser un biais jusqu'alors ignoré. Reconnaître cette subjectivité, la décrire permet de connaître les choix du chercheur et son positionnement face à

son objet d'étude. Aussi, cette acceptation est selon nous la base d'une réflexion à mener sur la posture des chercheurs.

3.1 Analyse de l'implication du chercheur

Ainsi, pour nous plier à nos propres exigences nous allons tenter d'exposer notre subjectivité. Tout d'abord nous répondons d'une éthique militante, comme nous l'avons évoqué au début de ce manuscrit, le choix du sujet de notre recherche n'est pas anodin. En effet, nous défendons une idée de l'utilité (et non-utilitarisme) de la recherche et la place centrale de Sciences de l'éducation au sein de la cité. Ainsi, nous envisageons avec intérêt cette recherche-intervention inscrivant la pratique du chercheur au sein d'un enjeu social.

3.2 Perception d'une réalité complexe

Nous nous inscrivons dans une tradition aristoticienne de la réalité qui préconise une « proximité avec l'expérience » (Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2006, p. 169). Le philosophe considère « l'Être à la fois "Un" et "Multiple", ce qui signifie que l'essence des choses possède une unité qui peut toutefois se présenter dans la réalité sous des formes diverses » (*Ibid.* p.169). Pour poursuivre la description de notre contexte d'étude et notre façon d'appréhender le monde, nous nous situons dans le registre de la complexité. Nous étudions des faits, des phénomènes, des processus que nous ne pourrions extraire de la réalité en fonction de ce que nous voulons connaître. En effet, nous considérons, à la manière Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, et Lejeune (2012), les éléments interdépendants : qu'il s'agisse des individus et/ou des objets. Ces auteurs s'intéressent au paradigme de la complexité pour analyser les processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. En convoquant la théorie de la complexité ils souhaitent « révéler la nécessité de recourir à différentes perspectives pour rendre intelligible ce qui ne l'est pas » (p.55). C'est ce que nous allons présenter dans cette partie.

4 Le choix de la méthode mixte de recherche

Teddlie et Tashakkori, 2003 rejettent la dichotomie quantitatif/qualitatif et préconisent une approche mixte qui, selon eux, correspond à une méthode pouvant apporter des résultats que des méthodes traditionnelles ne seraient pas en mesure de fournir.

Dans le cadre d'une recherche-intervention à visée évaluative, au sein d'une expérimentation sociale, nous défendons une méthode mixte associant un volet quantitatif et un volet qualitatif dans le recueil des données. Creswell et Plano Clark 2011 (p.1) recensent différentes appellations de cette méthode : « troisième mouvement méthodologique », « troisième paradigme de la recherche » ; ou encore « nouvelle étoile dans le ciel des sciences sociales » (p.1). Ils

mentionnent que les premières définitions provenaient du champ de l'évaluation et ils la définissent comme comprenant « au moins une méthode quantitative (conçue pour recueillir des nombres) et une méthode qualitative (conçue pour recueillir des mots), où aucun type de méthode n'est intrinsèquement liée à un paradigme particulier » (p.2). Différents types d'association des volets de recherche existent. Nous en développerons un : « *complementarity* » dans la quatrième partie, qui est définie comme : « l'élaboration, la mise en valeur, l'illustration, et la clarification des résultats d'une méthode avec les résultats de l'autre méthode » (Greene, Caracelli et Graham In Creswell et Plano Clark, 2011, p.62).

Selon Guével et Pommier, (2012, p.27) il y a consensus dans l'utilisation de la méthode mixte de recherche, cependant d'autres aspects sont sources de débat :

Le moment auquel intervient la combinaison des méthodes (collecte des données, analyse des données, tout au long du processus de recherche), les raisons pour associer les méthodes, et enfin, les éléments qui guident le choix des méthodes mixtes (les questions de recherche ou la philosophie du chercheur.

Nous avons choisi d'employer une méthode mixte afin de répondre à notre question de recherche : comment évaluer un dispositif ? L'emploi de cette méthode est une partie de la réponse. En effet, nous basant sur les connaissances disponibles du dispositif, nous avons mis au jour une organisation complexe, mettant en jeu différents niveaux d'acteurs.

Pour être en mesure de l'évaluer nous avons développé un modèle à la fois empreint du paradigme de la mesure (connaître les effets produits en fonction des attentes initiales) et du paradigme de la régulation (connaître les effets non escomptés, les mécanismes internes susceptibles d'influencer les effets attendus) dans une posture d'accompagnement de la démarche.

Ainsi, le protocole méthodologique a été conçu en intégrant dès le départ une approche quantitative et une approche qualitative. Sur le terrain, les deux approches ont été déployées simultanément. La combinaison des deux types de données doit permettre de présenter une analyse complète du dispositif pour un meilleur accompagnement de la décision politique. Ainsi, l'approche quantitative répond donc aux premiers volets de l'évaluation qui concernent les étudiants de BTSA :

- connaître leur insertion et leur orientation ;
- connaître l'évolution de leurs représentations du fonctionnement de l'entreprise, du travail en entreprise et de ses missions et finalités.

L'approche qualitative vient en complément de la première pour apporter des éléments sur le fonctionnement interne du dispositif et participer de l'explication des effets obtenus du dispositif :

- connaître le développement professionnel des animateurs ;
- connaître le développement professionnel des enseignants ;
- connaître l'efficacité perçue des étudiants en fonction du sentiment d'efficacité des animateurs.

Par la suite, nous allons revenir sur chaque point de recueil, certains éléments ayant été développés dans la Partie 2, nous inviterons le lecteur à consulter l'article ou le chapitre de référence. Ainsi, nous commencerons par présenter l'approche quantitative, développant les instruments de recueil (questionnaires). Puis nous nous centrerons sur l'approche qualitative détaillant également les instruments de recueil des données (entretien d'autoconfrontation, entretien semi-directif, observation).

4.1 Approche quantitative

4.1.1 *Mesurer l'efficacité du dispositif : l'insertion et l'orientation des étudiants*

Afin d'évaluer l'efficacité du dispositif innovant de formation, une mesure de l'effet direct, de l'insertion et de l'orientation des étudiants, a été prise. Ainsi, un recensement des situations des étudiants ayant participé à l'action expérimentée (Ge) et de ceux n'ayant pas participé au projet (Gt) a été effectué. Quelques mois après leur formation de BTSA, et ainsi donc après l'expérimentation, la quasi-totalité des étudiants a été contactée. Ceci afin de leur demander ce qu'ils étaient devenus :

- avaient-ils poursuivi leurs études ?
- recherchaient-ils un emploi ?
- étaient-ils en emploi ?
- etc.

Pour les étudiants du Ge, la prise d'information a été réalisée au début de l'année 2012 soit six mois après la fin du BTSA, à partir des informations personnelles (coordonnées électroniques) que nous avaient transmises les animateurs de l'action expérimentée. Nous avons travaillé à partir des feuilles de présence qu'ils ont fait remplir en début d'intervention aux étudiants sur lesquelles étaient renseignés leurs : nom, prénom, adresse et courriel. Pour les étudiants du Gt, nous avons directement contacté les responsables de filières pour qu'ils puissent : soit nous transmettre les coordonnées des étudiants soit partager les informations de leur recensement.

Nous avons rencontré une difficulté majeure dans la réalisation de cette partie de l'évaluation. En effet, nous avons eu du mal à recueillir les informations nécessaires concernant les étudiants du Ge. Voici la méthode de recueil ainsi que les solutions mises en place pour accéder à l'information nécessaire.

Sur la base de ces feuilles de présence, nous avons une base de données de 701 adresses électroniques d'étudiants ayant participé à l'expérimentation. L'absence des 69 adresses électroniques manquantes s'explique par la perte de certaines feuilles de présence (non fournies par les animateurs, égarées). Ainsi, des courriels ont été envoyés à ces 701 étudiants.

Bonjour, dans le cadre du suivi de la formation ProméthéPlus, proposée par l'APECITA, à laquelle vous avez assisté durant votre BTS, nous aimerions connaître votre situation actuelle. Pourriez-vous nous dire qu'elle est votre activité en ce moment? (emploi/formation/chômage/ etc.). Pensez-vous que la formation ProméthéPlus vous a été utile et pour quelle(s) raison(s) ? Nous vous remercions par avance de prendre le temps de répondre à ces questions, qui s'inscrivent dans le travail d'évaluation de cette formation. Si vous avez des remarques ou des questions, n'hésitez pas à les joindre en réponse à ce courriel. Très bonne journée à vous.

Sur les 701 envois effectués :

- 50 étudiants ont fait parvenir leurs réponses ;
- 200 adresses électroniques étaient non valides ;
- 451 courriels sont restés sans réponses.

Une deuxième prise d'information a été effectuée. Dans un premier temps, une relance a été effectuée auprès des étudiants, sans plus de succès que la fois précédente (10 retours supplémentaires). Ainsi, pour contourner ce problème de non-réponses une prise contact avec chaque établissement concerné par le dispositif de formation a été décidée. Il a été demandé aux interlocuteurs-établissement (coordonnateurs de filières, conseillers principaux d'éducation, adjoint(e)s de direction, professeurs principaux des promotions 2009-2011) :

- si un recensement des situations après le diplôme avait été effectué par un enseignant ou un service de l'établissement ;
- si nous pouvions avoir accès aux coordonnées téléphoniques des étudiants afin d'effectuer directement ce recensement de leurs situations.

À ces questions, voici les différents types de réponses obtenus :

- 4 établissements n’avaient pas fait de recensement téléphonique et ont refusé de nous transmettre les coordonnées des étudiants ;
- 29 établissements n’avaient pas fait de recensement et nous ont communiqué les adresses électroniques des étudiants ;
- 1 établissement n’avait pas fait de recensement et nous a transmis les coordonnées téléphoniques des étudiants ;
- 4 établissements avaient effectué ce recensement des situations des étudiants et nous en ont communiqué le résultat ;
- 1 établissement nous a renvoyé vers un service régional de formation et de développement (SRFD). Ce service nous a confirmé avoir mené un recensement pour les classes STA de sa région, cela concerne 5 classes de notre échantillon ;
- 24 de nos demandes sont restées sans réponses.

Enfin, une troisième prise d’information a été réalisée. Nous avons en dernier recours effectué une nouvelle relance à l’ensemble des étudiants avec les adresses fournies par l’APECITA en novembre 2012.

4.1.2 Mesurer les évolutions des représentations des étudiants

La collaboration des animateurs de l’action expérimentée a été requise pour faire passer les questionnaires⁴⁶ aux étudiants du groupe expérimental. Ils l’ont transmis en début de chaque module. Nous n’avons pas eu recours à des intermédiaires en ce qui concerne les étudiants de l’échantillon témoin. Après avoir établi une procédure de recrutement, nous avons directement contacté les responsables de filières des classes sélectionnées

Un questionnaire a été diffusé avant et après le démarrage de l’expérimentation. Au sujet des étudiants du groupe expérimental, nous détaillons ci-après le processus de traitement de leurs questionnaires. Nous avons dû nous assurer de leur conformité avec les besoins de l’évaluation. En effet, l’essentiel de ce travail réside dans la comparaison des réponses des étudiants sur une prise d’information à un moment donné (T0) et un autre moment (T1). Pour que la comparaison puisse être valide, nous nous sommes assurée que nous allions effectivement comparer les réponses émises par les mêmes individus à deux moments de leur parcours de formation. Le tableau ci-dessous synthétise le processus de tri des données.

⁴⁶ Les questionnaires diffusés aux étudiants sont disponibles annexe n°3, p. 11 (T0) et annexe n°4, p. 19 (T1)

		<i>Questionnaires reçus</i>	<i>Questionnaires non exploités</i>	<i>Questionnaires retenus</i>
Groupe expérimental	N	1249	34	1215
	<i>Nombre de classes</i>	76	2	74
Groupe témoin	N	321	30	291
	<i>Nombre de classes</i>	17	2	15
Total	N	1570	64	1506

Tableau 16, Traitement des données recueillies par questionnaires année 1 2009/2010 (T0)

Les questionnaires non exploités présentés dans le tableau 16 sont des questionnaires remplis par les étudiants, mais dont le contenu n'est pas exploitable. Pour cette partie de l'enquête, ce sont des questionnaires dont les codes d'identification n'ont pas été renseignés. Dans le tableau ci-après nous présentons la seconde phase de recueil à la réception du second questionnaire.

		<i>Questionnaires reçus</i>	<i>Questionnaires non exploités</i>	<i>Questionnaires retenus</i>	<i>Questionnaires exploitables pour l'analyse Comparaison T0 et T1</i>
GE	N	919	130	789	770
	<i>Nb classes</i>	72	4	68	68
GT	N	140	0	140	136
	<i>Nb classes</i>	7	0	7	7
Total	N	1059	130	929	906

Tableau 17, Traitement des données recueillies par questionnaires, année 2, 2010/2011 (T1)

Les questionnaires non exploités présentés dans le tableau 17 correspondent ;

- à un manque d'informations permettant de reconnaître les étudiants d'une année sur l'autre « code questionnaire » (46 questionnaires) ;
- aux questionnaires des étudiants absents lors de la première journée, mais participants lors de la seconde (retirés du corpus T1, 84 questionnaires).

Pour obtenir les questionnaires exploitables, 19 questionnaires recueillis au temps T1, qui ne correspondaient à aucun "code questionnaire" de la passation précédente, ont été retirés, ils étaient certainement des absents « non déclarés » de la première intervention. Ensuite, nous avons également retiré le surplus de questionnaires reçus lors de la première collecte, c'est-à-dire les étudiants que nous n'avons pas retrouvés lors de la seconde intervention. Nous avons enlevé 445 questionnaires présents dans le corpus T0.

Ce travail étant réalisé, les échantillons d'étudiants en T0 et T1 sont parfaitement identiques, 770 questionnaires composent l'échantillon expérimental et 136 l'échantillon témoin. Le travail de comparaison des résultats peut commencer. Une limite est à soulever quant au recueil de données

qui tient en l'absence d'un évaluateur-chercheur au moment des passations. Ainsi, il était impossible de répondre immédiatement aux questions des étudiants et d'assurer la bonne démarche de l'évaluation. Nous avons essayé de contourner ce problème en proposant des consignes de passations aux animateurs et aux coordonnateurs de filières pour le Gt. Aussi, lors d'une réunion de régulation nous avons répondu à leurs questions quant à leur posture pendant que les étudiants remplissaient le questionnaire.

Au final, sur les deux années que compte l'expérimentation :

- 770 étudiants ont participé à Prométhé*Plus* (1215 questionnaires la première année, soit une déperdition de 36,6 %)
- 136 étudiants font partie du groupe témoin (291 questionnaires la première année, soit une déperdition de 53,3 %)

Afin de connaître la structure du questionnaire, nous invitons les lecteurs à consulter la Partie 2, Section 1, Article 3 « évaluer les effets d'un dispositif expérimental de formation. La cas des représentations de l'entreprise d'étudiants de la formation supérieure agricole », partie méthode (p. 319).

4.1.3 Caractériser le SEP des animateurs

Le SEP ou sentiment d'efficacité professionnelle a été étudié à l'aide d'un questionnaire qui a été diffusé aux animateurs au démarrage du dispositif.

Afin de connaître la construction du questionnaire, nous invitons les lecteurs à consulter la Partie 2, Section 2, Chapitre 2 « dispositif de formation expérimental : double enjeux de professionnalisation. Analyse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réussite des acteurs », partie méthode de la recherche (p. 365).

4.1.4 Échec du volet 4 concernant le développement professionnel des enseignants

Nous escomptions intégrer les partenaires du dispositif, les enseignants, dans l'évaluation du dispositif de formation. Nous avons dû composer avec les réalités du terrain et renoncé à cette partie de la recherche.

En effet, la phase correspondant à l'étude du développement professionnel des enseignants ne s'est pas déroulée comme nous l'avions imaginé. Nous avons été forcée de constater que peu d'enseignants ont participé à l'expérimentation.

Nous avons eu à la fois très peu de retour des questionnaires diffusés auprès d'eux, et certains retours qui ne pouvaient être intégrés à l'évaluation, car ayant été remplis par des enseignants qui

n'étaient pas présents. Ainsi, nous ne présentons pas le questionnaire construit que nous n'avons pu exploiter. Néanmoins, nous pouvons avancer quelques raisons de l'absence des enseignants lors des interventions de ProméthéPlus. En effet, lorsque nous étions sur le terrain en observation et avec les échanges que nous avons eus avec les animateurs nous sommes en mesure d'affirmer que :

- certains enseignants nous ont fait part de l'intérêt qu'ils portaient à l'expérimentation et souhaitaient « laisser tranquilles » leurs étudiants dans cet espace qui était dédié à leur orientation et insertion professionnelle. En effet, ceux-ci nous ont expliqué vouloir contribuer à libérer la parole des étudiants en étant absents, pour « les mettre à l'aise » ;
- d'autres ont fait part du manque de temps dans leur calendrier et ont utilisé ce temps où les étudiants étaient pris en charge pour effectuer d'autres tâches (corrections de copie, organisation de sorties, préparation de cours) ;
- enfin, pour ceux qui sont venus en intervention, pour la majorité d'entre eux ils ont pris la fonction du maintien de l'ordre « pour aider l'intervenant », assurant une qualité d'écoute des étudiants.

4.2 Approche qualitative

4.2.1 Caractériser le développement professionnel des animateurs

En ce qui concerne l'étude du développement professionnel perçu des animateurs, nous avons mené des entretiens d'autoconfrontation. Nous rappelons que nous n'avons pas utilisé de méthode d'échantillonnage, nous basant sur le volontariat des animateurs. Parmi les volontaires, nous avons sélectionné les animateurs en fonction de leur niveau d'implication dans le déroulement du dispositif.

Par rapport au critère d'expérience dans l'expérimentation sociale, nous avons rencontré ceux qui étaient d'accord pour nous recevoir. Comme mentionnés *supra*, deux groupes ont été constitués (experts/novices).

Pour conserver l'anonymat⁴⁷ des animateurs que nous avons interrogés, nous ne ferons apparaître à aucun moment leur nom, nous avons choisi de leur attribuer une lettre (qui ne correspond ni à l'initiale de leur prénom, ni à l'initiale de leur nom) pour les distinguer. Deux entretiens ont été réalisés avec chaque animateur de l'échantillon. Un durant une intervention en première année de BTSA, qui correspond au module 1 du dispositif et un autre durant la seconde

⁴⁷ Lors de nos entretiens avec les animateurs nous nous sommes engagée à protéger leur anonymat. Cet accord a été tacite et s'est basé sur la confiance qu'ils nous ont accordée. Nous avons pu constater durant notre stage à l'IRPÉ, à la Faculté d'Éducation de Sherbrooke, que l'engagement éthique des chercheurs auprès des acteurs était une pratique bien plus formelle qui passe par la validation du protocole de recherche auprès d'un comité d'éthique.

année soit pour le second module du dispositif. Pour cela, en collaboration avec ces animateurs une intervention a été choisie, durant laquelle nous pourrions les observer et enregistrer des séquences vidéo (année 1 et 2) en fonction des quatre filières de BTSA concernées par le projet. Durant les observations filmées :

- l'animatrice A, du groupe des experts, intervenait auprès d'étudiants en BTSA STA ;
- l'animatrice D, du groupe des experts, intervenait auprès d'étudiants en BTSA GPN ;
- l'animateur U, du groupe des experts, intervenait auprès d'étudiants en BTSA ACSE ;
- l'animatrice B, du groupe des novices, intervenait auprès d'étudiants en BTSA STA ;
- l'animatrice P, du groupe des novices, intervenait auprès d'étudiants en BTSA STA ;
- l'animateur E, du groupe des novices, intervenait auprès d'étudiants en BTSA SER.

Un entretien devait être mené après l'intervention 1 (module 1/année 1), et un autre après l'intervention 2 (module 2/année 2). 11 entretiens ont été conduits, car l'intervention du module 2 de l'animatrice D a dû être annulée pour cause d'intempéries.

Nous nous sommes entretenue avec chaque animateur après l'intervention filmée. Nous avons rencontré deux configurations de passation d'entretien⁴⁸ :

- l'entretien s'est déroulé sur le lieu de travail de l'animateur, dans les locaux de l'APECITA, dans une salle de réunion avoisinante, ou dans une salle de réunion à l'ENFA ;
- lorsque l'entretien ne pouvait pas se dérouler sur place (quand les animateurs ne pouvaient se libérer faute d'un calendrier trop chargé), nous l'avons mené par téléphone en nous appuyant sur la vidéo sur le site protégé <https://tilidom.com>⁴⁹.

Les entretiens 1 (module 1/année 1) ont duré en moyenne 102,5 minutes et les entretiens 2 (module 2/année 2) ont duré en moyenne 75,2 minutes⁵⁰

Afin d'avoir plus d'informations sur les entretiens d'autoconfrontation, nous invitons les lecteurs à consulter la Partie 2, Section 2, Article 2 « le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycée agricole » partie méthode de la recherche. (p. 302)

⁴⁸ Cf. annexe n°8 p. 37 CD ROM Annexes, pour les détails des lieux de passation des entretiens d'autoconfrontation.

⁴⁹ La vidéo après avoir été numérisée a été transférée sur un compte de partage de vidéo de ce site. Dans les instants qui suivirent la fin de l'entretien, la vidéo était supprimée du site.

⁵⁰ Cf. annexe n°8 p. 37 CD ROM Annexes, pour les détails par animateurs.

4.2.2 *Mettre au jour le sentiment de réussite des étudiants du groupe expérimental*

En ce qui concerne l'appréhension du sentiment de réussite (efficacité perçue), nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les étudiants du groupe expérimental. Ces entretiens ont eu lieu tout de suite après l'intervention, avec des étudiants volontaires, dans une salle de classe à côté de celle de l'intervention et sans figure d'autorité (animateur ou enseignant) pour préserver la parole des étudiants.

Les entretiens réalisés sont très hétérogènes, passés en tête à tête, avec la classe entière ou en petit groupe. Cinq entretiens sur six la première année ont été réalisés. En effet, à la fin d'une journée de formation une animatrice a pris l'initiative de poser des questions aux étudiants « pour les besoins de l'étude » sur leur sentiment de la journée écoulée, cet échange sur le vif n'a pas été enregistré et n'a pu être pris en compte ne répondant pas au protocole d'enquête. Les étudiants pressés n'ont pas souhaité rester pour un échange enregistré. Nous avons rencontré plus de difficultés la deuxième année pour mener ces entretiens, trois sur cinq seulement ont pu être réalisés⁵¹.

4.2.3 *Instrument transversal : l'observation*

Pour compléter cette partie de l'étude, des observations de l'action expérimentée au moment de sa mise en application ont été réalisées. Ainsi, nous avons fait des observations directes non participantes d'interventions complètes de ProméthéPlus, en première et en seconde année. Soit une journée en première année et une demi-journée en deuxième année. Ces observations étaient complétées par des enregistrements vidéo de parties de journée. Ils concernaient les débuts de parties (explications, exemples et consignes d'exercices)

Les interventions des six animateurs (experts/novices) ont été observées. Nous avons observé une intervention par animateur et par année avec les mêmes classes sur les deux volets de l'expérimentation. Six séances ProméthéPlus ont été observées et filmées lors du premier volet année et cinq lors du second, une observation ayant été annulée pour cause d'intempéries.

⁵¹ Ces entretiens ne seront pas convoqués dans l'analyse. En effet, concernant la caractérisation de l'efficacité perçue par les acteurs nous avons mis en correspondance le sentiment d'efficacité professionnelle [SEP] des animateurs et le sentiment de réussite des étudiants. Le SEP a été mesuré une seule fois : la première année (T0). Ainsi, nous avons mobilisé uniquement les entretiens des étudiants de cette même année.

Synthèse du chapitre 3

Hypothèses en lien avec le modèle	Hypothèses opératoires	Variables	Indicateurs	Instruments de recueil	
La participation des étudiants au dispositif facilite leur orientation et leur insertion professionnelle (1)	Les étudiants du Ge auront un taux d'insertion professionnelle plus élevé	Orientation/ insertion professionnelle	Emploi, recherche d'emploi, poursuite d'étude, etc.	Recensement année 3, des situations des étudiants (GE/GT)	
La participation des étudiants au dispositif contribue à modifier leurs représentations (du marché de l'emploi, du fonctionnement de l'entreprise, de leur possibilité de carrière, etc.) (2)	Il existe une relation entre les actions des animateurs et les représentations des étudiants	Actions/ Représentations	Trajectoire orientation, trajectoire d'insertion, secteur professionnel visé	Questionnaires (pré-test/post-test)	
		Variables individuelles de l'étudiant/ Représentations	Sexe, âge, PCS d'origine	Questionnaire (pré-test/post-test)	
		Variables contextuelles de l'étudiant/ Représentations	Environnement, la formation, le lycée, la classe de BTSA	Questionnaire (pré-test/post-test)	
L'activité professionnelle, surtout dans un contexte innovant, contribue au développement professionnel [DP] des animateurs (3)	Il existe une relation entre les éléments du contexte et les représentations des étudiants	Pratiques de mises en œuvre du dispositif/ Représentations	Vécu des étudiants : attentes, appréciations subjectives	Observations Entretiens semi-directifs (années 1 et 2)	
		Il existe une relation entre les actions des animateurs et leur DP	Actions/ DP	Sentiment d'efficacité professionnelle [SEP]	Questionnaires Échelle d'auto efficacité
		Il existe une relation entre les éléments du contexte et le DP des animateurs	Variables individuelles des animateurs/ DP	Sexe, âge, statut, diplôme(s), expérience	Questionnaire
Variables contextuelles des animateurs/ DP	Environnement, formation, lycée, classe de BTSA		Questionnaire		
L'activité professionnelle, surtout dans un contexte innovant, contribue au développement professionnel [DP] des enseignants (4)	Il existe une relation entre la mise en place de l'expérimentation sociale et le DP des enseignants	Pratiques de mise en œuvre du dispositif/ DP	Analyse de l'activité par les animateurs	Observations Entretiens d'auto confrontations (années 1 et 2)	
		Variables individuelles des animateurs/ DP	Sexe, âge, statut, diplôme(s), expérience	Questionnaire (pré-test/post-test)	
		Variables contextuelles des animateurs/ DP	Environnement, formation, lycée, classe de BTSA, implication dans le dispositif	Observations Questionnaire (pré-test/post-test)	
		Étudiants du Ge/ Efficacité perçue	Écart potentiel entre : -objectifs énoncés/ perçus; -objectifs énoncés/ réalisations perçues; -réalisations perçues / objectifs énoncés	Entretiens semi-directifs Questionnaire SEP	

Tableau 18, Synthèse de la méthode d'évaluation

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES POPULATIONS

Ce chapitre présente les populations que nous avons sollicitées pour participer à l'évaluation du dispositif innovant de formation. Nous présenterons les caractéristiques générales :

- des étudiants (échantillon expérimental et témoin) ;
- des animateurs du dispositif.

Ces caractéristiques ont été recueillies dans le premier questionnaire diffusé aux étudiants et dans le questionnaire des animateurs.

1 Caractéristiques générales des étudiants

Les caractéristiques générales des étudiants destinataires de l'expérimentation ainsi que celles des étudiants de l'échantillon témoin seront présentées ensemble. Le tableau ci-dessous présente les éléments du questionnaire que nous reprendrons dans cette partie.

Variables du questionnaire permettant de répondre à ces interrogations	
Qui sont-ils ?	Sexe, âge, filière de BTSA choisie
Dans quel (s) environnement (s) évoluent-ils ?	Professions des parents, région, type d'établissement

Tableau 19, Recension des questions posées pour dresser le portrait de notre population

1.1 Caractéristiques individuelles des étudiants

Nous nous intéressons pour commencer aux caractéristiques individuelles des deux groupes (Ge, groupe expérimental et Gt groupe témoin). Elles correspondent à l'identité des étudiants, nous les croiserons avec les représentations des étudiants pour connaître leur influence. Ainsi, nous apporterons des informations sur leur sexe, âge et filière de BTSA.

Il n'y a pas de parité dans les deux groupes, les hommes sont présents à 52.1 % dans le Ge et à 57 % dans le témoin.

Lors du premier questionnaire en 2010, les étudiants ont renseigné leurs dates de naissance. Quatre classes d'âge ont été construites : moins de 20 ans, 20 ans, 21 ans, 22 ans, 22 ans et plus.

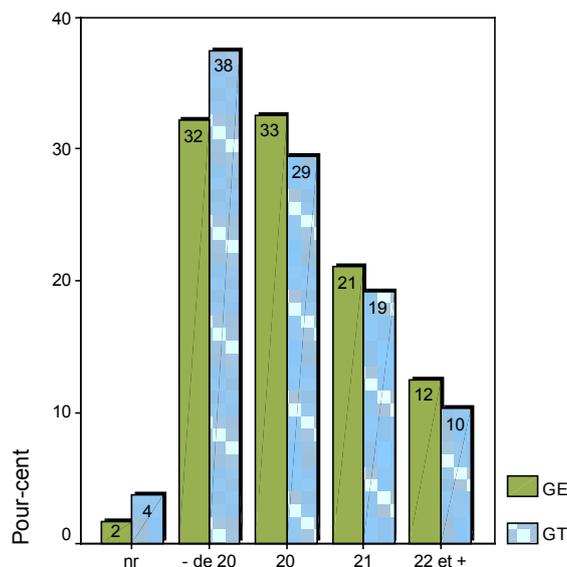


Figure 13, Distribution des âges des étudiants des deux groupes

La répartition des âges entre les deux groupes est assez homogène.

Les étudiants des deux groupes suivent quatre filières différentes de BTSA : ACSE, GPN, SER et STA sur dix-sept⁵² existantes. Ces quatre options ont été sélectionnées par les expérimentateurs et ne sont pas représentatives de la population totale des étudiants de BTSA agricole, mais chacune d'elles représente un des quatre axes de la formation des BTSA : production (ACSE), aménagement (GPN), service (SER) et transformations (STA).

Les deux groupes sont majoritairement composés d'étudiants en BTSA ACSE (46,1 % pour le Ge et 55,1 % pour le Gt), puis d'étudiants en STA (25,8 % Ge et 22,1 % Gt), les options SER et GPN viennent en dernier. Le groupe témoin n'a pas de classe en GPN, nous l'expliquons par le décrochage de certains établissements durant l'expérimentation.

1.2 Caractéristiques contextuelles des étudiants

Nous présentons les caractéristiques contextuelles des étudiants qui nous croiserons avec les représentations des étudiants afin de connaître leur influence. Il s'agit de la profession des parents, de la région de scolarisation et le type d'établissement de scolarisation.

⁵²Aménagements paysagers, Analyse et conduite des systèmes d'exploitation, Analyses agricoles, biologiques et biotechnologiques, Aquaculture, Développement de l'agriculture des pays chauds, génie des équipements agricoles, Gestion et maîtrise de l'eau, Gestion et protection de la nature, Gestion forestière, Industrie céréalière, Production horticole, Production animale, Sciences et technologie des aliments, Service en espace rural, technico-commercial, Technologie végétale, Viticulture œnologie. Source : <http://www.dimension-BTSA.com>.

1.2.1 Profession des parents

Nous avons demandé aux étudiants de nous indiquer la profession exercée par leurs parents. Nous leur avons soumis la classification de l'INSEE des professions et catégories socioprofessionnelles, ils devaient cocher la proposition correspondant à leur mère et leur père. Ainsi, nous constatons que pour les étudiants quel que soit leur groupe, les pères exercent majoritairement la profession agriculteur (30,4% groupe expérimental et 43% groupe témoin), ensuite dans l'ordre décroissant les pères sont cadres (19,8% Ge et 14,1% Gt), ouvrier (13,3% Gt), employé (13,1% Ge), artisan (11,7% Gt). En ce qui concerne la profession des mères, elles sont en majorité cadres (33,2% Ge, 32,8% Gt), autre personne sans activité professionnelle (21,4% Ge, 23,7% Gt) puis agricultrices (21,4% Gt, 18% Ge).

1.2.2 Région de scolarisation

Tout comme la profession des parents, la situation géographique nous semble être un élément important du contexte pouvant avoir une influence sur les représentations des étudiants. Ainsi, pour commencer nous allons dresser un panorama de ces situations.

L'expérimentation a eu lieu sur le territoire national métropolitain. Nous avons choisi de suivre le découpage de l'APECITA qui fonctionne en quatorze délégations régionales, un (e) délégué (e) pouvant avoir pour aire de travail un ou plusieurs régions⁵³.

L'échantillon témoin étant plus petit que l'expérimental, il ne s'étend pas sur l'ensemble du territoire, ainsi, huit régions ne sont pas représentées : Aquitaine, Bretagne, Île-de-France, Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Picardie Nord-Pas-de-Calais et Rhône Alpes.

En ce qui concerne le Ge, l'expérimentation s'est déroulée en majorité dans la délégation de Bretagne puisque 22,3 % des étudiants y font leur BTSA, puis dans celle de Bourgogne, Franche-Comté, Alsace (15,2 %) et celle Champagne Ardenne, Lorraine (10,4%) et de Picardie, Nord-Pas-de-Calais (9,9 %).

La répartition des étudiants du Gt est différente, ils sont plus présents dans le Pays de la Loire (34,6%), en Normandie (23,5 %) et en Champagne Ardenne Lorraine (20,6 %).

⁵³1 : Aquitaine, 2 : Bourgogne Franche-Comté, Alsace, 3 : Bretagne, 4 : Centre, 5 : Champagne Ardenne, Lorraine, 6 : Ile de France, 7 : Languedoc Roussillon, 8 : Midi-Pyrénées, 9 : Normandie, 10 : Provence Alpes Côte d'Azur, 11 : Pays de Loire, 12 : Picardie, Nord-Pas-de-Calais, 13 : Poitou Charentes, Limousin, 14 : Rhône Alpes.

1.2.3 Type d'établissement de scolarisation

Les étudiants du Ge sont scolarisés en majorité dans des établissements publics (56,1 %) quand les étudiants du Gt le sont dans des établissements privés (60,3 %)

2 Caractéristiques générales des animateurs

Voici des informations que nous avons recueillies dans le questionnaire destiné à appréhender leur sentiment d'efficacité professionnelle. Nous les présentons en fonction des deux groupes que nous avons constitués : experts/novices.

2.1.1 Groupe des experts

Le groupe des experts est composé de délégués régionaux de l'APECITA que nous avons choisi de nommer « animateurs » qui ont construit la trame pédagogique de ProméthéPlus. Ils faisaient partie du groupe ayant choisi de travailler collectivement à l'élaboration du dispositif innovant de formation. Ce groupe est composé de deux femmes et un homme, tous volontaire pour participer à l'évaluation :

- l'animatrice A a 44 ans, travaille en CDI à l'APECITA. Elle a obtenu un diplôme d'ingénieur en formation initiale. Dans ce projet elle fait figure de référence pour ses collègues, qui la sollicitent à plusieurs reprises pour « savoir comment elle l'a fait ».
- l'animatrice D a 44 ans travaille en CDI à l'APECITA. Elle a obtenu un diplôme de troisième cycle à l'université en formation initiale ;
- l'animateur U a 36 ans, travaille en CDI à l'APECITA. Il a obtenu un diplôme de deuxième cycle à l'université en formation initiale.

2.1.2 Groupe des novices

Le groupe des novices est également composé des trois personnes, aussi délégués régionaux de l'association (animateurs pour nous). Contrairement aux précédents ils ont découvert le dispositif de formation dans une version aboutie :

- l'animatrice B a 42 ans, travaille en CDI à l'APECITA. Elle a obtenu un diplôme de technicien supérieur en formation initiale ;
- l'animatrice P a 61 ans, travaille en CDI à l'APECITA. Elle a obtenu un diplôme de technicien supérieur en formation initiale. Elle est la porteuse du projet d'un point de vue administratif.
- l'animateur E a 53 ans, travaille en CDI à l'APECITA. Il a obtenu un diplôme d'ingénieur en formation initiale.

Synthèse du chapitre du chapitre 4

Ce chapitre a présenté les caractéristiques des populations interrogées dans cette recherche. Nous avons commencé par les étudiants de BTSA par une présentation des deux groupes. Ainsi, nous avons apporté des éléments sur leurs caractéristiques individuelles (âge et filière de BTSA) et sur leurs caractéristiques contextuelles (professions des parents, région de scolarisation type d'établissement fréquenté).

Nous avons observé que les deux groupes sont composés d'une majorité d'hommes, qu'ils sont pour la plupart des primo-entrants issus de l'enseignement secondaire, et qu'ils suivent en majorité la filière ACSE. De plus, les pères dans la majorité des cas sont agriculteurs et les mères cadres. Ces étudiants viennent de toute la France hors territoires d'outre-mer. Ils sont scolarisés à près de 60% dans un établissement privé pour les étudiants du groupe témoin et dans un établissement public pour les étudiants du groupe expérimental.

Dans la seconde partie de ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux caractéristiques générales des animateurs, administrateurs du dispositif ProméthéPlus. Nous avons présenté une synthèse biographique pour chaque individu.

SECTION 4

OBJECTIVER : APPORTS DE LA

RECHERCHE

CHAPITRE 1 : LES ÉTUDIANTS DE BTSA

CHAPITRE 2 : L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS

INTRODUCTION DE LA SECTION 4

Nous nous intéresserons dans cette section aux apports de la recherche concernant la première orientation de l'évaluation – connaître pour objectiver – telle que nous l'avons définie dans la section 2, chapitre 3 (p.115).

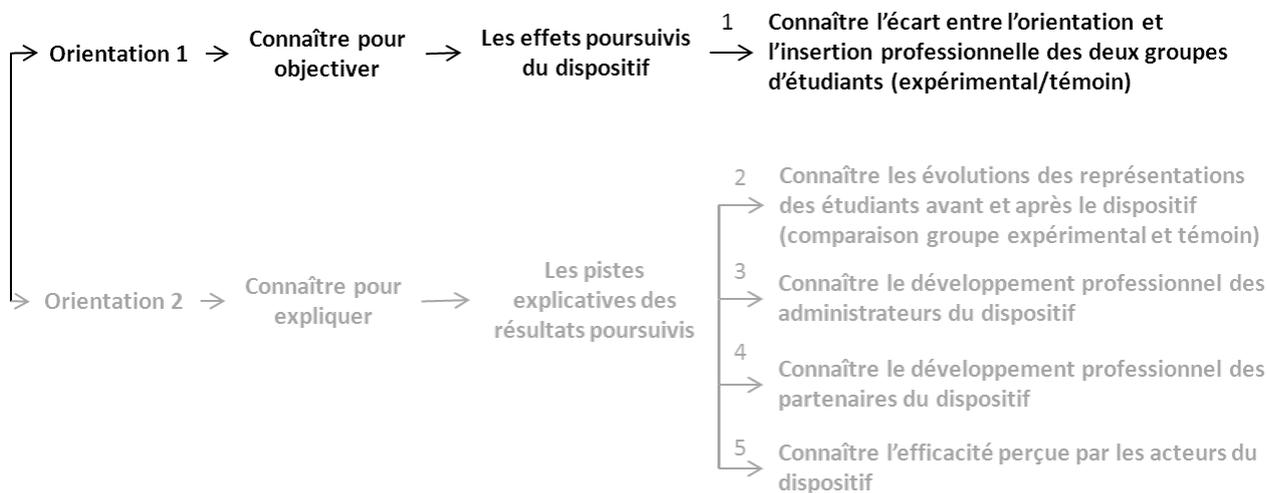


Figure 14, Première orientation du modèle d'orientation

Cette section s'attache à développer le premier volet de l'évaluation qui concerne spécifiquement les destinataires du dispositif de formation. Nous souhaitons connaître les effets objectifs du dispositif sur l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants.

Dans le premier chapitre, nous présentons l'analyse du questionnaire que nous avons fait passer avant et après le dispositif. Elle apporte des informations sur les deux populations d'étudiants (Ge/Gt), sur leurs caractéristiques en lien avec la thématique du dispositif, c'est-à-dire :

- leurs stratégies d'orientation (avant et après BTSA) ;
- leur projet professionnel ;
- les structures professionnelles qu'ils visent pour leur insertion.

Cette étape de description permet de connaître les volontés individuelles des étudiants de chaque groupe en matière d'insertion professionnelle et d'orientation. Cela nous est utile pour discerner les leviers ou les freins pouvant avoir une influence dans l'atteinte des objectifs du dispositif de formation. Les étudiants de BTSA, des deux groupes que nous avons constitué, prévoient-t-ils une insertion professionnelle à court, moyen, long terme ? Ont-ils été sensibilisés à ces questions auparavant ? Autant de réponses qui interviennent dans l'interprétation de la comparaison de l'insertion professionnelle objective des deux groupes.

Ainsi, dans la seconde partie de ce chapitre, nous poursuivons le travail sur la connaissance des populations en nous centrant sur les réponses du groupe expérimental. Nous présentons une typologie des caractéristiques précitées, qui nous permettra de dresser le portrait de trois classes :

- les étudiants favorables à une insertion professionnelle à court terme ;
- les étudiants au projet professionnel flou ;
- les étudiants favorables à une poursuite d'étude à court terme.

Ensuite, le second chapitre de cette section présente les résultats de la comparaison de l'insertion professionnelle des étudiants des deux groupes. Nous traitons la question des effets objectifs du dispositif de formation. Pour cela, nous présentons les résultats du recensement effectué quelques mois après la fin du BTSA, nous aurons l'occasion de revenir sur les difficultés inhérentes à ce recensement et de mettre en perspective les différences entre les deux groupes d'étudiants en matière d'insertion professionnelle.

Nous présenterons l'insertion professionnelle des étudiants du groupe expérimental dans un premier temps, puis celle des étudiants du groupe témoin dans un second temps. Nous serons tout à fait vigilante quant aux conclusions de ces différences, compte tenu des difficultés rencontrées pour rassembler l'ensemble des informations nécessaires.

CHAPITRE 1

LES ÉTUDIANTS DE BTSA

Nous présentons dans ce chapitre une description fine des questionnaires que nous avons fait passer aux deux groupes d'étudiants (Ge et Gt). Cette étape nous sera utile pour interpréter les effets du dispositif sur l'insertion professionnelle des étudiants.

Nous commençons dans un premier temps, par faire état des stratégies d'orientation des étudiants avant et après le BTSA. Nous employons le terme « stratégie » pour mettre en avant la part de choix et d'implication des étudiants dans leur trajectoire. Nous exposons par la suite, les données relatives à leur projet professionnel, puis nous mettons au jour les structures dans lesquelles ils souhaitent s'insérer. Pour ces trois variables, nous présentons à l'aide du Chi deux d'indépendance les variables individuelles et contextuelles⁵⁴ qui influencent les réponses des étudiants.

Dans un second temps, nous présentons une typologie réalisée à partir de l'ensemble de ces données afin de repérer les profils idéaux typiques des étudiants du groupe expérimental. La typologie a été réalisée avec le logiciel IRAMUTEQ⁵⁵ utilisant la méthode ALCESTE⁵⁶ et a déterminé trois classes dont nous proposons une analyse dans cette partie.

1 Les stratégies d'orientation des étudiants

Cette première partie s'intéresse aux stratégies d'orientation des étudiants avant et après le BTSA, nous proposons la comparaison des réponses des étudiants du Ge avec celles du Gt. Les questions relatives à l'orientation ont été posées uniquement dans le premier questionnaire, avant le démarrage du dispositif. Ainsi, des évolutions entre T0 (année 1, avant le démarrage du dispositif) et le T1 (année 2, après le dispositif) ne sont pas présentes dans la description des réponses.

Par ailleurs, nous précisons les variables qui influencent les étudiants dans leurs choix de réponses (plutôt important/plutôt pas important). Nous mobilisons le test statistique du Chi deux d'indépendance qui permet de connaître l'influence d'une variable indépendante (ex. : profession des parents, sexe, filière de BTSA, etc.) sur une variable dépendante (attribution d'un degré de

⁵⁴ Ces variables ont été présentées dans la Section 3, Chapitre 4 Présentation des populations p.169

⁵⁵ IRAMUTEQ est un logiciel libre écrit par Rainaud (2009). Cet acronyme signifie « Interface de R pour les Analyses MULTidimensionnelles de TExtes et de Questionnaires »

⁵⁶ ALCESTE est l'acronyme pour « Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Énoncés Simples d'un Texte »

réponse). Pour que le test soit reconnu significatif, et que nous puissions conclure à la dépendance d'une variable indépendante sur les réponses des étudiants (variable dépendante), le seuil de significativité (ou signification asymptotique) p doit être inférieur ou égal à 0,05. Lorsqu'un résultat est significatif, le degré de significativité du test est précisé entre parenthèses (ex. : $p=,01$).

1.1 Les stratégies d'orientation des étudiants avant le BTSA

L'orientation, dans le cadre de ce questionnaire, correspond à la fois à la motivation des étudiants de suivre leur formation de BTSA et l'aide à laquelle ils ont eu recours pour décider de suivre cette formation. Cette partie est donc consacrée à l'analyse descriptive des réponses apportées par les étudiants à ces deux types de questions :

- *en quelle position se trouvait votre BTSA sur la liste de vœux ?* Cette question était de type ouvert, nous avons procédé à une catégorisation des réponses.
- *avec l'aide de qui avez-vous décidé d'entrer dans cette formation ?* Cette question comportait une série de réponses à cocher⁵⁷, complétée d'un espace ouvert « Autre ».

1.1.1 Position du BTSA sur la liste de vœux

Afin de connaître la volonté des étudiants de suivre leur formation de BTSA, nous leur avons demandé en première année (T0) de nous indiquer le rang qu'ils avaient attribué à leur formation sur la liste de vœux renseignée durant leur classe de terminale.

Nous avons choisi de poser cette question, car nous faisons l'hypothèse que la majorité des étudiants en première année de BTSA étaient directement issus du l'enseignement secondaire. Nous avons pu vérifier cette hypothèse grâce à la question « *Avez-vous obtenu un autre diplôme que le baccalauréat avant d'entrer en BTSA ?* ». En majorité, les étudiants affirment ne pas posséder d'autre diplôme que le baccalauréat (59,2 % des étudiants du Ge et 55,9 % des étudiants du Gt). Parmi les étudiants déclarant posséder un autre diplôme avant de commencer la formation BTSA, la majorité mentionne un BEP ou BEPA⁵⁸. Les étudiants citent ensuite le brevet des collèges, puis, dans de plus rares cas ils indiquent un BTA⁵⁹, une licence, un CAP/CAPA⁶⁰ ou un BTSA/ DUT⁶¹.

⁵⁷ Vos parents/votre famille, un(e) conseiller-ère d'orientation, vos ami(e)s, vos professeur(e)s, seul(e)

⁵⁸ Brevet d'Enseignement professionnel et Brevet d'Enseignement professionnel agricole, formations préparées après la classe de troisième

⁵⁹ Brevet de Technicien agricole, diplôme de niveau IV, équivalent au baccalauréat

⁶⁰ Certificat d'Aptitude professionnelle et Certificat d'Aptitude professionnelle agricole, formations préparées après la classe de troisième

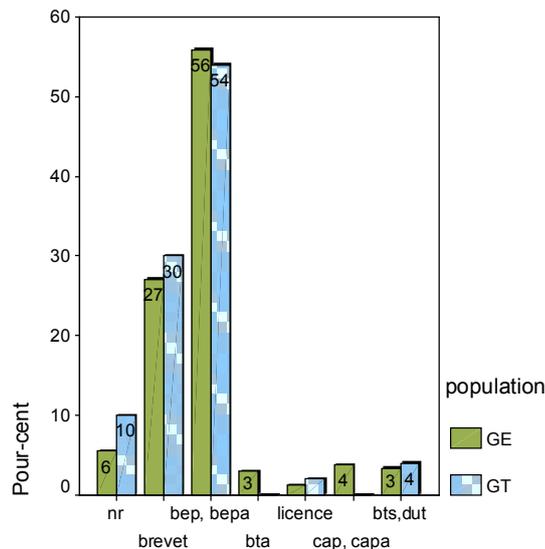


Figure 15, Diagramme en bâtons des réponses des étudiants des deux groupes ayant affirmé avoir un autre diplôme que le baccalauréat avant de suivre la formation de BTSA.

Cette question a permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle les étudiants étaient issus de l'enseignement secondaire. En effet, seulement 4,7 % des étudiants du Ge et 6 % des étudiants du Gt ont déjà un diplôme de l'enseignement supérieur.

Concernant le positionnement de leur BTSA sur la liste de vœux renseignée en terminale, nous avons pu constater un réel désir des étudiants à intégrer leurs formations. En effet, ils étaient 86,8 % au sein des deux groupes à avoir placé leur BTSA en premier ou deuxième vœux.

Par ailleurs, nous avons souhaité vérifier si ce positionnement sur la liste pouvait être influencé par la filière de BTSA. Quelle que soit l'option de BTSA, les étudiants ont positionné en majorité leur formation en premier ou deuxième vœux sur la liste d'orientation. Nous pouvons observer que les étudiants préparant un BTSA ACSE (95,8 % des étudiants du Ge et 93,3 % des étudiants du Gt) et GPN (91,2 % des étudiants du Ge) ont été plus nombreux à positionner leur BTSA en 1^{er} et 2^e vœux par rapport aux étudiants SER (74,7% Ge et 80,6% Gt) et STA (72,4% Ge et 76,7% Gt).

Néanmoins, il n'y a pas de différence statistiquement significative dans l'appartenance à une filière de BTSA et le positionnement de la formation dans la liste de vœux, quel que soit le groupe.

⁶¹ Brevet de Technicien agricole et Diplôme universitaire de Technologie, diplôme de niveau III

1.1.2 *Le recours à des personnes ressources dans l'orientation*

Nous nous sommes demandée si la décision de s'inscrire en BTSA avait été prise de façon autonome ou avec l'aide d'une personne ressource. Il apparaît que les étudiants ont décidé de suivre leur formation :

- plutôt seuls, pour 54,7 % des étudiants du Ge et 51,5 % des étudiants du Gt ;
- avec l'aide de leur famille, pour 41,3 % des étudiants du Ge et 39,7 % de ceux du Gt.

Le reste des potentiels « accompagnants » ou « guides » que pourraient être les ami(e)s, professeurs, conseiller-ère-s d'orientation n'ont pas été désignés de manière « forte » comme personnes ressources dans l'orientation au BTSA. La catégorie « Autre » n'a pas été utilisée par les étudiants.

Nous constatons une différence significative dans ce choix d'orientation en fonction de la profession des parents et du sexe des étudiants :

- les étudiants du Ge⁶² dont les parents sont agriculteurs ont sollicité l'aide de leur famille pour décider d'entrer dans cette formation ($p < ,01$) ;
- les hommes du Ge ont sollicité l'aide de leurs amis pour choisir de suivre cette formation ($p = ,04$) ;
- les femmes du Gt ont sollicité l'aide de leur(s) professeur(s) pour décider de suivre cette formation ($p = ,01$) ;

Enfin, l'option de BTSA fait varier de manière significative les réponses des étudiants du Ge⁶³.

- les ACSE ont répondu avoir demandé conseil à leur famille ($p < ,01$) et à leurs ami(e)s ($p = ,03$) ;
- les STA ($p < ,01$) ainsi que les GPN ont choisi seuls leur BTSA ($p < ,01$).

⁶² Le test du Chi deux a aussi été appliqué aux réponses des étudiants du groupe témoin qui ne présentaient pas de différence significative ou bien dont la répartition des effectifs ne permettait pas de procéder à ce test (effectif théorique inférieur à 5)

⁶³ Le test du Chi deux a aussi été appliqué aux réponses des étudiants du groupe témoin qui ne présentaient pas de différence significative ou bien dont la répartition des effectifs ne permettait pas de procéder à ce test (effectif théorique inférieur à 5)

1.2 Stratégies d'orientation des étudiants après le BTSA

Afin de connaître les projets des étudiants pour l'après-BTSA, la question suivante leur a été posée : « *Après la réussite de votre BTSA, vous souhaitez...* ». Plusieurs choix de réponses étaient possibles :

- poursuivre vos études ;
- reprendre l'exploitation familiale ;
- vous installer à votre compte ;
- rechercher un emploi.

Cette question a été posée en première et en deuxième année de leur formation afin de pouvoir observer une éventuelle évolution de leurs réponses. Concernant le premier choix de réponse « poursuivre vos études », nous avons invité les étudiants à nous préciser le type d'études envisagé dans un espace libre.

Les étudiants choisissent en majorité la poursuite d'études, en première et en deuxième année. En effet, ce choix concerne 63,8 % des étudiants du Ge et 55,1 % des étudiants du Gt. Parmi ceux-là, une majorité privilégierait des études universitaires en continuant vers une licence ou une licence professionnelle, 70,1 % des étudiants du Ge et 68 % des étudiants du Gt y sont favorables. De plus, 14,3 % des étudiants du Ge et 13,3 % des étudiants du Gt affirment vouloir poursuivre les études sans savoir exactement ce qu'ils feront. Dans l'espace que nous leur avons laissé libre pour qu'ils nous précisent le type d'études envisagées, ils ont répondu « *je ne sais pas* », ou n'ont rien inscrit.

Pour le reste des propositions qu'ils nous ont faites, les tendances entre les deux groupes se distinguent, quand 10,7 % des étudiants du Gt souhaitent compléter leur BTSA par un contrat de spécialisation, 7,1 % des étudiants du Ge envisagent d'intégrer une école d'ingénieur. Enfin, 5,3 % des étudiants de chaque groupe envisagent de se réorienter.

En deuxième année, les proportions de réponses concernant la catégorie « poursuivre vos études » évoluent. Les étudiants du Ge ne sont plus que 63,9 %, (-4,4) à envisager cette perspective alors que le taux des étudiants du Gt augmente (60,3 %, +9,2). Parmi l'ensemble de ces étudiants, ils sont plus nombreux à nous proposer une poursuite d'études dans le champ libre laissé à cet effet. Ainsi la proportion de « je ne sais pas » et de non renseigné diminue et le panel de pistes de poursuite d'études s'élargit.

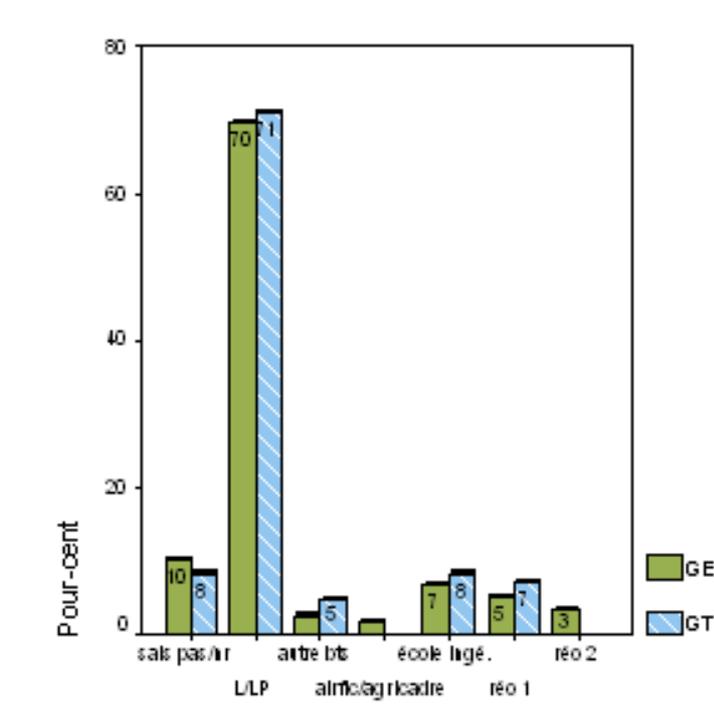


Figure 16, Diagramme en bâtons des poursuites d'études formulées par les étudiants des deux groupes au T1

- les pistes majoritairement envisagées restent celles de la licence ou de la licence professionnelle (69,7% Ge et 71,1% GT) ;
- 8,4 % des étudiants du Gt et 6,9 % du Ge souhaitent intégrer une école d'ingénieur ;
- 4,8 % des étudiants du Gt et 2,6 % du Ge envisagent de préparer un second BTSA. Pour obtenir un second BTSA, en fonction de la spécialité du premier et du second les étudiants peuvent le préparer en un an.

Nous avons également recensé une proportion d'étudiants envisageant de se réorienter. Deux types de réorientation ont été distingués :

- une réorientation complète (réo1 dans la figure 16 ci-dessus) sans lien ni avec la formation ni avec le milieu agricole (éducateur spécialisé, gendarme, ergothérapeute, etc.) ;
- une réorientation plus modérée (réo2 dans la figure 16 ci-dessus), sans lien avec la formation, mais toujours connectée au milieu agricole (garde-chasse, inséminateur, vétérinaire, etc.)

Plusieurs facteurs sont déterminants dans le choix des étudiants. Les réponses apportées aux T0 et T1 ont été influencées de façon significative par la profession des parents, le sexe des étudiants et l'option préparée. Ainsi, nous avons pu observer que :

- les enfants, dont le père ou la mère sont agriculteurs ($p < ,01$), les étudiants préparant un BTSA ACSE ($p < ,01$), et les hommes ($p < ,01$) ne souhaitent plutôt pas poursuivre leurs études ;
- les étudiants préparant un BTSA GPN ($p < ,01$) souhaitent plutôt poursuivre leurs études après le BTSA, ainsi que les SER ($p = ,01$) en deuxième année.

Ensuite, au sujet de la proposition « rechercher un emploi », les étudiants lorsqu'ils étaient en première année ont choisi l'item NON à 62,3 % pour ceux du Ge et à 56,8 % pour ceux du Gt. Nous avons pu constater que leurs réponses ont été significativement influencées par l'option et le genre :

- les étudiants du Ge préparant un BTSA ACSE ($p < ,01$) et les femmes du Gt ($p = ,01$) ont davantage répondu vouloir rechercher un emploi ;
- les étudiants du Ge préparant un BTSA GPN ($p < ,01$) ont davantage répondu ne pas vouloir rechercher un emploi à la fin de leur BTSA.

En deuxième année, les étudiants sont encore plus nombreux à affirmer ne pas vouloir rechercher un emploi après l'obtention de leur BTSA. En effet, ils sont 90,8 % parmi les étudiants du GE et 94,9 % parmi ceux du GT à ne pas envisager la recherche d'emploi après l'obtention de leur diplôme. Ce constat questionne : comment se fait-il que des étudiants inscrits dans une formation professionnelle, s'approchant de la fin de leur parcours, n'envisagent pas la recherche d'emploi comme projet potentiel ? Nous avons pu remarquer une différence significative dans les réponses apportées par les étudiants du Ge⁶⁴ en fonction de l'option et du type d'établissement :

- les étudiants préparant un BTSA ACSE ($p < ,01$) et les étudiants des lycées privés ($p < ,01$) ont davantage répondu vouloir rechercher un emploi à la fin de leur BTSA ;
- les étudiants préparant un BTSA GPN ($p < ,01$) ont davantage répondu ne pas vouloir rechercher un emploi à la fin de leur BTSA.

En ce qui concerne les autres propositions que nous leur soumettions pour l'« après-BTSA », les étudiants ont un avis assez tranché. En effet, au T0 ils ne souhaitent ni s'installer à leur compte (ils choisissent le NON à 90,3 % pour le Ge et à 85,3 % pour le Gt) ni reprendre l'exploitation familiale (ils sont respectivement 89,1 % et 86 % à choisir la réponse NON)⁶⁵.

⁶⁴ Le test du Chi deux a aussi été appliqué aux réponses des étudiants du Gt, elles ne présentaient pas de différence significative ou bien la répartition des effectifs ne permettait pas de procéder à ce test (effectif théorique inférieur à 5)

⁶⁵ Les items *installation* et *reprise de l'exploitation familiale* nous paraissent clairement différents, car l'installation « est à son compte » et suppose la création d'une nouvelle entreprise.

Pour les étudiants du Ge, les réponses sont significativement différentes selon l'origine socioprofessionnelle des parents, le sexe, le type d'établissement dans lequel ils ont effectué leur formation et l'option de BTSA qu'ils préparaient, ainsi :

- les hommes ($p < ,01$), les étudiants inscrits dans un lycée privé ($p < ,01$), les étudiants préparant un BTSA ACSE ($p < ,01$), ont répondu plus que les autres vouloir s'installer à leur compte ;
- les étudiants, dont le père est agriculteur ($p < ,01$), les hommes ($p < ,01$), les étudiants inscrits dans un lycée privé ($p = ,01$), les étudiants préparant un BTSA ACSE ($p < ,01$), ont répondu plus que les autres vouloir reprendre l'exploitation familiale.

Pour les étudiants du Gt, les réponses sont significativement différentes en fonction de l'option de BTSA préparée et du type d'établissement, ainsi, nous avons pu observer que :

- les hommes ($p = ,01$) et les étudiants inscrits dans un lycée privé ($p = ,01$) ont répondu plus que les autres, vouloir reprendre l'exploitation familiale.

En deuxième année, concernant l'item *reprendre l'exploitation familiale*, ils ne sont plus que 66,2 % pour le GE et 61,8 % pour le GT à ne pas envisager cette possibilité. Ainsi que pour la première année, les étudiants ne souhaitent pas s'installer à leur compte (88,7 % des étudiants du GE et 91,2 % des étudiants du GT choisissent le non).

Les réponses des étudiants du Ge⁶⁶ restent significativement influencées par l'origine socioprofessionnelle des parents, le sexe et l'option de BTSA préparée, nous avons pu constater que :

- les étudiants, dont le père est agriculteur ($p < ,01$), les hommes ($p < ,01$) et les étudiants préparant un BTSA ACSE ($p < ,01$) ont répondu plus que les autres vouloir s'installer à leur compte ;
- les étudiants dont le père est cadre ($p = ,05$) ont répondu plus que les autres vouloir reprendre l'exploitation familiale ;
- les étudiants dont le père est artisan ($p = ,05$) ont répondu plus que les autres ne pas vouloir reprendre l'exploitation familiale.

Par ailleurs, nous avons complété la liste d'items au T1 par la proposition « *je ne sais pas* ». Nous constatons que 9,2 % des étudiants du Ge et 5,1 % du Gt l'ont choisie. Nous leur

⁶⁶ Le test du Chi deux a aussi été appliqué aux réponses des étudiants du Gt, elles ne présentaient pas de différence significative ou bien la répartition des effectifs ne permettait pas de procéder à ce test (effectif théorique inférieur à 5)

avons également laissé la possibilité d'indiquer une réponse que nous n'aurions pas présentée avec le champ libre « *Autre* ». Nous remarquons que cette catégorie n'a pas été utilisée.

2 Le projet professionnel des étudiants

Dans le second questionnaire, diffusé en deuxième année, les étudiants avaient la possibilité de dire s'ils avaient un projet professionnel. Une liste à choix unique, comprenant les propositions suivantes, leur était proposée :

- oui, j'ai un projet en cours d'élaboration ;
- oui, j'ai un projet précis ;
- non, je n'ai pas de projet, mais j'y réfléchis ;
- non, je n'ai pas de projet pour le moment ;
- je ne sais pas ce qu'est un projet professionnel.

Les réponses des étudiants des deux groupes se répartissent principalement entre les trois items :

- oui, un projet en cours d'élaboration (25,8 % de réponses des étudiants du Ge et 29,4 % de celles des étudiants du Gt) ;
- oui, un projet précis (27,8 % de réponses des étudiants du Ge et 29,4 % de celles des étudiants du Gt) ;
- non, mais j'y réfléchis (35,3 % de réponses des étudiants du Ge et 30,9 % de celles des étudiants du Gt).

Le projet professionnel n'est à pas à ce stade de leur parcours bien déterminé, mais c'est quelque chose que l'on sent en construction. Certaines variables individuelles et contextuelles des étudiants du Ge⁶⁷ ont influencé leurs réponses à cette question, ainsi :

- les étudiants dont le père est agriculteur ($p=,04$), les étudiants préparant BTSA ACSE ($p<,01$) et les étudiants inscrits dans un établissement privé ($p=,03$) ont répondu qu'ils avaient un projet professionnel précis ;
- les étudiants dont le père est sans activité professionnelle⁶⁸ ($p=,04$) et les étudiants préparant BTSA GPN ($p<,01$) ont répondu qu'ils n'avaient pas de projet, mais qu'ils y réfléchissaient ;
- les étudiants dont le père est ouvrier ($p=,04$) ont répondu qu'ils n'avaient pas de projet professionnel pour le moment.

⁶⁷ Le test du Chi deux a aussi été appliqué aux réponses des étudiants du Gt, elles ne présentaient pas de différence significative ou bien la répartition des effectifs ne permettait pas de procéder à ce test (effectif théorique inférieur à 5)

⁶⁸ En recherche d'emploi ou retraité

3 Les structures professionnelles visées

Dans le second questionnaire, les étudiants pouvaient choisir dans une liste de structures professionnelles celle dans laquelle ils souhaiteraient travailler. Nous leur proposons : une entreprise ; l'entreprise familiale ; une association ; une collectivité territoriale. De plus, un champ libre « Autre » était disponible pour compléter cette liste. Pour chaque structure, les étudiants avaient la possibilité de se positionner sur une échelle de Likert à quatre niveaux :

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 *Tout à fait d'accord.*

Pour l'interprétation des résultats, nous avons choisi de lier les niveaux de l'échelle 1 et 2, et les niveaux 3 et 4 afin d'obtenir deux nouvelles catégories : plutôt pas d'accord (ppd, dans la figure 17, ci-dessous) et plutôt d'accord (pd, dans la figure 17, ci-dessous).

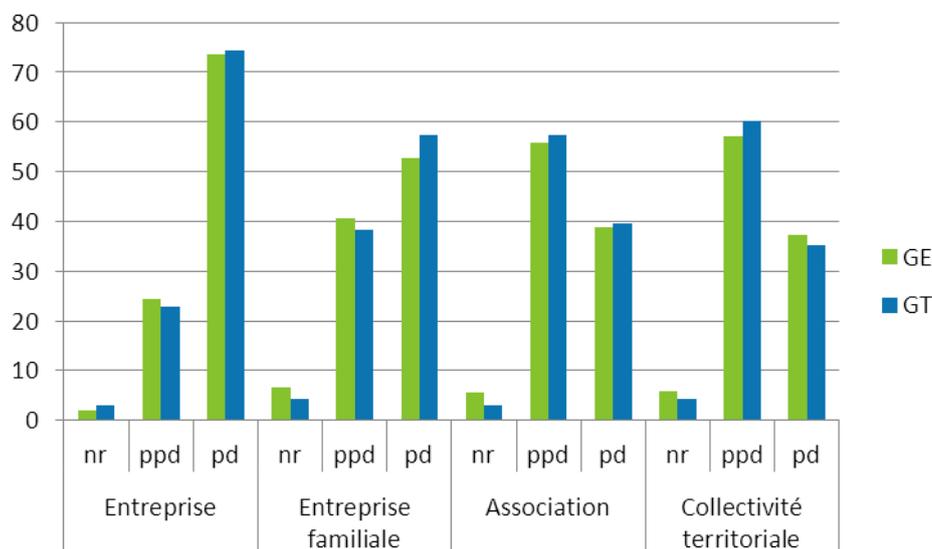


Figure 17, Diagramme en bâtons des réponses des étudiants des deux groupes à la question « Dans quel type de structure souhaitez-vous travailler ? », après nouvelle catégorisation.

Les étudiants des deux groupes sont plutôt favorables au travail en entreprise (73,5 % des étudiants du Ge et 74,3 % des étudiants du Gt sont plutôt d'accord). Ils sont moins nombreux à envisager de travailler :

- en association (55,8 % des étudiants du Ge et 57,4 % de ceux du Gt ne sont plutôt pas d'accord) ;
- en collectivité territoriale (57 % des étudiants du GE et 60,3 % des étudiants du GT ne sont plutôt pas d'accord).

En ce qui concerne l'entreprise familiale les étudiants ont exprimé un avis plus partagé quel que soit le groupe auquel ils appartiennent. Nous avons pu constater que le choix des étudiants était tributaire de la profession des parents, du sexe, de la filière de BTSA, du type d'établissement

dans lequel ils étaient inscrits. Ces variables individuelles et contextuelles ont une influence statistique sur les réponses.

En ce qui concerne la volonté de travailler dans une entreprise, nous avons remarqué que :

- les femmes ($p < ,01$), les SER ($p = ,02$) du Gt, et les GPN ($p < ,01$), les étudiants des lycées publics du Ge ($p = ,01$) ne sont plutôt pas d'accord.
- les étudiants préparant un BTSA STA du Ge ($p < ,01$) sont plutôt d'accord.

Ensuite, concernant le choix des étudiants de reprendre l'entreprise familiale :

- les enfants dont le père ou la mère est artisan, les GPN du Ge ($p = ,01$), et les femmes du Gt ($p = ,01$) ne sont plutôt pas d'accord ;
- les enfants, dont le père ou la mère sont agriculteurs ($p = ,01$), les hommes ($p = ,01$) et les ACSE ($p = ,01$) du Ge sont plutôt d'accord.

Au sujet de l'envie des étudiants de travailler dans une association :

- les enfants dont le père est agriculteur ($p < ,01$), les hommes ($p < ,01$), les étudiants inscrits dans un lycée privé ($p < ,01$) du Ge ne sont plutôt pas d'accord ;
- les femmes du Gt ($p < ,01$), les GPN ($p < ,01$) et les étudiants inscrits dans un lycée public ($p < ,01$) du Ge sont plutôt d'accord.

Enfin, concernant le choix des étudiants de travailler dans une collectivité territoriale :

- les étudiants du Ge dont le père est agriculteur ($p < ,01$), préparant un BTSA ACSE ($p < ,01$), inscrits dans un lycée privé ($p < ,01$) ne sont plutôt pas d'accord.
- les étudiants du Ge dont le père est cadre ($p < ,01$), préparant un BTSA GPN ($p < ,01$) et SER ($p < ,01$) sont plutôt d'accord.

L'espace « Autre », que nous avons laissé libre n'a pas été utilisé par les étudiants.

4 Vers une meilleure connaissance des étudiants du groupe expérimental

Il sera question dans cette partie du document des points communs entre les réponses des étudiants du Ge. Deux typologies, pour mieux comprendre leurs réponses, ont été construites afin de déterminer les profils communs des étudiants du Ge. Nous avons choisi de procéder à une méthode dite de classification hiérarchique descendante. Celle-ci fonctionne à partir de l'ensemble des données en faisant des séparations « jusqu'à l'obtention de la partition constituée par tous les éléments séparés. » (Fine, 2012).

Un corpus de données a été constitué à partir de l'ensemble des réponses des étudiants que nous avons collecté, il est relatif aux questions en lien avec les choix d'orientation des étudiants. Il est composé des informations recueillies au T0 et au T1. Le logiciel ALCESTE met en lien les points communs qui existent entre les questionnaires. Pour ce faire, il se base sur les réponses – variables actives – ainsi que sur les caractéristiques propres à chaque individu – variables illustratives.

Les premières, les variables actives, sont déterminantes dans la construction de la classification par le logiciel. Elles sont sélectionnées en aval par le chercheur et représentent l'enjeu du travail de classification. Nous avons choisi de faire passer ensemble des questions appartenant à une même thématique. Ainsi, nous avons différencié les questions en lien avec les choix d'orientation des étudiants et celles avec leurs représentations de l'entreprise.

Nous avons donc soumis au logiciel deux corpus de données, ils étaient à chaque fois accompagnés des questions que nous avons posées sur leur identité (variables illustratives). Ces dernières ne sont pas prises en compte dans la construction des catégories, mais permettent de donner de la profondeur à l'interprétation du résultat de la classification.

Orientation
En quelle position se trouvait votre BTSA sur la liste de vœux ?
Avec l'aide de qui avez-vous décidé d'entrer dans cette formation ? <ul style="list-style-type: none"> - famille - amis - professeur(s) - conseiller(ère) d'orientation - seul(e)
Quelles sont les raisons qui vous ont amené à choisir ce secteur professionnel ? <ul style="list-style-type: none"> - c'est un secteur qui me plaît - c'est un secteur dans lequel je pense trouver un emploi - c'est un secteur dans lequel je pense pouvoir bien gagner ma vie - c'est un secteur que plaît à ma famille
À ce jour, avez-vous une idée du secteur professionnel dans lequel vous souhaiteriez travailler ?
À ce jour, avez-vous une idée des entreprises que vous pourriez démarcher à la fin de votre BTSA ?
Avez-vous un projet professionnel ?
Selon vous, existe-t-il des ressources et/ou des dispositifs proposés par le lycée pour vous permettre de réfléchir à votre avenir professionnel ?
Selon vous, existe-t-il des ressources et/ou des dispositifs proposés en dehors du lycée pour vous permettre de réfléchir à votre avenir professionnel ?
Dans quel type de structure souhaitez-vous travailler ? <ul style="list-style-type: none"> - entreprise - entreprise familiale - association - collectivité territoriale
Après la réussite du BTSA souhaitez-vous : <ul style="list-style-type: none"> - poursuivre vos études - vous installer à votre compte - rechercher un emploi - reprendre l'exploitation familiale

Tableau 20, Organisation des variables actives pour passage ALCESTE

4.1 Choisir son orientation

Les questions que nous avons posées sur l'orientation s'articulent autour deux axes : les choix d'orientation faits avant et après le BTSA.

666 questionnaires sur les 770 composants le Ge ont été retenus par le logiciel pour construire cette typologie, ce qui représente 86,5 % de notre population. Les 13,5 % restant n'ont pas été pris en compte pour cause de questionnaires pas assez renseignés par les étudiants⁶⁹. Ci-dessous le dendrogramme présente les classes formées par le logiciel en fonction des liens établis entre les réponses des étudiants. Nous pouvons remarquer la constitution des 3 classes homogènes.

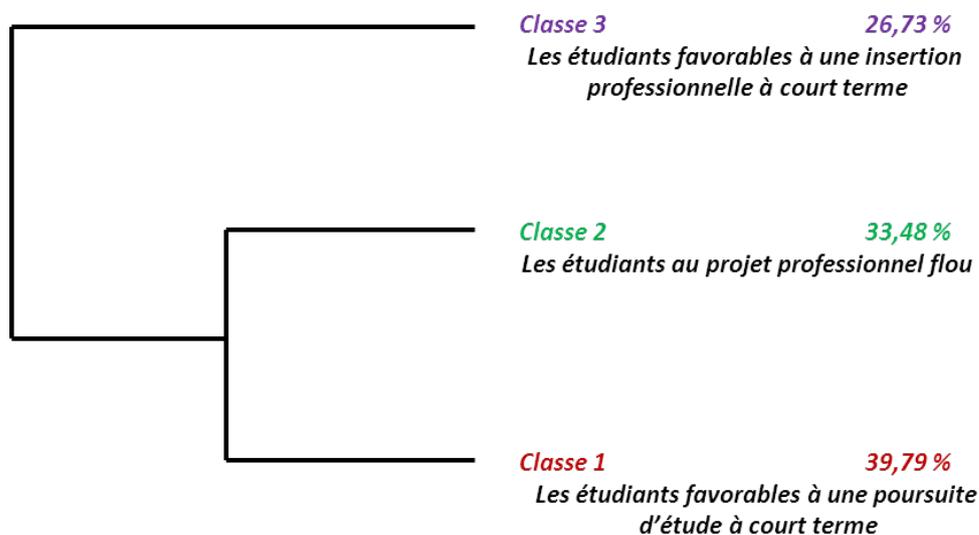


Figure 18, Dendrogramme réalisé par le logiciel Iramuteq lors de la classification utilisant la méthode Alceste pour les questions fermées sur l'orientation des étudiants du Ge (N = 666)

Nous allons procéder à la présentation de chaque classe. L'organisation du dendrogramme permet de constater une scission entre la classe 3 et les classes 1 et 2. Nous déterminerons ce qui lie les classes 1 et 2 et ce qui les éloigne de la classe 3.

Le profil type de chaque classe sera présenté ainsi que le profil type des étudiants qui la composent. Pour chaque caractéristique de la classe, qu'elle soit issue de variables illustratives (profil des étudiants) ou de variables actives (profil de la classe), nous indiquerons le seuil de significativité. Nous rappelons que pour qu'un seuil de significativité soit accepté il doit être inférieur ou égal à 0,05 ($p=,05$).

⁶⁹ En effet, tous les questionnaires que nous avons reçus n'étaient pas intégralement remplis.

4.1.1 *Classe 3 : les étudiants favorables à une insertion professionnelle à court terme*

Nous commençons par présenter cette classe, composée de 178 étudiants soit 26,73 % de l'effectif total (N=666). Les favorables à une insertion professionnelle à court terme, au moment où nous les interrogeons en deuxième année, affirmaient avoir un projet professionnel en cours d'élaboration ($p < ,01$). Ainsi, ces étudiants ont affirmé :

- avoir une idée précise du secteur professionnel dans lequel ils pourraient travailler à la fin de leur BTSA ($p < ,01$)
- avoir une idée précise au T0 ($p < ,01$) et au T1 ($p = ,04$) des entreprises qu'ils pourraient démarcher à la fin de leur BTSA

De plus, ils envisageaient une insertion professionnelle après l'obtention de leur diplôme, car ils ne souhaitent pas poursuivre les études ni au T0 ni au T1 ($p < ,01$), mais affirmaient vouloir rechercher un emploi ($p < ,01$), s'installer à leur compte ($p < ,01$), ou reprendre l'exploitation familiale ($p < ,01$).

La structure dans laquelle ces étudiants aimeraient travailler est l'entreprise familiale ($p < ,01$) contrairement aux associations ($p < ,01$) et collectivités territoriales ($p < ,01$) qu'ils ont désignées comme des structures dans lesquelles ils ne souhaitent pas s'insérer.

Ainsi, nous pouvons dire que ces étudiants présentent les caractéristiques d'individus déterminés qui ont pour objectif premier l'insertion professionnelle.

Le sujet épistémique de cette classe est un homme ($p < ,01$) d'environ 21 ans ($p = ,01$) dont les parents sont agriculteurs ($p < ,01$). Il a choisi l'option ACSE ($p < ,01$).

En première année de BTSA, il déclarait avoir, en plus du baccalauréat, un diplôme de niveau 4 ou 5 ($p < ,01$). Il a suivi sa formation de BTSA plutôt en région Pays de la Loire ($p < ,01$) ou en région Bourgogne Franche-Comté ($p = ,02$) dans un établissement privé ($p < ,01$), en alternance ($p < ,01$).

Au moment où nous l'interrogeons pour la seconde fois durant sa dernière année de BTSA, il avait effectué plusieurs stages ($p < ,01$) d'une durée allant de 6 à 10 mois ($p < ,01$).

Nous pouvons affirmer que les étudiants de cette classe ont placé leur formation de BTSA en première ou deuxième position sur leur liste de vœux ($p < ,01$). De plus, ils ont choisi de s'orienter dans leur filière de BTSA plutôt avec l'aide de leur famille ($p < ,01$) et de leur amis ($p < ,01$). Ainsi, ils déclarent ne pas avoir choisi ni seuls ($p = ,01$), ni avec un(e) conseiller(ère)

d'orientation ($p=,02$) leur formation. Les étudiants avaient choisi ce secteur professionnel parce qu'ils pensaient trouver un emploi ($p<,01$).

4.1.2 *Classe 2 : les étudiants au projet professionnel flou*

Cette classe est composée de 223 étudiants sur les 666 pris en compte dans la composition de la typologie, soit 33,48 % de l'effectif total. Les étudiants au projet professionnel flou affirmaient pour partie ne pas avoir de projet professionnel ($p<,01$) ou ne pas en avoir, mais y réfléchir ($p<,01$). Ainsi ces étudiants exprimaient :

- ne pas avoir d'idée du secteur professionnel dans lequel ils souhaiteraient travailler ($p<,01$) ;
- ne pas avoir d'idée à la fois au T0 ($p<,01$) et au T1 ($p<,01$) des entreprises qu'ils pourraient démarcher à la fin de leur BTSA.

Au T0 ces étudiants déclaraient ne pas vouloir reprendre l'exploitation familiale ($p<,01$). Puis, aux T0 et T1 ils envisageaient après la réussite de leur BTSA poursuivre leurs études ($p<,01$), ainsi ils ont indiqué ne pas souhaiter s'installer à leur compte ($p<,01$). Au T1, lorsque certains exprimaient ne pas vouloir rechercher un emploi après la fin de leur BTSA ($p<,01$), d'autres affirmaient ne pas savoir ce qu'ils feraient après la réussite de leur BTSA ($p<,01$).

Enfin, lorsqu'ils chercheront du travail, ces étudiants nous ont indiqué souhaiter travailler dans une association ($p<,01$) ou une collectivité territoriale ($p<,01$), plutôt que dans une entreprise ($p<,01$) ou dans l'entreprise familiale ($p<,01$).

Le sujet épistémique représentatif de cette classe est plutôt une étudiante ($p<,01$) ayant choisi soit l'option GPN ($p<,01$) soit l'option SER ($p<,01$) scolarisée plutôt dans un établissement public ($p=,01$) en région Aquitaine ($p=,03$), et ne suivant pas un programme d'alternance ($p<,01$).

Son père exerce la fonction d'ouvrier ($p=,03$) et sa mère celle de salariée ($p<,01$).

La formation de BTSA suivie n'était pas le choix premier de ces étudiants, car ils la classaient en troisième ou quatrième position sur leur liste de vœux d'orientation en terminale ($p<,01$).

La décision d'entrer dans cette formation s'est prise avec un(e) conseiller(ère) d'orientation ($p<,01$).

Lorsque nous l'interrogeons durant sa dernière année de BTSA, elle déclarait avoir fait un stage ($p<,01$) d'une durée allant de 1 à 5 mois ($p<,01$).

Les étudiants de cette classe ne nous renseignent pas sur les raisons qui les ont amenés à choisir ce secteur professionnel, mais ils indiquent celles qui à leurs yeux ne sont pas importantes. Ainsi, ils nous indiquent que le choix du secteur professionnel ne s'est pas effectué en fonction de l'intérêt qu'ils y portaient ($p < ,01$), ni en fonction des perspectives d'emploi ($p = < ,01$), ni en fonction de son attractivité financière ($p < ,01$).

4.1.3 Classe 1 : les étudiants favorables à une poursuite d'études à court terme

Cette classe est composée de 265 étudiants sur les 666 pris en compte dans la composition de la typologie, soit 39,79 % de l'effectif total. C'est la classe la plus importante. Les étudiants favorables à une poursuite d'études à court terme ont indiqué ne pas avoir renseigné de liste de vœux ($p = ,01$). Ils ont choisi seuls ($p < ,01$) cette orientation et n'ont pas sollicité l'aide de leur famille ($p < ,01$). Ils ont choisi ce secteur professionnel, car ils envisagent celui-ci comme porteur d'emploi.

Au T0 les étudiants disaient ne pas vouloir rechercher un emploi ($p < ,01$). Aux T0 et T1 par contre, ils envisageaient de poursuivre leurs études ($p < ,01$), mais ni s'installer à leur compte ($p < ,01$), ni reprendre l'exploitation familiale ($p < ,01$).

En première année ils ont indiqué avoir une idée vague du secteur professionnel dans lequel ils souhaiteraient travailler à la fin de leur BTSA ($p < ,01$), de même ils indiquaient avoir une idée vague des entreprises qu'ils pourraient démarcher à la fin de leur BTSA ($p < ,01$). En deuxième année en revanche, leur avis était plus partagé puisque que certains affirmaient avoir une idée précise des entreprises qu'ils pourraient démarcher à la fin de leur BTSA ($p < ,01$) tandis que d'autre disaient en avoir une idée vague ($p < ,01$).

Enfin, lorsqu'ils chercheront du travail, ces étudiants ont indiqué souhaiter travailler plutôt en entreprise ($p < ,01$) que dans l'entreprise familiale ($p < ,01$).

Le sujet épistémique représentatif de cette classe est une étudiante ($p = ,03$) de plus de 22 ans ($p = ,02$), ayant choisi de suivre l'option STA ($p = < ,01$) en alternance ($p = ,03$).

Elle a fait plusieurs stages d'une durée de 11 à 15 mois. Elle était scolarisée en BTSA plutôt en région Île-de-France. Sa mère exerce la fonction de cadre ($p = ,02$), son père celle de cadre ($p = ,02$) ou d'employé ($p = ,01$). Elle n'a pas d'autre diplôme que le baccalauréat lorsqu'elle entame sa formation BTSA ($p = ,01$).

Synthèse du chapitre 1

Plusieurs éléments ont pu être avancés dans ce chapitre. En premier lieu, dans une visée comparative entre les deux groupes d'étudiants, nous avons mis à jour leurs stratégies d'orientation avant et après le BTSA, leur projet professionnel, le choix des structures professionnelles pour l'insertion. Nous pouvons dresser un premier constat selon lequel il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

La première partie de ce chapitre consacrée aux stratégies d'orientation des étudiants nous a permis de constater que l'orientation est choisie, non subie par les étudiants. Elle se fait plutôt de façon autonome sans que cela n'ait pu être validé statistiquement. Par ailleurs, nous avons pu observer des différences significatives dans la façon dont les étudiants ont demandé conseil pour s'orienter. Ainsi, le choix de s'adresser à une personne ressource afin de décider de suivre la formation de BTSA est lié à la profession des parents, au sexe et à la filière préparée.

Ensuite, nous nous sommes intéressée au projet professionnel des étudiants dans la deuxième partie de ce chapitre. Après avoir décrit les réponses apportées aux deux questionnaires (T0 et T1), nous avons remarqué que malgré la qualité professionnelle du diplôme préparé, les étudiants envisagent à court terme de poursuivre leurs études. Les observations en classe et les entretiens informels avec les étudiants nous permettent d'avancer que la poursuite d'études est envisagée à la fois comme une étape d'un projet professionnel, mais aussi comme voie de secours, permettant :

- de se donner un peu plus de temps pour étoffer son projet professionnel ;
- de ne pas se retrouver au chômage si aucune piste concrète ne se dessine d'ici la fin du BTSA.

Nous retiendrons pour certains le souhait de s'investir dans l'exploitation/entreprise familiale et pour d'autres de rechercher un emploi. Très peu songent à se lancer dans une activité de création d'entreprise. Pour faire écho à la partie précédente sur les stratégies d'orientation, les étudiants qui disaient vouloir rechercher un emploi, reprendre l'exploitation familiale ou bien s'installer à leur compte sont aussi ceux pour lesquels le projet professionnel est construit ou en cours de construction à savoir les garçons suivant un BTSA ACSE, dans un établissement privé.

Dans la troisième partie, nous avons focalisé notre attention sur les structures professionnelles visées. Nous avons pu remarquer que la filière préparée est la variable la plus discriminante des réponses des étudiants à ce sujet. En effet, il ressort de ce traitement des données que les ACSE sont les étudiants les plus restrictifs dans leur choix de structures professionnelles puisqu'ils ne souhaitent ni travailler dans une association, ni dans une collectivité territoriale. Les GPN, eux, envisagent de travailler soit dans une association soit dans une collectivité territoriale. En ce qui concerne la reprise de l'exploitation familiale, deux types d'étudiants s'opposent : ceux qui veulent reprendre, les enfants d'agriculteurs, et ceux qui ne souhaitent pas reprendre, les enfants d'artisans. Nous retiendrons que les étudiants font des choix en fonction du type des diplômes qu'ils préparent et de ce qu'ils envisagent comme opportunités d'emploi. Ces réponses sont aussi dépendantes des stages qu'ils ont pu effectuer (question posée dans le second questionnaire) et ainsi sont tributaires :

- de l'appréciation qu'ils ont eue de la structure (ils ont aimé/ pas aimé) ;
- de la facilité/difficulté qu'ils ont eue à trouver un stage dans différents types de structure, ce qui leur permet de constater leurs terrains d'emploi de prédilection (ils ne seront pas tous amenés à travailler dans le même type de structure).

Ensuite dans la quatrième et dernière partie, nous avons proposé de connaître plus finement le groupe expérimental à travers la construction d'une typologie relative aux caractéristiques précitées. Nous avons pu mettre au jour trois classes :

- les étudiants favorables à une insertion professionnelle à court terme ;
- les étudiants au projet professionnel flou ;
- les étudiants favorables à une poursuite d'études à court terme.

CHAPITRE 2

L’INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats du premier volet de l’évaluation : connaître pour objectiver. Ce volet correspond aux résultats du recensement du suivi des situations des étudiants après l’obtention de leur diplôme, il concerne les étudiants du groupe expérimental (Ge) et ceux du groupe témoin (Gt).

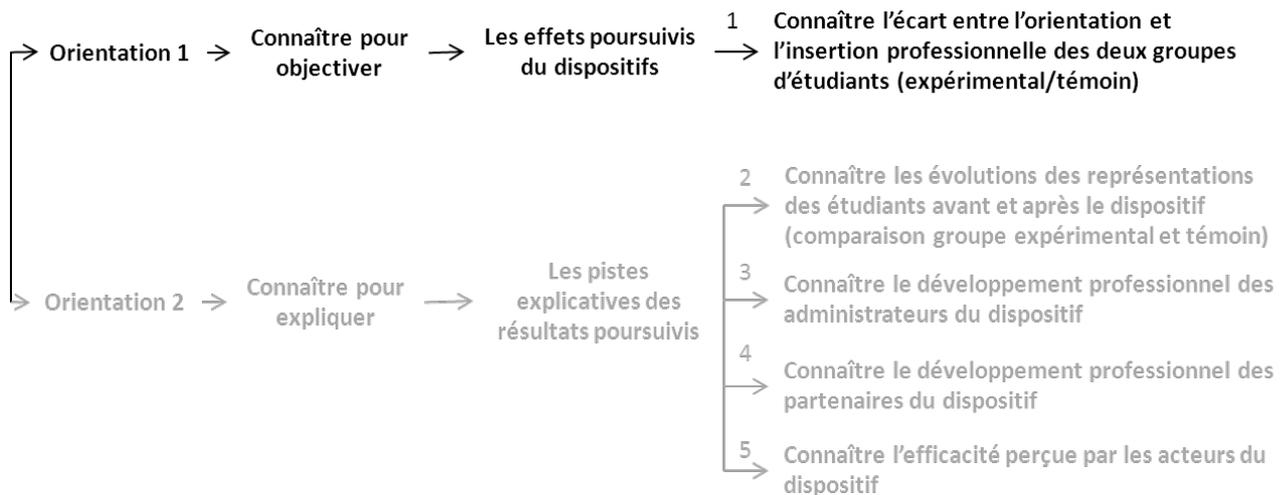


Figure 19, Modèle de l’évaluation de dispositif appliqué à notre étude de cas, première orientation

Après les trois recensements successifs (Cf. Section3, Chapitre 3, 2.1.1, p. 153), nous n’avons pas été en mesure de présenter des résultats représentatifs de l’échantillon expérimental. En effet, concernant le Ge, les situations de 117 étudiants sur les 770 ayant participé au projet ont pu être recensées, soit 15,2 % de l’échantillon total. Concernant l’échantillon expérimental, plus de la moitié des situations des étudiants ont été recensées, 70 sur les 136 qui composaient l’échantillon, soit 51,5 %. Ainsi, les résultats qui vont être présentés sont à analyser avec beaucoup de précautions et ne sauraient servir à tirer des conclusions au sujet de l’effet de l’expérimentation, mais plutôt à donner une tendance générale.

1 L'orientation et l'insertion des étudiants du groupe expérimental

1.1 Situations après l'obtention de leur diplôme

54% des étudiants que nous avons pu contacter sont en poursuite d'études, 31% sont en emploi et 15% sont au chômage. Les étudiants du Ge ont choisi de poursuivre leurs études. Dans la figure ci-dessous les trajectoires des étudiants sont présentées en fonction de leur filière de BTSA.

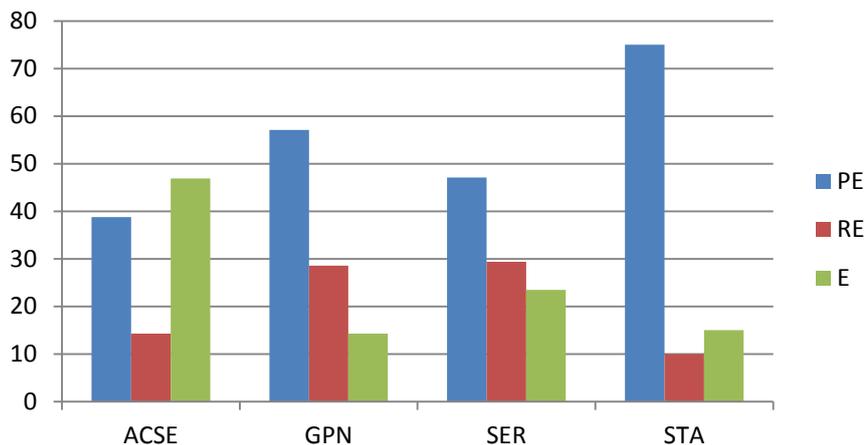


Figure 20, Répartition en pourcentage des situations des étudiants du GE après leur diplôme en fonction de leur filière de BTSA

Sur ce faible échantillon des étudiants du Ge, nous pouvons constater la présence des profils que nous présentions dans la typologie « orientation ». En effet, les étudiants ayant préparé un BTSA ACSE sont ceux qui sont le plus en emploi parmi les quatre filières (46,9 %), suivis par les étudiants de SER (23,5 %), de STA (15 %) et de GPN (14,3 %). Les étudiants de la filière ACSE étaient en majorité dans le profil « les favorables à une insertion professionnelle à court terme » de la typologie orientation.

De même les étudiants ayant préparé un BTSA STA sont ceux qui en majorité ont choisi de poursuivre leurs études (75 %), viennent ensuite les étudiants GPN (57,1 %), SER (47,1 %) et ACSE (38,8 %). Les étudiants STA étaient ceux que nous retrouvions en majorité dans la classe « les favorables à une poursuite d'études à court terme » de la typologie « orientation ». Nous remarquons que le choix est important quelle que soit la filière préparée.

1.2 Les avis émis au sujet du dispositif de formation⁷⁰

Pour les étudiants qui ont été contactés directement, soit 78 étudiants, nous leur avons demandé de nous dire si le dispositif de formation leur avait été utile dans leur choix d'orientation et d'insertion. 37% ont formulé un avis positif, 44% un avis négatif et 19% n'ont pas fait de commentaire. La majorité des avis émis par les étudiants que nous avons pu recenser sont plutôt négatifs. Nous avons pu extraire six catégories d'appréciation plutôt négatives.

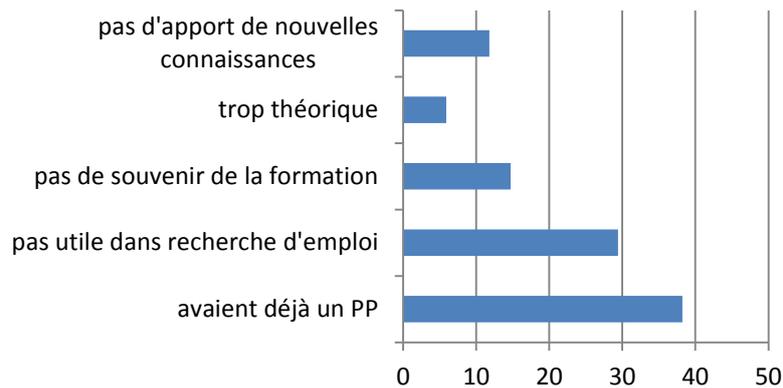


Figure 21, Répartition en pourcentage des commentaires - des étudiants du Ge au sujet de l'expérimentation sociale

En majorité (38,2 %), les étudiants expriment le fait qu'ils avaient déjà un projet professionnel (PP dans la figure) lorsqu'ils étaient en BTSA, et qu'ainsi l'expérimentation ne les a pas aidés dans cette construction.

De plus, à 29,43 % les étudiants indiquent qu'ils ne se sont pas référés aux acquis de cette formation lors de leur recherche d'emploi. Certains au moment où nous effectuions le recensement ont affirmé ne pas se souvenir du contenu du dispositif de formation auquel ils avaient participé (14,7 %). Enfin d'autres formulent des critiques quant au contenu même de la formation :

- pas adapté pour quelques-uns (11,8 %) à leurs besoins, car trop généraliste ou apportant des connaissances déjà abordées par le BTSA ;
- trop théorique et encore une fois trop généraliste pour d'autres (5,9 %), pas assez proche des problématiques personnelles ou de leur filière.

Ensuite, au sujet des 37,2 % de commentaires positifs formulés par les étudiants, quatre catégories ont pu être construites.

⁷⁰ Lors des prises d'informations, nous avons demandé aux étudiants d'émettre un avis quant à l'utilité de la formation dans leur situation. Le dispositif ProméthéPlus leur avait-il été utile pour décider de poursuivre leurs études, postuler à un emploi, se réorienter, etc. Ces résultats viennent en supplément, ils n'étaient initialement pas prévus dans le travail d'évaluation.

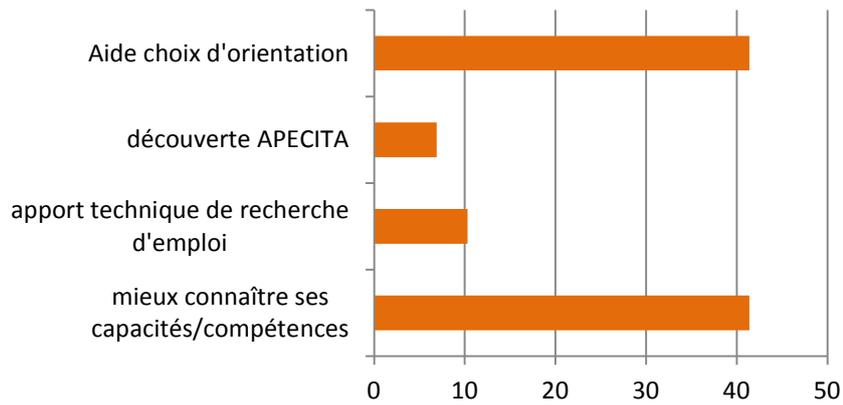


Figure 22, Répartition en pourcentage des commentaires + des étudiants du Ge au sujet de l'expérimentation sociale

Les étudiants ont le plus fréquemment mis en avant (41,4 %) les apports du dispositif de formation en matière de connaissance de soi : de ses capacités et de ses compétences. Le test de positionnement à la fin du module 1 a été cité à plusieurs reprises comme permettant de mieux connaître ses préférences au travail.

Ensuite, les étudiants ont pointé (41,4 %) l'aide aux choix d'orientation que permettent *ProméthéPlus* et l'expertise des animateurs. En effet, les étudiants ont aussi bien cité le développement de connaissances du secteur professionnel, de poursuite d'études qui leur ont permis de stabiliser leur choix d'orientation.

Enfin, les étudiants ont apprécié les apports techniques liés à la recherche d'emploi (10,3 %) et la découverte de l'association lorsqu'ils ne la connaissaient pas (6,9 %) afin de s'y adresser ultérieurement. Le jugement formulé sur l'expérimentation en fonction de la filière de formation d'appartenance éclaire encore la compréhension du dispositif.

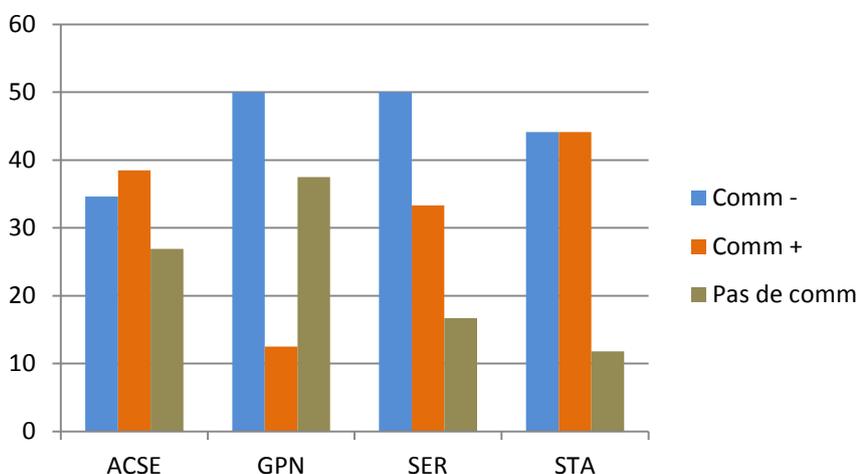


Figure 23, Répartition en pourcentage des commentaires des étudiants du Ge en fonction de leur filière de BTS

Il y a un clivage entre les étudiants ayant préparé un BTSA ACSE et STA d’une part et les étudiants ayant préparé un BTSA GPN et SER d’autre part. En effet, si les premiers ont eu un jugement plutôt positif (38,5 % pour les ACSE) voir partagé (44,1 % pour les STA) du dispositif de formation les seconds ont eu un jugement plutôt négatif (50 % de commentaires négatifs pour les GPN et SER).

Nous interprétons cette répartition des commentaires en lien avec les représentations de l’entreprise des étudiants. En effet, la notion d’entreprise est au cœur de l’expérimentation, puisqu’il s’agit de définir son fonctionnement, ses missions et finalités ainsi que les métiers qui s’y réfèrent en fonction des secteurs professionnels étudiés. Nous avons pu montrer dans la partie « vers une meilleure connaissance du public bénéficiaire » que les étudiants GPN étaient majoritaires dans la classe « les réfractaires à l’entreprise » de la typologie sur les représentations de l’entreprise. Nous formulons l’hypothèse que ces représentations ont influencé le jugement sur cette formation centrée sur le fonctionnement de l’entreprise.

Malgré tout, pour aucun de ces quatre groupes, une majorité d’étudiants ne formule de commentaire négatif. Les avis sont partagés.

Pour terminer ces résultats sur le suivi des étudiants du Ge, nous rappelons que nous avons travaillé à partir de données constituant un échantillon de notre Gt (117/770), n’ayant pas pu accéder à la totalité des informations. Ces résultats doivent donc être perçus comme une tendance du groupe, mais ne sauraient être tout à fait représentatifs.

2 L'orientation et l'insertion des étudiants du groupe témoin

2.1 Situations après l'obtention de leur diplôme

63% des étudiants du groupe témoin sont en emploi au moment où nous les recontactons, 24% en reprise d'études et 13% au chômage. Comparativement à l'échantillon du groupe expérimental que nous avons pu sonder, ces étudiants après leur BTSA ont majoritairement trouvé un emploi. Il faut savoir que le groupe témoin sondé pour cette partie de l'évaluation est composé majoritairement d'étudiants ACSE et de STA (45,7% et 44,3% et seulement 10% des SER).

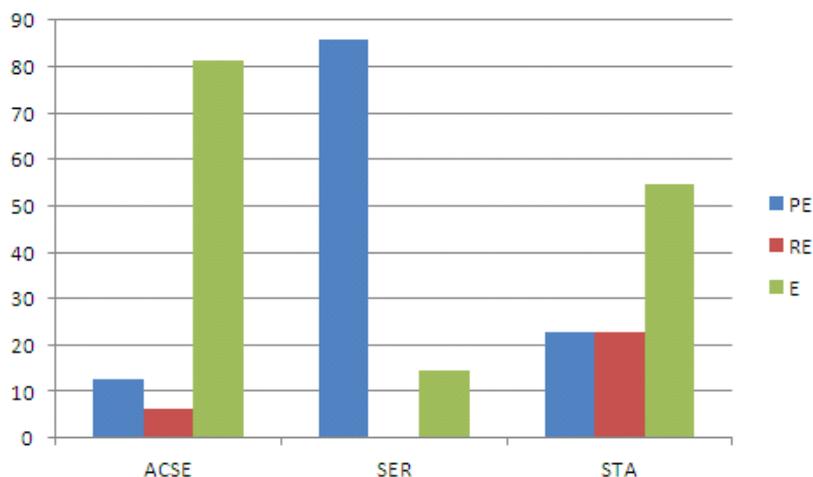


Figure 24, Répartition en pourcentage des situations des étudiants du Gt après le diplôme en fonction de leur filière de BTSA

Nous retrouvons malgré tout une tendance commune avec les étudiants de l'autre groupe. En effet, lorsque nous nous intéressons à leur orientation, en fonction des filières de BTSA suivies nous constatons que :

- les étudiants ayant préparé un BTSA ACSE sont ceux qui ont le plus trouvé un emploi après avoir obtenu un diplôme (81,2 %) ;
- les étudiants ayant préparé un BTSA SER sont ceux pour lesquels la poursuite d'études est le choix principal après l'obtention du diplôme (85,7 %).

Synthèse du chapitre 2

Ce chapitre centré sur les apports de la recherche pour objectiver a permis de présenter les résultats concernant l’effet du dispositif sur l’insertion professionnelle des étudiants du Ge par rapport à celle des étudiants du Gt.

Nous avons faire le constat que les étudiants du Gt étaient davantage en emploi (pour 63% d’entre eux, contre 31% des étudiants du Ge), et que ceux du Ge poursuivaient davantage leurs études (54% d’entre eux contre, 24% pour les étudiants du GT). Nous pourrions conclure à l’inefficacité du dispositif de formation, mais nous restons réservée quant aux conclusions à tirer de cette comparaison, les deux groupes ne sont plus comparables, les retours des étudiants du Ge étant insuffisants. De plus dans le chapitre précédent, l’analyse de la typologie des réponses des étudiants concernant leur orientation nous a permis de pointer que la majorité d’entre eux ne songeaient pas à trouver un emploi directement après le BTSA (classe des étudiants au projet professionnel flou – 223 étudiants sur les 666 pris en compte dans la composition de la typologie – et classe des étudiants favorables à une poursuite d’études à court terme– 265 étudiants sur les 666 pris en compte dans la composition de la typologie).

Il est néanmoins important de constater que le choix de la filière est déterminant dans l’avenir de ces étudiants précisément parce qu’il détermine la suite de leur parcours. Les étudiants ACSE ont eu tendance à choisir de travailler tout de suite après le BTSA, quand les étudiants des BTSA SER et GPN ont eu tendance à poursuivre leurs études. Ces choix peuvent s’expliquer par des facteurs internes à l’étudiant :

- l’envie de poursuivre ses études dans le but de continuer à construire son projet professionnel ;
- l’envie de poursuivre ses études pour étoffer son projet professionnel, prendre le temps d’y réfléchir plus encore ;
- rechercher un emploi pour subvenir à ses besoins ;
- rechercher un emploi comme aboutissement de son projet professionnel ;
- Etc.

Ces choix peuvent aussi être liés à des facteurs externes à l’étudiant :

- environnement économique (attractivité du marché de l’emploi, périodes d’activité, récession) ;

- poids de la filière (une filière peut être plus porteuse d'emploi que d'autres)
- évolution du diplôme de BTSA (expérimentations à venir pour intégrer le BTSA dans le parcours LMD universitaire)

SECTION 5

EXPLIQUER : APPORTS DE LA

RECHERCHE

CHAPITRE 1 : LES ÉVOLUTIONS DES REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS

**CHAPITRE 2 : LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ADMINISTRATEURS ET L'EFFICACITÉ
PERÇUE PAR LES ACTEURS**

INTRODUCTION DE LA SECTION 5

Cette section présente et discute les résultats de la seconde orientation de l'évaluation : connaître pour expliquer, tel que nous l'avons définie dans la section 2, chapitre 3 (p. 115).

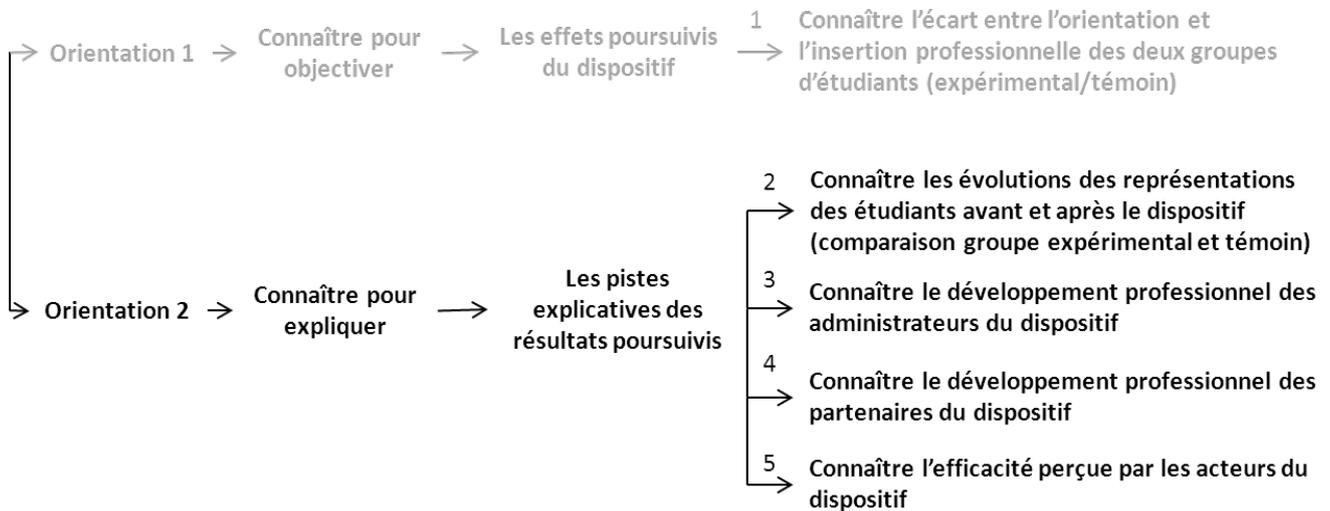


Figure 25, Seconde orientation du modèle d'évaluation de dispositif de formation

Cette partie de l'évaluation est composée de quatre volets que nous développons pour la quasi-totalité (2, 3, 4, 5, présentés dans la figure ci-dessus), en effet, le volet 4 n'a pas été traité. L'ensemble des résultats que nous présentons dans cette section a été publié ou soumis pour publication dans des revues à comités de lecture ou dans des ouvrages collectifs sous la forme de chapitre. Ces productions se trouvent dans la Partie 2 du manuscrit, elles répondent aux hypothèses opérationnelles que nous développons dans la section 3. Nous proposons dans ce chapitre d'en faire un résumé et invitons les lecteurs à effectuer des allers-retours entre les deux parties. Ainsi, la section est composée de deux chapitres qui reprennent les volets de l'évaluation développés dans cette recherche.

Le chapitre 1, aborde le volet 2, relatif à l'évolution des représentations des étudiants du groupe expérimental et du groupe témoin. Il doit permettre de mesurer les évolutions cognitives des destinataires qui participent de l'effet attendu sur l'insertion professionnelle des étudiants. Ainsi, nous commencerons par expliciter l'analyse statistique des représentations et de leur évolution avant de proposer un résumé de l'article 3 de la Partie 2 (Section 1) intitulé : *Évaluer les effets d'un dispositif expérimental de formation. Le cas des représentations de l'entreprise d'étudiants de la formation supérieure agricole.*

Le chapitre 2, s'intéresse dans une première partie au volet 3, qui traite le développement professionnel des administrateurs (appelé animateurs) du dispositif. Ce volet aborde la question

des effets non escomptés. Il est question plus précisément du développement professionnel perçu des animateurs. Les résultats de ce volet ont été détaillés dans un article intitulé : *Le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycée agricole*, paru dans la revue *Savoirs* (n°31, 2013). Nous faisons un résumé et discutons les résultats au regard de la catégorisation des effets non escomptés (analyseur, catalyseur et rétroactif) de Fourcade et Krichewsky, (2012).

Le volet 4, relatif au développement professionnel des partenaires ne figure pas dans ce chapitre n'ayant pas eu assez de données pour en présenter une analyse (Cf. chapitre Méthodologie et méthode partie 3.1.4, p. 157).

Ensuite, dans une seconde partie, ce chapitre détaille le volet 5, qui concerne l'efficacité perçue par les acteurs du dispositif. Ces apports ont été traités dans un chapitre d'ouvrage intitulé : *Dispositif de formation expérimental : double enjeux de professionnalisation. Analyse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réussite des acteurs*, soumis pour publication. Nous en proposerons un résumé.

CHAPITRE 1

LES ÉVOLUTIONS DES REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS

Nous abordons dans ce premier du chapitre le deuxième volet de l'évaluation du dispositif innovant que nous avons mis en place.

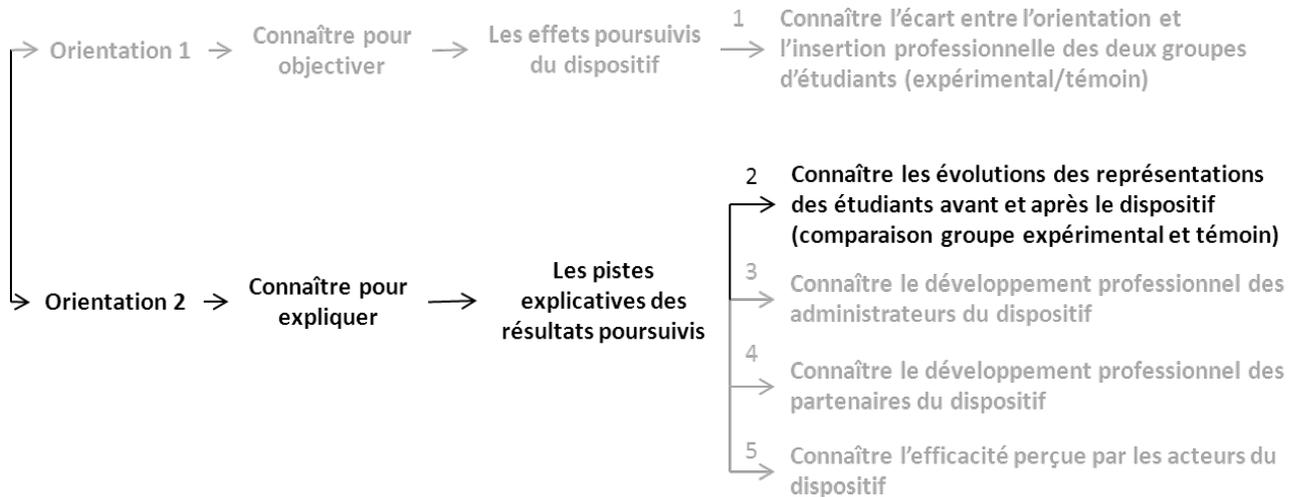


Figure 26, Modèle d'évaluation de dispositif de formation, appliqué à notre étude de cas, niveau 2

Cette partie vient ainsi apporter des éléments pour une réponse à l'hypothèse selon laquelle **la participation des étudiants au dispositif de formation contribuerait à modifier leurs représentations de l'entreprise**. Un questionnaire a été diffusé avant et après le dispositif aux étudiants du groupe expérimental et aux étudiants du groupe témoin. Le choix des questions relatives aux représentations s'est effectué en fonction du contenu du dispositif de formation.

Ainsi, trois pôles de questions ont été posés à deux reprises à l'ensemble des étudiants relatifs :

- à l'entreprise, ce terme étant employé de façon générale, de la même façon que dans le dispositif de formation, comme identifiant l'ensemble des structures professionnelles ;
- aux missions et finalités de l'entreprise, ce thème étant un axe fort du dispositif de formation ;
- au travail en entreprise, afin de connaître la perception des étudiants à ce sujet et de l'identifier.

Nous commencerons par présenter l'analyse statistique des évolutions de ces représentations avant d'aborder en détail les résultats pour chaque pôle de questions. Enfin, nous terminerons cette partie par une analyse explicative abordant les influences individuelles et contextuelles des étudiants. Ce dernier point a été abordé dans un article soumis à la revue *Mesure et Évaluation*

en Éducation, nous en ferons un résumé et inviterons les lecteurs à consulter la Partie 2, section 1, p. 313.

1 Présentation de l'analyse statistique

Pour l'ensemble des réponses du groupe expérimental et du groupe témoin (Ge et Gt) aux questions (similaires) ayant été posées dans le premier puis dans le second questionnaire (avant et après le dispositif) nous souhaitons connaître les possibles évolutions des réponses :

- existe-t-il une différence des réponses avant (T0) et après (T1) ?
- existe-t-il une différence entre les deux groupes ?
- pouvons-nous percevoir l'effet du dispositif Prométhé*Plus* sur les réponses des étudiants destinataires du dispositif ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons scindé puis observé les réponses des deux groupes d'étudiants. Nous avons caractérisé leurs évolutions selon deux indicateurs et un test statistique.

Le premier indicateur correspond aux variations intrinsèques des réponses. Il permet pour chaque question de connaître les évolutions des réponses d'une année sur l'autre (questionnaire avant/après). Il est composé du taux de réponses inchangées et du taux de réponse ayant changé. Il calcule les variations à l'intérieur d'une même question. Ainsi, nous sommes en mesure de quantifier les « mouvements » de réponses : le nombre d'étudiants ayant décidé de changer ou de conserver leur réponse lors du second questionnaire.

Le second indicateur est la variation globale des réponses. Il correspond au taux de variation pour une question. Cet indicateur permet de connaître l'amplitude de l'évolution des réponses.

Le test statistique Chi deux de Mac Nemar a été effectué pour chaque proposition de réponse et pour chaque pôle de questions⁷¹. Il est appliqué aux réponses des étudiants du groupe expérimental puis à celles du groupe témoin. Il permet de vérifier la relation entre deux variables catégorielles pour des échantillons appariés, c'est-à-dire composés des mêmes individus interrogés à plusieurs reprises (pré-test/post-test en ce qui nous concerne).

Nous cherchons à connaître la relation entre la participation des étudiants à l'expérimentation sociale Prométhé *Plus* (VI)⁷² et l'évolution de leurs représentations en ce qui concerne le travail en entreprise, ses missions, ses finalités et l'image qu'ils s'en font (VD)⁷³.

⁷¹ Pôles de questions posés pré-test/post-test : définition du travail en entreprise, missions et finalités de l'entreprise et définition de l'entreprise

⁷² Variable indépendante

Nous posons l'hypothèse nulle (H_0) que l'expérimentation n'a pas d'effet significatif sur les représentations des étudiants. Si H_0 est rejetée nous pourrions conclure que les variables sont dépendantes l'une de l'autre, qu'elles sont liées et ainsi, que la VI influence la VD, nous en déterminerons le sens.

Nous avons croisé les réponses des étudiants du T0 et du T1, ainsi nous avons obtenu un tableau de contingence tel que celui présenté ci-dessous :

		Intitulé de la proposition de réponse T1		Total
		<i>Plutôt pas important</i>	<i>Plutôt important</i>	
Intitulé de la proposition de réponse T0	<i>Plutôt pas important</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a + b</i>
	<i>Plutôt important</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>c + d</i>
Total		<i>a + c</i>	<i>b + d</i>	<i>N</i>

Tableau 21, Tableau de contingence préalable au Chi deux de Mac Nemar

Le tableau se scinde en deux parties, avec d'une part les paires concordantes ($a ; d$) qui sont les effectifs des étudiants ayant conservé la même réponse entre T0 et T1 et d'autre part les paires discordantes ($c ; d$) composées des effectifs des étudiants ayant changé de réponses entre T0 et T1.

Pour chaque proposition nous avons vérifié les conditions d'application du test :

- les effectifs calculés : $(b + c) \div 2 \geq 5$,
- et nombres de paires discordantes : $(b + c) \geq 10$

La formule du Chi deux de Mac Nemar est la suivante :

$$\chi^2 = \frac{\left(b - \frac{b+c}{2}\right)^2}{\frac{b+c}{2}} + \frac{\left(c - \frac{b+c}{2}\right)^2}{\frac{b+c}{2}} = \frac{(b-c)^2}{b+c}$$

Elle suit une loi du Chi deux à 1 degré de liberté [DDL]⁷⁴.

⁷³ Variables dépendantes

⁷⁴ http://www.med.univ-montp1.fr/enseignement/cycle_2/Autres-Mod-Oblig/MB6/Nim/Biostat/MB6_Stat_var_qualitative_2%28McNemar%29_Nimes.pdf consulté le 20 août 2012

Nous proposons dans la suite du document une analyse par entrées thématiques du questionnaire (pôles de questions). Ainsi, nous aborderons : la définition du travail en entreprise ; les missions et finalités de l'entreprise ; et la définition de l'entreprise.

2 Évolutions des représentations du travail en entreprise

Nous avons interrogé les étudiants sur leur vision du travail en entreprise. Nous leur avons demandé « *Pour vous travailler en entreprise c'est....* ». Puis nous leur avons proposé une série de onze propositions de réponses.

Proposition de réponses
Produire
Travailler en équipe
Maîtriser des savoir-faire professionnels
Être compétitif
Créer un projet
Entretenir et développer les relations clients
Être sous la responsabilité d'un patron
Être sous les ordres d'un responsable hiérarchique
Être sous pression
Être soumis à un règlement
Obtenir un salaire

Tableau 22, Propositions de réponses à la catégorie de question: "Pour vous travailler c'est..."

Nous leur avons demandé d'indiquer à l'aide d'une échelle de Likert le degré d'importance qu'ils accordaient à chacune des propositions.

Cette échelle était composée de quatre niveaux de réponse et se présentait comme suit :

Pas du tout important 1 2 3 4 *Tout à fait important*

2.1 Description des réponses

Nous proposons de connaître d'une façon générale les réponses des étudiants. Nous avons classé dans le tableau ci-après leurs réponses par ordre d'importance. Nous avons choisi de regrouper le choix *plutôt important*⁷⁵ des étudiants que nous avons rangé par ordre décroissant. Les réponses des étudiants des deux groupes y sont présentées par année.

⁷⁵ Ce choix comporte les modalités *tout à fait important* et *important* associées pour l'analyse des données.

Ge				Gt		
T0	T1			T0	T1	
96,7	97,5	↗	Maîtriser des savoir-faire prof.	97,8	97,8	=
95,3	95	↘	Obtenir un salaire	94,1	97,8	↘
84,3	76,9	↘	Travail en équipe	85,3	83,1	↘
84,2	80,1	↘	Entretenir et dév. des relations clients	87,4	82,4	↘
82,6	84,1	↗	Créer un projet	85,3	81,2	↘
76,9	75,1	↘	Produire	80	80,3	↗
75,7	64,8	↘	Être soumis à un règlement	76,1	65,9	↘
64,6	66,4	↗	Être compétitif	61	63,2	↗
55,3	38	↘	Être sous les ordres d'un resp.hiér.	54,8	36	↘
52,9	41,5	↘	Être sous la resp.d'un patron	56,7	33,6	↘
24,6	19,3	↘	Être sous pression	20,7	25,2	↗

Tableau 23, Pourcentage des réponses *plutôt important* au pôle de questions « travail en entreprise»

L'ensemble des étudiants a eu tendance à attribuer la modalité *plutôt important* à l'ensemble des propositions de réponses que nous leur soumettions. Deux parmi les 11 obtiennent des taux de réponse très élevés, il s'agit de : *Maîtriser des savoir-faire professionnels* et *Obtenir un salaire*.

À l'inverse, les étudiants s'accordent pour penser assez minoritairement que la proposition *Être sous pression* représente un aspect important dans le travail en entreprise. Par ailleurs, nous notons que les propositions *Produire*, *Être soumis à un règlement*, *Être compétitif*, *Être sous les ordres d'un responsable hiérarchique* et *Être sous la responsabilité d'un patron* sont jugées de la même manière par les étudiants des deux groupes. De plus, nous les retrouvons de façon stable sur les deux ans.

Aucune évolution majeure n'est à noter. Certaines propositions s'intervertissent et de façon plus exceptionnelle gagnent ou perdent deux places (*Travailler en équipe* et *Créer un projet*).

Ensuite, au sujet des évolutions signalées dans le tableau par les signes ↗ et ↘ : les réponses des deux groupes ne suivent pas exactement les mêmes variations. En effet, nous remarquons que seules les réponses du groupe témoin pour la proposition *Maîtriser des savoir-faire professionnels* ne changent pas.

Enfin, certaines évolutions de réponses des étudiants du groupe expérimental vont à contre sens des évolutions de celles du groupe témoin. Il s'agit des propositions : *Créer un projet*, *Produire* et *Être sous pression*. Nous notons malgré tout une proximité dans le taux d'attribution des réponses des étudiants des deux groupes.

Nous retiendrons de cette description des réponses à cette question que :

- les étudiants ont choisi majoritairement d'attribuer la modalité *plutôt important* aux propositions de réponses que nous leur soumettions ;
- des différences dans les réponses des deux groupes n'apparaissent pas de façon marquante. Nous avons pu remarquer que les pourcentages de choix du degré *plutôt important* étaient partagés par les groupes.

2.2 Variations intrinsèques

Le premier indicateur est la variation intrinsèque des réponses à une proposition. Il est composé du taux des réponses discordantes, et concordantes. Le premier taux correspond aux étudiants ayant changé de réponses entre le T0 et le T1 et le second aux étudiants ayant conservé leurs réponses entre le T0 et le T1. Le tableau ci-après présente l'ensemble des variations intrinsèques pour chaque proposition de réponses soumises aux étudiants, elles sont exprimées en pourcentage.

Propositions de réponses	Groupe expérimental			Groupe Témoin		
	Réponses Discordantes	Réponses Concordantes	TT	Réponses Discordantes	Réponses Concordantes	TT
Être sous la responsabilité d'un patron	38,1	61,9	100	40,9	59,1	100
Produire	25	75	100	18,2	81,8	100
Obtenir un salaire	7,8	92,2	100	8,2	91,8	100
Être sous pression	26,2	73,8	100	24,6	75,4	100
Travailler en équipe	23,9	76,1	100	18,8	81,2	100
Être soumis à un règlement	31,6	68,4	100	29,3	70,7	100
Maîtriser des savoir-faire professionnels	2,1	97,9	100	4,4	95,6	100
Être sous les ordres d'un responsable hiérarchique	39,7	60,3	100	42,2	57,8	100
Être compétitif	26,5	73,5	100	30,1	69,9	100
Créer un projet	19	81	100	19,9	80,1	100
Entretenir et développer les relations clients	21,8	78,2	100	25,9	74,1	100

Tableau 24, Variations intrinsèques pour le pôle de questions « travail en entreprise »

Nous remarquons que les étudiants quel que soit leur groupe d'appartenance ont eu tendance à conserver leurs réponses en T0 et T1. Malgré cela, trois des 12 propositions attirent notre attention. En effet, ce sont celles pour lesquelles les taux de réponses discordantes sont les plus élevés. Il s'agit des propositions : *Être sous les ordres d'un responsable hiérarchique* (39,7%), *Être sous la responsabilité d'un patron*, et *Être soumis à un règlement*. Toutes trois, pour les deux groupes, oscillent entre 30 et 40% de changement de réponse entre T0 et T1. Nous verrons avec l'indicateur suivant (variation globale) en faveur de quelle modalité les étudiants ont fait évoluer leurs réponses.

De plus, des tendances fortes apparaissent en ce qui concerne les propositions *obtenir un salaire*, *maîtriser des savoir-faire professionnels* qui ne varient presque pas quel que soit le groupe d'étudiants concerné.

2.3 Variations globales

Le second indicateur, la variation globale (aussi exprimée en pourcentage) précise les répercussions des variations intrinsèques sur les effectifs généraux des réponses. Nous avons ajouté au taux qui caractérise l'amplitude du changement de réponse, le « sens » de ce changement. Nous avons noté le degré – *plutôt important ; plutôt pas important* – en faveur duquel il y a une évolution. De plus, les signes (-, *, §) donnent une indication quant aux effets de l'évolution sur le sens général du choix des étudiants :

- le signe (-) indique un renversement négatif. Les réponses des étudiants changent de tendance (ex. : passage d'une majorité de *plutôt important* en année 1 à une majorité de *plutôt pas important* en année 2) ;
- le signe (*) indique un renforcement. Les réponses entre les deux temps de recueil de l'information ont connu une accentuation de l'inclination première (renforcement de choix majoritaire) ;
- le signe (§) indique un changement de tendance non majoritaire. Les réponses des étudiants connaissent un léger changement d'orientation sans toutefois remettre en cause la majorité obtenue en première année.

Propositions de réponses	Groupe expérimental	Groupe témoin
Être sous la responsabilité d'un patron	+11,5 plutôt pas important (-)	+24,2 plutôt pas important(-)
Produire	+1,9 plutôt pas important (§)	Pas de variation globale
Obtenir un salaire	+0,1 plutôt pas important (§)	+3,7 plutôt important (*)
Être sous pression	+4,5 plutôt pas important (*)	+3,7 plutôt important (§)
Travailler en équipe	+7,5 plutôt pas important (§)	+3,8 plutôt pas important (§)
Être soumis à un règlement	+10,7 plutôt pas important (§)	+9,8 plutôt pas important (§)
Maîtriser des savoir-faire professionnels	+0,7 plutôt important (*)	Pas de variation globale
Être sous les ordres d'un responsable hiérarchique	+17,3 plutôt pas important (-)	+18,5 plutôt pas important (-)
Être compétitif	+2 plutôt important (*)	+2,2 plutôt important (*)
Créer un projet	+1,5 plutôt important (*)	+2,2 plutôt important (§)
Entretenir et développer les relations clients	+4,3 plutôt pas important (§)	+5,2 plutôt important (§)

Tableau 25, variations globales des réponses pour le pôle de questions « travail en entreprise »

Premièrement, nous faisons le constat que l'importance de la variation intrinsèque ne permet pas de présager du taux de variation globale. En effet, elle correspond à la somme des cases des réponses discordantes $b + c$ comme illustrée pour rappel dans le tableau ci-après.

		Intitulé de la proposition de réponse T1		Total
		<i>Plutôt pas important</i>	<i>Plutôt important</i>	
Intitulé de la proposition de réponse T0	<i>Plutôt pas important</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a + b</i>
	<i>Plutôt important</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>c + d</i>
Total		<i>a + c</i>	<i>b + d</i>	<i>N</i>

Tableau 26, Rappel tableau de contingence du Chi deux de Mac Nemar

Ainsi, cette variation permet de se rendre compte de l'ensemble du « mouvement » des réponses, mais ne tient pas compte de l'effet de *b* vis-à-vis de *c* sur l'effectif total des réponses. Il est donc important de tenir compte de la variation globale qui indique l'importance de cet effet.

En effet, pour la proposition « produire », nous lisons dans le tableau précédent que 25 % des réponses des étudiants du Ge étaient discordantes. La lecture du tableau ci-dessus nous indique que la variation globale n'est que de 1,9 %. Cela s'explique par le fait que le nombre d'étudiants qui avaient choisi en première année *plutôt pas important* et qui ont changé pour *plutôt important* en deuxième année ainsi que le nombre d'étudiants ayant effectué le cheminement inversement sont presque identique⁷⁶. Nous pouvons constater pour la même proposition, mais cette fois pour le groupe témoin, que les réponses discordantes s'équilibrent parfaitement⁷⁷ ainsi, il n'y a pas de variation globale. De même, la lecture seule de la variation globale est insuffisante, car elle ne permet pas de savoir s'il y a eu peu ou pas d'évolution de réponses ou bien si les évolutions s'équilibrent entre elles. Il est donc nécessaire d'utiliser les deux indicateurs dans la compréhension du résultat du test statistique.

Ceci étant dit, nous remarquons que les réponses des deux groupes varient faiblement. En effet, dans 5 cas sur 11 pour le Ge comme pour le Gt nous identifions un changement de tendance non majoritaire.

Ensuite, deux propositions de réponse retiennent notre attention, elles ont les taux de variation les plus élevés, c'est un renversement négatif, il s'agit de : *Être sous la responsabilité d'un patron* et *Être sous les ordres d'un responsable hiérarchique*. Alors que les étudiants choisissent en majorité la modalité *plutôt important* avant le démarrage du dispositif (T0), beaucoup changent leurs réponses et la modalité *plutôt pas important* devient majoritaire au T1.

⁷⁶ Respectivement 101 et 87 étudiants, pour plus de détails se reporter à l'annexe n°17 p. 240, CD ROM Annexes

⁷⁷ 12 étudiants avaient choisi en première année *plutôt pas important* ont changé d'avis en deuxième année et 12 étudiants avaient choisi *plutôt important* ont aussi changé d'avis en deuxième année. cf. annexe n°18 p. 278, CD ROM Annexes

Par ailleurs, en ce qui concerne le groupe témoin, nous constatons pour les propositions *Produire*, et *Maîtriser des savoir-faire professionnels*, que les réponses concordantes et discordantes s'équilibrent parfaitement⁷⁸ ainsi, il n'y a pas de variation globale.

2.4 Croisements

Le test statistique Chi deux de Mac Nemar est le dernier indicateur de l'évolution des représentations des étudiants. Dans le tableau ci-dessous, trois éléments figurent, le Chi deux calculé selon la formule présentée *infra* et le Chi deux théorique relevée dans une table statistique de la loi du Chi deux pour un DDL égal à 1 avec une marge d'erreur à 0,05. De plus, nous avons indiqué la valeur du test, ainsi :

- « S » exprime le rejet d' H_0 : les variables sont dépendantes et nous pouvons conclure à la différence significative des réponses entre T0 et T1 ;
- « NS » désigne la validation d' H_0 : les variables sont indépendantes, la différence entre les réponses exprimées par les étudiants au T0 et au T1 est statistiquement non significative.

	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	χ^2 calculé	χ^2 théorique	Sign. du test	χ^2 calculé	χ^2 théorique	Sign. du test
Être sous la responsabilité d'un patron	25,86	3,84	S	18,96	3,84	S
Produire	1,04	3,84	NS	0	3,84	NS
Obtenir un salaire	0,02	3,84	NS	2,27	3,84	NS
Être sous pression	5,90	3,84	S	0,75	3,84	NS
Travailler en équipe	17,62	3,84	S	1	3,84	NS
Être soumis à un règlement	27,12	3,84	S	4,33	3,84	S
Maîtriser des savoir-faire professionnels	0,64	3,84	NS	-	3,84	PT
Être sous les ordres d'un responsable hiérarchique	56,71	3,84	S	10,96	3,84	S
Être compétitif	1,13	3,84	NS	0,22	3,84	NS
Créer un projet	0,85	3,84	NS	0,33	3,84	NS
Entretenir et développer les relations clients	6,24	3,84	S	1,4	3,84	NS

Tableau 27, Valeur et signification du Chi deux de Mac Nemar, pôle de questions « travail en entreprise »

Pour commencer, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur l'acronyme « PT » présent dans la colonne Chi deux (χ^2) du groupe témoin pour la proposition *Maîtriser des savoir-faire professionnels*. Il signifie « pas de test », car les conditions nécessaires à la réalisation du test

⁷⁸ Pour la proposition *Produire*, 12 étudiants ayant choisi en première année la modalité *plutôt pas important* ont changé d'avis en deuxième année et 12 étudiants ayant choisi la modalité *plutôt important* ont aussi changé d'avis en deuxième année, cf. annexe n°18, p. 278 CD ROM Annexes. De même avec la proposition *Maîtriser des savoir-faire professionnels*, en ce qui concerne 3 étudiants cf. annexe n°18 p. 284, CD ROM Annexes.

statistique n'étaient pas réunies. Ainsi, nous ne pouvons pas conclure à une différence significative des réponses entre T0 et T1.

Ensuite, les réponses de six des onze propositions au sujet de la définition du travail en entreprise sont significativement différentes pour les étudiants du Ge. Trois de ces six propositions sont aussi significativement différentes pour les étudiants du Gt : « être sous la responsabilité d'un patron ; être soumis à un règlement et être sous les ordres d'un responsable hiérarchique » nous ne pouvons donc pas conclure à un effet spécifique du dispositif Prométhé*Plus* pour ce pôle de questions.

Ainsi, il reste trois propositions pour lesquelles une différence significative est propre au Ge. Il s'agit des propositions :

- être sous pression ;
- travailler en équipe ;
- entretenir et développer les relations clients.

Pour l'ensemble de ces propositions, les étudiants ont eu tendance à choisir davantage le degré *plutôt pas important*. Pour la proposition « être sous pression » cette évolution est venue renforcer la tendance générale contrairement aux deux autres propositions pour lesquelles cette évolution est venue atténuer légèrement la tendance dominante.

Dans cette première catégorie de questions, nous avons pu mettre en évidence l'évolution de trois propositions de réponses (sur les onze composants la catégorie) qui pourraient être attribuées au dispositif de formation. Le dispositif permet de nuancer les représentations des étudiants pour les items « travailler en équipe » et « entretenir les relations clients ». En effet, les étudiants considèrent toujours que ces aspects sont *plutôt importants* dans la définition du travail en entreprise, mais de façon moins importante en deuxième année.

Par ailleurs la représentation « être sous pression » a vu son taux *plutôt pas important* être conforté en deuxième année. Nous pouvons expliquer cette influence du dispositif par l'accroche de la première intervention qui a marqué les étudiants. Il s'agit de la présentation de la « règle des 3P » qui explique que lorsque l'on préfère puis que l'on pratique on devient performant. De plus, le dispositif insiste sur l'importance du bien-être au travail.

3 Évolutions des représentations des missions et finalités de l'entreprise

Le travail sur les missions et finalités de l'entreprise est un axe fort de la formation ProméthéPlus. Il pose les bases des différents travaux que les étudiants accomplissent durant la formation. L'approche est globale et concerne les fonctions de l'entreprise à travers lesquelles sont déclinées les missions et finalités de l'entreprise.

Le module de formation est rythmé par cette définition de l'entreprise, cette acception étant employée au sens large du terme. Les animateurs y reviennent à plusieurs reprises, nous nommons cette façon de travailler partagée par tous les animateurs l'activité « fil rouge ».

Pour connaître le point de vue des étudiants, avant et après l'expérimentation, nous leur avons demandé : « pour vous quelles sont les missions et/ou finalités d'une entreprise ? ». Nous leur avons soumis une série de propositions de réponses pour lesquelles ils devaient indiquer un degré d'importance. Comme précédemment nous leur avons proposé une échelle de Likert graduée de 1 à 4 comme suit :

Pas du tout important 1 2 3 4 *Tout à fait important.*

La liste que nous leur avons proposée reprend les missions type d'une entreprise : du fonctionnement interne à l'ouverture sur l'extérieur, elle recouvre l'ensemble des catégories de fonctions de l'entreprise telles que proposées par l'APECITA⁷⁹ :

Catégorisation proposée par l'APECITA						
	Communication	Déploiement	Opérations	Contrôle	Soutien	Recherche
Propositions de réponses	Communiquer	S'adapter au marché Développer la clientèle Respecter l'écologie S'inscrire dans le développement durable	Produire Vendre Satisfaire le client	Développer son chiffre d'affaires Faire des bénéfices	Offrir des emplois Former ses salariés	Innover

Tableau 28, Propositions de réponses soumises aux étudiants (Ge et Gt) pour le pôle de questions « missions et finalités d'une entreprise » classées selon la catégorisation de l'APECITA

Cette liste est non exhaustive et pourrait être discutée. Nous avons souhaité mettre au jour des éléments qui puissent être évocateurs instantanément. Nous ne connaissons pas le degré de familiarité, lorsque nous les rencontrons pour la première fois (en première année de BTSA), que les étudiants avaient avec le monde professionnel.

⁷⁹ L'APECITA propose 12 fonctions regroupées en 6 catégories

3.1 Description des réponses

Nous avons ordonnées les réponses des étudiants (Ge et Gt) dans le tableau ci-dessous en fonction du choix des étudiants pour la modalité *plutôt important*. Les réponses sont classées par ordre décroissant.

	Ge			Gt			
	T0	T1		T0	T1		
Satisfaire le client	95,4	92,7	↘	94,8	97,4	↗	Satisfaire le client
Produire	92,1	87,3	↘	94	93,2	↘	Innover
Faire des bénéfices	91,8	90	↘	94	93,2	↘	Produire
Vendre	91,4	87,9	↘	92,6	93,2	↗	Vendre
S'adapter au marché du travail	90,9	90,1	↘	91,8	94,9	↗	S'adapter au marché du travail
Développer son CA	90,7	88,7	↘	91,1	93,2	↗	Faire des bénéfices
Innover	90,6	90	↘	91,1	92,3	↗	Développer son CA
Développer la clientèle	88,6	83,9	↘	87,9	88,7	↗	Développer la clientèle
Communiquer	88,2	87,2	↘	85,1	89,7	↗	Communiquer
Former ses salariés	83	82,1	↘	82,2	83,1	↗	Former ses salariés
Offrir des emplois	78,8	74,1	↘	77	77,6	↗	Offrir des emplois
Respecter l'écologie	73,5	72,4	↘	73,7	73,5	↘	Respecter l'écologie
S'inscrire dans le dév. durable	73,3	67,3	↘	72,2	69	↘	S'inscrire dans le dév. durable

Tableau 29, Pourcentage des réponses *plutôt important* au pôle de questions « missions et/ou finalités d'une entreprise »

Les propositions que nous avons soumises ont été jugées *plutôt important* par la majorité des étudiants, quel que soit le groupe auquel ils appartiennent.

En première année, nous remarquons que les étudiants des deux groupes ont choisi dans les mêmes proportions le degré *plutôt important*. Les choses changent en deuxième année pour cinq des treize propositions de réponses : *Innover*, *Produire*, *Vendre*, *Faire des bénéfices*, *Développer son chiffre d'affaires*.

De plus, les évolutions de réponses, représentées dans le tableau par les signes ↗ et ↘, ne sont pas identiques pour les deux groupes. En effet, lorsque nous constatons une diminution du taux de réponse *plutôt important* pour le groupe expérimental, c'est une augmentation que nous remarquons dans les réponses du groupe témoin, exception faite des propositions : *Innover*, *Produire*, *Respecter l'écologie* et *S'inscrire dans le développement durable*.

Nous retiendrons pour cette première description, que les étudiants d'une façon générale, quel que soit leur groupe, ont attribué en majorité le degré *plutôt important* aux propositions que nous leur soumettions.

3.2 Variations intrinsèques

Les variations intrinsèques sont composées du taux de réponses discordantes (RD) et du taux de réponses concordantes (RC), elles sont exprimées en pourcentage dans le tableau ci-dessous.

Propositions de réponses	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	Réponses Discordantes	Réponses Concordantes	TT	Réponses Discordantes	Réponses Concordantes	TT
Offrir des emplois	25,1	74,9	100	24,3	75,7	100
Développer la clientèle	15,6	84,4	100	21,2	78,8	100
Faire des bénéfices	8,5	91,5	100	6,9	93,1	100
Former ses salariés	21,4	78,6	100	27,4	72,6	100
Développer son chiffre d'affaire	11	89	100	12,1	87,9	100
Innovier	12,9	87,1	100	7,8	92,2	100
Produire	11,3	88,7	100	8,6	91,4	100
Vendre	10,5	89,5	100	8,6	91,4	100
Communiquer	13,8	86,2	100	20,9	79,1	100
Satisfaire le client	6,2	93,8	100	7,1	92,9	100
S'adapter au marché	11,2	88,8	100	13	87	100
Respecter l'écologie	24,5	75,5	100	21,1	78,9	100
S'inscrire dans le dév. Durable	29	71	100	23,9	76,1	100

Tableau 30, Variations intrinsèques pour le pôle de questions « missions et finalités de l'entreprise »

Une différence entre les deux groupes est notable, les réponses qui changent le moins pour les étudiants du Ge sont celles attribuées à la proposition *Satisfaire le client* alors qu'elles correspondent à la proposition *Faire des bénéfices* pour les étudiants du Gt. Ces propositions expriment des intérêts différents, tournés vers le fonctionnement externe de l'entreprise pour la première et tournés vers le fonctionnement interne pour la seconde.

De plus, dans la logique inverse nous remarquons que les deux groupes se distinguent également. En effet, la proposition pour laquelle les étudiants du Ge changent le plus de réponses entre T0 et T1 est *Offrir des emplois* alors qu'elle est *Former ses salariés* pour les étudiants du Gt. Dans les deux cas, malgré cette différence, les deux propositions appartiennent à la même catégorie « soutient ». Ainsi, les étudiants quel que soit leur groupe ne perçoivent pas l'entreprise dans son rôle à l'interne de gestion des ressources humaines.

3.3 Variations globales

Les variations globales indiquent l'amplitude des évolutions des réponses. Nous avons catégorisé le « sens » du changement en indiquant le degré en faveur duquel il y a une évolution (+, -). De plus, nous rappelons que :

- le signe (*) indique un renforcement. Les réponses entre les deux temps de recueil de l'information ont connue une accentuation de l'inclination première (renforcement de choix majoritaire) ;
- le signe (§) indique un changement de tendance non majoritaire. Les réponses des étudiants connaissent un léger changement d'orientation sans toutefois remettre en cause la majorité obtenue en première année.

Propositions de réponses	Groupe expérimental	Groupe témoin
Offrir des emplois	+3,3 plutôt pas important (§)	+1,7 plutôt important (*)
Développer la clientèle	+3,1 plutôt pas important (§)	+1,8 plutôt important (*)
Faire des bénéfiques	Pas de variation globale	+1,7 plutôt important (*)
Former ses salariés	+0,7 plutôt important (*)	1,7 plutôt important (*)
Développer son chiffre d'affaire	Pas de variation globale	1,7 plutôt important (*)
Innover	+1,5 plutôt important (*)	+0,9 plutôt pas important (§)
Produire	+2,8 plutôt pas important (§)	1,7 plutôt important (§)
Vendre	+1,5 plutôt pas important (§)	Pas de variation globale
Communiquer	Pas de variation globale	+5,2 plutôt important (*)
Satisfaire le client	+0,7 plutôt pas important (§)	+1,8 plutôt important (*)
S'adapter au marché	+0,8 plutôt important (*)	+4,3 plutôt pas important (*)
Respecter l'écologie	+0,1 plutôt important (*)	+1,8 plutôt pas important (§)
S'inscrire dans le dév. Durable	+4,3 plutôt pas important (§)	+4,4 plutôt pas important (§)

Tableau 31, Variations globales en pourcentage, pôle de questions « missions et finalités d'une entreprise »

La variation globale la plus importante pour les étudiants du Ge est de 2,8% pour la proposition *Produire* et de 5,2% pour la proposition *Communiquer* chez les étudiants du Gt.

Il y a de plus fortes variations chez les étudiants du Gt que chez ceux du Ge.

De plus, les étudiants du Gt accentuent leur inclinaison générale pour huit propositions sur 12, contre quatre sur 12 pour les étudiants du Ge qui ont changé davantage leurs réponses pour l'autre modalité *plutôt pas important* sans que cela n'affecte la tendance générale (majorité de *plutôt important*).

Ainsi, nous retiendrons qu'il n'y a pas de changement conséquent de réponses pour les étudiants des deux groupes entre les deux questionnaires.

3.4 Croisements

Dans le tableau ci-après qui présente la valeur et la signification du Chi deux de Mac Nemar :

- « S » exprime le rejet d' H_0 : les variables sont dépendantes et nous pouvons conclure à la différence significative des réponses entre T0 et T1 ;

- « NS » désigne la validation d' H_0 : les variables sont indépendantes, la différence entre les réponses exprimées par les étudiants au T0 et au T1 est non significative.

	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	χ^2 calculé	χ^2 théorique	Sign. du test	χ^2 calculé	χ^2 théorique	Sign. du test
Offrir des emplois	3,31	3,84	NS	0,14	3,84	NS
Dév. la clientèle	4,52	3,84	S	0,17	3,84	NS
Faire des bénéfices	0	3,84	NS	-	3,84	PT
Former ses salariés	0,10	3,84	NS	0,13	3,84	NS
Dév. Son chiffre d'affaire	0	3,84	NS	0,29	3,84	NS
Innover	1,25	3,84	NS	-	3,84	PT
Produire	5,19	3,84	S	0,40	3,84	NS
Vendre	1,53	3,84	NS	0	3,84	NS
Communiquer	0	3,84	NS	1,5	3,84	NS
Satisfaire le client	0,53	3,84	NS	-	3,84	PT
S'adapter au marché	0,43	3,84	NS	1,67	3,84	NS
Respecter l'écologie	0,01	3,84	NS	0,17	3,84	NS
S'inscrire dans le dév. durable	4,74	3,84	S	0,93	3,84	NS

Tableau 32, Valeur et signification du Chi deux de Mac Nemar pour le pôle de questions « missions et finalités d'une entreprise » (Ge et Gt)⁸⁰

Tout d'abord, nous rappelons que l'acronyme « PT » signifie: pas de test. Il est présent dans la colonne Chi deux (χ^2) du groupe témoin pour les propositions *Faire des bénéfices* ; *Innover et Satisfaire le client*. Les conditions nécessaires à la réalisation du Mac Nemar n'étaient pas réunies. Ainsi, nous ne pouvons pas conclure à une différence significative des réponses entre T0 et T1.

Ensuite, concernant la comparaison des résultats obtenus en première et en deuxième année, nous remarquons qu'il n'y a pas de différence significative pour les réponses des étudiants du Gt et que trois des treize propositions sont significativement différentes pour le Ge. Il s'agit de : *Développer la clientèle*, *Produire et S'inscrire dans le développement durable*. Pour ces trois propositions, les évolutions des réponses vont nuancer la tendance générale sans la remettre en cause. Les résultats restent en majorité *plutôt important* mais un nombre significatif d'étudiants a changé pour *plutôt pas important*⁸¹.

Nous retiendrons pour cette catégorie de réponses qu'il y a une différence significative entre les deux groupes d'étudiants. Ces différences amènent à conclure à un effet de la formation sur les représentations des étudiants du Ge. Comme pour le pôle de questions précédent, les étudiants ont nuancé leurs représentations, ils ont jugé toujours de façon significative *plutôt important* ces

⁸⁰ Pour les détails de chaque indicateur pour chaque proposition de réponse, se reporter au document en annexe n°17 p.239 pour les réponses du groupe expérimental et en annexe n°18 p.277, CD ROM Annexes.

⁸¹ Cf. annexe n°17, pages 252 ,257 et 263, CD ROM Annexes.

propositions, mais dans une moindre mesure. Les étudiants étaient au départ très centrés sur le fonctionnement interne de l'entreprise plaçant la production au centre de toute l'activité. L'aspect général du dispositif, permettant de présenter l'ensemble des fonctions de l'entreprise, a influencé les représentations des étudiants.

4 Évolutions des représentations de l'entreprise

Nous avons souhaité connaître la perception des étudiants de l'entreprise. Une série de 14 couples d'items contradictoires autrement appelés échelle sémantique différentielle leur a été proposée. Inspirée des travaux de Mosier (1941) et d'Osgood (1957)⁸², il s'agit d'une grille de 14 lignes, composées de quatre niveaux. Nous avons demandé aux étudiants de se positionner plutôt en faveur de l'une ou de l'autre extrémité de l'échelle en fonction du « stimulus inducteur » (Méry, 2008) *entreprise*. Dans le tableau ci-après nous avons classé les 11⁸³ couples d'adjectifs selon les trois facteurs : image, puissance et activité, déterminés par Osgood (In Méry, 2008). Le premier facteur, l'image, correspond « à des connotations de plaisir-déplaisir, positif-négatif [...] Pour les sociologues, cet aspect correspond à l'image. Cette image est plaisante ou déplaisante ; c'est la manière dont on perçoit autrui ou les choses. » Le second, « (facteur puissance) est associé à des caractéristiques de force, de masse et d'énergie. » Le troisième est le facteur activité il représente le dynamisme.

Image	Puissance	Activité
Humaine/anonyme	Riche/ pauvre	Petite/ grande
Intéressante/ inintéressante	Enrichissante/ appauvrissante	Stable/ précaire
Enthousiasmante/déprimante	Active/ passive	Innovante/ routinière
Sécurisante/ effrayante		Dynamique/ statique

Tableau 33, Propositions de réponses à la question de la définition d'une entreprise classée selon les trois facteurs développés par Osgood.

4.1 Description des réponses

Pour connaître les représentations des étudiants de l'entreprise, entendue au sens large du terme nous présentons dans le tableau ci-après, pour chaque couple d'adjectifs, celui qui obtient la majorité des choix. Les résultats sont présentés en pourcentage. Nous avons classé les réponses par ordre décroissant, de la proposition ayant obtenu le plus haut taux de choix, à celle ayant obtenu le taux le plus bas. Les réponses des étudiants des deux groupes y sont présentées par année.

⁸² In Méry (2008)

⁸³ En effet 11, car trois des 14 couples : *Simple/complexe*, *Accueillant/hostile*, *Attirant/repoussante*, n'ont pas passé le test d'homogénéité des distributions (Cf., section 3, Chapitre 2, comparabilité des groupes expérimental et témoin, p. 134)

	Ge			Gt			
	T0	T1		T0	T1		
Plutôt active	87,1	87,8	↗	89,6	90,4	↗	Plutôt active
Plutôt enrichissante	86,6	88,4	↗	87,8	87	↘	Plutôt enrichissante
Plutôt intéressante	86,2	83,8	↘	87,8	88,7	↗	Plutôt dynamique
Plutôt dynamique	85,1	87,4	↗	86,8	86,8	=	Plutôt intéressante
Plutôt stable	79,6	79,5	↘	85,8	80,5	↘	Plutôt enthousiasmante
Plutôt enthousiasmante	78,7	78,2	↘	85	82,3	↘	Plutôt sécurisante
Plutôt sécurisante	78,6	80,6	↗	84,3	86,1	↗	Plutôt stable
Plutôt riche	80,1	79,1	↘	82,6	84,4	↗	Plutôt riche
Plutôt innovante	76	80,9	↗	80,9	85,2	↗	Plutôt innovante
Plutôt humaine	72,1	71,9	↘	80	83,5	↗	Plutôt humaine
Plutôt grande	60	61	↗	60	58,1	↘	Plutôt grande

Tableau 34, Pourcentage des réponses *plutôt important* au pôle de questions « définition d'une entreprise »

Nous remarquons tout d'abord que les étudiants des deux groupes favorisent en majorité les extrémités positives des couples d'adjectifs contradictoires que nous leur proposons.

En ce qui concerne les réponses du groupe expérimental, nous constatons une accentuation du taux de réponse (↗) de six propositions sur les 11. Elles concernent davantage les facteurs activité (grande, innovante, dynamique) et puissance (enrichissante, active) que le facteur image (sécurisante). Ensuite, nous pouvons noter que les cinq diminutions de taux de réponse (↘) pour ce groupe, sont plutôt caractéristiques du facteur image (humaine, intéressante, enthousiasmante), par rapport aux deux autres facteurs : puissance (riche) et activité (stable).

Concernant le groupe témoin, nous constatons six accentuations des taux de réponse en faveur du facteur activité (stable, innovante, dynamique) plutôt que des facteurs puissance (active, riche) et image (humaine). De plus, nous remarquons qu'un taux reste identique entre les deux passations (facteur image : intéressante). Ensuite, quatre taux diminuent entre T0 et T1 ils correspondent plutôt au facteur image (enthousiasmante, sécurisante) puis au facteur activité (grande) et puissance (enrichissante).

Nous retiendrons que les deux groupes d'étudiants ont eu tendance à répondre de la même façon : ils ont choisi en majorité les adjectifs positifs des couples antinomiques que leurs propositions.

4.2 Variations intrinsèques

Propositions de réponses	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	Réponses Discordantes	Réponses Concordantes	TT	Réponses Discordantes	Réponses Concordantes	TT
Petite/Grande	33,1	66,9	100	32,7	67,3	100
Humaine/Anonyme	33,7	66,3	100	24,3	75,7	100
Riche/Pauvre	25,8	74,2	100	23,9	76,1	100
Intéressante/ Inintéressante	18,9	81,1	100	17,5	82,5	100
Enrichissante/ Appauvrissante	18,9	81,1	100	16,5	83,5	100
Stable/Précaire	25	75	100	22,6	77,4	100
Enthousiasmante/ Déprimante	27	73	100	21,2	78,8	100
Sécurisante/ Effrayante	24,2	75,8	100	20,4	79,6	100
Dynamique/Statique	17,9	82,1	100	14,8	85,2	100
Innovante/ Routinière	28	72	100	23,5	76,5	100
Active/Passive	16,7	83,3	100	14,8	85,2	100

Tableau 35, variations intrinsèques en pourcentage pour le pôle de questions « définition de l'entreprise »

Nous pouvons remarquer que globalement les étudiants conservent leurs réponses entre les deux passations, quel que soit leur groupe. Comme pour le premier pôle de questions, ici également trois des 11 propositions retiennent notre attention. Il s'agit des couples antinomiques *Petite/Grande*, *Humaine/Anonyme*, et *Riche/Pauvre* pour lesquels les étudiants ont eu tendance à le plus changer leurs réponses entre T0 et T1.

4.3 Variations globales

Propositions de réponses	Groupe expérimental	Groupe témoin
Petite/Grande	+ 1 plutôt grande (*)	+1,8 plutôt petite (§)
Humaine/Anonyme	+1 plutôt anonyme (§)	+3,5 plutôt humaine (*)
Riche/Pauvre	+1 plutôt pauvre (§)	+1,8 plutôt riche (*)
Intéressante/Inintéressante	+2,8 plutôt inintéressante (§)	Pas de variation globale
Enrichissante/Appauvrissante	+0,1 plutôt enrichissante (*)	+0,9 plutôt appauvrissante (§)
Stable/Précaire	+0,7 plutôt précaire (§)	+1,7 plutôt stable (*)
Enthousiasmante/Déprimante	+1,1 plutôt déprimante (§)	+5,3 plutôt déprimante (§)
Sécurisante/Effrayante	+1,8 plutôt sécurisante (*)	+2,7 plutôt effrayante (§)
Dynamique/Statique	+2,3 plutôt dynamique (*)	+0,9 plutôt dynamique (*)
Innovante/Routinière	+4,8 plutôt innovante (*)	+4,3 plutôt innovante (*)
Active/Passive	+1,2 plutôt active (*)	+0,9 plutôt active (*)

Tableau 36, Variations globales pour le pôle de questions « définition de l'entreprise »

Cette analyse nous permet de voir les nuances auxquelles il n'était pas possible d'accéder seulement avec la description des réponses des étudiants. En effet, nous nous apercevons ici que les attributions positives entre le T0 et T1 sont relativisées (§) pour presque la moitié des propositions de réponses des deux groupes. Les étudiants ne minimisent pas les mêmes propositions. Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas d'un renversement de proportions, les réponses restant en faveur des adjectifs positifs des couples antinomiques.

4.4 Croisements

	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	χ^2 calculé	χ^2 théorique	Sign. du test	χ^2 calculé	χ^2 théorique	Sign. du test
Petite/Grande	0,21	3,84	NS	0,11	3,84	NS
Humaine/Anonyme	0,07	3,84	NS	0,57	3,84	NS
Riche/Pauvre	0,26	3,84	NS	0,15	3,84	NS
Intéressante/Inintéressante	3,13	3,84	NS	0	3,84	NS
Enrichissante/Appauvrissante	0,01	3,84	NS	0,05	3,84	NS
Stable/Précaire	0,14	3,84	NS	0,15	3,84	NS
Enthousiasmante/Déprimante	0,32	3,84	NS	1,5	3,84	NS
Sécurisante/Effrayante	0,94	3,84	NS	0,39	3,84	NS
Dynamique/Statique	2,17	3,84	NS	0,06	3,84	NS
Innovante/Routinière	6,23	3,84	S	0,93	3,84	NS
Active/Passive	0,66	3,84	NS	0,06	3,84	NS

Tableau 37, Valeur et signification du Chi deux de Mac Nemar pour le pôle de questions « définition de l'entreprise »

Nous remarquons que seule une des propositions est significativement différente pour les étudiants du Ge entre le T0 et le T1, il s'agit d'innovante/routinière. Les étudiants ont été significativement plus nombreux au T1 à juger l'entreprise plutôt innovante. Nous ne retrouvons aucune différence significative pour le Gt.

Dans cette catégorie de question relative à la définition de l'entreprise, nous avons mis à jour une différence significative entre les réponses apportées au T0 et celles au T1 concernant une proposition de réponse (innovante/routinière) pour le Ge. Nous n'avons constaté aucune différence de ce type pour le Gt. Nous pouvons conclure à ce que nous avons appelé dans le titre de cette partie une très fine différence entre les deux groupes et ainsi, une très fine influence du dispositif de formation.

5 Analyse explicative de ces évolutions, influences individuelles et contextuelles

Afin d'appréhender les effets du dispositif ProméthéPlus et d'accompagner la décision, un volet explicatif est intégré au modèle d'évaluation. Nous avons traité ce point dans l'article intitulé : *Évaluer les effets d'un dispositif expérimental de formation. Le cas des représentations de l'entreprise d'étudiants de la formation supérieure agricole*, soumis à la revue MEE (Cf. Partie 2, Section 1, p. 313).

5.1 Résumé de l'article

Après avoir présenté le cadre de la recherche et posé le cadre théorique relatif à l'évaluation de dispositif et à l'évaluation des représentations, l'article présente la problématique, les hypothèses suivantes sont posées :

- 1) les représentations de l'entreprise des étudiants varient selon leurs sources d'influences personnelles (variables individuelles) et environnementales (variables contextuelles) ;
- 2) le dispositif innovant permet aux étudiants, alors même qu'ils sont encore dans la phase qui précède l'insertion professionnelle, de se projeter et d'entamer le processus de modification des représentations. Il existe-t-il une différence des réponses avant (T0) et après (T1).

Extrait 8, Hypothèse de la problématique de l'article 3, Partie 2, Section, p. 318

Une partie est consacrée à la méthode employée. La construction du questionnaire et le traitement des données y sont explicités. Ensuite, la partie relative aux résultats présente dans un premier temps les sources d'influences individuelles agissant sur les représentations des étudiants puis les sources contextuelles. Chacun des trois pôles de questions y est détaillé.

Pour poursuivre trois évolutions de réponses, des étudiants y sont décrites :

- une uniformisation des réponses. Il s'agit d'une différence statistique existant dans le premier questionnaire qui n'est plus présente dans le second, les réponses se sont uniformisées ;
- une spécification des réponses. Cela correspond à une différence statistique significative qui n'existait pas dans les réponses au premier questionnaire et qui apparaît dans le second, les réponses se spécifient ;
- pas de changement. Les différences observées dans les réponses apportées au premier questionnaire existent toujours dans le second.

Extrait 9, Article 3, Section 1, Partie 2, p. 331

L'article conclut en revenant sur les hypothèses posées au préalable. La première hypothèse est validée, nous constatons une relation statistique entre les variables individuelles et contextuelles des étudiants et leurs représentations de l'entreprise. Ensuite, concernant la seconde hypothèse, elle n'est que partiellement validée, car seules quelques propositions de réponses ont été significativement différentes en fonctions de la présence des étudiants au dispositif de formation

ProméthéPlus. Ainsi, l'article conclut à une faible influence du dispositif sur les représentations des étudiants. Pour terminer, nous avançons dans l'article quelques pistes explicatives de ces constats :

Tout d'abord, nous rappelons le nombre d'heures consacrées à l'action expérimentée qui a eu lieu à deux moments de la formation des étudiants de BTSA :

- en première année, module 1 de 6 heures ;
- en deuxième année, module 2 de 4 heures.

Nous soulignons le faible taux horaire de cette expérimentation au regard du programme de BTSA. De plus, nous souhaitons attirer l'attention sur le contexte de mise en place de ce projet ; il s'inscrit dans le module 11⁸⁴ [M11] du programme. Nous tirons deux enseignements de ce contexte :

D'une part, l'expérimentation est venue s'inscrire dans ce cadre possible d'intervention sans qu'il y ait eu de manière systématique une réflexion sur l'articulation entre l'existant (ce qu'il se fait à l'intérieur du module, au sein de la formation) et l'apport de l'action expérimentée. Ce constat nous amène à pointer la juxtaposition de l'expérimentation et non son intégration au sein du programme.

D'autre part, même si les étudiants du groupe témoin n'ont pas bénéficié de l'expérimentation sociale, ils ont abordé, à travers ce même module (M11), des éléments théoriques et pratiques concernant la découverte du milieu professionnel.

Extrait 10, Conclusion article 3, Partie 2, Section 1, p. 332

6 Discussion des résultats

Nous venons de démontrer tout au long de ce chapitre que les différences entre les groupes en matière d'évolution de réponses étaient fines. Dans la partie précédente, nous précisons quelques éléments explicatifs liés au faible taux horaire du dispositif et à l'expérience du groupe témoin en matière d'orientation et d'insertion professionnelle à travers le module M11.

Néanmoins au-delà de la comparaison des deux groupes, nous remarquons que les réponses entre T0 et T1 ne connaissent presque pas d'évolution. Ainsi, nous sommes en mesure de

⁸⁴ Le M11 est un accompagnement au projet personnel et professionnel (APPP), il est mis en œuvre dans toutes les filières de BTSA au fur et à mesure de leur rénovation. Toutes les filières impliquées par l'expérimentation sont concernées par ce module de 87 heures.

déterminer quelle expérience a été vécue par les étudiants au sein du dispositif. Nous faisons référence aux expériences allotélique et autotélique (Belin, 2001) que nous convoquons dans le cadre théorique.

Pour conclure à l'efficacité du dispositif, l'expérience vécue aurait dû être allotélique (*Ibid.*). Les étudiants, acteurs du dispositif, auraient vu leur expérience s'enrichir et auraient gardé une trace en dehors du dispositif. Or, nous sommes en train de montrer le contraire, les étudiants ont gardé peu de traces, leurs représentations de l'entreprise ont peu changées (20% des propositions de réponses ont significativement été influencées par le dispositif de formation⁸⁵). L'expérience des étudiants a plutôt été de type autotélique (*Ibid.*), les plaçant en consommateur du dispositif.

Ainsi, nous avons mis au jour une quasi-similarité des réponses entre les deux groupes, nous concluons à une faible influence du dispositif sur les étudiants (qui vient expliquer les résultats de la section 4, objectiver).

⁸⁵ Soit 7 propositions sur l'ensemble des 35 composants les trois pôles de questions

Synthèse du chapitre 1

Dans ce chapitre, nous présentons à la fois l'analyse statistique par laquelle nous comparons les réponses des étudiants des deux groupes et les résultats de cette analyse. Nous avons développé trois parties relatives aux trois pôles de questions que nous avons soumis aux étudiants des deux groupes (G_e et G_t). Nous avons constaté d'une part de faibles différences statistiques entre les groupes et d'une faible évolution des réponses entre T0 et T1 pour l'ensemble des étudiants.

Cependant, à travers la présentation de l'article nous avons été en mesure de montrer les influences des variables individuelles et contextuelles des étudiants sur leurs réponses. S'ils changent peu leurs réponses entre T0 et T1, ils ne perçoivent pas de la même façon le travail en entreprise, les missions et finalités des entreprises et la définition de l'entreprise. En effet, nous avons développé dans l'article que le sexe et l'origine sociale participaient à déterminer leur choix de réponse. Nous avons conclu que les hommes et les femmes dressaient un portrait différent de l'entreprise. Les femmes ont tendance à l'envisager dans son ouverture, sa relation à l'extérieur contrairement aux hommes qui se sont focalisés sur son fonctionnement interne. Dans une perspective sociale, nous avons constaté une différence en fonction du capital culturel (Bourdieu, 1994). De plus, au sujet des variables contextuelles, nous avons montré l'importance de la filière de BTSA dans le choix des réponses des étudiants.

Malgré trois types d'évolutions mises au jour, nous avons constaté peu de différences statistiquement significatives entre les deux groupes et conclu à une faible influence du dispositif sur les représentations des étudiants.

CHAPITRE 2

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ADMINISTRATEURS ET L'EFFICACITÉ PERÇUE PAR LES ACTEURS

Nous abordons dans ce chapitre les troisième et cinquième volets du modèle d'évaluation de dispositif que nous proposons.

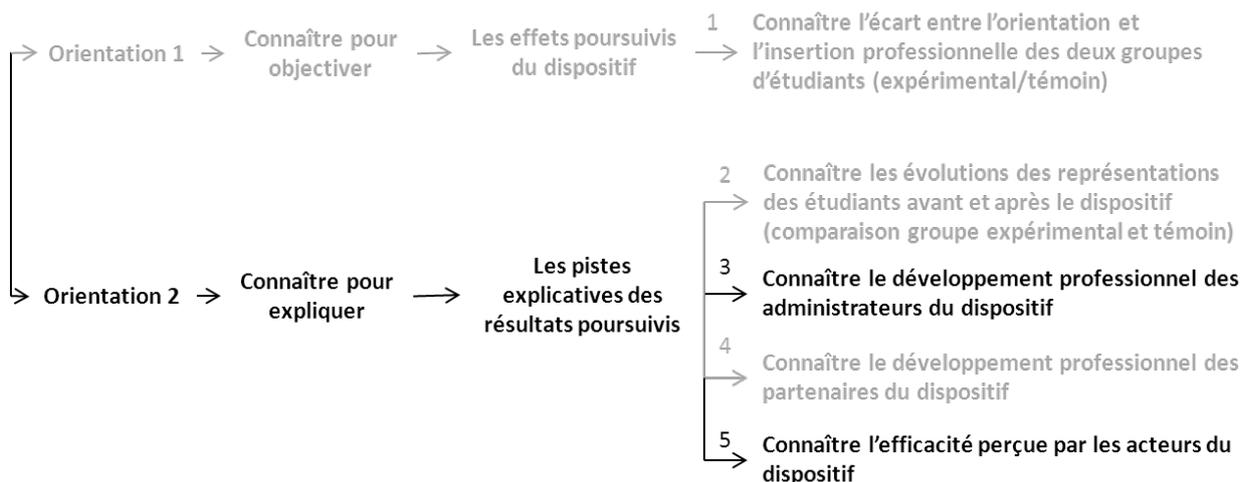


Figure 27, Modèle d'évaluation de dispositif de formation, appliqué à notre étude de cas, niveau 3

La première partie, consacrée au troisième volet du modèle, vient donc apporter des éléments pour une réponse à l'hypothèse selon laquelle **la mise en œuvre du dispositif contribuerait au développement professionnel des administrateurs du dispositif** (autrement appelé animateurs dans cette recherche). Comme nous l'évoquions en introduction les résultats ont été publiés sous la forme d'article paru dans le numéro 31 de la revue *Savoirs*, intitulé *Le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycée agricole*. L'intégralité de cet article se trouve dans la Partie 2 *Productions scientifiques* de ce document (p. 295).

Nous rappelons que le quatrième volet, destiné à connaître les effets du dispositif sur le développement professionnel des partenaires, ne pourra pas être présenté en raison de l'insuffisance des données disponibles à ce sujet.

La seconde partie, relative au cinquième volet du modèle, vient développer des éléments pour répondre à l'hypothèse selon laquelle **l'efficacité perçue des étudiants serait corrélée au sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs**. Ces résultats ont été développés dans le chapitre soumis dans l'ouvrage collectif coordonné par Roger et Mohib, intitulé : *Dispositif de formation expérimental : double enjeux de professionnalisation. Analyse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réussite des acteurs* (p. 359).

1 Le développement professionnel perçu des administrateurs

Cette partie porte sur le développement professionnel des animateurs. Nous nous intéressons à travers ce volet de l'évaluation, à connaître la mise en œuvre du dispositif en nous plaçant du point de vue des acteurs qui en ont la charge. Ainsi, nous ne caractérisons pas le développement professionnel des animateurs, mais le développement professionnel perçu. C'est ce que nous avons développé et justifié dans l'article que nous présentons ci-après. Un résumé de l'article sera d'abord exposé puis nous discuterons les résultats à partir des éléments développés dans le cadre théorique.

1.1 Résumé de l'article

Les effets non escomptés du dispositif, émergents de sa mise en place, sont abordés dans cet article. Il concerne les administrateurs du dispositif c'est-à-dire les animateurs de notre étude de cas. Après avoir présenté le contexte spécifique de cette recherche-intervention la problématisation révèle les changements liés à la mise en place du dispositif. Ces changements viennent rompre la routine professionnelle de ces acteurs. Ils sont liés à la fois:

- au contenu même du dispositif, une innovation (Alter, 2000) ;
- au processus de sa mise en place, le statut expérimental du dispositif ayant un cahier des charges à respecter qui vient modifier les façons de travailler ensemble.

Ainsi, trois types de changement ont été mis au jour :

- la normalisation visée des pratiques ;
- le développement de nouvelles pratiques, de type collaboratif : les délégués multiplient les échanges, s'entraident pour mettre en place le projet. Ceux qui ont travaillé le contenu de formation proposent à leurs collègues de venir les observer durant les premières interventions. Cette proposition validée et encouragée par la direction va rencontrer un franc succès ; de nombreuses observations ont eu lieu dans plusieurs délégations ;
- une évolution du public, des étudiants plus jeunes. Pour la première fois, les délégués sont intervenus auprès d'étudiants en première année de BTSA. L'âge des étudiants avant le démarrage de l'expérimentation aura été une source d'inquiétude, les délégués appréhendant l'immaturation des étudiants et leur faible préoccupation de leur insertion professionnelle.

Extrait 11, Partie 2, section 1, article 2, p. 298

Cette contribution propose de traiter la question du développement professionnel perçu de ces acteurs après une rupture de la routine professionnelle. Le cadre théorique met en lien :

- les concepts de changement et de développement professionnel perçu, justifiant le choix de travailler sur des perceptions plutôt que sur le réel ;
- la notion de compétence comme un indicateur du développement professionnel, précisant trois types de compétences particulières : fonctionnelles et sociales (Leduc & Valléry, 2006), de processus (Wittorski, 1998).

Une partie consacrée à la méthode de recherche expose le choix de travailler sur la base d'entretiens d'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001; Faïta & Maggi, 2007) ainsi que la sélection de la population (groupe expert, groupe novice) et le choix des séquences filmées.

Ensuite, la description des résultats révèle trois thématiques dans l'analyse que font les animateurs de leur activité. Ces thématiques concernent les techniques d'animation, le contenu de la formation et le groupe classe.

Puis, nous mettons en perspective le lien entre les analyses produites par les animateurs de leur activité⁸⁶ et les compétences présentées dans le cadre théorique. Ainsi, des compétences fonctionnelles, de contenu et de processus ont été identifiées à travers leurs discours pour chacune des trois thématiques⁸⁷. L'ensemble des animateurs énonce les compétences qu'ils mobilisent lorsqu'ils commentent leur activité, qu'ils soient experts ou novices. Les trois types de compétences répertoriées dans le cadre théorique apparaissent dans les discours de chacun. Néanmoins, des différences existent en fonction des groupes, quant à la récurrence du type de compétences énoncées dans les discours.

Le développement professionnel perçu des animateurs experts

Les animateurs dits experts ont axé leurs discours sur les compétences sociales qui relèvent de la mise en place du contenu de l'expérimentation. Nous analysons cette particularité, propre à ce groupe, par leur maîtrise de la trame et des outils de l'intervention. En effet, nous avons considéré ces animateurs comme experts, car ils ont participé à la création des outils et de la trame pédagogique. Ils sont précurseurs de l'expérimentation. Ainsi, ils ont eu tendance à focaliser leurs commentaires sur ce qui leur a demandé le plus d'investissement au moment où

⁸⁶ Verbatim des entretiens d'autoconfrontation, cf. annexe n°11, p. 71 pour les entretiens réalisés au T0 et annexe n°12, p. 141 pour les entretiens réalisés au T1, CD ROM Annexes.

⁸⁷ Grilles d'analyses des verbatim des entretiens d'autoconfrontation cf. annexe n°13, p. 191, CD ROM Annexes.

nous les rencontrons. Ils ont donc choisi de commenter leurs stratégies de mise en œuvre du dispositif par rapport au public visé : les étudiants.

Le développement professionnel perçu des animateurs novices

Les animateurs novices ont axé leurs discours sur les compétences fonctionnelles qui correspondent à des compétences ayant un lien direct avec le contenu du dispositif d'insertion. Contrairement à leurs collègues, ils ont été choisis comme novices n'ayant fait aucun travail sur l'expérimentation avant son application. Ils répondent de la même stratégie. Ainsi, ils ont également proposé des commentaires en lien avec les actions leur ayant demandé le plus d'investissement : des compétences relatives à la maîtrise de la trame et des outils de l'intervention.

Extrait 12, Partie 2, section 1, article 2, p. 309

Ainsi, au terme de cet article, après avoir pointé les limites et les perspectives de la recherche nous concluons à l'effort d'appropriation dont ont fait preuve les animateurs en fonction de leur expérience dans le dispositif.

1.2 Discussion des résultats

Dans la section 2 (cadre théorique), nous évoquons les travaux de Fourcade et Krichewsky, (2012). Ces auteurs ont catégorisé trois effets non escomptés liés à la mise en place d'un dispositif de formation. Il s'agissait des effets analyseur, catalyseur et rétroactif.

Dans cette recherche, nous nous sommes également intéressée aux effets non escomptés ; nous avons travaillé sur l'expérience des administrateurs (appelé animateurs). Nous avons mis au jour le développement professionnel des animateurs, quel que soit leur degré d'expérience dans le dispositif.

L'effet analyseur qui résulte d'une prise de distance par rapport à la pratique professionnelle quotidienne, et qui permet le développement de pratiques nouvelles est présent dans le cas de la mise en place de ce dispositif. Les animateurs ont été capables de développer une réflexion rétrospective sur l'action (Wittorski, 1998) que nous avons caractérisée par la présence de compétences de processus dans leur discours.

Ensuite, l'effet catalyseur qui correspond à un ajustement des pratiques en lien avec l'effet précédent correspond à l'écart réalisé par les animateurs par rapport à leur fonctionnement classique ; ils ont accepté la situation innovante provoquée par le dispositif.

Enfin, l'effet rétroactif est l'appropriation, voire le détournement du dispositif, nous avons fait le constat à travers l'analyse des entretiens d'autoconfrontation non pas de détournement, mais d'appropriation du dispositif par des innovations. Celles-ci ont été mises en place par les animateurs dans la perspective d'apporter des éléments au plus près des besoins des étudiants. Ces besoins étant anticipés et caractérisés par les animateurs.

Cette confrontation des différents effets non escomptés nous amène à conclure à un processus d'appropriation du dispositif dans l'enchaînement des trois effets développés par Fourcade et Krichewsky, (2012). Néanmoins, nous affirmons une différence d'approche entre les deux recherches. Nous nous sommes centrée davantage sur l'expérience vécue des animateurs qui par l'analyse que nous venons de présenter pourrait être qualifiée d'allotélique (Belin, 2001).

2 L'efficacité perçue par les acteurs

Dans cette volonté de se placer du point de vue des acteurs pour mieux connaître le fonctionnement du dispositif, nous nous sommes intéressée à l'efficacité perçue par les acteurs. Cette seconde partie du chapitre présente deux indicateurs permettant d'appréhender l'efficacité perçue. Il s'agit du sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs et du sentiment de réussite des étudiants. Nous proposons un résumé du chapitre dans un premier temps et une discussion des résultats dans un second temps.

2.1 Résumé du chapitre

Le chapitre décrit pour commencer le contexte de la recherche et développe la problématique.

Face à cette situation de changement au travail, nous nous intéressons au « niveau » (fort/moyen/faible) de sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) des délégués. Que peut-on dire de leur SEP ? Pouvons-nous observer une différence en prenant en compte les niveaux d'expérience des délégués ? Que pouvons-nous dire de l'efficacité perçue des étudiants ? Est-elle corrélée au SEP des délégués ?

Extrait 13, Problématique chapitre 2, Partie 2, Section 2, p. 361

Ensuite, le cadre théorique présente l'innovation comme un dispositif de professionnalisation et explicite le passage du sentiment d'efficacité personnelle au sentiment d'efficacité professionnelle mobilisé dans cette recherche.

Le chapitre expose à travers la méthode employée, les deux enquêtes mises en œuvre pour répondre à la problématique. La première enquête a été menée auprès des animateurs, nous

présentons le questionnaire de mesure du SEP⁸⁸ recueillie au démarrage du dispositif. La seconde enquête a été menée auprès des étudiants, nous décrivons dans l'article les conditions de passation des entretiens semi-directifs⁸⁹ réalisés auprès d'eux. Les entretiens semi-directifs sont ceux menés après le module 1.

Une partie analyse des résultats, présente dans un premier temps les scores des SEP des animateurs. Quatre niveaux sont mis au jour (expertise, point d'appui solide, zones d'incertitude, fragilités). Un focus sur les animateurs des deux groupes (expert/novice) est réalisé, puis le travail de mise en correspondance des discours des étudiants et des scores des SEP des animateurs est développé. Deux éléments sont révélés par cette mise en correspondance ; des points communs dans les discours des étudiants et les interventions des animateurs (1) et des divergences dans les discours des étudiants et les interventions des animateurs (2).

Ainsi, quels que soient les animateurs et leur niveau de SEP (1) ; les étudiants ont pointé le décalage entre leurs attentes et ce qu'ils ont vécu dans le dispositif, leur déception quant à une approche trop généraliste, le moment qu'ils ont préféré, les connaissances apportées par le dispositif sur le fonctionnement de l'entreprise, et l'expertise des intervenants (professionnel du recrutement). Ensuite, des divergences (2) apparaissent en fonction des animateurs et de leur niveau de SEP, nous mettons en évidence une corrélation négative :

- les animateurs du groupe expert, ayant eu les scores de SEP les plus élevés⁹⁰, sont ceux pour lesquels les étudiants expriment un « mauvais » sentiment de réussite et inversement ;
- les animateurs du groupe novice, ayant obtenu les scores les plus bas⁹¹, sont ceux pour lesquels les étudiants expriment un « bon » sentiment de réussite.

2.2 Discussion des résultats

Nous présentons deux points de discussion, nous mobilisons pour cela des éléments issus de nos observations. Le premier point concerne la prise en compte du contexte dans l'interprétation des résultats et le second l'implication des animateurs dans la mise en place du dispositif. De plus, nous pointons les limites de ces résultats qui ne sauraient être représentatifs d'autres situations de ce type.

⁸⁸ Le questionnaire diffusé aux animateurs est disponible annexe n°5, p. 25, CD ROM Annexes.

⁸⁹ La grille des entretiens semi-directifs menés auprès des étudiants peut être consultée annexe n°6, p. 33. De plus, les verbatim de ces entretiens peuvent être consultés annexe n°15, p. 219 et la grille d'analyse annexe n°16, p. 233, CD ROM Annexes.

⁹⁰ Parmi les animateurs sélectionnés faisant partie des deux groupes expert et novice.

⁹¹ *Ibidem*.

Synthèse du chapitre 2

Ce chapitre a proposé des va-et-vient entre les deux parties de la thèse. Nous avons présenté deux productions scientifiques et en avons fait la synthèse ici. Il s'agit de l'article publié dans la revue *Savoirs* (31) intitulé *Le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycée agricole* et d'un chapitre soumis intitulé *Dispositif de formation expérimental : double enjeux de professionnalisation. Analyse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réussite des acteurs*.

La première partie, consacrée au développement professionnel des administrateurs du dispositif (appelé animateurs dans notre étude de cas) a précisé son objet d'étude : le développement professionnel perçu des animateurs. Nous avons choisi les compétences énoncées comme indicateurs du développement professionnel perçu. À travers la méthode d'autoconfrontation, les animateurs (groupe expert et groupe novice) ont été amenés à analyser leur activité. Nous avons procédé à une analyse thématique des entretiens et nous avons mis au jour trois thèmes récurrents pour l'ensemble des animateurs ; ils ont centré leur analyse sur leurs techniques d'animation, le contenu du dispositif et la gestion du groupe classe. Des compétences (sociale, fonctionnelle, de processus) ont été énoncées dans chacune des trois thématiques. Néanmoins, nous avons constaté une différence entre les animateurs experts et les animateurs novices. Les premiers ont davantage exprimé de compétences sociales alors que les animateurs novices ont davantage énoncé de compétences fonctionnelles.

La seconde partie mobilise le sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs et le sentiment de réussite des étudiants, pour appréhender l'efficacité perçue par les acteurs du dispositif. Ces deux indicateurs ont été mis en confrontation, pour répondre à l'interrogation suivante : le sentiment de réussite des étudiants est-il corrélé au sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs ? Autrement dit : les animateurs qui se jugent capables de réussir parviennent-ils à mieux satisfaire les étudiants ? Nous avons montré une corrélation négative de ces deux variables. Nous avons interprété ce constat en faisant appel aux éléments du contexte et aux prises de risque différenciées des animateurs en fonction de leur niveau d'expérience.

SECTION 6

**CONTRIBUTION À UN MODÈLE
D'ÉVALUATION DE DISPOSITIF DE
FORMATION**

CHAPITRE 1 : CONTRIBUTION À UN MODÈLE D'ÉVALUATION DE DISPOSITIF DE FORMATION

INTRODUCTION DE LA SECTION 6

Cette section est la dernière de ce document, elle revient sur l'ensemble du travail produit et propose d'en faire le bilan. Dans l'unique chapitre qui la compose, nous revenons sur la problématique et l'hypothèse générale formulée ainsi : le modèle d'évaluation de dispositif de formation résiste à la confrontation à l'empirie. Trois parties vont être développées.

La première dresse un bilan des apports de la recherche, nous faisons un retour sur les éléments du modèle que nous développons dans la section 2 (cadre théorique et problématisation) de cette note de synthèse. Nous répondons alors à ces questions :

- qu'avons-nous mis au jour dans ce travail ?
- Comment les apports de la recherche permettent-ils de faire progresser le modèle d'évaluation du dispositif de formation ?

La deuxième partie pointe les limites du modèle et présente des pistes d'amélioration. Nous présentons des dimensions de la recherche que nous n'escomptions pas, mais qu'il nous semble pertinent d'ajouter. Celles-ci sont relatives à la focale du changement qui traverse ce travail.

La troisième partie développe des points d'appui pour une contribution au modèle d'évaluation de dispositif de formation et le stabilise.

CHAPITRE 1

CONTRIBUTION À UN MODÈLE D'ÉVALUATION DE DISPOSITIF DE FORMATION

Ce chapitre va revenir sur la problématique et effectuer un bilan des apports et des avancées de notre recherche. Dans un premier temps, nous revenons succinctement sur l'hypothèse générale et nous dressons un bilan des apports.

Ensuite, nous pointons les limites de cette recherche puis nous mettons au jour des apports, non envisagés par le modèle, que nous intégrons. Ainsi, une autre analyse viendra compléter ce chapitre. Elle ne répond à aucune hypothèse posée au début de ce travail, néanmoins, elle contribue à l'enrichir et participe à la construction du modèle d'évaluation de dispositif de formation. En effet, lors de la confrontation du modèle à l'empirie, nous faisons le constat d'un manque, ce modèle ne prenant pas en compte l'analyse du changement dans la mise en place du dispositif de formation. Ainsi, nous nous sommes intéressée au changement planifié et induit par le dispositif de formation. C'est ce que nous explicitons dans le chapitre intitulé : *Le changement dans le changement. Changement planifié et changement induit* (Aussel & Marcel, 2013). Cette production, coécrite avec notre directeur, présente des effets induits (non escomptés) par la mise en place de l'expérimentation. Nous y abordons la visée du changement (changement planifié) comme créatrice de changement non escompté (changement induit) ; nous en proposons un résumé.

Dans la troisième partie de ce chapitre nous stabilisons le modèle et proposons différents points d'appui : méthodologique, axiologique, heuristique, épistémologique et politique, autant de contributions qui participent de son développement.

1 Bilan des apports de la phase empirique, retour sur les éléments pour un modèle

Cette thèse poursuit l'objectif d'élaborer des connaissances en vue de construire un modèle d'évaluation de dispositif de formation. Nous formulons l'hypothèse générale suivante : le modèle d'évaluation de dispositif de formation résistera à une confrontation à l'empirie. Nous avons apporté les éléments, repris dans le tableau ci-après, pour commencer à élaborer le modèle.

Orientation	Volets
Connaître pour objectiver les effets du dispositif	Mesurer l'efficacité du dispositif
Connaître pour expliquer les effets du dispositif	Mesurer les évolutions cognitives (connaissances, représentations, etc.) des destinataires avant et après le dispositif
	Caractériser les effets non escomptés (administrateurs)
	Caractériser les effets non escomptés (partenaires)
	Mettre au jour l'efficacité perçue par les acteurs

Tableau 38, Synthèse des éléments pour un modèle d'évaluation de dispositif de formation

Le dispositif de formation ProméthéPlus a été évalué selon ces deux orientations et cinq volets. La figure ci-dessous reprend le modèle contextualisé à l'étude de cas.

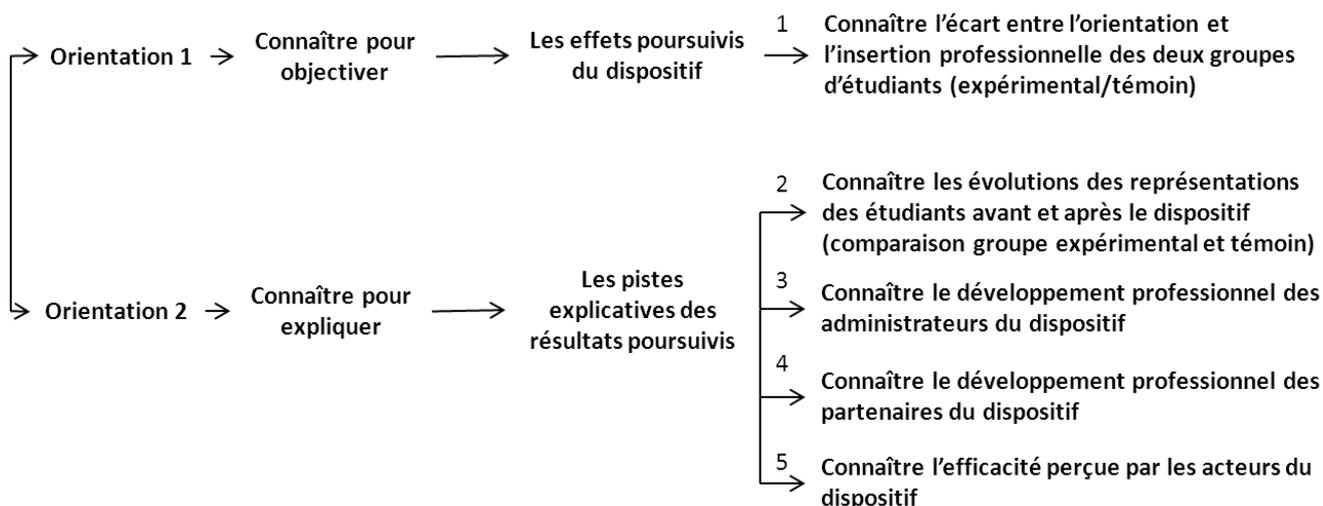


Figure 28, Synthèse de l'opérationnalisation du modèle d'évaluation de formation

Nous formulons les hypothèses opérationnelles suivantes :

- les étudiants du groupe participant à l'expérimentation ProméthéPlus auront un taux d'insertion plus élevé que les étudiants du groupe témoin ;
- la participation des étudiants au dispositif de formation contribue à modifier leurs représentations du fonctionnement de l'entreprise, du travail en entreprise et des missions et finalités de l'entreprise ;
- la mise en œuvre du dispositif contribue au développement professionnel de ses administrateurs ;
- la participation des enseignants à la diffusion du dispositif favorise leur développement professionnel ;
- l'efficacité perçue des étudiants est corrélée au sentiment d'efficacité professionnelle des administrateurs.

1.1 Un volet abandonné, un volet incomplet

Les apports de la recherche nous ont permis d'infirmer ou d'affirmer presque toutes les hypothèses portées par les volets de l'évaluation. Malgré cela, nous avons dû en abandonner un et faire le constat de l'incomplétude de l'un d'eux.

Le volet 4, concernant le développement professionnel des partenaires du dispositif de formation, n'a pas pu être travaillé. Les enseignants n'ont pas joué le rôle de partenaires (diffuseurs) dans le dispositif comme nous l'avions imaginé. Ainsi, nous avons été contrainte d'abandonner ce volet.

De plus, bien que nous ayons pu mettre en place le volet 1 de l'évaluation, relatif à la connaissance objective de l'insertion professionnelle des étudiants des deux groupes, nous n'obtenons pas de résultats suffisamment satisfaisants pour conclure à l'efficacité ou l'inefficacité du dispositif. En effet, un accès aux données difficile et un faible retour de la part des étudiants empêchent que nous concluions à l'une ou l'autre de ces deux perspectives.

Dans la suite du texte, nous avançons deux pistes qui selon nous pourraient améliorer et maintenir ces deux volets dans le modèle. En effet, bien que les enseignants n'aient pas joué le rôle de partenaires dans ce dispositif, il nous semble important de maintenir ce volet qui pourrait amener des éléments de compréhension de la mise en place du dispositif. Nous n'avons pas pu tester cette partie de l'évaluation, mais nous conservons notre intérêt quant aux apports qu'elle pourrait générer.

De même la première orientation, qui dans notre cas, n'apporte pas les connaissances escomptées, doit être revue et améliorée. Comme nous allons le développer ci-après, nous renforçons l'importance de cette partie, car elle la source principale des attentes des commanditaires qui souhaitent savoir si cela fonctionne, si cela est efficace pour généraliser ou non ce type d'initiative. Ainsi, dans le cas d'évaluation de type macro environnementale comme c'était le cas ici, nous souhaitons développer deux propositions : renforcer le rôle des évaluateurs et développer la collaboration avec les acteurs impliqués dans l'évaluation.

1.1.1 Affirmer la place des évaluateurs

Nous constatons que les difficultés relatives au premier volet de l'évaluation sont en partie liées à la place trop excentrée des évaluateurs. En effet, c'est le volet pour lequel nous avons eu le plus de mal à rassembler les données nécessaires à notre travail. Ce point aurait certainement dû être envisagé autrement. Nous avons dès le départ prévu de travailler avec des données recueillies par les animateurs du dispositif (feuilles de présence recensant les coordonnées des

étudiants), mais cette méthode ne s'est pas avérée concluante. La majorité des coordonnées étaient, au moment où nous souhaitions les utiliser, non exploitables. *A posteriori* il nous semble qu'une étude plus fine de cette population nous aurait amenée à créer des outils spécifiques permettant le suivi des étudiants après leur formation de BTSA. C'est ainsi que nous pensons qu'il faut reconsidérer la place des évaluateurs.

De plus, nous avons également constaté, dans l'une des stratégies mises en œuvre pour faire face à cette difficulté, que les établissements étaient également dépourvus d'outils pour effectuer le suivi de leurs étudiants, bien qu'ils y accordent une forte importance. Dans ce cas particulier de l'insertion professionnelle, nous avons ainsi proposé dans les pistes pour l'action de créer un dispositif (de type observatoire) de suivi des situations des étudiants post diplôme (Cf. Partie 2, Section 3, p. 389). Il nous semble important de tirer les enseignements de cette situation au titre de l'évaluation.

Nous préconisons dans le titre de cette partie d'affirmer la place des évaluateurs. Ainsi, les classes dans lesquelles nous avons effectué le suivi de la mise en place du dispositif, les étudiants avaient pu nous rencontrer, échanger avec nous, poser des questions ou tout simplement manifester leur désintérêt. Compte tenu de la taille de l'échantillon expérimental, nous n'avons rencontré que très peu d'étudiants. Nous aurions pu occuper davantage cet espace de l'évaluation et créer un réseau des établissements participants à l'expérimentation afin de créer avec eux des outils pour un suivi. C'est ce que nous allons développer dans le second point de cette partie.

1.1.2 Pour une évaluation plus collaborative

Le constat que nous avons fait du manque d'investissement de l'espace de l'expérimentation par les évaluateurs se cumule avec un autre aspect, celui de la collaboration. Nous avons mené une évaluation externe collaborative avec les animateurs du dispositif. Ceux-ci ont pris part à l'évaluation dans la gestion du recueil des données. En effet, ils ont fait passer les questionnaires aux étudiants et nous ont transmis toutes les informations dont nous avions besoin. Toutefois, l'aspect collaboratif n'est pas allé au-delà et nous ne l'avons pas exploité avec les équipes pédagogiques des formations de BTSA. Il nous semble que c'est dans cet espace de collaboration et de création d'outils communs que nous aurions pu développer de meilleures connaissances et atteindre l'objectif de la première orientation du modèle d'évaluation.

1.2 Trois volets opérationnels

Si nous n'avons pas conduit une évaluation sans défaut, nous pouvons présenter la résistance de trois volets au contact de l'empirie. Ainsi, nous avons pu mettre au jour :

- les évolutions cognitives des destinataires à travers les faibles évolutions des représentations des étudiants et l'influence des variables individuelles et contextuelles des étudiants dans leur choix des réponses à ce sujet ;
- les effets non escomptés (administrateurs) à travers la mise au jour du développement professionnel perçu des animateurs du dispositif ;
- l'efficacité perçue par les acteurs par la mise en évidence d'une corrélation négative du sentiment de réussite des étudiants et du sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs, que nous avons fortement liée au contexte de mise en œuvre du dispositif.

1.2.1 *Des espaces de collaboration et d'explicitation de l'évaluation*

Nous avançons que ces trois volets de l'évaluation ont pu fonctionner, car, pour revenir aux deux points développés dans les parties précédentes, les évaluateurs ont eu la possibilité d'être en contact régulier et collaboratif avec les animateurs, qui ont joué le rôle de partenaires de l'évaluation. En effet, ils participaient directement à deux des trois volets et ils nous ont permis d'avoir accès aux étudiants lorsqu'ils faisaient passer nos questionnaires. L'espace de l'évaluation mis en place de la sorte, repérable par les acteurs, nous a permis l'accès aux données sans problème. Nous avons développé des phases de traduction de notre action et participé à des réunions de projet avec l'APECITA. Autant d'étapes de visibilité et de traduction de l'évaluation à destination de nos partenaires. Ainsi, trois rencontres officielles nous ont permis d'explicitier notre démarche et de la soumettre au questionnement des acteurs :

- au début du projet, pour présenter l'évaluation à l'ensemble des membres de l'APECITA. Cette rencontre a été l'occasion de distinguer l'évaluation du contrôle et de rassurer les animateurs de nos intentions. Nous n'étions pas là, pour vérifier si la trame du dispositif serait respectée, mais pour connaître son fonctionnement, sa mise en place. Ainsi, cette première rencontre avait un enjeu fort, celle de montrer « patte blanche » et de nous faire accepter auprès de ces acteurs ;
- à mi-parcours du projet auprès d'un groupe plus restreint lors du comité de pilotage. Cette étape était un moment d'échange où chaque partie de l'expérimentation a pu expliciter son avancement et les difficultés rencontrées. Nous tenons à mentionner que les commanditaires n'ont pu être présents lors de ce comité de pilotage ;

- à la fin du projet pour la restitution des résultats lors d'une réunion rassemblant les délégués régionaux de l'association. Cette rencontre s'est déroulée en deux temps ; en groupe complet pour présenter les résultats relatifs aux étudiants et en groupe restreint (composé des animateurs que nous avons accompagnés) pour soumettre à leur jugement les résultats les concernant, nous aurons l'occasion d'y revenir dans la partie suivante (2 : les limites du modèle, ajout d'éléments).

De plus, en dehors de ces réunions officielles organisées par l'APECITA, nous avons eu de nombreux échanges informels avec les animateurs que nous avons accompagnés dans la mise en place du dispositif. Enfin, nous mentionnons également notre participation à une réunion de présentation du module 2 du dispositif.

1.2.2 Une consolidation du modèle

Les analyses produites ont permis de révéler des éléments nécessaires à la compréhension du dispositif de formation. Trois volets (2, 3 et 5), tous issus de la seconde orientation de l'évaluation, avaient pour fonction de construire des connaissances permettant d'explicitier le fonctionnement du dispositif, afin de pouvoir connaître les leviers ou les freins de son efficacité. Nous nous sommes intéressée aux mécanismes internes, c'est-à-dire à ceux en amont de la production des résultats escomptés : effets sur l'insertion professionnelle. Les résultats escomptés sont quant à eux des produits du dispositif, et lui sont externes. Les connaissances sur les représentations des étudiants, le développement professionnel des animateurs et l'efficacité perçue des étudiants au regard du SEP des animateurs ont permis de faire plusieurs constats.

Tout d'abord, nous avons montré l'importance de l'engagement des animateurs dans la mise en place de cette innovation au sein de l'association. En effet, peu de résistance au changement a été perçue, seulement deux animateurs (sur 14) n'ont pas ou peu pris part au projet. Ainsi, nous avons pu caractériser leur développement professionnel comme une adaptation à ce changement. Les compétences (sociales, fonctionnelles et de processus) énoncées dans les entretiens d'autoconfrontation montrent leurs efforts pour répondre aux objectifs du dispositif de formation. De plus, ce volet de l'évaluation nous a permis de mettre au jour des stratégies d'innovation au sein de l'innovation (remplacement d'outils) pour répondre au plus juste aux besoins des étudiants⁹². Cette partie de l'évaluation constitue une valorisation des acteurs du dispositif et constitue l'enjeu d'une des pistes pour l'action que nous avons formulée à l'attention des commanditaires (Cf. Partie 2, Section 3, p. 388). Ainsi, ce volet de l'évaluation nous semble

⁹² Deux innovations ont été constatées, l'une d'elles a été employée pour contextualiser le dispositif à la filière des BTS, et l'autre pour illustrer un processus de recrutement.

devoir être maintenu dans le modèle permettant de connaître au sein de la mise en œuvre, les stratégies des acteurs, leurs difficultés et réussites.

Ensuite, nous avons pointé le décalage entre l'expérience souhaitée (allotélique) par les créateurs du dispositif et celle vécue (autotélique) par les étudiants. Nous avons montré, par l'analyse des questionnaires étudiants avant et après le dispositif, que les étudiants du groupe expérimental modifiaient peu leurs réponses à la fois par rapport au groupe témoin et en comparaison des T0 et T1. Cette connaissance permet d'aborder l'effet du dispositif sur ses destinataires, et questionne sa construction. Nous avons choisi de proposer une piste pour l'action orientée sur la forme de ProméthéPlus (durée) et sur une meilleure intégration dans le programme de BTSA. En effet, malgré la place accordée au sein du module M11, le dispositif de formation n'a pas ou a été peu pensé dans l'organisation du programme. Des liens, des ponts auraient pu être créés avec des enseignements (différents modules présentés dans la Partie 2, section 3 : repères pour l'action, p. 383).

Enfin, nous avons mis en évidence une corrélation négative du sentiment de réussite des étudiants et du SEP des animateurs. Cette connaissance apporte des éléments importants et rappelle ce que nous développons dans la partie *Définitions du dispositif* (Section 2) : il est avant tout « situé ». En effet, ce que nous retenons de ce volet est la mise en évidence de l'importance de la prise en compte de l'hétérogénéité des publics. Le dispositif de formation a été conçu pour des étudiants de BTSA, quelle que soit leur filière (ACSE, GPN, SER, STA). Hormis une innovation repérée chez une animatrice (D) destinée à contextualiser le dispositif par l'introduction des débouchés des étudiants GPN, peu de place a été accordée aux différents scénarii de l'insertion professionnelle. Les entretiens semi-directifs, menés avec eux, nous permettent d'affirmer que c'est un élément qui leur a manqué, ils auraient souhaité que le dispositif soit plus centré sur la spécificité de leur filière, moins transversal. La prise en compte de l'hétérogénéité des publics a donc fait l'objet d'une piste pour l'action en direction des commanditaires (Cf. Partie 2, section 3, p. 387).

Nous retiendrons donc, que ces trois volets dans le cas de cette recherche ont apporté des connaissances importantes dans la mission d'accompagnement de la décision politique, il nous ont permis de formuler plusieurs pistes pour l'action. Ainsi, nous affirmons une consolidation de cette partie du modèle.

2 Les limites du modèle mises au jour, ajout d'éléments

Afin de poursuivre ce retour sur le modèle que nous avons mis en place dans le cadre de l'évaluation commanditée de ProméthéPlus, nous souhaitons pointer un manque et proposer de le compléter. Ainsi, nous allons développer des résultats produits « en dehors » du modèle. Il s'agit de résultats correspondants à l'analyse du changement traversant la mise en place du dispositif. Nous avons affirmé depuis le travail sur le cadre théorique jusqu'à la présentation de l'étude de cas une visée transformatrice du dispositif. Cette visée cherche ainsi à atteindre un changement qui est programmé, nous le qualifierons dans la partie suivante de planifié.

Nous nous intéressons dans cette partie à connaître les types de changements qui sont à l'œuvre dans cette mise en place. Nous en avons catégorisé deux : le changement planifié et le changement induit. Le premier se définit comme « l'utilisation d'un savoir conscient et délibéré dans le but de produire une modification » (Savoie-Zajc, 1989, p.124). Le second correspond, lui, aux effets qui résultent de la poursuite du changement planifié. Ainsi, le changement induit est-il considéré comme un effet non escompté ?

2.1 Émergence du changement planifié

Plusieurs sources sont à la base du changement que nous qualifions de planifié et que nous caractériserons *infra*. Elles sont des prescriptions descendantes (Six, 1999) émanant d'instances politiques.

Tout d'abord, la première source provient du Ministère de l'Agriculture de l'Agroalimentaire et de la Forêt et prend effet au niveau des établissements agricoles. Elle est une réforme des diplômes de BTSA qui impose la mise en place d'un module dédié à l'accompagnement du projet personnel et professionnel des étudiants (M11). Ce module s'inscrit dans deux lois :

- la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 qui recouvre une mission d'insertion sociale et professionnelle ;
- la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 de formation tout au long de la vie et VAE.

Ce dispositif vise l'accompagnement des étudiants, il est la généralisation progressive d'une expérimentation antérieure ayant eu cours avec les étudiants préparant un BTSA service en espace rural (SER) en 2003. Il repose sur plusieurs constats : « une hétérogénéité de plus en plus forte des jeunes entrant en BTSA, la difficulté de recruter dans certaines filières, l'inscription dans le système LMD, l'abandon d'élèves en cours de formation, et des résultats de l'expérimentation menée avec les SER » (Lépine, Courtas, & Izard, 2010). La mise en place du

M11 doit permettre aux étudiants de « se situer dans la formation afin d'en être acteur et auteur, d'approfondir la connaissance de soi, de repérer ses compétences pour évaluer ses potentialités, d'analyser les exigences et opportunités du monde professionnel pour s'y insérer » (Lépine et *al.*, 2010).

La seconde source provient du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse, qui a lancé une série d'appels à projets destinés à promouvoir des expérimentations sociales. Le texte de loi précise que « ce fonds est doté de contributions de l'État et de toute personne morale de droit public ou privé qui s'associent pour définir, financer et piloter un ou plusieurs programmes expérimentaux visant à améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes » .

La combinaison de ces deux sources a créé les conditions favorables au développement d'une expérimentation sociale sous la forme d'un dispositif innovant de formation, vecteur d'un changement planifié. En effet, il s'inscrit à la fois dans le M11 de la formation des BTSA et dans l'appel à projets « insertion professionnelle » lancé par le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse en 2009. La visée de ce dispositif est de permettre une meilleure orientation et insertion professionnelle des étudiants. Le changement planifié vise un accès à l'emploi facilité dans un contexte économique de crise (remédiation d'un problème), il sous-tend un enjeu de professionnalisation.

2.2 Changement planifié et changement induit

C'est ce que nous avons développé dans un chapitre publié que nous avons rédigé pour l'ouvrage coordonné par Bedin (2012) intitulé : *Le changement dans le changement. Changement planifié et changement induit*. Dans la suite du texte nous proposons un résumé de ces résultats et invitons les lecteurs à consulter la Partie 2 (p. 341).

2.2.1 Résumé du chapitre

Le chapitre expose dans un premier temps le changement planifié comme finalité dans la mise en place du dispositif innovant de formation. Puis, du fait de ce cadre particulier (changement discontinu ou rupture), il interroge un autre type de changement (continu) influençant les animateurs. Ainsi, la question de recherche est la suivante : quels effets ce changement (planifié) entraîne-t-il sur le développement des animateurs (changement induit) ? Nous considérons à la fois le développement induit par la mise en place du dispositif, mais aussi celui induit par la mise en place de l'évaluation.

Ainsi, travaillant à partir de la dichotomie proposée par Baluteau (2003) : changement-rupture et changement continu, l'innovation est décrite comme le déclencheur d'un changement rupture et

le changement organisationnel comme un levier du développement des acteurs. Deux méthodes ont été mises en œuvre pour répondre à la problématique :

- des entretiens d'autoconfrontation pour connaître le développement à travers la mise en place du dispositif (expérimentation dans le chapitre) ;
- un entretien sociologique pour connaître le développement à travers la mise en place du dispositif d'évaluation.

La partie présentant les résultats fait dans un premier temps la synthèse des compétences (fonctionnelles, sociales, et de processus) recensées à travers l'analyse des entretiens d'autoconfrontation [EAC]. Puis elle expose, dans un second temps, les réactions des animateurs émises lors de l'entretien sociologique⁹³, qui consistait à présenter et à discuter les interprétations des chercheurs de l'analyse des EAC. Les réactions ont été catégorisées en quatre types :

- l'accord, l'indifférence ;
- refus puis négociation ;
- consensus autour de l'enrichissement apporté par l'expérimentation ;
- débat sur la place et la posture des chercheurs.

⁹³ Les verbatim de l'entretien sociologique réalisé avec les animateurs peuvent être consultés en annexe n°14, p. 211, CD ROM Annexes.

2.2.2 Discussion des résultats

La discussion de ce chapitre interroge la place et le rôle des Sciences de l'éducation dans l'accompagnement du changement.

Ainsi, nous interrogeons plus précisément la formation comme outil d'accompagnement du changement. Pour ce faire, nous demandons au lecteur de bien vouloir envisager un processus de changement opposé à celui que nous avons rencontré dans notre recherche comme nous le présentons dans la figure ci-après.

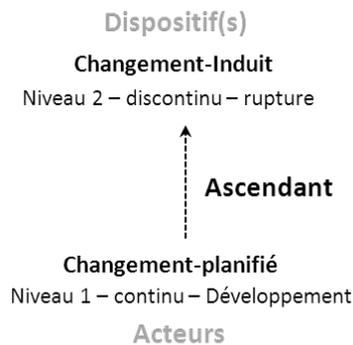


Figure 29, Processus de changement ascendant

Dans ce cas de figure, les acteurs et non plus le(s) dispositif(s) sont à l'origine du changement. Nous faisons le constat qu'il n'est plus rare de rencontrer des changements qui émanent d'acteurs⁹⁴ exprimant le refus de leur existant sous la forme de développement de nouvelles pratiques (agriculture de conservation, par exemple). Ces changements décidés, planifiés par les acteurs vont à l'encontre des pratiques courantes (agriculture conventionnelle, pour suivre notre exemple précédent). Ils sont de nouveaux modèles de pensée, d'agir et sont méconnus ou mal maîtrisés par les institutions. Ils représentent pourtant un enjeu social, économique et sociétal. Les Sciences de l'éducation n'ont-elles pas un rôle à jouer dans l'accompagnement de ce type de changement au moyen de la formation ?

Extrait 14, Discussion du chapitre 1, Partie 2, p. 355

⁹⁴Dans le système agricole notamment avec le développement de pratiques innovantes portées par des associations telles que BASE (Biodiversité, Agriculture, Sol et Environnement)

3 Contribution à un modèle d'évaluation de dispositif de formation

Dans les parties précédentes, nous avons affirmé la place et la posture du chercheur-évaluateur, de plus nous avons fait le constat des apports et des limites de cette recherche. Pour poursuivre, nous souhaitons affiner et stabiliser le modèle d'évaluation que nous proposons au début de ce document. Plusieurs points d'appui viennent le compléter ; ils confirment ou développent des composants du modèle. Tout d'abord, les éléments suivants seront confortés :

- 1) l'orientation méthodologique plurielle qui permet de composer avec une approche quantitative et une approche qualitative. Elle donne au modèle une logique spécifique en tension entre la logique de développement et la logique de reddition des comptes. De plus, elle allie ainsi la volonté de répondre à une commande pour objectiver et la volonté d'accompagner pour améliorer l'existant ;
- 2) la mise au jour du système de valeurs de l'évaluation, c'est-à-dire le processus de référentialisation.

Ensuite, dans la lignée de ce que nous avons développé *supra*, il nous semble important de positionner :

- 3) la place et l'importance de l'analyse du changement à l'œuvre dans la mise en place d'un dispositif ;
- 4) l'(les) évaluateur(s) au sein du modèle, à travers la posture de chercheur-intervenant ;
- 5) l'ancrage disciplinaire des Sciences de l'éducation, afin d'affirmer le rôle de notre discipline au sein de la société ;

Ces points d'appui contribuent à des niveaux différents au développement du modèle d'évaluation de dispositif de formation.

3.1 Le choix de la méthode mixte : point d'appui méthodologique

Le modèle d'évaluation de dispositif de formation propose d'utiliser différentes orientations méthodologiques. Nous l'avons illustré dans l'évaluation de ProméthéPlus par la mobilisation de la méthode mixte de recueil et d'analyse des données, conformément à la démarche complémentaire. Choisir d'associer ces deux orientations a permis d'assurer l'atteinte de la double visée du modèle : la reddition des comptes et le développement.

La première visée est l'engagement du chercheur vis-à-vis du commanditaire, c'est-à-dire ce pour quoi un décideur choisit de s'adresser à une équipe de recherche. Elle permet de donner à voir les effets du dispositif, de renseigner sur son efficacité, sa performance. La seconde visée

correspond aussi à l'engagement du chercheur pour la demande qui lui est adressée, sous un aspect différent et sûrement moins évident pour les commanditaires. Elle permet d'accompagner la décision politique et de favoriser le développement des acteurs. Les connaissances mises au jour dans cette partie du modèle favorisent l'élaboration de pistes pour l'action en vue d'améliorer la pratique.

Ainsi, approche quantitative et qualitative ont été combinées, la première permettant une connaissance des effets attendus du dispositif et la seconde de ses effets induits. Nous avons défendu l'idée que l'orientation « expliquer » venait donner sens à l'orientation « objectiver », c'est-à-dire permettre une analyse au regard du vécu des acteurs du dispositif (qu'ils soient administrateurs, partenaires ou destinataires). Ce choix est empreint de notre système de référence, c'est-à-dire de notre façon de concevoir les acteurs et leur environnement (Cf. section 2, p. 115, et section 3, p. 151).

3.2 La mise au jour d'un système de référence : point d'appui axiologique

L'explicitation du système de valeurs de l'évaluation intervient au début du processus évaluatif, il permet au chercheur-évaluateur de présenter ce qui le motive dans sa démarche de recherche et de connaître ce qui guide l'action des acteurs de l'évaluation. Nous l'avons mis en évidence à plusieurs reprises dans ce document ; depuis la phase d'analyse de la demande (qui permet de lever les points aveugles), jusqu'à la phase de réponse (qui permet de présenter le système de référence qui guide le chercheur/l'équipe de chercheur dans son engagement au sein du projet, et sa façon d'orienter sa réponse). Cette opération, la référentialisation, nous paraît primordiale, car elle donne à voir l'origine de l'action de l'ensemble des acteurs et inscrit la pratique évaluative dans une réalité sociale.

La phase de négociation nous semble être le centre de cette démarche de référentialisation, elle est le point de rencontre des différents systèmes de valeurs. Cette phase est importante pour deux raisons, premièrement car elle permet à l'ensemble des acteurs de co-élaborer le référent et deuxièmement, car elle donne la possibilité au(x) chercheur(s) de faire émerger un espace pour la recherche. En premier lieu la négociation est la phase d'interaction où se jouent les conditions de l'engagement des acteurs dans le projet. Il s'agit pour les commanditaires de définir les enjeux de l'évaluation : ce qu'ils veulent connaître et pourquoi ? L'équipe de recherche a dans cette phase, la mission d'analyser la demande et de distinguer la demande émergente et la demande latente : c'est la première étape de mise à jour du système de référence des commanditaires. Ensuite, c'est aussi le moment pour le(s) chercheur(s) de peser dans le choix du référent. En effet, s'engager dans un projet commandité signifie partager un intérêt pour le sujet, poursuivre des

préoccupations scientifiques (car nous ne prônons pas un engagement irréfléchi des chercheurs dans n'importe quel projet).

3.3 Changement, nouvel axe d'analyse : point d'appui heuristique

Ce point d'appui propose un nouvel axe d'analyse orienté vers le changement du modèle d'évaluation de dispositif de formation. La visée transformative du dispositif de formation implique du changement, ainsi son but est de changer des apprenants dans leurs connaissances, leurs représentations d'un objet, etc. La prise en compte du concept de changement nous semble être inhérente au dispositif, c'est la poursuite des effets escomptés, qui correspond au changement visé. De plus, nous avons montré qu'un changement d'une autre nature était également présent dans la mise en œuvre du dispositif ProméthéPlus, il s'agit d'un changement induit qui n'est pas poursuivi, mais nécessaire au changement planifié. Selon Savoie-Zajc, (1989) le changement planifié quant à lui est l'utilisation « d'un savoir conscient et délibéré dans le but de produire une modification » (Savoie-Zajc, 1989, p. 124). Le changement planifié peut-être compris dans un sens contemporain comme étant une intention de modifier l'existant. Cette intention peut émaner de la structure, du système (descendant) ou bien des individus (remontant).

De plus, le changement peut revêtir une ampleur différente selon qu'il vient « ajuster une orientation existante en fonction des perspectives du moment » (Brangier, Lancry, & Louche, 2004, p. 539) ou pousser « une organisation à prendre une nouvelle direction, un virage sur le plan de la stratégie, de sa structure et de sa culture » (*Ibid.* p. 540). Ainsi il peut être incrémental (continu, de 1^{er} ordre) ou radical (épisodique, de 2^{ème} ordre).

L'analyse du changement planifié et induit permet la connaissance des mécanismes à l'œuvre dans la mise en place du dispositif. Elle permet un éclairage quant aux stratégies individuelles et organisationnelles et peut mettre au jour des tensions, des stratégies de détournement, autant d'éléments influençant la mise en place et ainsi les effets du dispositif.

3.4 La posture du chercheur, mode d'emploi du modèle : point d'appui épistémologique

La posture renvoie selon Ardoino (1990, p.28) à « un système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre de recherches ou de pratiques sociales ». Travailler la posture du chercheur-intervenant nous amène à développer la figure du « bricoleur » abordée par Marcel, (2010) ou celle de « métis » par Demailly, (2004). Pour étayer davantage la construction de cette posture, nous nous référons à Marcel et Nunez Moscoso, (2012) qui interrogent la posture des chercheurs en éducation et proposent une nouvelle figure, celle du « chercheur-citoyen ». Leur discours repose sur le nécessaire engagement du chercheur

dans la cité, Celui-ci n'étant synonyme ni de militantisme ni d'expertise à assener au nom de la science, mais il signifie plutôt prendre part raisonnablement aux demandes sociales. Les auteurs mentionnent un point qui nous paraît essentiel : l'utilité sociale des chercheurs. Il n'est pas question de contribuer à une théorisation utilitariste des chercheurs, mais de plaider en faveur d'un engagement citoyen dans ce type de démarche de recherche. Pour cela, le chercheur ne se muera ni en expert ni en consultant. Il n'a pas vocation à délivrer des « solutions » tirées d'études précédentes, créant ainsi le problème évoqué par Bru (1998) de « l'extension des résultats scientifiques hors de leur cadre de théorique ou expérimental d'origine et leur utilisation comme preuve pour valider une pratique » (p.48). Pour poursuivre cette idée, le chercheur n'a pas non plus pour mission de produire des recettes pour l'action (prescription) où comme le disent Hadji et Baillé, (1998) « utiliser des données scientifiquement validées dans leur champ d'origine à des fins normatives constitue un détournement illégitime » (p.13).

3.5 Les Sciences de l'éducation à l'origine du modèle : point d'appui politique

Positionner ce modèle au sein des Sciences de l'éducation correspond à notre volonté de placer notre engagement dans les liens science-société, convaincue du rôle que la discipline a à y jouer. Afin de poursuivre notre propos, nous mettons en avant deux questions qui vont nous permettre de soulever plusieurs enjeux : pourquoi répondre à des demandes adressées aux chercheurs et comment répondre à ce type de demande ?

La première interrogation renvoie à la question de l'utilité sociale du chercheur. En effet, choisir d'initier une recherche en réponse à ces demandes signifie s'engager dans la cité et ainsi accepter de contribuer à la construction de connaissances « pour » et « sur » l'action (Marcel, 2010) en vue de répondre à un besoin. Amorcer une réflexion sur l'utilité sociale de la recherche permet la mise en évidence d'un enjeu éthique et politique. En effet, la participation des chercheurs en Sciences de l'éducation dans le discours public a un enjeu éthique, puisqu'il s'agit de se positionner par rapport à l'action que l'on mène (éthique de la responsabilité, Ricœur, 1996). De plus, le deuxième enjeu est politique, il représente un positionnement collectif⁹⁵ face à ces demandes. C'est un choix, une politique de recherche, que d'y répondre afin d'inscrire son activité dans la volonté de participer au changement de la société ou à la société en changement. Enfin, nous ne pouvons pas ignorer un dernier enjeu soulevé par cette question, aussi important que les deux précédents, d'ordre économique. Il renvoie à une réduction drastique du financement des équipes de recherche pour lesquelles la réponse aux sollicitations du politique apporte des fonds et participe du « bon » fonctionnement.

⁹⁵Au niveau des équipes, des laboratoires, des UMR.

La seconde interrogation soulève selon nous des enjeux épistémologique, méthodologique, heuristique et praxéologique. En effet, nous lions la réflexion sur cet engagement de la recherche à des demandes politiques à l'élaboration de nouvelles connaissances à la fois sur le fonctionnement de la recherche (enjeux épistémologique, méthodologique) et sur les thématiques traitées dans ce cadre particulier (enjeux heuristiques, praxéologiques).

Ainsi, le modèle d'évaluation que nous proposons s'inscrit dans cette volonté de lier la recherche en Sciences de l'éducation aux demandes portées par la société. Il en va selon nous du développement de notre discipline et de son rayonnement aussi bien dans le domaine scientifique (construction de connaissances) que dans le domaine social (pistes pour l'action, recommandations à des situations-problèmes).

Synthèse du chapitre 1

Ce chapitre a permis de revenir sur la problématique de cette thèse et de faire la synthèse des apports, des limites et des points d'appui pour le modèle d'évaluation du dispositif de formation.

Nous avons proposé dans un premier temps un bilan du modèle en pointant ce qui n'a pas fonctionné et ce qui nécessite d'être amélioré. Ainsi, nous sommes revenue sur l'abandon du volet concernant le développement professionnel des partenaires (enseignants) et sur les difficultés que nous avons éprouvées pour recueillir l'information nécessaire au volet se rapportant à la mesure de l'efficacité du dispositif. Nous avons mis en avant deux pistes pour les améliorer : affirmer la place des évaluateurs et développer une évaluation plus collaborative. De plus, les pistes pour l'action que nous avons adressées aux commanditaires ont été présentées dans cette partie, nous en avons formulées quatre :

- penser la mise en place de ce type dispositif en partenariat avec les équipes pédagogiques afin de l'intégrer dans le parcours de formation des BTS ;
- intégrer l'hétérogénéité des filières afin d'aborder plus en précision l'insertion professionnelle et les poursuites d'études en lien avec les secteurs professionnels concernés ;
- reconnaître et valoriser les compétences développées par les animateurs dans ce contexte expérimental ;
- créer un dispositif de suivi des situations des étudiants après le diplôme en lien avec le module M11.

Ces pistes pour l'action sont développées dans la section 3 de la Partie 2, nous avons proposé des allers-retours dans cette partie.

Ensuite nous avons présenté les points forts du modèle : trois volets qui ont résisté à la confrontation à l'empirie. Il s'agit des volets relatifs à :

- la mesure des évolutions cognitives des destinataires (avant/après le dispositif), il s'agissait des représentations du fonctionnement de l'entreprise, du travail en entreprise et de ses missions et finalités ;
- la caractérisation du développement professionnel des administrateurs (animateurs de ProméthéPlus)
- la mise au jour de l'efficacité perçue par les acteurs, c'est-à-dire pour notre étude de

cas du sentiment de réussite des étudiants et du sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs.

Nous avons proposé l'ajout d'un sixième volet s'intégrant à la seconde orientation connaître pour expliquer. Il porte sur l'analyse du changement dans la mise en place du dispositif. Nous avons montré que la poursuite d'un changement planifié entraîne le développement de changement induit. Le modèle d'évaluation de dispositif de formation intègre cet élément de connaissance des résistances, freins ou leviers de la mise en place du dispositif.

Enfin, nous avons repris d'une façon plus distanciée les éléments pour une contribution au modèle. Nous avons pu proposer cinq points d'appui : méthodologique, axiologique, heuristique, épistémologique et politique qui renforcent la cohérence générale du modèle et l'extrait de l'étude de cas dans laquelle nous l'avons mis à l'œuvre pour la première fois.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Afin de clore cette thèse intitulée, *Évaluer les dispositifs. Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*, nous rappelons que nous avons mené une recherche-intervention à visée évaluative. Nous avons répondu à l'appel à projets (AP1) « Génération active » lancé en 2009 par le Haut-Commissariat à la jeunesse, aux sports et à la vie associative. Cette demande médiatisée s'adressait à la communauté scientifique pour mettre en place des évaluations externes auprès d'expérimentations sociales. Nous avons pour mission d'évaluer un dispositif de formation créé et mis en place par l'APECITA. Nous proposons de faire le bilan des apports de cette recherche.

1 Apport épistémologique : développer une posture de chercheur-intervenant

Après avoir défini la démarche mobilisée dans ce contexte de recherche commanditée, une recherche-intervention, nous avons pu montrer l'articulation entre un volet social (l'évaluation de dispositif) et un volet académique (la construction d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation). Nous avons proposé une réflexion sur la place des chercheurs en éducation au sein de la cité, développé et défendu une posture de chercheur-citoyen. Cette posture est à l'interface des volets précités et elle définit le chercheur comme étant capable :

- de s'engager dans des projets de société tout en conservant son autonomie ;
- de négocier les demandes qui lui sont adressées afin de poursuivre son projet scientifique et de produire des connaissances sur l'action.

Tel a été notre objectif : répondre à la demande qui nous était formulée et faire accepter aux commanditaires la présence de la recherche et non uniquement des chercheurs. Pour le dire autrement, l'enjeu était de négocier, ce que nous avons appelé ; un espace pour la recherche, auprès des commanditaires qui proposaient une mission, une étude. Nous avons pu ainsi réaliser cette thèse portant sur l'évaluation de dispositif de formation tout en menant l'évaluation du dispositif de ProméthéPlus.

4 Apports heuristiques : évaluer les dispositifs de formation

Afin de construire un modèle d'évaluation de dispositif de formation, nous avons tenu dans un premier temps à stabiliser le concept de dispositif et proposer une analyse de celui de dispositif de formation. Une revue de la littérature nous a permis de connaître les conditions de son émergence, c'est-à-dire les changements qui ont rendu son usage incontournable. Nous avons pu constater un nouveau rapport à l'espace, aux objets et le passage d'une organisation structurelle à

une organisation dispositif. Nous avons vu que le dispositif était un élément incontournable de l'organisation des « espaces », en tant qu'environnements façonnés dans la mise en œuvre d'une intention. Il est un agencement créé par et pour les humains afin d'améliorer une situation (la rendre plus performance, plus efficace, plus efficiente, etc.). Nous nous sommes intéressée à étudier les dispositifs ayant une intention orientée vers des individus, c'est-à-dire ayant une visée transformatrice.

Nous avons proposé une définition du dispositif à partir de trois éléments : le rapport entre dispositif et situation, la place du changement dans le dispositif et l'échelle du dispositif. Ensuite, nous avons mis au jour deux processus qui le caractérisent : le processus fondamental et le processus opérationnel. Le premier est l'essence du dispositif, il rassemble les trois pôles qui le composent : l'intention, l'expérience et l'effet. Ces pôles s'organisent selon une logique causaliste, l'intention détermine l'expérience qui à son tour détermine l'effet. Le second processus s'attache à décomposer le fonctionnement du dispositif et les acteurs qui « l'habitent ». Quatre phases ont été mises au jour (création, préparation, diffusion et expérimentation) et cinq types d'acteurs ont été caractérisés (initiateurs, commanditaires, administrateurs, partenaires, destinataires). Ces deux processus nous ont servi de repères pour définir les dispositifs de formation. Nous avons déterminé, au sein du processus fondamental d'un dispositif de formation, que l'intention est en tension entre émancipation et normalisation, que l'expérience souhaitée pour les destinataires est de type allotélique et que l'effet voulu est dit de modelage.

Cette définition de l'objet d'évaluation a été une étape importante dans la formalisation du modèle d'évaluation de dispositif de formation. Nous avons ensuite présentée un panorama des modèles théorique de l'évaluation. Cette partie a permis de positionner notre évaluation dans une fonction de régulation, car nous poursuivions l'objectif d'améliorer l'existant et une démarche herméneutique, car nous nous inscrivions dans une démarche globale cherchant à recueillir un ensemble d'indices de différentes natures. Nous avons par la suite explicité le processus de référentialisation que nous considérons comme un fondement de l'évaluation. Il permet d'avoir conscience de l'importance du système de référence et de l'influence des valeurs lors de l'élaboration de ce système de référence.

5 Apports méthodologiques : élaboration du modèle d'évaluation de dispositif de formation

Des éléments pour un modèle ont été présentés, ils dépassent le cadre de la comparaison référent-référent. Nous nous sommes intéressée aux différents enjeux des évaluations de dispositif. En effet, le chercheur se trouve dans une posture hybride où il devient chercheur-évaluateur,

répondant à une commande. L'évaluation de dispositif suit une approche globale et tient compte de l'ensemble des phases du dispositif. Nous avons présenté la triple articulation de l'évaluation : référence, référé, référent (Lecoïnte, 1997). Nous avons développé et défini deux orientations : connaître pour objectiver et connaître pour expliquer. La première correspond à la volonté d'objectivation d'une situation à un moment donné. Elle correspond à une approche quantitative de mesure de l'effet obtenu du dispositif par comparaison avec l'effet poursuivi. Elle permet de donner des informations sur son efficacité. La seconde orientation vise à compléter la première par une approche qualitative se positionnant du point de vue des acteurs qui mettent en place et expérimentent le dispositif. Elle permet de donner une interprétation des résultats de la première orientation. Cinq volets ont été détaillés venant préciser les orientations, nous en proposons une synthèse dans le tableau ci-dessous.

Orientations	Volets
Connaître pour objectiver les effets du dispositif	Mesurer l'efficacité du dispositif
Connaître pour expliquer les effets du dispositif	Mesurer les évolutions cognitives (connaissances, représentations, etc.) des destinataires avant et après le dispositif
	Caractériser les effets non escomptés (administrateurs)
	Caractériser les effets non escomptés (partenaires)
	Mettre au jour l'efficacité perçue par les acteurs

Tableau 39, Orientations et volets du modèle d'évaluation de dispositif de formation

L'hypothèse générale de cette thèse est celle-ci : le modèle d'évaluation de dispositif de formation résistera à une confrontation à l'empirie.

L'appel à projet lancé par le Haut-Commissariat à la jeunesse, auquel nous avons répondu proposait l'évaluation d'un dispositif que nous avons défini comme étant à la fois : innovant, de formation et d'insertion. Nous l'avons décrit pour donner à comprendre son fonctionnement, nous avons mis au jour :

- le module 1 dispensé auprès d'étudiants de BTSA lors de leur première année de formation, il se déroule sur une journée et propose un travail sur le fonctionnement de l'entreprise à travers l'analyse de ses fonctions ;
- Le module 2, plus court que le précédent qui intervient lors de la dernière année de BTSA (la seconde), il permet également aux étudiants de travailler le fonctionnement de l'entreprise et s'ouvre aux techniques de recherche d'emploi.

Nous avons mené une évaluation concomitante pour laquelle plusieurs enquêtes ont été réalisées afin de répondre à l'ensemble des volets du modèle. Un groupe expérimental (Ge), d'étudiants participants à ProméthéPlus, et un échantillon témoin (Gt), d'étudiants ne participants pas à

l'expérimentation, ont été constitués. Nous avons mis en place un recensement des situations de l'ensemble de ces étudiants afin de déterminer l'effet du dispositif de formation sur leur insertion professionnelle. De plus, nous avons construit et fait passer un questionnaire à l'ensemble des étudiants (Ge/Gt) avant et après le dispositif pour être en mesure de connaître l'effet du dispositif sur leurs représentations du fonctionnement de l'entreprise, du travail en entreprise, de ses missions et finalités. Ensuite, nous nous sommes intéressée aux acteurs de la mise en place du dispositif : les animateurs et enseignants (respectivement administrateurs et partenaires du dispositif). Nous avons cherché à caractériser les effets du dispositif sur leur développement professionnel. Enfin, nous avons travaillé sur l'efficacité perçue par les acteurs du dispositif, nous avons mis en confrontation le sentiment de réussite des étudiants et le sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs.

Le modèle d'évaluation de dispositif nous a permis dans le cadre de l'évaluation ProméthéPlus de constater différentes trajectoires, par le biais du recensement des situations des étudiants après leur diplôme, et en fonction du groupe auquel appartenaient les étudiants (groupe témoin et groupe expérimental) et en fonction des filières de BTSA. N'ayant eu la possibilité de collecter suffisamment d'informations concernant le groupe expérimental (15 % de retour) nous resterons réservés sur les conclusions à tirer sur les effets du dispositif de formation. Ensuite, nous avons mis au jour que les représentations des étudiants de l'entreprise, aussi bien de son fonctionnement, de ses missions et finalités que de sa définition, influençaient les choix d'orientation des étudiants. Puis nous avons fait état des différentes représentations en fonction des variables individuelles (sexe, PCS des parents) et contextuelles (type d'établissement, filière de BTSA) des étudiants. Nous avons remarqué d'une part que les représentations des étudiants avant et après le démarrage du dispositif ont faiblement évolué entre le T0 et le T1 en ce qui concerne les étudiants du groupe expérimental. D'autre part que ces représentations ont également faiblement évolué par rapport à celles des étudiants du groupe témoin. Nous avons conclu à un mince effet de l'action expérimentée dû à :

- Un faible taux horaire de l'expérimentation ;
- Une non-intégration de l'expérimentation au sein du programme de BTSA ;
- La mise en place du M11, accompagnement au projet personnel et professionnel pour l'ensemble des étudiants de BTSA, impactant aussi bien les étudiants du groupe expérimental à travers entre autres cette expérimentation que les étudiants du groupe témoin à travers d'autres activités.

Enfin, le suivi de cette expérimentation a permis de constater un effet non envisagé par les expérimentateurs qui concerne les acteurs de la création et de la mise en place de ce dispositif de

formation. En effet, à travers l'analyse des entretiens d'autoconfrontations menés avec les animateurs nous avons pu identifier le développement de compétences. Nous avons pu caractériser leur nature : ce sont des compétences fonctionnelles, sociales et de processus.

6 Apports heuristiques : stabilisation du modèle

Dans la dernière section de cette note de synthèse, nous avons proposé un bilan du modèle en pointant ce qui n'a pas fonctionné et ce qui nécessite d'être amélioré. Ainsi, nous sommes revenus sur l'abandon du volet concernant le développement professionnel des partenaires (enseignants) et sur les difficultés que nous avons éprouvées pour recueillir l'information nécessaire au volet se rapportant à la mesure de l'efficacité du dispositif. Nous avons mis en avant deux pistes pour les améliorer : affirmer la place des évaluateurs et développer une évaluation plus collaborative. Ces pistes pour l'action que nous avons adressées aux commanditaires, ont été présentées dans cette partie. Nous en avons formulé quatre :

- penser la mise en place de ce type dispositif en partenariat avec les équipes pédagogiques afin de l'intégrer dans le parcours de formation des BTS ;
- intégrer l'hétérogénéité des filières afin d'aborder plus en précision l'insertion professionnelle et les poursuites d'études en lien avec les secteurs professionnels concernés ;
- reconnaître et valoriser les compétences développées par les animateurs dans ce contexte expérimental ;
- créer un dispositif de suivi des situations des étudiants après le diplôme en lien avec le module M11.

Ces pistes pour l'action sont développées dans la section 3 de la Partie 2, nous avons proposé des allers-retours dans cette partie.

Ensuite nous avons présenté les points forts du modèle et la confortation de trois volets qui ont résisté à la confrontation à l'empirie. Il s'agit des volets relatifs à :

- la mesure des évolutions cognitives des destinataires (avant/après le dispositif), il s'agissait des représentations du fonctionnement de l'entreprise, du travail en entreprise, de ses missions et finalités ;
- la caractérisation du développement professionnel des administrateurs (animateurs de ProméthéPlus)
- la mise au jour de l'efficacité perçue par les acteurs, c'est-à-dire dans le cas de notre étude de cas du sentiment de réussite des étudiants et du sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs.

Nous avons proposé l'ajout d'un sixième volet s'intégrant à la seconde orientation connaître pour expliquer. Il porte sur l'analyse du changement dans la mise en place du dispositif. Nous avons montré que la poursuite d'un changement planifié entraîne le développement de changement induit. Le modèle d'évaluation de dispositif de formation intègre cet élément de connaissance des résistances, freins ou leviers de la mise en place du dispositif.

Enfin, nous avons repris d'une façon plus distanciée les éléments pour une contribution au modèle. Nous avons pu proposer cinq points d'appui : méthodologique, axiologique, heuristique, épistémologique et politique qui renforcent la cohérence générale du modèle et l'extrait de l'étude de cas dans laquelle nous l'avions mis à l'œuvre pour la première fois.

Pour clore cette thèse, nous pouvons dire que l'objectif que nous nous fixions au démarrage est atteint : nous avons proposé un modèle d'évaluation de dispositif de formation qui a résisté à l'empirie. Cette confrontation au terrain nous a permis de prendre conscience de certains ajustements à intégrer et nous donne la possibilité d'envisager de le perfectionner à nouveau par une mise en pratique.

BIBLIOGRAPHIE⁹⁶

- Aballea, F. (1995). Demande sociale et commande publique : problématique générale. *Recherche sociale*, (136), 7-23.
- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris: Dunod.
- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Payot & Rivages.
- Agostini, M., & Abernot, Y. (2011). Penser l'évaluation comme une pratique « humanisante ». *Penser l'éducation*, (29), 5-16.
- Akrich, M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs. De la conception à l'action. In *Les objets dans l'action : de la maison au laboratoire*. Paris : Ed. de l'EHESS.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF.
- Alkin, M., & House, E. (1992). Evaluation of Programs. In M. Alkin (Éd.), *Encyclopedia of Education* (p. 463-467). New York : Macmillan.
- Amyotte, L., Bolduc, Y., & Tousignant, S. (1996). *Méthodes quantitatives applications à la recherche en sciences humaines*. Saint-Laurent (Québec) : Ed. du renouveau pédagogique.
- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Les nouvelles formes de la Recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Vigneux : ANDSHA-Matrice.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise: un point de vue sur l'ensemble des textes. *Transformations*, (7), 17-30.
- Audran, J. (2007). Dispositifs et situations, quelles articulations ? *Questions vives*, 4(8), 12-15.
- Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations. Contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Descartes.
- Aussel, L. (2013). Le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycée agricole. *Savoirs*, (31), 49-68.

⁹⁶ Cette bibliographie correspond à la Partie 1 de cette thèse, des bibliographies relatives aux productions scientifiques sont proposées à la fin de chaque article et de chaque chapitre.

- Aussel, L., & Marcel, J.-F. (2013). Le changement dans le changement. Changement planifié et changement induit. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation* (p. 195-213). Paris : L'Harmattan.
- Baluteau, F. (2003). *École et changement*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (2003). *Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbier, J.-C., & Matyjasik, N. (2010). Evaluation des politiques publiques et quantification en France : des relations ambiguës et contradictoires entre disciplines. *Revue française des affaires sociales*, (5), 123-140.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos diff. Économica.
- Bedin, V. (1993). *L'aide à la décision politique de la recherche à la praxéologie le cas de l'expertise-conseil*. Toulouse.
- Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'Aide à la Décision Politique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (2), 8-104.
- Bedin, V. (2007). Faire le choix du concept d'« évaluation-conseil » en éducation et formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (18).
- Bedin, V., & Talbot, L. (2010). Réinterroger la commande d'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation : nouvelles propositions, nouveaux enjeux. Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.
- Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels: logique dispositifive et expérience ordinaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ben Abdallah, L., & Ben Ammar Mamlouk, Z. (2007). Changement organisationnel et évolution des compétences. *La revue des Sciences de Gestion*, 4(226-227), 133-146.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, (25), 33-47.
- Bloch, O., & Von Wartburg, W. (2002). *Dictionnaire étymologique de la langue française* Presses Universitaires de France : Paris.
- Bonniol, J., & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation* (2e édition.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, (35), 117-132.

- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet* (2e édition mise à jour.). Paris : Presses universitaires de France.
- Brangier, E., Lancry, A., & Louche, C. (Éd.). (2004). *Les dimensions humaines du travail: théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bréda, I., & Chenevez, O. (2011). Communiquer, collaborer ... pour apprendre ? *Distances et savoirs*, 9(1), 151-159.
- Broussal, D. (2010). Evaluation des dispositifs de formation des professions paramédicales dans un contexte d'universitarisation : quelle place pour la professionnalité ? Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.
- Bru, M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation? In C. Hadji & J. Baillé (Éd.), *Recherche et éducation. Vers une nouvelle « alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions (p. 45-65). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Cardinet, J. (2003). Cinq dispositifs pour vérifier le progrès. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(1-2), 51-59.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5(Hors-série), 9-50.
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 43-64). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., & Péraya, D. (2002). *Technologie et innovation en pédagogie: dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Chelimsky, E. (2008). A clash of cultures : improving the « fit » between evaluative independence and the political requirements of a democratic society, 29(4), 400-415.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, (146), 17-25.
- Conseil national d'évaluation. (s. d.). Rôle et composition du CNE. *Conseil National de l'Évaluation - Commissariat Général du Plan*. Consulté à l'adresse http://www.evaluation.gouv.fr/cgp/fr/interministere/org_cne.htm
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Cros, F., & Raïsky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et formation*, (64), 105-116.
- De Fornel, M. de, & Quéré, L. (1999). *La logique des situations nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- De Ketele, J.-M. de. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.

- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demailly, L. (2004). Le sociologue, la commande et la bonne distance ou : à quoi servent les métiers? In G. Pelletier (Éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation* (p. 45-68). Paris : L'Harmattan.
- Demeuse, M. (2006). L'évaluation institutionnelle: un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 67-80.
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., & Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on? In *Vers une école juste et efficace* (p. 15-27). Bruxelles : De Boeck.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 245-258.
- Divay, S. (2012). « Sociologue-évaluateur »: un oxymore? Leçons tirées dans le cadre des dispositifs du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. *Informations sociales*, 6(174), 114-120.
- Dokic, J. (1999). L'action située et le principe de Ramsey. In *La logique des situations* (p. 131-156). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dubet, F. (1995). Les acteurs et l'analyse sociologique: de la rupture au vraisemblable. *Recherche sociale*, (136), 24-30.
- Dumet, T. (2012). Suivre la conception dans l'usage? Le cas d'un dispositif de formation de base. *Transformations*, (7), 199-210.
- Dupuy, C., & Lefeuvre, G. (2014). Le projet comme stratégie de changement. In *Lycées agricoles en changement*. Dijon : Educagri éditions.
- Duru-Bellat, M. (2009). Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Éd.), *Évaluations en tension* (p. 47-59). Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Education et sociétés*, 2(8), 97-109.
- Dussault, M. (2008). Evaluation des programmes et des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 61-62.
- EREFIN. (2010). *Évaluation des collectifs de recherche: un cadre qui intègre l'ensemble de leurs activités*.

- Fabre, I. (2009). La bibliothèque, lieu et dispositif de construction de connaissances et de savoirs. Présenté à 9ème rencontre FORMIST, la bibliothèque, lieu de formation?, ENSSIB, Villeurbanne.
- Faïta, D., & Maggi, B. (2007). *Un débat en analyse du travail deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse : Octares.
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Fischer, G.-N., & Moles, A. A. (1981). *La psychosociologie de l'espace*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fontan, J.-M., Klein, J.-L., & Tremblay, D.-G. (2004). Innovation et société : pour élargir l'analyse des effets territoriaux de l'innovation. *Géographie, économie, société*, 6(2), 115-128.
- Fourcade, F., & Krichewsky, M. (2012). Analyse, catalyse et rétroaction : effets non escomptés d'une expérimentation de dispositif pédagogique. *Transformations*, (7), 171-188.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Erès.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire Latin-Français*. Paris : Hachette.
- Gardiès, C., Fabre, I., & Dumas, M. (2007). *Dispositif de formation numérique en information documentation: pour une médiation des savoirs*. Présenté à Médias et diffusion de l'information : vers une société ouverte, Athènes.
- Gibbons, M., Nowotny, H., Limoges, C., Schwartzman, S., & Trow, M. (1994). *The New production of knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London : Sage.
- Goffman, E., Joseph, I., Dartevelle, M., & Joseph, P. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Guével, M.-R., & Pommier, J. (2012). Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : enjeux et illustration. *Santé Publique*, 24(1), 23-38.
- Guillemot, V., & Vial, M. (2012). Articuler les projets des divers usagers d'un dispositif de formation : de la régularisation à la régulation. *Transformations*, (7), 189-198.
- Gurgand, M., & Valdenaire, M. (2012). Fonds d'expérimentation pour la jeunesse et les politiques éducatives : premier retour d'expérience. *Education et formations*, (81), 27-37.

- Guy, D., & Bedin, V. (2002). Du rapport d'étude à la décision. La problématique du texte « formateur ». *Questions de communication*, (2), 37-46.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*. Paris : ESF Editeur.
- Hadji, C., & Baillé, J. (Éd.). (1998). *Recherche et éducation : vers « une nouvelle alliance » la démarche de preuve en 10 questions*. Bruxelles Paris : De Boeck université.
- Hanhart, S. (2002). Efficacité et efficience. In *Dictionnaire d'éducation comparée* (p. 257-261). Paris : L'Harmattan.
- Haut-Commissariat à la Jeunesse. Convention pluriannuelle d'expérimentation. , AP1_401 (2009).
- Hurteau, M. (2008). L'implication des détenteurs d'enjeux (Skateholders) au sein de la démarche d'évaluation de programme : problème et/ou solution ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 63-76.
- Jacob, S. (2005). La volonté des acteurs et le poids des structures dans l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 55(5), 835-864.
- Lafontaine, D. (2005). Relativiser les performances des établissements scolaires: quelle valeur ajoutée ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace* (p. 519-538). Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D., & Simon, M. (2008). Evaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 95-123.
- Lebrun, M. (2003). L'innovation au quotidien. Récit d'un projet. In B. Charlier & D. Peraya (Éd.), *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Leclercq, G. (2003). Interpréter et développer des dispositifs de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 499-524.
- Lecoïnte, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris Montréal : L'Harmattan.
- Lecoïnte, M. (2006). Rationalités et modèles d'évaluation. In J. Aubégnay & L. Clavier (Éd.), *L'évaluation entre permanence et changement* (p. 195-213). Paris : L'Harmattan.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors-série*(5), 59-90.
- Leduc, S., & Valléry, G. (2006). Approche des compétences sociales par l'analyse de l'activité : une étude chez les aides à domicile. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(3), 387-419.

- Lefevre, G. (2011). L'expérimentation sociale : une innovation de politique sociale en réponse à la « crise » dans le champ de l'éducation. In *crise et/en éducation. Epreuves, controverse et enjeux nouveaux*. Paris.
- Lenoir, Y. (2011). Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes éducatifs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (25), 13-28.
- Lenoir, Y. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Université de Sherbrooke : Groupéditions.
- Lépine, C., Courtas, J., & Izard, S. (2010). Ressources pour le module M11.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil : délibérer pour agir*. Paris : S. Arslan.
- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, 5(11), 161-176.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation: questions(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, (27-28), 41-64.
- Marcel, J.-F. (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *Transformations*, (8), 101-120.
- Marcel, J.-F. (2013). Les valeurs et la technique. In *Évaluons, évoluons* (p. 47-58). Dijon : Agora.
- Marcel, J.-F., & Aussel, L. (2012). *Evaluation des effets d'un dispositif innovant d'orientation et d'insertion professionnelle dans la formation professionnelle supérieure agricole* (No. AP1_401). Toulouse: ENFA.
- Marcel, J.-F., Murillo, A., & Bouillier-Oudot, M.-H. (2011). *Le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole* (Créer un observatoire du travail enseignant. No. 1) (p. 80). Toulouse: ENFA.
- Marcel, J.-F., & Nunez Moscoso, J. (2012). La figura del investigador ciudadano: hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigacion en education. *Revista estudios cooperativos*, 17(1 y 2), 101-121.
- Matalon, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir*. Paris: Armand Colin.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In P. Perrenoud, M. Altet, & C. Lessard (Éd.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 43-58). Bruxelles : De Boeck.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 1(16), 77-95.

- Méry, S. (2008). L'utilisation du différenciateur sémantique en sociologie pour appréhender des facteurs agissant sur le choix des pratiques sportives. *Bulletin de méthodologie sociologique*, (98), 40-59.
- Meuret, D. (2009). En quoi la recherche sur les écoles efficace est-elle « anglo-saxonne »? In *L'efficacité dans l'enseignement* (p. 195-208). Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème éd.). De Boeck Supérieur.
- Miller, J.-A., & Milner, J.-C. (2004). *Voulez-vous être évalué ? Entretiens sur une machine d'imposture*. Paris : Grasset.
- Milner, J.-C. (2011). *La politique des choses*. Lagrasse : Verdier.
- Mohd Suki, N., & Mohd Suki, N. (2011). Using mobile device for learning : from student's perspective. *US-China Education Review*, (1), 44-53.
- Mons, N. (2008). Evaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*, (164), 5-13.
- Morissette, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Sainte Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Mottier Lopez, L., & Crahay, M. (2009). *Evaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck.
- Norman, D. A. (1993). Les artefacts cognitifs. In *Les objets dans l'action : de la maison au laboratoire*. Paris : Ed. de l'EHESS.
- Nunez Moscoso, J. (2013). *Travail enseignant et formation: la culture des enseignants des spécilités agricoles au Chili*. Toulouse, Toulouse.
- Olivier, L. (1988). La question du pouvoir chez Foucault: espace, stratégie et dispositif. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 21(1), 83-98.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, (25), 15-23.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies: prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 111-135.
- Perret, B. (2001). *L'évaluation des politiques publiques*. Paris: La découverte.
- Pesche, D. (2012). Faire de la recherche et pratiquer l'expertise dans une logique d'accompagnement. In *Les relations entre experts, chercheurs et acteurs associatifs face au développement des organisations collectives d'agriculteurs dans les filières agricoles?* (p. 9-17). Toulouse: MSHS-T/INRA.

- Poulin-Mallet, C. (2005). *Les interactions entre démarches évaluatives et demandes sociales en éducation. Quelles perspectives pour les politiques éducatives locales?* Université de Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In *La méthodologie qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Prahecq, H. (2003). Evaluation du curriculum caché d'un dispositif de formation non professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(3), 25-44.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium (Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue canadienne de philosophie continentale)*, 12(1), 44-66.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Education permanente*, (140), 35-50.
- Rykner, A. (2011). Penser les dispositifs.
- Sahuc, P. (2013). Arriver à la recherche-intervention-changement en provenance de l'intervention sociologique. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation* (p. 73-86). Paris : L'Harmattan.
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, (168), 111-136.
- Savoie-Zajc, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 123-138.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail. Apport de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP*. Habilitation à diriger des recherches, Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based Reform in Education: what will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128.
- Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris Budapest Torino : L'Harmattan.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 3-50). Thousand Oaks : Sage Publications.

- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vial, M. (1996). *Les valeurs sont sociales*. Présenté à Journée d'étude au CEFISEM, Marseille.
- Vouilloux, B. (2008). Du dispositif. In *Discours, images, dispositifs* (p. 15-31). Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 2(135), 57-69.
- Wong-Ratcliff, M., Powell Ezell, S., Cage, B. N., & Chen, C. C. (2011). The reading first program and statewide-mandated assessments : a three-year comparative study. *Journal of modern education review*, 1(1), 22-33.
- Younès, N. (2010). L'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formations comme perspective. Présenté à Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, (70), 107-118.

TABLE DES MATIÈRES PARTIE 1

Introduction générale	7
1 Le choix d'un sujet et d'une démarche de recherche	7
2 Un enjeu épistémologique : développer une démarche de recherche-intervention	8
3 Un enjeu heuristique et théorique : stabiliser le concept de dispositif	10
4 Un enjeu heuristique et méthodologique : développer un modèle d'évaluation de dispositif de formation	11
5 Organisation de la thèse	11
5.1 Première partie, la note de synthèse	11
5.2 Seconde partie, les productions scientifiques	12
Partie 1 Note de synthèse	13
Introduction de la note de synthèse	15
Section 1 Contexte et démarche de la recherche	19
Introduction de la section 1.....	21
Chapitre 1 De la demande sociale à l'accompagnement de la décision politique	23
1 Demande(s) sociale(s) : mise à jour d'un processus	23
1.1 Définition de (des) la demande(s) sociale(s)	23
1.1.1 Considérer deux composantes : « demande » et « social ».....	23
1.1.2 Considérer l'expression « demande(s) sociale(s) ».....	24
2 Formalisation de la demande sociale.....	25
2.1.1 Médiatiser	25
2.1.2 Négocier	26
2.1.3 Commander	27
3 Une réponse particulière : L'accompagnement de la décision politique.....	28
Synthèse du chapitre 1	30
Chapitre 2 Émergence de la problématisation, passage de la demande à la commande	31
1 Volet social, visée transformatrice.....	31
1.1 Nature de la demande.....	33
1.2 Négociation et contractualisation de la demande	35
2 Interface entre le volet académique et le volet social : l'expérimentation sociale et la recherche-intervention	39
2.1 L'expérimentation sociale, nouvelle forme de gouvernance	39
2.1.1 D'un changement dans le lien recherche en éducation et politique.....	40
2.2 La recherche-intervention, pour une prise en charge de l'expérimentation sociale	41
3 Volet académique, visée heuristique : problématisation	42
3.1.1 D'un contexte d'évaluation de politique publique (EPP).....	43
3.1.2 ... à l'évaluation de dispositif de formation	44

4	Articulation des volets social et académique	45
4.1	Les enjeux de l'articulation	47
4.1.1	Plus-value et garanties de la démarche.....	48
4.1.2	Approche critique	48
4.2	Les interrelations entre les volets	49
4.2.1	Les apports de la recherche pour l'intervention	49
4.2.2	Les apports de l'intervention pour la recherche	49
5	Une restitution particulière	50
5.1	D'une thèse sur articles.....	50
5.2	... à une thèse sur productions scientifiques.....	52
	Synthèse du chapitre 2	54
	Section 2 Cadre théorique et problématisation	55
	Introduction de la section 2.....	57
	Chapitre 1 Dispositif et dispositif de formation.....	59
1	Des changements nécessaires à l'apparition du dispositif	59
1.1	Un nouveau rapport à l'espace	59
1.2	Un nouveau rapport aux objets	61
1.3	Passage d'une organisation structurelle à une organisation dispositive	63
2	Définitions du dispositif	63
2.1	Dispositif, « concept situé »	64
2.1.1	Singularité du dispositif	64
2.1.2	Généricité du dispositif.....	65
2.2	Dispositif vecteur de changement : le projet en tête de proue	66
2.3	Échelle du dispositif	67
3	Deux processus au cœur des dispositifs	67
3.1	Processus fondamental	67
3.1.1	Premier pôle : les intentions.....	68
3.1.2	Deuxième pôle : les expériences dispositives.....	71
3.1.3	Troisième pôle : les effets du dispositif	72
3.2	Processus opérationnel.....	73
3.2.1	Les acteurs au cœur du processus.....	73
3.2.2	Les phases du processus opérationnel	74
4	Le cas des dispositifs de formation	77
4.1	Origines et définitions.....	78
4.1.1	Une apparition récente et incontournable.....	78
4.1.2	D'une définition théorique... ..	78
4.1.3	... à une définition opérationnelle	79
4.2	Une nouvelle organisation de la formation	79
4.2.1	Curriculum et dispositif	79

4.2.2	Programme et dispositif.....	80
4.3	Les deux processus au sein des dispositifs de formation	80
4.3.1	Processus fondamental.....	81
4.3.2	Processus opérationnel.....	83
4.4	Des dispositifs de formation spécifiques	83
4.4.1	Dispositif de formation hybride	83
4.4.2	Dispositif innovant de formation, l'exemple de Learn-Nett	83
	Synthèse du chapitre 1	86
Chapitre 2 Panorama des modèles théoriques de l'évaluation		88
1	Point de vue historico-sociologique sur l'évaluation	88
1.1	L'évaluation des personnes en formation	89
1.2	L'évaluation des actes de formation	90
2	Éléments de définition	91
2.1	Fonctions et démarches d'évaluation	92
2.1.1	Fonctions d'évaluation.....	92
2.1.2	Démarches d'évaluation	93
2.2	Logiques de l'évaluation.....	94
2.2.1	Logique de développement	94
2.2.2	Logique de reddition des comptes (accountability).....	94
2.2.3	Logique en tension.....	94
2.3	Processus de référentialisation	95
2.4	Les valeurs au sein de l'évaluation	96
3	Principaux modèles théoriques de l'évaluation	97
3.1	Courant de la mesure	97
3.2	Courant de la gestion	99
4	Focus sur deux formes d'évaluation	101
4.1	L'évaluation-conseil.....	102
4.2	L'évaluation de politique publique.....	103
4.2.1	L'évaluation et le pouvoir	104
4.2.2	Mesure des effets de la politique éducative.....	104
5	Acteurs en jeu dans le processus d'évaluation	105
5.1	Évaluateurs	105
5.2	Partenaires de l'évaluation.....	106
6	Les produits de l'évaluation	107
	Synthèse du chapitre 2	109
Chapitre 3 Problématique vers un modèle d'évaluation de dispositif de formation.....		111
1	Différentes approches d'évaluation.....	111
1.1	Approche centrée sur les produits du dispositif.....	111
1.2	Approche écologique.....	112

2	Vers un modèle d'évaluation de dispositif de formation	112
2.1	La triple articulation du modèle.....	113
2.2	Les orientations de l'évaluation	115
2.3	Les volets de l'évaluation	116
3	Problématique	117
	Synthèse du chapitre 3.....	119
	Section 3 Méthodologie de la recherche	121
	Introduction de la section 3.....	123
	Chapitre 1 Présentation de l'étude de cas.....	125
1	Définition de l'objet évalué.....	125
1.1	Un dispositif innovant	126
1.2	Un dispositif de formation	127
1.3	Un dispositif d'insertion	128
2	Description des deux modules de ProméthéPlus	129
2.1	Première année de l'expérimentation : mise en place du module 1	129
2.1.1	Introduction du module, vocabulaire du dispositif	129
2.1.2	Exercice des mots clés	131
2.1.3	Études de cas	131
2.1.4	Exercice des profils-métier	132
2.1.5	Test de positionnement des étudiants.....	134
2.2	Deuxième année de l'expérimentation : mise en place du module 2.....	134
2.2.1	Se réapproprier la roue	134
2.2.2	Assimiler la démarche et l'appliquer à la recherche d'emploi	135
	Synthèse du chapitre 1.....	136
	Chapitre 2 Sélection des populations	137
1	Échantillonnage du groupe témoin.....	138
2	Comparabilité des groupes témoin et expérimental	141
3	Processus de sélection des animateurs	143
	Synthèse du chapitre 2.....	145
	Chapitre 3 Méthodologie et méthode.....	147
1	Le dispositif d'évaluation	147
1.1	Objectifs de l'évaluation	147
1.2	Le choix des indicateurs	148
2	Formulation des hypothèses opérationnelles	149
2.1	Première orientation de l'évaluation : connaître pour objectiver	149
2.2	Seconde orientation : connaître pour expliquer	149
3	Posture méthodologique	150
3.1	Analyse de l'implication du chercheur	151
3.2	Perception d'une réalité complexe	151

4	Le choix de la méthode mixte de recherche	151
4.1	Approche quantitative.....	153
4.1.1	Mesurer l'efficacité du dispositif : l'insertion et l'orientation des étudiants.....	153
4.1.2	Mesurer les évolutions des représentations des étudiants	155
4.1.3	Caractériser le SEP des animateurs.....	157
4.1.4	Échec du volet 4 concernant le développement professionnel des enseignants	157
4.2	Approche qualitative	158
4.2.1	Caractériser le développement professionnel des animateurs	158
4.2.2	Mettre au jour le sentiment de réussite des étudiants du groupe expérimental	160
4.2.3	Instrument transversal : l'observation.....	160
	Synthèse du chapitre 3	161
	Chapitre 4 Présentation des populations	163
1	Caractéristiques générales des étudiants	163
1.1	Caractéristiques individuelles des étudiants	163
1.2	Caractéristiques contextuelles des étudiants.....	164
1.2.1	Profession des parents.....	165
1.2.2	Région de scolarisation	165
1.2.3	Type d'établissement de scolarisation.....	166
2	Caractéristiques générales des animateurs	166
2.1.1	Groupe des experts.....	166
2.1.2	Groupe des novices.....	166
	Synthèse du chapitre du chapitre 4	167
	Section 4 Objectiver : apports de la recherche	169
	Introduction de la section 4.....	171
	Chapitre 1 Les étudiants de BTSA.....	173
1	Les stratégies d'orientation des étudiants	173
1.1	Les stratégies d'orientation des étudiants avant le BTSA	174
1.1.1	Position du BTSA sur la liste de vœux	174
1.1.2	Le recours à des personnes ressources dans l'orientation	176
1.2	Stratégies d'orientation des étudiants après le BTSA	177
2	Le projet professionnel des étudiants.....	181
3	Les structures professionnelles visées	182
4	Vers une meilleure connaissance des étudiants du groupe expérimental	184
4.1	Choisir son orientation	186
4.1.1	Classe 3 : les étudiants favorables à une insertion professionnelle à court terme	187
4.1.2	Classe 2 : les étudiants au projet professionnel flou	188
4.1.3	Classe 1 : les étudiants favorables à une poursuite d'études à court terme	189
	Synthèse du chapitre 1	190
	Chapitre 2 L'insertion professionnelle des étudiants.....	193

1	L'orientation et l'insertion des étudiants du groupe expérimental	194
1.1	Situations après l'obtention de leur diplôme.....	194
1.2	Les avis émis au sujet du dispositif de formation	195
2	L'orientation et l'insertion des étudiants du groupe témoin.....	198
2.1	Situations après l'obtention de leur diplôme.....	198
	Synthèse du chapitre 2	199
	Section 5 Expliquer : apports de la recherche	201
	Introduction de la section 5	202
	Chapitre 1 Les évolutions des représentations des étudiants.....	205
1	Présentation de l'analyse statistique	206
2	Évolutions des représentations du travail en entreprise	208
2.1	Description des réponses	208
2.2	Variations intrinsèques	210
2.3	Variations globales	211
2.4	Croisements	213
3	Évolutions des représentations des missions et finalités de l'entreprise	215
3.1	Description des réponses	216
3.2	Variations intrinsèques	217
3.3	Variations globales	217
3.4	Croisements	218
4	Évolutions des représentations de l'entreprise	220
4.1	Description des réponses	220
4.2	Variations intrinsèques	222
4.3	Variations globales	222
4.4	Croisements	223
5	Analyse explicative de ces évolutions, influences individuelles et contextuelles.....	223
5.1	Résumé de l'article.....	224
6	Discussion des résultats	225
	Synthèse du chapitre 1	227
	Chapitre 2 Le développement professionnel des administrateurs et l'efficacité perçue par les acteurs	229
1	Le développement professionnel perçu des administrateurs	230
1.1	Résumé de l'article.....	230
1.2	Discussion des résultats	232
2	L'efficacité perçue par les acteurs	233
2.1	Résumé du chapitre	233
2.2	Discussion des résultats	234
	Synthèse du chapitre 2	235
	Section 6 Contribution à un modèle d'évaluation de dispositif de formation.....	236

Introduction de la section 6.....	237
Chapitre 1 Contribution à un modèle d'évaluation de dispositif de formation	239
1 Bilan des apports de la phase empirique, retour sur les éléments pour un modèle	239
1.1 Un volet abandonné, un volet incomplet.....	241
1.1.1 Affirmer la place des évaluateurs	241
1.1.2 Pour une évaluation plus collaborative	242
1.2 Trois volets opérationnels	243
1.2.1 Des espaces de collaboration et d'explicitation de l'évaluation.....	243
1.2.2 Une consolidation du modèle	244
2 Les limites du modèle mises au jour, ajout d'éléments	246
2.1 Émergence du changement planifié.....	246
2.2 Changement planifié et changement induit.....	247
2.2.1 Résumé du chapitre	247
2.2.2 Discussion des résultats	249
3 Contribution à un modèle d'évaluation de dispositif de formation.....	250
3.1 Le choix de la méthode mixte : point d'appui méthodologique	250
3.2 La mise au jour d'un système de référence : point d'appui axiologique.....	251
3.3 Changement, nouvel axe d'analyse : point d'appui heuristique	252
3.4 La posture du chercheur, mode d'emploi du modèle : point d'appui épistémologique.....	252
3.5 Les Sciences de l'éducation à l'origine du modèle : point d'appui politique	253
Synthèse du chapitre 1	255
Conclusion générale.....	257
1 Apport épistémologique : développer une posture de chercheur-intervenant	257
4 Apports heuristiques : évaluer les dispositifs de formation.....	257
5 Apports méthodologiques : élaboration du modèle d'évaluation de dispositif de formation	258
6 Apports heuristiques : stabilisation du modèle	261
Bibliographie	263
Table des matières.....	273
INDEX DES AUTEURS.....	280
INDEX DES TABLEAUX	285
INDEX DES FIGURES	287
INDEX DES EXTRAITS.....	289
Partie 2 Productions scientifiques	291

INDEX DES AUTEURS

Aballea, François.....23, 24, 27
Abernot Yvan3, 88, 91, 98
[Agamben, Giorgio](#).....10, 44, 68
Agostini, Marie..... 91
Akrich, Madeleine..... 61
Albero, Brigitte..... 78
Alkin, Marvin..... 44
Alter, Nobert..... 232, 294, 307, 343, 353, 357, 370
Amyotte, Luc.....142, 315, 333
Andrés, Soledad297, 308, 347, 354
Ardoino, Jacques.....149, 254
Astier, Philippe.....44, 70, 74
Audran, Jacques..... 3, 44, 64, 68, 69, 70, 79, 129
Aussel, Lucie ... 32, 241, 291, 309, 337, 347, 355, 356,
368, 371

B

Baillé, Jacques9, 255
Baluteau, François249, 343, 344, 351, 353
Bandura, Albert.....360, 361, 362, 371
Barbier, Jean-Claude... 43, 45, 71, 72, 89, 90, 91, 118,
120, 296, 307, 345
Barbier, Jean-Marie 43, 45, 71, 72, 89, 90, 91, 118,
120, 296, 307, 345
Barbier, René 43, 45, 71, 72, 89, 90, 91, 118, 120,
296, 307, 345
Bedin, Véronique 3, 24, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 41, 44,
101, 102, 108, 249, 311, 333, 339, 353, 371
Bednarz, Nadine 41
Belin, Emmanuel60, 67, 69, 71, 72, 83, 151, 228, 235,
359, 371
Ben Abdallah, Lotfi.....344, 348, 351, 354
Ben Ammar Mamlouk, Ziened351, 354
Berger, Guy 149
Bernoussi, Mohamed.....312, 313, 333
Berten, André 69
Beuscart, Jean-Samuel..... 44
Bloch, Oscar 10

Bolduc, Yvonne142, 315, 333
Bonamy, Joël..... 84
Bonniol, Jean-Jacques97, 98, 99, 101
Bouillier-Oudot Marie-Hélène 386
Bourdieu, Pierre.....229, 322, 333
Bourdoncle, Raymond 360, 371
Boutinet, Jean-Pierre 66
Brangier, Éric 254
Bréda, Isabelle 342
Broussal, Dominique44, 114, 311, 333
Bru, Marc 255

C

Cage, Bob N.....44, 311, 334
Cardinet, Jean 79, 100
Carré, Philippe 360, 371
Caselles-Desjardins, Brigitte 3, 153
Champy-Remoussenard, Patricia..... 339, 354
Charlier, Bernadette ... 44, 62, 63, 64, 65, 70, 84, 359,
371
Charlier, Philippe.. 44, 62, 63, 64, 65, 70, 84, 359, 371
Chelimsky, Eleanor..... 108
Chen, Cheng C.....44, 311, 334
Chenevez , Odile 342
Clot, Yves.....233, 298, 307, 346, 378
Cordelier, Benoît..... 344, 354
Courtas, Jean..... 248
Crahay, Marcel.....94, 306, 307
Cros, Françoise..... 95

D

De Landsheere, Gilbert 105
Demailly, Lise254, 296, 307
Demeuse, Marc.....3, 82, 103
Denis, Michel 312, 333
Denooz, Régine 82
Desgagné, Serge..... 41
Desmet, Huguette..... 153
Divay, Sophie 36, 38
Dokic, Jérôme 64

Dubet, François 25, 346, 348, 354
 Dubois, Danièle 97, 312, 333
 Dumas, Jules..... 69
 Dumas, Michel 69
 Dumet, Thomas..... 44, 74
 Dupuy, Claire..... 3, 66
 Durampart, Michel..... 341, 354
 Duru-Bellat, Marie..... 44, 104, 311, 333
 Dussault, Marc 45, 311, 333

F

Fabre, Isabelle 60, 69, 74
 Faïta, Daniel233, 298, 307, 308, 346, 378
 Fernandez, Gabriel 3, 233, 298, 346
 Figari, Gérard44, 80, 95, 96, 311, 333, 334
 Fischer, Gustave-Nicolas 59
 Florin, Agnès..... 312, 313, 333
 Fontan, Jean-Marc 39
 Fornel (De), Michel..... 64
 Foucault, Michel..... 44, 68, 69
 Fourcade, François44, 70, 73, 152, 205, 234, 235
 Freire, Paulo 82

G

Gaffiot, Félix 10
 Gardiès, Cécile..... 69
 Gaymard, Sandrine..... 297, 308, 347, 354
 Gibbons, H..... 8
 Goffman, Erving 60, 61, 64
 Guével, Marie-Renée 154
 Guillemot, Valérie 44, 66, 74
 Gurgand, Marc 32
 Guy, Daniel..... 4, 29

H

Hadji, Charles9, 57, 88, 95, 114, 115, 255
 Hanhart, Siegfried 82
 House, E 44, 107
 Huberman, A. Michel 117, 306, 308
 Hurteau, Marthe 106, 107, 110, 149

I

Izard, Sophie..... 248

J

Jacob, Steve..... 103
 Jarousse, Jean-Pierre..... 44, 311, 333
 John W. 153
 Jorro, Anne 93

K

Ketele (De), Jean-Marie..... 92, 93, 97, 98, 113
 Klein, Juan-Luis..... 39
 Krichewsky, Marlis44, 70, 73, 152, 205, 234, 235

L

Lafontaine, Dominique..... 44, 113, 118, 311, 334
 Lahaye, Willy 153
 Lancry, Alain 254
 Latour, Bruno 24, 25, 67
 Lebrun, Marcel 83
 Leclercq, Gilles 78
 Lecoïnte, Michel11, 57, 96, 97, 113, 115, 116, 121,
 149, 261, 285
 Lecomte, Jacques 297, 308
 Leduc, Sylvain 233, 297, 308, 347, 348, 354
 Lefeuvre, Gwénaél 40, 66, 310
 Lejeune, Michel 153
 Lenoir, Yves 41, 79, 297, 308
 Lépine, Corinne 248
 Lessard, Claude 114
 Lhotellier, Alexandre 103
 Limoges, C 8
 Louche, Claude 254, 314, 334

M

Maggi, Bruno 233, 298, 308, 346
 Marcel, Jean-François .3, 9, 27, 32, 38, 41, 42, 45, 46,
 47, 48, 49, 76, 149, 241, 254, 255, 296, 308, 310,
 334, 337, 345, 356, 361, 363, 371, 376, 386
 Matalon, Benjamin..... 117
 Matoul, Anne 82

Matyjasik, Nicolas.....	43, 118
Maubant, Philippe	3, 153
Mayen, Patrick.....	120
Mérini, Corinne.....	41
Méry, Stéphane	222, 316, 334
Meuret, Denis.....	81, 104
Miles, Matthew B.....	117, 306, 308
Miller, Jacques-Alain.....	104
Milner, Jean-Claude	104, 105
Mohd Suki, Norazah	45, 311, 334
Mohd Suki, Norbayah	45, 311, 334
Moles, Abraham André.....	59
Mons, Nathalie	1, 44, 311, 334
Montagnac, Marie-Hélène.....	344, 354
Morin, Edgar	66, 76, 80, 108, 120
Morissette, Dominique	97
Moscovici, Serge	313
Mottier Lopez, Lucie	94
Mukamurera, Joséphine	345, 354
Murillo, Audrey.....	3, 386
N	
Norman, Donald A	61
Nowotny, H.....	8
Nunez Moscoso Javier	9, 48, 49, 254
O	
Olivier, Lawrence	68
P	
Papet, Jacqueline.....	314, 334
Peerbaye, Ashveen	44
Peeters, Hugues.....	44, 62, 63, 64, 65, 70, 359, 371
Peltier, Claire	78, 83
Peraya, Daniel	78, 83
Péraya, Daniel	84
Perrenoud, Philippe	79
Perret, Bernard	43, 113, 339, 354
Pesche, Denis.....	37
Pesqueux, Yvon.....	354
Pommier, Jeanine	154
Ponté, Pascale.....	41
Poulin-Mallet, Caroline	23, 24, 25
Pourtois, Jean-Pierre.....	153
Powell Ezell, Sherlyn	44, 311, 334
Prahecq, Hélène.....	79
Q	
Quééré, Louis.....	64
R	
Rabardel, Pierre	61, 62
Raffnsøe, Sverre.....	69
Raisky, Claude	95
Rhéaume, Jacques	296, 308, 338, 343
Ricœur, Paul.....	102, 255
Roche, Janine	360, 371
Roger, Lucie	3, 153, 231
Rykner, Arnaud	63, 66, 70
S	
Sahuc, Philippe.....	25
Saunders, Murray	84
Saussez, Frédéric.....	114
Savoie-Zajc, Lorraine.....	248, 254
Scheller, Livia	233, 298, 307, 346
Schillings, Patricia	82
Schwartzman, S.....	8
Simon, Herbert A	44, 113, 311, 334
Simon, Marielle.....	44, 113, 311, 334
Six, Francis	70, 163, 248
Slavin, Robert E.	104
Sorel, Maryvonne.....	297, 308, 359, 371
Strauss, Anselm.....	26
T	
Talbot, Laurent.....	35, 44, 311, 333, 339, 353
Tashakkori, Abbas	153
Teddlie, Charles	153
Tourmen, Claire	44, 80, 95, 96, 311, 334
Tousignant, Suzanne.....	142, 315, 333
Tremblay, Diane-Gabrielle	39

Trow, H..... 8

U

Uwamariya, Angélique 345, 354

V

Valdenaire, Mathieu 32

Valléry, Gérard 233, 297, 308, 347, 354

Van Zanten, Agnès 43, 80, 104, 108

Vial, Michel.....44, 66, 74, 96, 97, 98, 99, 101

Vicki L. 153

[Von Wartburg, Walter](#)..... 10

Vouilloux, Bernard..... 63

W

Wittorski, Richard .233, 234, 296, 298, 308, 348, 354,
359, 371

Wong-Ratcliff, Monica 44, 311, 334

Y

Younès, Nathalie 114

Z

Zeitler, André 71, 72

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1, Structure de la Partie 1 « Note de synthèse »	12
Tableau 2, Structure de la Partie 2 « Productions scientifiques »	12
Tableau 3, Liens et renvois de la partie 1 vers la Partie 2 de la thèse.....	17
Tableau 4, Demande émergente et latente de l'appel à projets AP1.....	35
Tableau 5, Synthèse du passage de la demande à la commande	36
Tableau 6, Processus de problématisation	42
Tableau 7, Deux parties complémentaires et interdépendantes de ce travail de recherche.....	50
Tableau 8, Synthèse du modèle de la mesure d'après Bonniol et Vial, (2009).....	98
Tableau 9, Synthèse du modèle de la gestion d'après Bonniol et Vial, (2009)	101
Tableau 10, Synthèse des détenteurs d'enjeux de l'évaluation Hurteau (2008).....	107
Tableau 11, Orientations et volets du modèle d'évaluation de dispositif de formation	119
Tableau 12, Résultats du Chi deux d'homogénéité pour le pôle de questions définition du travail en entreprise	142
Tableau 13, Résultats du Chi deux d'homogénéité pour le pôle de questions missions et finalités d'une entreprise	142
Tableau 14, Résultats du Chi deux d'homogénéité pour le pôle de questions définition de l'entreprise.....	143
Tableau 15, Les acteurs de l'évaluation, leurs attentes et.....	148
Tableau 16, Traitement des données recueillies par questionnaires année 1 2009/2010 (T0)	156
Tableau 17, Traitement des données recueillies par questionnaires, année 2, 2010/2011 (T1)	156
Tableau 18, Synthèse de la méthode d'évaluation	161
Tableau 19, Recension des questions posées pour dresser le portrait de notre population	163
Tableau 20, Organisation des variables actives pour passage ALCESTE	185
Tableau 21, Tableau de contingence préalable au Chi deux de Mac Nemar	207
Tableau 22, Propositions de réponses à la catégorie de question: "Pour vous travailler c'est..."	208
Tableau 23, Pourcentage des réponses <i>plutôt important</i> au pôle de questions « travail en entreprise».....	209
Tableau 24, Variations intrinsèques pour le pôle de questions « travail en entreprise »	210
Tableau 25, variations globales des réponses pour le pôle de questions « travail en entreprise »	211
Tableau 26, Rappel tableau de contingence du Chi deux de Mac Nemar	212
Tableau 27, Valeur et signification du Chi deux de Mac Nemar, pôle de questions « travail en entreprise »	213
Tableau 28, Propositions de réponses soumises aux étudiants (Ge et Gt) pour le pôle de questions « missions et finalités d'une entreprise » classées selon la catégorisation de l'APECITA	215
Tableau 29, Pourcentage des réponses <i>plutôt important</i> au pôle de questions « missions et/ou finalités d'une entreprise »	216
Tableau 30, Variations intrinsèques pour le pôle de questions « missions et finalités de l'entreprise »	217
Tableau 31, Variations globales en pourcentage, pôle de questions « missions et finalités d'une entreprise »	218
Tableau 32, Valeur et signification du Chi deux de Mac Nemar pour le pôle de questions « missions et finalités d'une entreprise » (Ge et Gt)	219
Tableau 33, Propositions de réponses à la question de la définition d'une entreprise classée selon les trois facteurs développés par Osgood.	220
Tableau 34, Pourcentage des réponses <i>plutôt important</i> au pôle de questions « définition d'une entreprise».....	221

Tableau 35, variations intrinsèques en pourcentage pour le pôle de questions « définition de l'entreprise »	222
Tableau 36, Variations globales pour le pôle de questions « définition de l'entreprise ».....	222
Tableau 37, Valeur et signification du Chi deux de Mac Nemar pour le pôle de questions « définition de l'entreprise »	223
Tableau 38, Synthèse des éléments pour un modèle d'évaluation de dispositif de formation.....	240
Tableau 39, Orientations et volets du modèle d'évaluation de dispositif de formation	259

INDEX DES FIGURES

Figure 1, Passage de la demande à la commande : émergence d'un espace pour la recherche.....	27
Figure 2, Schéma extrait de Marcel, 2010, p.60.....	46
Figure 3, Démarche de recherche contextualisée.....	47
Figure 4, Sections du dispositif.....	65
Figure 5, Les quatre phases du processus opérationnel	75
Figure 6, Modèle du dispositif.....	77
Figure 7, Modèle dispositif de formation.....	81
Figure 8, Processus fondamental	86
Figure 9, Le dispositif ProméthéPlus	126
Figure 10, Capture d'une prise de vue d'une correction de l'exercice sur les profils métiers.....	133
Figure 11, Typologie des établissements « pressentis »	139
Figure 12, Typologie des établissements non sélectionnés par les expérimentateurs	140
Figure 13, Distribution des âges des étudiants des deux groupes	164
Figure 14, Première orientation du modèle d'orientation.....	171
Figure 15, Diagramme en bâtons des réponses des étudiants des deux groupes ayant affirmé avoir un autre diplôme que le baccalauréat avant de suivre la formation de BTS.A.....	175
Figure 16, Diagramme en bâtons des poursuites d'études formulées par les étudiants des deux groupes au T1	178
Figure 17, Diagramme en bâtons des réponses des étudiants des deux groupes à la question « <i>Dans quel type de structure souhaitez-vous travailler ?</i> », après nouvelle catégorisation.....	182
Figure 18, Dendrogramme réalisé par le logiciel Iramuteq lors de la classification utilisant la méthode Alceste pour les questions fermées sur l'orientation des étudiants du Ge (N = 666)	186
Figure 19, Modèle de l'évaluation de dispositif appliqué à notre étude de cas, première orientation ..	193
Figure 20, Répartition en pourcentage des situations des étudiants du GE après leur diplôme en fonction de leur filière de BTS.A.....	194
Figure 21, Répartition en pourcentage des commentaires - des étudiants du Ge au sujet de l'expérimentation sociale.....	195
Figure 22, Répartition en pourcentage des commentaires + des étudiants du Ge au sujet de l'expérimentation sociale.....	196
Figure 23, Répartition en pourcentage des commentaires des étudiants du Ge en fonction de leur filière de BTS.A.....	196
Figure 24, Répartition en pourcentage des situations des étudiants du Gt après le diplôme en fonction de leur filière de BTS.A	198
Figure 25, Seconde orientation du modèle d'évaluation de dispositif de formation	202
Figure 26, Modèle d'évaluation de dispositif de formation, appliqué à notre étude de cas, niveau 2 ...	205
Figure 27, Modèle d'évaluation de dispositif de formation, appliqué à notre étude de cas, niveau 3 ...	229
Figure 28, Synthèse de l'opérationnalisation du modèle d'évaluation de formation	240
Figure 29, Processus de changement ascendant	249

INDEX DES EXTRAITS

Extrait 1, Lecointe (1997) Les enjeux de l'évaluation, p.130	114
Extrait 2, Illustration du diagramme des fonctions de l'entreprise	130
Extrait 3, illustration de la rubrique « généralités » pour la fonction innover.....	130
Extrait 4, Illustration de la rubrique « attitudes requises » pour la fonction innover	130
Extrait 5, Illustration de la rubrique « figures-types » pour la fonction innover	131
Extrait 6, Partie 2, section 1, Article 1, p. 300	144
Extrait 7, Partie 2, section 1, Article 1 p. 304	144
Extrait 8, Hypothèse de la problématique de l'article 3, Partie 2, Section, p. 318	224
Extrait 9, Article 3, Section 1, Partie 2, p. 333.....	224
Extrait 10, Conclusion article 3, Partie 2, Section 1, p. 334.....	225
Extrait 11, Partie 2, section 1, article 2, p. 300.....	230
Extrait 12, Partie 2, section 1, article 2, p. 311.....	232
Extrait 13, Problématique chapitre 2, Partie 2, Section 2, p. 363	233
Extrait 14, Discussion du chapitre 1, Partie 2, p. 357	249

PARTIE 2

PRODUCTIONS SCIENTIFIQUES

SECTION 1 : Articles dans des revues a comité de lecture

SECTION 2 : Chapitres dans des ouvrages collectifs

SECTION 3 : rapport final d'Évaluation

SECTION 1

ARTICLES DANS DES REVUES

À COMITÉ DE LECTURE

	Titre	Statut
Article 1	Le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycées agricoles	Publié
Article 2	Évaluer les effets d'un dispositif expérimental de formation. Le cas des représentations de l'entreprise d'étudiants de la formation supérieure agricole	Soumis

ARTICLE 1

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL PERÇU DES ANIMATEURS D'UN DISPOSITIF D'INSERTION EN LYCÉE AGRICOLE

Statut	Année	Revue	Auteur
Publié	2013	Savoirs (n°31)	Lucie Aussel

Résumé. Nous nous proposons d'appréhender le développement professionnel perçu d'employés d'une association spécialiste du recrutement et de l'insertion des cadres et techniciens du secteur agricole dans une situation innovante de travail. Ces professionnels ont été sollicités pour mettre en place une expérimentation sociale, une formation à destination d'étudiants inscrits en brevet de technicien supérieur agricole. La mise en place de cette expérimentation a entraîné une normalisation des pratiques modifiant le « travailler ensemble ». Des pratiques de type collaboratif ont émergé, les échanges entre les travailleurs ont augmenté. Dans ce contexte particulier de rupture de la routine professionnelle, nous questionnons la capacité d'adaptation de ces travailleurs. Quels effets ces changements provoquent-ils sur leur développement professionnel perçu ? Nous avons ciblé la compétence comme indicateur de développement professionnel de ces travailleurs. De plus, nous avons choisi de faire passer des entretiens d'autoconfrontations à ces professionnels. L'analyse de ces entretiens a permis de mettre au jour l'apparition de nouvelles compétences.

Mots-clés : Développement professionnel perçu, entretiens d'autoconfrontation, compétences, changement

Professional development facilitators perceived an insertion device in agricultural college

Abstract. We propose to understand the perceived professional development of professionals in an innovative location work. They were asked to develop a social experiment, a training course for students enrolled in agricultural technician's diploma. The implementation of this experiment led to a standardization of practices amending "working together". Such collaborative practices emerged, exchanges between workers increased. In this particular context of break in routine work, we question the adaptability of these workers. What effects these changes cause they

perceived on their professional development? To answer this question, we chose to pass interviews autoconfrontations these professionals. Through analysis of these interviews, we found that the introduction of this device led to the emergence of new skills. We targeted the jurisdiction as an indicator of professional development.

Keywords: Perceived professional development, self-confrontation interviews, skills, change.

El desarrollo profesional percibido en los animadores de un dispositivo de inserción en un liceo agrícola

Resumen: Nos proponemos analizar el desarrollo profesional percibido en profesionales a través de una situación innovadora de trabajo. Éstos han sido requeridos para poner en marcha una experimentación social, una formación dirigida a los estudiantes del programa profesional en tecnología agrícola. La ejecución de esta experimentación a requerido una normalización de prácticas que modifican el “trabajo en equipo”. Las prácticas de tipo colaborativo aparecieron, y los intercambios entre los trabajadores aumentaron. En este contexto particular de ruptura de la rutina profesional, nos cuestionamos la capacidad de adaptación de los trabajadores. Cuáles son los efectos de esos cambios en el desarrollo profesional percibido? Para responder a esta pregunta, elegimos hacer entrevistas de auto-confrontación a esos profesionales. A través del análisis de dichas entrevistas, constatamos que la ejecución de este dispositivo a ocasionado la aparición de nuevas competencias. Utilizamos las competencias como indicador del desarrollo profesional.

Palabras Claves: Desarrollo profesional percibido, entrevistas de auto-confrontación, competencias, Cambio

Le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycée agricole

Introduction

Évaluer un dispositif de formation relève d'orientations de recherche complémentaires. Nous choisissons de développer dans cette contribution les résultats d'une de ces orientations que nous avons mis en place dans le cadre d'une recherche-intervention commanditée par le fond d'éducation pour la jeunesse (FEJ) en 2009.

Nous avons pour mission d'évaluer un dispositif expérimental d'insertion destiné à des étudiants préparant un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). L'objectif de cette expérimentation était *de* « permettre aux apprenants d'approcher les métiers autrement, de réfléchir puis d'agir pour réussir leur orientation puis leur insertion professionnelle¹ ». Portée par une association spécialiste du recrutement et de l'insertion des cadres et techniciens du secteur agricole, ce dispositif s'est déroulé sur les deux années de formation des étudiants. Ainsi, au cours de leur première année (2009/2010) les étudiants ont suivi un module devant leur permettre de découvrir les fonctions de l'entreprise et de décrypter les profils métiers de leur secteur professionnel. Ensuite, au cours de leur seconde année (2010/2011), ils ont participé au second module davantage axé sur les démarches de recherche d'emploi. L'expérimentation a été mise en place sur l'ensemble du territoire national français, auprès de soixante-huit classes (770 étudiants) préparant quatre spécialités de l'enseignement supérieur agricole².

En plus de notre préoccupation de l'effet du dispositif, à la fois sur l'insertion professionnelle des étudiants et sur leurs représentations³, nous nous sommes intéressés à l'effet du dispositif sur les acteurs chargés de sa mise en place.

Nous proposons dans cette contribution d'analyser le développement professionnel des professionnels chargés de créer, développer et mettre en œuvre ce dispositif. Nous avons fait le choix d'appréhender le développement professionnel par le point de vue des acteurs interrogés en situation d'analyse de leur activité.

¹ Annexe 1 p.8 de la Convention pluriannuelle de l'expérimentation.

² Les options : Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation (ACSE), Gestion et Protection de la Nature (GPN), Service en Espace Rural (SER) et Sciences et Technologies des Aliments (STA) ont participé à l'expérimentation.

³ De l'entreprise, de ses missions et finalités, etc.

Dans un premier temps, nous présenterons la problématique ainsi que le cadre théorique de notre recherche. Nous aurons ainsi l'occasion de présenter le contexte particulier de la mise en place de ce dispositif et nous pourrions justifier notre choix de traiter du développement professionnel perçu. Dans un deuxième temps nous exposerons la méthode de recueil et d'analyse de nos données, des entretiens d'autoconfrontation. Enfin dans un troisième temps, nous aborderons sous la forme d'une discussion les perspectives et les limites d'une telle approche.

1 Contexte de la recherche

L'association que nous suivons dans le cadre de ce projet est présente sur l'ensemble du territoire national français, elle se divise en quatorze délégations, chacune pilotée par un (e) délégué (e). Les missions de l'association sont à la fois tournées vers :

- des entreprises à travers des missions de placement c'est-à-dire de l'aide au recrutement ;
- des candidats à travers des bilans de compétences, des accompagnements personnalisés et des interventions en centres de formation ;
- des étudiants à travers des bilans d'orientation et des interventions en établissements⁴.

Les délégués mettent en place la politique de l'association avec beaucoup d'autonomie. Ils l'orientent en fonction des besoins spécifiques de leur territoire, ainsi chaque délégation n'est pas tenue de mettre en place l'ensemble des missions que nous venons de détailler supra.

Le dispositif de formation que nous évaluons est une création de l'association. D'abord développé pour un public d'ingénieur, ce module « accès sur l'orientation et l'insertion professionnelle », a été repensé et transformé pour des étudiants de BTSA.

Le statut expérimental du projet amène des changements dans l'organisation du travail de ces professionnels. Les transformations apportées à la formation pour les BTSA entraînent une innovation touchant autant le contenu (fond) que la mise en œuvre (forme). L'innovation est employée ici au sens d'Alter (2000) comme mouvement permanent d'une organisation, processus complexe entraînant « une trajectoire incertaine, dans laquelle cohabitent la force des croyances et la recherche de sens, incitant simultanément à la mobilisation et au désengagement » (p.4). L'innovation au sein de la structure nous intéresse en particulier en tant que levier du développement professionnel.

2 Problématisation

⁴ Par exemple : des sessions de techniques de recherche d'emploi (STRE) en lycée agricole auprès d'étudiants en BTSA, à l'Université auprès d'étudiants en licences professionnelles et dans des écoles d'ingénieurs.

Ce projet a suivi le cycle ordinaire des créations au sein de l'association. Il a germé en partie au sein d'une délégation via l'utilisation d'un outil sur la découverte des métiers. Cet outil, porté par la déléguée qui l'utilisait et le trouvait pertinent a permis une réflexion au sein de l'association puis la création d'un groupe de travail composé de délégués intéressés. Ils ont réfléchi à une utilisation commune de l'outil puis à la création d'un dispositif de formation. Cette logique est bien rodée dans l'association comme l'explique une déléguée :

« Il y a une idée qui vient du terrain parce que quelqu'un fait quelque chose, on forme un groupe de travail pour réfléchir à ce sujet-là et voir ce qu'on peut en faire et après on forme les autres. On travaille par cercle quoi, c'est d'abord une personne, un groupe de travail et après on forme l'ensemble des gens pour leur dire ce qui s'est passé, ce qu'on a monté et comment ils peuvent l'utiliser [...] ». (Animatrice A)

Ce qui rompt avec les démarches habituelles, est le statut expérimental que prend le dispositif lorsqu'il s'agit de le transposer à des étudiants en BTSA. En effet, l'association ayant répondu à un appel à projet doit se conformer à un cahier des charges apportant son lot de contraintes : un nombre d'interventions à produire, entraînant la participation de l'ensemble des délégués, et le respect de la trame pédagogique devant être la même pour l'ensemble des interventions. Ce contexte conduit à trois types de changements.

- la normalisation visée des pratiques.
- le développement de nouvelles pratiques de type collaboratif. Les délégués multiplient les échanges, s'entraident pour mettre en place le projet. Ceux qui ont travaillé le contenu de formation proposent à leurs collègues de venir les observer durant les premières interventions. Cette proposition validée et encouragée par la direction va rencontrer un franc succès ; de nombreuses observations ont eu lieu dans plusieurs délégations.
- un nouveau public, des étudiants plus jeunes. Pour la première fois, les délégués sont intervenus auprès d'étudiants en première année de BTSA. L'âge des étudiants avant le démarrage de l'expérimentation aura été une source d'inquiétude, les délégués appréhendant l'immaturation des étudiants et leur faible préoccupation de leur insertion professionnelle.

Dans ce cadre particulier de rupture de la routine professionnelle, nous questionnons la capacité d'adaptation de ces travailleurs. Quels effets ces changements provoquent-ils sur leur développement professionnel ? Nous nous intéressons plus spécifiquement au développement professionnel perçu, car il place l'individu interrogé au centre d'un système complexe dont il

nous donne sa lecture pour une analyse nous permettant de comprendre les enjeux⁵ de l'innovation développée au sein de la structure.

Dans la suite du texte, nous choisissons de nommer les délégués « animateurs » marquant ainsi une distance par rapport aux tâches qu'ils ont l'habitude de faire.

3 Cadre théorique

3.1 Du changement au développement professionnel perçu

Ainsi que le dit Rhéaume (2002) le changement d'un point de vue général :

« C'est le passage d'un état x , défini à un temps t , vers un état x_1 à un temps t_1 , ou x et x_1 peuvent représenter un être humain ou un milieu social qui après "changement", devient à la fois autre chose et le même » (p.65).

Nous faisons l'hypothèse que l'évènement perturbateur, le changement qu'est la mise en œuvre du dispositif de formation, va constituer un levier de développement professionnel. Celui-ci peut être envisagé comme un ensemble « de transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, p.7). Ainsi il correspond à la construction de : « compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi à la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes. » (Marcel, 2009, p.157)

Dans ces deux définitions, l'individu est au cœur de son développement professionnel (DP) qui émane de sa pratique en perpétuelle évolution. De plus, la définition apportée par Marcel (2009) nous intéresse, car elle introduit l'idée de DP par une réflexion sur la pratique.

Nous avons souhaité nous intéresser au développement professionnel en nous plaçant du point de vue du professionnel au cœur de ce processus. Ainsi nous travaillons sur le développement professionnel perçu de ces travailleurs en situation de changement. Pour cela nous nous sommes intéressés à un des indicateurs du DP que sont les compétences.

3.2 Les compétences comme indicateur de développement professionnel

La notion de compétence renvoie au processus générateur du produit qu'est la performance, elle est finalisée, contextualisée, spécifique et contingente (Wittorski, 1998). Elle vise l'efficacité,

⁵ Réussites, difficultés, limites, freins à la mise en œuvre, adaptations, innovation au sein de l'innovation, etc.

elle est orientée vers une finalité et se réalise dans une situation donnée (Lenoir, 2011, p.20). Ainsi, « est jugé compétent celui dont la performance, au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat est appréciée comme positive » (Sorel et Wittorski, 2005, p.187). Il en va de la compétence un jugement de valeur impliquant un cadre de référence : une culture sociale, professionnelle. C'est un « construit social dynamique » (Lenoir, 2011, p.19). La compétence peut être individuelle ou collective qu'elle soit produite seule ou en interaction avec d'autres. De plus, nous concevons deux niveaux de jugement de la compétence. Le niveau 1, externe, correspond à une évaluation par un tiers qui reconnaît ou non l'autre comme compétent au regard de la norme professionnelle qui prévaut dans le domaine. Le niveau 2, interne, correspond à une appréciation du professionnel lui-même sur ses performances. Cet autojugement fluctue en fonction du sentiment d'efficacité personnelle de chaque individu. Ainsi,

« Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Certes, le niveau initial de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle. » (Lecomte, 2004, p.60)

Nous nous intéressons au niveau 2 de jugement de la compétence. Ainsi, nous avons choisi de nous centrer sur les compétences énoncées, dans un discours d'analyse de l'activité, pour connaître le développement de ces animateurs. Nous avons souhaité retenir trois types de compétences :

- les compétences fonctionnelles, pour lesquelles Leduc et Valléry (2006) disent qu'elles permettent de répondre au caractère technique des tâches « en s'appuyant au savoir relatif au domaine de l'emploi de référence » (p.390). Elles correspondent aux gestes, postures, paroles, mais aussi raisonnement des opérateurs en lien avec la résolution d'un problème spécifique ;
- les compétences sociales dans lesquelles, pour Gaymard et Andrés (2009), se trouve l'idée d'une efficacité dans l'interaction. Ils font référence à la définition de Rubin, Bukowsky et Parker (1998) qui envisagent ces compétences comme : « le développement de la connaissance et de l'habileté socio-cognitives incluant la capacité du contrôle émotionnel, pour influencer sur les performances comportementales dans des contextes spécifiques » (p.48). Pour Leduc et Valléry (2006) elles interviennent dans la gestion des interactions avec l'environnement social, elles se fondent sur les connaissances de l'autre à un moment donné ;

- les compétences de processus qui se développent par la réflexion rétrospective sur l'action et par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action (Wittorski, 1998, p.64). Ces compétences trouvent leur origine lorsque les travailleurs se trouvent en situation d'analyse de leurs pratiques professionnelles dans un « exercice de la pensée sur les actes » (*Ibid.*)

4 Méthodologie de recherche

Étudier le développement professionnel perçu signifie se placer du point de vue des enquêtés. Pour être en mesure d'effectuer ce basculement nous avons décidé de travailler sur des propos recueillis. Plus encore que de mener des entretiens semi-directifs, nous avons choisi de faire passer des entretiens d'autoconfrontation simples (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001) sur la base des séquences filmées durant les observations. Cette méthode est la création d'une nouvelle situation dite d'« activité sur l'activité » (Faïta et Maggi, 2007). Nous avons demandé aux animateurs de visionner les films en même temps que nous, et de nous commenter leur activité. L'entretien d'autoconfrontation est dit simple, car aucune autre personne n'a assisté à l'entretien (collègues, étudiants, etc.) Cette pratique permet à l'animateur de devenir « successivement acteur de la nouvelle situation initiée à partir de son vécu, puis analyste lui-même » (Faïta et Maggi, 2007, p.60-61).

Nous avons choisi cette méthode d'enquête, car elle lui permet d'expliquer ses choix et ses stratégies, ses réussites et ses difficultés et de mettre au jour les compétences mobilisées. Le produit de l'autoconfrontation est le résultat d'une co-élaboration, Clot (2001) parle de co-analyse, car selon lui, le cadre de l'analyse est fait des rapports entre chercheur et individus entretenus. Ainsi : « lorsqu'il est engagé dans un processus d'autoconfrontation [...] le sujet s'adresse en premier lieu à lui-même, sous couvert des commentaires qu'il destine à l'observateur, car il projette sur son activité passée un regard qui le transforme en interlocuteur actuel de celui qu'il a été au moment de l'action » (Faïta et Maggi, 2007, p.34).

Nous avons choisi d'observer les interventions de six animateurs sur les quatorze concernés par la mise en place du dispositif. Nous les avons sélectionnés en fonction de leur niveau d'investissement dans le déroulement du dispositif. Nous avons pu constituer deux groupes. Deux femmes et un homme composent le premier, ils sont fortement investis. Ils se sont inscrits dans le groupe de travail qui a créé la trame pédagogique du module de formation. Ils sont considérés comme experts au moment où nous commençons l'enquête. Deux femmes et un homme composent également le second groupe, ils ont eu un investissement plus faible. Ils sont considérés comme novices au démarrage de l'enquête.

Nous avons mené deux entretiens avec chaque animateur. Un premier après une séance d'observation lors du module de première année. Un second, également après une séance d'observation, lors du second module du dispositif. Nous avons choisi de filmer une partie de chaque séquence des deux interventions. Les films peuvent varier légèrement, dépendant de l'intervention de chaque animateur. La durée moyenne des films en première année est de 1 heure et 07 minutes, et de 41 minutes pour la seconde intervention.

Avec l'accord des animateurs, chaque entretien d'autoconfrontation a été enregistré et entièrement retranscrit. Les animateurs ayant été libres de choisir les séquences qui les intéressaient le plus et donc de nous commenter ce qu'ils souhaitaient, nous avons procédé à une analyse thématique dans un premier temps, nous permettant de repérer dans le discours ce qui suscité un commentaire, un travail d'auto-analyse. Nous avons, dans un second temps, recensé les compétences énoncées par les animateurs. Nous n'avons pas cherché à énumérer, quantifier les compétences citées, mais nous nous sommes intéressés à identifier leur nature.

Il est important pour nous de mentionner que cet exercice n'a pas été facile pour les animateurs. En effet, le rapport qu'ils ont eu à leur image a été par moment douloureux. Une fois cette étape surmontée, nous avons remarqué pour l'ensemble des animateurs un intérêt et une curiosité pour l'exercice.

5 Description des résultats

Tout d'abord, nous avons comparé les passages sélectionnés par les animateurs. Nous avons constaté, quel que soit le groupe des animateurs (novice/expert) et cela pour les deux entretiens menés avec eux, qu'ils ont regardé l'ensemble des séquences filmées.

Ensuite, nous avons pu repérer deux styles de commentaires selon les groupes. Les animateurs experts ont eu une analyse générale, se servant de la vidéo comme conducteur et support leur permettant de justifier leur activité inscrite dans le dispositif de formation. Ils sont allés au-delà du commentaire sur la journée qui a été enregistrée. Les animateurs novices, quant à eux, ont eu une analyse beaucoup plus située de leur activité. Les commentaires qu'ils ont formulés furent davantage liés à l'intervention filmée.

De plus, nous avons remarqué que trois animatrices (deux expertes et une novice) ont fait des « avances rapides » durant le visionnage des séquences filmées du module 1 du dispositif (année scolaire 2009/2010). Ce comportement n'a pas été recensé lors du visionnage du module 2 (année scolaire 2010/2011). Ces passages correspondent à :

- des moments sans enjeux pour elles, c'est-à-dire à des moments où elles considèrent bien maîtriser l'activité : « Là je vais passer vite, pour moi c'est une partie très facile à faire » (animatrice A)
- des passages n'impliquant pas directement leur action ; par exemple le travail en groupe des étudiants ou les restitutions d'exercices par les étudiants.

Par ailleurs, au-delà des thématiques relatives aux séquences que nous avons enregistrées, trois thèmes sont récurrents dans l'analyse que font les animateurs de leur activité. Nous avons repéré trois objets d'analyse :

- les techniques d'animation ;
- le contenu de la formation ;
- le groupe classe (les étudiants).

Nous allons dans la suite du document détailler les analyses produites par les animateurs à partir des thèmes que nous avons dégagés.

Nous présentons des extraits d'entretiens destinés à illustrer notre propos, ils ont été sélectionnés par les chercheurs en tant qu'exemple des analyses produites par les animateurs.

Nous aurons l'occasion d'explicitier le lien que nous faisons entre ces analyses et les compétences que nous avons caractérisées *supra*.

6 Analyse des résultats

Le discours des animateurs est orienté vers l'analyse de leur activité en tant que qu'« analyse de ce qui est fait, ce qui est mis en jeu pour effectuer la tâche » (Falzon, 2004, p.24). Ils nous ont décrit ce qu'ils faisaient et dans quel but, ainsi nous avons identifié les compétences en jeux dans leur activité à travers leur discours.

6.1 Les techniques d'animation

Trois animateurs ont commenté leurs techniques d'animation, deux experts et un novice. Ils ont mis en avant des choix d'organisation de leur animation. Nous avons recensé deux types de compétences dans leur discours, des compétences fonctionnelles et de processus.

6.1.1 Compétences fonctionnelles

Nous avons repéré dans leurs discours des compétences fonctionnelles mobilisant des ressources pour faire « fonctionner » leur intervention. Ainsi l'animateur E (novice) a pointé sa gestion du temps :

« Comme les trois fois précédentes je ne maîtrisais pas encore très bien le truc, je voulais pas faire de pause, car je voulais être sûr d'avoir bien avancé en fin de matinée pour ensuite avoir plus de liberté de choix pour la gestion du temps l'après-midi »

Dans cet extrait, l'animateur nous explique une stratégie pour se donner les conditions qu'il considère optimales à la réussite de son intervention. Cela passe pour lui par la maîtrise du temps, il ne veut pas se donner trop de liberté ni improviser, car il n'est pas encore sûr de lui, pas tout à fait à l'aise dans l'exercice. Nous remarquons donc que l'objectif est bien tourné vers lui, il veut se créer des conditions de réussite. L'animatrice D (experte), quant à elle, témoigne de son utilisation de l'espace : *« je ne peux pas rester immobile, c'est ma façon de rendre la chose dynamique »*. Nous retrouvons un objectif cette fois centré sur les destinataires de la formation. Utiliser l'espace pour cette animatrice doit permettre aux étudiants de rester attentifs. L'animateur E témoigne d'un autre objectif associé à la gestion de l'espace :

« alors, ce que je fais quand j'ai du matos, des tableaux : c'est d'utiliser une partie du tableau qui est un peu la partie morte de l'intervention sur laquelle il y a les données pratico-pratiques et une autre partie vivante où je, que j'utilise de façon à ce que les gens qui veulent prendre des notes euh, aient un support pour le faire ».

L'espace dans ce cas est utilisé au travers d'un instrument qui est pensée comme vecteur de l'attention et organisateur de l'information à délivrer.

6.1.2 Compétences de processus

Nous avons également relevé des compétences de processus, celles-ci ayant été développées durant l'entretien d'autoconfrontation. Les animateurs ont formulé des propositions d'amélioration de leur pratique d'animation. Les trois animateurs ont énoncé une critique négative sur une tâche qu'ils étaient en train d'observer et ils ont proposé instantanément une remédiation :

« [...] ça manque d'informations je trouve. Je suis passée très rapidement sans leur donner d'exemple et ça aurait été bien de donner un peu plus d'exemples » (animatrice B, novice) ;
« j'aurais dû, faire une intro plus longue sur cette séquence là en disant : " bon voilà dans la

prochaine séquence vous allez étudier des cas d'entreprises, l'entreprise c'est au sens large, ça va être des cas qui ne sont pas forcément dans le cadre de votre BTS, mais c'est pas grave parce que c'est des problématiques que vous allez retrouver aussi dans des communautés de communes qui ne figurent pas en étude de cas, euh, dans des associations" et ainsi de suite » (animateur E, novice) ; « [...] alors, je procèderais peut-être différemment si c'était à refaire : ça serait de les mettre par groupe de 3 plutôt que de 5 parce qu'à 5 on se rend compte effectivement qu'il y en a au moins 1 ou 2 souvent qui jouent un peu les passagers clandestins » (animateur U, expert).

À travers ces extraits nous repérons un processus d'apprentissage/d'ajustement. Les animateurs sont en train de prendre leurs marques, ils ont diagnostiqué leur activité et se projettent afin de la parfaire.

6.2 Le contenu de la formation

En ce qui concerne cette thématique, nous remarquons qu'un nombre plus important des analyses ont été énoncées par des animateurs du groupe des novices (cinq ont été produites par le groupe des animateurs novices et quatre par le groupe des animateurs experts). Mais un seul animateur des trois composants le groupe novice a exprimé des analyses sur le sujet (animateur E). Nous recensons des compétences fonctionnelles et de processus pour cette catégorie d'analyse.

6.2.1 Compétences fonctionnelles

Tout d'abord, nous avons repéré des compétences fonctionnelles. Les animateurs nous exposent l'importance pour eux de donner des exemples dans les différentes phases de la formation. Cet aspect est commun aux animateurs des deux groupes : « souvent je préfère prendre un exemple qui n'est pas dans le champ de métier des gens que j'ai en face de moi, si on prend un exemple chez eux, ils vont toujours dire : "oui, mais moi", et c'est plus difficile je trouve de leur faire comprendre ce qu'on veut leur faire comprendre » (animateur U, expert) ; « *je passe beaucoup de temps à expliquer à illustrer, à lever les ambiguïtés. C'est un souci que j'ai en permanence c'est de montrer l'ensemble des facettes possibles* » (animateur E, novice)

6.2.2 Compétences de processus

Ensuite, nous avons aussi repéré des compétences de processus, les animateurs ont apporté un point de vue critique quant au contenu de la formation. Ils ont énoncé des critiques positives :

« Alors ça, je pense que c'était un des points fondamentaux euh, de l'apport de ce programme c'est de les faire bien prendre conscience euh, de la répartition des responsabilités et ce qui relève de la stratégie qui est au niveau de la direction » (animateur U, expert)

Ils ont énoncé également des critiques négatives : « Ah oui, alors ça c'est l'outil dont on dispose dans le diaporama donc moi j'ai préféré encore une fois m'en éloigner un peu parce que je le trouve trop... trop texte justement et trop généraliste, trop verbeux aussi et pas assez parlant pour eux, donc je préfère utiliser des expressions voisines » (animateur E, novice)

Les animateurs expriment davantage de critiques négatives que positives. Experts et novices ne se démarquent pas dans cet aspect-là. De plus, les animateurs des deux groupes proposent des pistes d'amélioration du dispositif : « si ce projet devait être amené à se pérenniser il mériterait d'être travaillé en amont avec des professeurs d'économie parce que là il y aurait un travail passionnant à faire [...] » (animateur U, expert) ; « je me pose la question : "est-ce qu'il n'y aurait pas moyen de leur donner un guide ?" quelque chose plus précis, pour réaliser cette étude de cas, je pense qu'il doit y avoir des possibilités à réfléchir là-dessus » (animatrice P, novice)

Ensuite, les deux groupes ne proposent plus les mêmes objets d'analyse. Les experts reviennent sur les innovations qu'ils ont initiées durant l'expérimentation. Ils justifient leurs « dérives » quant à la trame initiale voulant tester ou pallier certains manques dans le dispositif. Dans les deux cas, l'innovation est présentée avec une certaine fierté. Ces innovations ont été conduites dans d'autres interventions que celles filmées et ont été reconnues satisfaisantes par leurs auteurs. L'animateur E (novice) est revenu quant à lui sur l'adaptation de son discours à la spécialité de BTSA des étudiants : « j'ai volontairement développé là-dessus, parce que je savais que c'est un des principaux débouchés des BTS SER ».

Contrairement à la catégorie d'analyse précédente, nous remarquons que l'attention des animateurs s'est portée exclusivement sur les effets de leur action. En effet, les réflexions, les critiques et les propositions formulées ont été orientées vers la compréhension des étudiants ou l'amélioration du dispositif.

6.3 Le groupe-classe

C'est dans cette partie que nous avons recensé le plus de témoignages. Les animateurs du Gexpert ont exprimé le plus d'analyse à ce sujet (neuf sur les onze recensés dont cinq qui leurs sont propres). Les compétences repérées dans le discours des animateurs sont exclusivement des compétences sociales.

6.3.1 Compétences sociales

Nous avons repéré des compétences sociales, les animateurs ayant décrit dans leur activité la gestion des interactions avec les étudiants. Ces compétences se fondent sur les connaissances de l'autre à un moment donné, ici du groupe classe durant leurs interventions.

Les animateurs du Gexpert ont mis en avant le fait de :

- repérer les profils des étudiants afin de s'adapter :

« J'essaie de repérer dès le départ les élèves qui me semblent bien réactifs et qui réagissent vite et c'est à eux que je donne l'étude de cas où il y a le plus d'indices » (animatrice A)

- rendre les étudiants acteurs de l'intervention :

« Là, je les laisse toujours mariner un petit peu, je veux que les mots viennent d'eux quoi, quitte à les reprendre pour expliquer après, mais euh, même s'il y a un petit temps mort je m'oblige à le respecter pour qu'ils réfléchissent que je ne leur donne pas tout » (animatrice A)

- prendre en compte l'identité du groupe classe :

« Le fait d'avoir une élève comme ça à part : j'ai été vigilante à ça parce que c'était une élève qui manifestement est une bonne élève et qui avait bien compris et dans une classe normale où elle n'aurait pas été à l'écart j'aurais peut-être eu tendance à l'interroger davantage » (animatrice A)

- guider, s'assurer de la progression du travail :

« Donc après le but du jeu : essayer de reconstruire le modèle avec leurs mots, on les oriente quand même énormément pour les amener vers les bons mots » (animatrice D)

- créer une ambiance de travail :

« des fois, j'essaie de plaisanter avec eux [...] des fois si je capte un regard ou une petite blague, tout au fond de la salle, je rebondis dessus, je m'en sers à la fois pour détendre l'atmosphère et

puis en fait souvent la blague elle est malgré tout en rapport plus ou moins avec ce qui passe donc des fois ça permet de penser à quelque chose »

Les animateurs du groupe novice ont quant à eux mis en avant :

- aider à la conceptualisation des étudiants :

« Ils ont tendance à beaucoup parler sur leur employeur, leur structure de stage : "Oui, d'accord, mais et vous vous faisiez quoi là-dedans ?" Donc, ce qui différencie bien l'activité de l'employeur : c'est le secteur, et puis leur rôle à eux à l'intérieur de cette structure-là, donc la notion de fonction » (animateur E)

- adapter sa pratique au rythme des étudiants :

« J'ai un peu fait euh, en fonction du groupe, euh, l'autre jour je n'avais pas fait comme ça » (animatrice P)

Dans cette thématique également nous avons décelé des compétences de processus, comme aux animateurs des deux groupes :

- traduire son discours :

« il y a certaines questions qui sont très ambiguës ou pas claires du tout du coup euh, je la pose différemment ou j'explique ce que ça veut dire un peu plus » (animatrice A, experte) ; *« ils ne l'ont jamais fait donc chaque fois je retraduis ça en terme de langage de tous les jours »* (animateur E)

7 Discussion

Nous venons de développer et illustrer les analyses produites par les animateurs. Nous avons abordé différents thèmes qu'ils ont eu à cœur de commenter et d'expliquer. Nous pouvons lire à travers ces discours le développement de compétences. En effet, les animateurs ont dans leurs entretiens expliqué, détaillé leur façon de faire, leur activité professionnelle dans ce contexte expérimental. Nous avons remarqué deux types de développement professionnel en lien avec le développement de ces compétences.

7.1 Le développement professionnel perçu des animateurs experts

Les animateurs dits experts ont axé leurs discours sur les compétences sociales qui relèvent de la mise en place du contenu de l'expérimentation. Nous analysons cette particularité, propre à ce groupe, par leur maîtrise de la trame et des outils de l'intervention. En effet, nous avons considéré ces animateurs experts, car ils ont participé à la création des outils et de la trame pédagogique. Ils sont précurseurs de l'expérimentation. Ainsi, ils ont eu tendance à focaliser leurs commentaires sur ce qui leur a demandé le plus d'investissement au moment où nous les rencontrons. Ils ont donc choisi de commenter leurs stratégies de mise en œuvre du dispositif par rapport au public visé : les étudiants.

7.2 Le développement professionnel perçu des animateurs novices

Les animateurs novices ont axé leurs discours sur les compétences fonctionnelles qui correspondent à des compétences ayant un lien direct avec le contenu du dispositif d'insertion. Contrairement à leurs collègues, ils ont été choisis comme novices n'ayant fait aucun travail sur l'expérimentation avant son application. Ils répondent de la même stratégie. Ainsi, ils ont également proposé des commentaires en lien avec les actions leur ayant demandé le plus d'investissement : des compétences relatives à la maîtrise de la trame et des outils de l'intervention.

7.3 Limites et perspective de notre recherche

Il semble important de rappeler que nous avons travaillé avec un petit échantillon (6 animateurs) et que nous avons mobilisé une démarche qualitative (Huberman et Miles, 1991). Ainsi, nous n'avons aucune velléité de tendre vers la généralisation de nos résultats.

La mise en place de ce nouveau dispositif a entraîné une situation innovante de travail. Une des stratégies qu'ils ont mise en œuvre est celle de l'appropriation par la construction de compétences qui leur a permis une certaine maîtrise du projet. Ce point pourrait donc être l'acceptation du changement par son appropriation. Le développement professionnel comme nouvel équilibre, pourrait-il être, comme le dit Crahay (2006) le « traitement de la complexité inédite » ?

Conclusion

Nous pourrions dire, pour conclure, que le contexte dans lequel nous avons rencontré ces animateurs est déterminant dans leurs analyses de leur activité et ainsi dans le repérage de leur développement professionnel perçu. Le premier constat que nous avons pu établir est celui de la présence de compétences énoncées dans chacun des entretiens que nous avons menés. Quel que soit le groupe auquel ils appartiennent, les animateurs commentent leur activité en décrivant les compétences qu'ils mobilisent. Ainsi, les animateurs des deux groupes n'ont pas mis en avant de la même façon les types de compétences que nous avons repérées. En effet, un animateur, sélectionné comme novice au démarrage du dispositif, a eu tendance à énoncer davantage de compétences fonctionnelles que les animateurs sélectionnés comme experts. Dans une dynamique opposée, les animateurs experts ont eu tendance à citer plus de compétences sociales.

Nous remarquons, à travers ce que nous connaissons de leur expérience dans le dispositif (expert/novice), que les animateurs ont mis en valeur des compétences témoignant d'un effort d'appropriation. En effet, dans cet échantillon restreint, qui ne saurait être représentatif, aucun des acteurs n'a refusé :

- ni les changements planifiés (nouvelle organisation du travail et nouveau public) ;
- ni les changements induits (pratiques collaboratives).

Ils ont su trouver des stratégies pour s'adapter à ces changements : l'une d'elles comme nous l'avons décrit est le développement de compétences.

Références bibliographiques

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherche et formation*, (17), 5-8.

Clot, Y., Faïta, D., Frenandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, (146), 17-25.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.

- Faïta, D., & Maggi, B. (2007). *Un débat en analyse du travail deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement* (Octares.). Toulouse.
- Falzon, P.(2004). *Ergonomie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gaymard, S., & Andrés, S. (2009). Représentations, modèles normatifs et compétences sociales : une étude exploratoire dans un lycée sensible en Espagne. *Revue internationale de psychologie sociale*, 22(2), 43- 69.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. (C. De Backer & V. Lamongie, Trad.) (Vol. 1-1). Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59. doi:10.3917/savo.hs01.0059
- Leduc, S., & Valléry, G. (2006). Approche des compétences sociales par l'analyse de l'activité : une étude chez les aides à domicile. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(3), 387-419.
- Lenoir, Y. (2011). Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes éducatifs. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, (25), 13-28.
- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, 5(11), 161-176.
- Rhéaume, J. (2002). Changement. In *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions*. Paris: Erès.
- Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris Budapest Torino: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 2(135), 57-69.

ARTICLE 2
**ÉVALUER LES EFFETS D’UN DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL DE
FORMATION.**
**LE CAS DES REPRÉSENTATIONS DE L’ENTREPRISE D’ÉTUDIANTS
DE LA FORMATION SUPÉRIEURE AGRICOLE**

Statut	Année	Revue	Auteur
Soumis	2013	Mesure et évaluation en éducation	Lucie Aussel

Résumé : Cet article rend compte d’une recherche-intervention à visée évaluative menée dans le cadre d’une expérimentation sociale. Nous proposons dans cette contribution de présenter les résultats de l’évaluation d’un dispositif innovant d’insertion destiné à des étudiants préparant un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). Cette recherche répond à une attente, celle partagée par les commanditaires et les praticiens, et doit permettre de connaître les effets de ce dispositif de formation. La comparaison de l’adéquation ou de l’inadéquation des résultats de l’expérimentation (référés) et des finalités visées par les praticiens (référénts) permettent la mesure de l’effet recherché. Nous proposons de présenter une partie de nos résultats relatifs aux effets du dispositif sur sa population cible : les étudiants.

Mots clés : évaluation, effet d’un dispositif, expérimentation sociale, représentations.

Abstract: This paper reports a research intervention referred evaluative conducted as part of a social experiment. We propose in this paper to present the results of the evaluation of an innovative insert for students preparing a patent upper agricultural technician (BTSA) device. This research responds to an expectation, shared by the sponsors and practitioners, and must be capable of the effects of this training. The comparison of the adequacy or inadequacy of the results of the experiment (referred) and aims mentioned by practitioners (references) allow the measurement of the desired effect. We propose to present some of our results on the effects of the device on its target population: students.

Keywords : evaluation, social experimentation, representations.

Évaluer les effets d'un dispositif expérimental de formation. Le cas des représentations de l'entreprise d'Étudiants de la formation supérieure agricole

Introduction

Cet article rend compte d'une recherche-intervention à visée évaluative menée dans le cadre d'une expérimentation sociale [ES]. L'ES peut se définir comme une intention politique de tester un dispositif. Elle fournit « un protocole qui détaille les différentes étapes, la cohérence entre les étapes [ainsi que] les conditions de validité et de généralisation des résultats obtenus. Une méthodologie expérimentale s'appuyant dans l'idéal, sur l'essai contrôle randomisé [...] et une évaluation indépendante qui donne à l'expérimentation sa légitimité scientifique. » (Lefevre, 2011, p.3). La commande est le noyau autour duquel gravite l'ensemble des pratiques qui découlent de ce contexte. Elle est initiée par la demande des commanditaires, à l'origine du projet. Ils souhaitent la mise en place et l'évaluation de dispositifs innovants en vue de leur généralisation. Cette demande prend le statut de la commande (Marcel, 2012) lorsqu'elle trouve des interlocuteurs qui proposent à la fois un dispositif innovant et une évaluation, puis qui entament un processus de négociations dans lequel ils expriment leurs capacités à répondre à la demande à partir de leurs domaines de compétences. Ainsi, ils peuvent être source de propositions et d'ajustement de la demande.

L'expérimentation sociale dans laquelle s'inscrit notre recherche, a été entreprise en 2009 par le Haut-Commissariat à la Jeunesse Sports et à la vie associative en France, devenu Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse aujourd'hui. Les praticiens proposant un dispositif innovant appartiennent à une association spécialiste du recrutement et du placement des ingénieurs et techniciens de l'agriculture et les évaluateurs sont chercheurs en Sciences de l'éducation.

Nous proposons dans cette contribution de présenter les résultats de l'évaluation d'un dispositif innovant d'insertion destiné à des étudiants préparant un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). Dans un premier temps, nous présenterons la problématique ainsi que le cadre théorique de notre recherche. Nous aurons ainsi l'occasion de présenter le contexte particulier de la mise en place de ce dispositif et nous pourrions justifier notre choix de traiter des représentations des étudiants comme un des cinq volets de cette évaluation. Dans un deuxième temps nous exposerons la méthode de recueil et d'analyse de nos données (questionnaire et analyse

quantitative). Enfin dans un troisième temps, nous aborderons sous la forme d'une discussion les perspectives et les limites d'une telle approche.

1 Cadre conceptuel

1.1 De l'évaluation de dispositif de formation...

L'évaluation de dispositifs de formation est un champ de recherche encore peu stabilisé. Les publications francophones que nous avons pu recenser présentent comme objet d'évaluation des « programmes » (Figari et Tourmen, 2006) « des systèmes éducatifs » (Lafontaine et Simon, 2008) des « politiques publiques » (Mons, 2008, Duru-Bellat et Jarousse, 2001) parfois mêmes des « dispositifs » (Broussal, 2010, Bedin et Talbot, 2010, Figari, 2008, etc.) employant pareillement l'un ou l'autre des termes. Il existe une plus forte uniformité dans la littérature anglophone, le terme *program* (Wong-Ratcliff, Powell Ezell, Cage et Chen, 2011, Morris et Cooke-Plagwitz, 2008) et très largement employé notamment en Amérique du Nord où « l'évaluation de programme et de projet y connaît un développement important » (Dussault, 2008, p.61). Le terme *device* pour désigner le dispositif est plus rare et correspond à des dispositifs techniques (Mohd Suki et Mohd Suki, 2011).

Figari (2008) indique qu'en opposition à l'évaluation des apprentissages, plusieurs notions existent qui relèvent du « système », de « l'organisation », de « l'institution », du « curriculum », de la « politique éducative ». Selon lui, celles-ci sont larges et permettent difficilement de « circonscrire des objets précis et isolables » (p.78) rendant peu courantes les études portant sur le sujet en éducation. Même si l'emploi courant de « dispositif » est approximatif, il existe selon Figari (*Ibid.*) des définitions de référence et des utilisations qui s'imposent par leur récurrence. Il en fait ainsi la synthèse, ainsi pour lui le dispositif éducatif est :

- un objet concret observable (alternance, formation à distance, formation continue des enseignants, etc.) ;
- une abstraction (découpage de phénomènes donnant lieu à une représentation précise et une explication de leur régularité : dispositif de lutte contre l'échec scolaire, dispositif d'ascenseur social, etc.).

Dans le domaine de l'éducation, se référer aux dispositifs reviendrait ainsi à convoquer un système complexe de situations reliées autour d'une intention articulée vers un public ciblé (des étudiants, des élèves, des décrocheurs, etc.). Son caractère générique lui permet d'être adapté à n'importe quelle situation. Ce qui le rend unique est qu'il est un artefact imaginé, construit et mis en place par l'homme pour résoudre ou améliorer une situation.

1.2 À l'évaluation des « effets propres », le cas des représentations

La notion de représentation revêt plusieurs sens selon le courant de psychologie auquel on se réfère. Suivant une approche chronologique nous aborderons successivement les points de vue de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale avant de situer notre travail dans ces contextes théoriques. En psychologie cognitive la représentation est appréhendée comme un « système mental », cette approche est liée aux théories du traitement de l'information. Denis et Dubois (1976) la définissent comme « comme l'ensemble des acquisitions d'un individu traduites sur le plan de ses structures mentales » (p.543) Les auteurs justifient l'emploi d'acquisitions plutôt que de connaissances, car il n'y a dans la représentation aucun « critère de vérité de cette représentation par rapport à la réalité des éléments et des relations du monde matériel ». Ils précisent ensuite que « le terme de représentation peut renvoyer à une certaine expérience subjective. » (p.544).

Pour Bernoussi et Florin (1995) la représentation est perçue comme une connaissance ou un savoir, c'est un *savoir sur* quelque chose (un objet, une personne, un évènement) (p.72). Ils citent Osgood (1953) comme précurseur de l'emploi du terme avec la théorie médiationnelle qui accorde une place importante aux « *processus représentationnels* ». La représentation est selon eux une connaissance basée sur la relation entre deux systèmes : l'un étant le représentant de l'autre, le représenté (Bresson, 1987), relation non symétrique. La représentation est une transformation : « l'objet de départ est codé pour donner lieu à une représentation » (p.73). Durant cette transformation il peut y avoir une « perte d'information » ou un « enrichissement de la représentation », ainsi « les représentations ont un caractère directionnel ». Il peut y avoir dans ce cas différents types de représentation : les représentations analogiques¹ et non analogiques² ou propositionnelles. Dans les deux cas analogiques et propositionnelles les représentations correspondent à un savoir stocké en mémoire à long terme. (p.73) La représentation peut être récupérée ou activée, ainsi deux éléments sont à considérer : « d'une part la forme disponible en mémoire de chaque représentation qui renvoie à l'information (le représentant) stockée et disponible en mémoire et d'autre part son état d'actualisation. » (p.74). Dans ce cas la représentation est a une fonction de conservation (Denis, 1989 cité par Bernoussi & Florin, 1995), elle permet remplacer le représenté en son absence. Il nous semble pour le moment que ces définitions ne tiennent pas compte des influences qui participent de la construction de la représentation. Cette approche cognitiviste nous paraît très intéressante du point de vue de la

¹ Le représentant entretient des liens de ressemblance ou de correspondance avec le représenté, ex. image mentale.

² Le représentant n'entretient pas ces liens, relation représentant/ représenté porte sur l'organisation des conduites et le type de processus qui opèrent sur ces deux éléments : c'est alors des systèmes arbitraires de représentation, ex. langage.

conservation, de la construction mentale. Nous ne nous satisfaisons pas de ce qui intervient dans l'étape de la création de la représentation. Nous considérons l'individu comme acteur intégré à des contextes l'influençant. Ainsi, ce qui nous paraît manquer dans cette approche théorique ce sont ces sources d'influences de l'individu. (Ex. son histoire, ses *aprioris*, ses jugements sur la société construits à partir de ses contextes d'appartenances).

En psychologie sociale les représentations sociales sont selon Jodelet (1989) des constructions mentales permettant aux individus de mieux appréhender le monde qui les entoure. L'auteure nous dit qu'elles deviennent sociales à la manière de Moscovici (1976), car elles ont été construites en relation avec l'Autre. Moscovici en 1961 (cité par Jodelet) a reformulé le concept de représentation collective de Durkheim en proposant celui de représentation sociale. Une représentation sociale est une représentation avant tout « *un savoir sûr* » qui en plus est social, une représentation sociale est une représentation partagée par un certain nombre d'individus. Pour Abric, cité par Bernoussi et Florin (1995), la représentation sociale est : « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Les représentations sociales sont des connaissances socialement élaborées et partagées, elles ont une visée pratique, elles peuvent être abordées comme produits, mais aussi comme processus, elles se situent dans les rapports symboliques inter et intra groupes (p.76). Le sujet construit sa représentation selon une dimension de contexte et une dimension d'appartenance. Les représentations sociales sont considérées comme l'expression d'une société donnée peut avoir comme origine les relations entre groupes sociaux ou de la pratique sociale de l'individu ou encore être issue de la reproduction sociale des schèmes de pensée. Selon la perspective adoptée, les représentations sociales peuvent être exclusivement individuelles ou individuelles en intégrant l'insertion sociale du sujet. Elles agissent sur les processus d'objectivation (rends concret ce qui est abstrait) et d'ancrage (permetts d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau des catégories qui nous sont propres). Ces représentations sont considérées par Mias (1998) comme des repères pour l'action, elles qui intègrent les représentations sociales dans sa modélisation triadique de l'implication (sens, repères, sentiment de contrôle).

Nous nous inspirons de ces deux courants que nous appréhendons comme complémentaires. Nous ne traiterons pas tout à fait l'une des deux approches, mais nous en proposerons une méthode intermédiaire permettant de cibler les évolutions de représentations des étudiants tout à étant attentif à ce que nous avons appelé *supra* leurs sources d'influences, qu'elles soient liées à ce qui leurs caractéristiques personnelles, ou aux caractéristiques environnementales.

2 Problématique

Dans ce contexte particulier d'une jeunesse en recherche de sens pour son avenir, nous retiendrons que : « [...] parce que s'insérer dans une entreprise signifie toujours une rupture et requiert un travail d'appropriation évident [...] les sujets organisent entre autres ce travail cognitif autour de la construction et/ou du réajustement d'une représentation de cet objet » (Papet et Louche, 2004, p.48). En quelque sorte, ils se préparent à cette phase de rupture dont nous parlent ces auteurs. En effet, nous pensons ce dispositif comme une activité permettant à ces individus de se représenter ces objets particuliers que sont le monde du travail, l'entreprise. Nous cherchons à connaître, comme nous l'avons mentionné *supra*, l'effet du dispositif sur les représentations des étudiants.

Le dispositif innovant dont il est question dans cette recherche est une formation pour des étudiants de BTSA (brevet de technicien supérieur agricole) axée sur l'orientation et l'insertion. Le BTSA est un diplôme de l'enseignement supérieur agricole qui se prépare en deux ans après le baccalauréat. C'est une formation professionnalisante qui peut se suivre en formation initiale ou continue et en alternance. Il existe 17 spécialités de BTSA (ex. production animale, gestion forestière, etc.). Les étudiants suivent un parcours modulaire, dont un tronc est commun à l'ensemble des filières et certains modules sont spécifiques aux options préparées. Le dispositif innovant proposé dans le cadre de cette ES a pour objectif d'apporter des connaissances générales sur le fonctionnement d'une entreprise. Ce terme « entreprise » est central dans la formation, il est utilisé comme appellation générique de toute structure. Ce dispositif de formation a été conçu pour donner une grille de lecture et de compréhension du monde du travail, transférable à différents types d'organisations professionnelles. Il s'inscrit dans un des modules du tronc commun à l'ensemble des BTSA, il s'agit du module d'accompagnement au projet personnel et professionnel dit M11.

Ce dispositif est animé par des professionnels extérieurs³ aux établissements scolaires. Ils proposent une formation en deux temps, une première partie centrée sur la découverte des fonctions de l'entreprise et des profils métiers est présentée en première année de BTSA et une seconde partie axée sur les démarches de recherche d'emploi est proposée en deuxième et dernière année de BTSA. La première partie s'organise en six heures de formation sur une journée et la seconde en quatre heures sur une demi-journée.

³ Appelés dans cette recherche des animateurs, faisant référence à leur fonction d'animation du dispositif de formation

Nous formulons les hypothèses suivantes :

- les représentations de l'entreprise des étudiants varient selon leurs sources d'influences personnelles (variables individuelles) et environnementales (variables contextuelles) ;
- le dispositif innovant permet aux étudiants, alors même qu'ils sont encore dans la phase qui précède l'insertion professionnelle, de se projeter et d'entamer le processus de modification des représentations. Il existe-t-il une différence des réponses avant (T0) et après (T1).

3 Méthode

3.1 Participants

L'ensemble des étudiants de BTSA n'a pas pu participer à cette expérimentation, quatre options⁴ parmi les 15 existantes ont été choisies par les praticiens, développeurs du dispositif de formation. Deux catégories d'individus ont été convoquées par les chercheurs pour figurer dans ce volet de l'évaluation. Les étudiants sélectionnés par les praticiens pour participer au dispositif d'une part (Ge) et les étudiants sélectionnés par les évaluateurs pour constituer un échantillon témoin d'autre part (Gt). Le groupe expérimental a été constitué en amont par les praticiens et le Gt a été sélectionné de façon à être représentatif du précédent. Ainsi, l'échantillon témoin a pu être construit après une étude des caractéristiques des étudiants du Ge. Trois variables ont été utilisées dans cette procédure :

- le statut des établissements (public/ privé) ;
- le statut de l'enseignement (apprentissage ou scolaire/universitaire) ;
- la filière des BTSA (ACSE/ GPN/ SER/ STA).

À partir d'une base de données recouvrant l'ensemble des quatre filières de BTSA associées au projet, une typologie des classes retenues pour participer à l'ES a été construite en fonction des caractéristiques précitées. Ce même travail a été répété une fois l'échantillon expérimental constitué afin d'établir un Gt qui lui soit représentatif. Un échantillonnage par strates a été mis en place. Le poids de chacune des strates du Ge a été déterminé, afin de connaître le nombre de classes à sélectionner dans chaque strate du Gt. Ensuite, afin de choisir les classes au sein des strates un tirage au sort a été réalisé en prenant appui sur la table des nombres aléatoires : « pour obtenir des nombres aléatoires, il suffit de choisir arbitrairement un point d'entrée dans la table et

⁴ Il s'agit des options ACSE (analyse et conduite des systèmes d'exploitation), GPN (gestion et protection de la nature), SER (service en espace rural) et STA (sciences technologies des aliments)

une direction de lecture. On sélectionne ensuite autant de points que l'on désire » (Amyotte, Bolduc et Tousignant, 1996).

L'expérimentation sociale couvrant les deux années de formation de BTSA, une très grande vigilance a été prêté, au suivi des étudiants durant toute l'ES. En effet, cette étude de l'effet du dispositif innovant sur les représentations de l'entreprise des étudiants implique leur participation aux deux temps de formation (années 1 et 2). Ainsi, il a été nécessaire de repérer les absents en première et en deuxième année afin de les retirer de nos groupes. De plus, il est important de mentionner un fort abandon de l'engagement de classes de l'échantillon témoin entre la première et la deuxième année (déperdition de 53,3 % du nombre de classes engagées en première année). Ainsi au terme de ces ajustements, 68 classes composent le GE soit 770 étudiants et sept classes composent le GT soit 136 étudiants.

3.2 Recueil des données, construction du questionnaire

Les représentations des étudiants ont été étudiées par la médiation d'un questionnaire que nous avons transmis aux étudiants avant et après le démarrage du dispositif de formation. Les questions relatives aux représentations sont restées les mêmes pour les deux passations, elles étaient accompagnées d'autres questions fermées permettant de dresser le profil des étudiants⁵. La collaboration des animateurs de l'action expérimentée a été requise pour faire passer les questionnaires aux étudiants du groupe expérimental. Ils l'ont transmis en début de chaque module. Pas d'intermédiaire en ce qui concerne les étudiants de l'échantillon témoin. Après avoir établi une procédure de recrutement, nous avons directement contacté les responsables de filières des classes sélectionnées. Trois « pôles » de questions ont été répétés dans les deux questionnaires afin de pouvoir identifier une évolution des représentations de l'entreprise des étudiants.

3.2.1 Représentations de l'entreprise

Le premier aborde l'entreprise d'un point de vue général. En effet, 14 couples d'items contradictoires autrement appelés échelle sémantique différentielle, inspirée des travaux de Mosier (1941) et d'Osgood (1957)⁶ ont été soumis aux étudiants. Ils étaient présentés sous la forme d'une grille de 14 lignes, composées de quatre niveaux. Nous avons demandé aux étudiants de se positionner plutôt en faveur de l'une ou de l'autre extrémité de l'échelle en fonction du « stimulus inducteur » (Méry, 2008) *entreprise*.

⁵ Sexe, âge, filière de BTSA choisie, choix d'orientation avant et après le dispositif pour les étudiants du Ge et en première et en deuxième année de BTSA pour les étudiants du Gt, région, type d'établissement, projet professionnel, etc.

⁶ In Méry (2008)

Dans le tableau ci-après nous avons classé les 14 couples d'adjectifs selon les trois facteurs : image, puissance et activité, déterminées par Osgood (*In. Méry, 2008*). Le premier facteur, l'image correspond « à des connotations de plaisir-déplaisir, positif-négatif [...] Cette image est plaisante ou déplaisante ; c'est la manière dont on perçoit autrui ou les choses. » Le second, « (facteur puissance) est associé à des caractéristiques de force, de masse et d'énergie. » Le troisième est le facteur activité il représente le dynamisme.

Pôle de question	Facteurs	Propositions de réponses	Modalités de réponse
Définition de l'entreprise <i>De façon générale, selon vous, une entreprise est plutôt...</i>	Image	Humaine/anonyme	Échelle de Lickert à quatre niveaux avec à chaque extrémité les couples d'items contradictoires
		Intéressante/inintéressante	
		Enthousiasmante/déprimante	
		Sécurisante/effrayante	
		Attirante/repoussante	
	Puissance	Riche/pauvre	
		Enrichissante/appauvrissante	
		Active/passive	
	Activité	Petite/grande	
		Stable/précaire	
		Innovante/routinière	
		Dynamique/statique	
		Simple/complexe	

Tableau 1, pôle de question sur de la définition d'une entreprise classée selon les trois facteurs développés par Osgood

3.2.2 Représentations des missions et finalités d'une entreprise

Le deuxième s'intéresse aux missions et finalités d'une entreprise, c'est un axe fort du dispositif de formation qui pose les bases des différents travaux que les étudiants accomplissent durant la formation. Le dispositif de formation est rythmé par cette définition de l'entreprise, cette acception étant employée au sens large du terme.

La liste soumise aux étudiants (cf. tableau 2, ci-après) reprend les missions types d'une entreprise : du fonctionnement interne à l'ouverture sur l'extérieur, elle recouvre l'ensemble des catégories de fonctions de l'entreprise telles qu'elles sont proposées par l'association porteuse du dispositif de formation.

Pôles de question	Catégorie des fonctions d'une entreprise construite par les expérimentateurs	Propositions de réponse	Modalités de réponse
Missions et finalités de l'entreprise <i>Pour vous, quelles sont les missions et/ou finalités d'une entreprise ?</i>	Déploiement	S'adapter au marché	Échelle de Lickert à quatre niveaux : pas du tout important, pas important, important, tout à fait important
		Développer la clientèle	
		Respecter l'écologie	
		S'inscrire dans le développement durable	
	Opérations	Produire	
		Vendre	
		Satisfaire le client	
	Contrôle	Développer son chiffre d'affaires	
		Faire des bénéfices	
	Soutien	Offrir des emplois	
Former ses salariés			
Recherche	Innover		
Communication	Communication		

Tableau 2, pôle de question sur les missions et finalités d'une entreprise

Cette liste est non exhaustive et pourrait être discutée. Nous avons souhaité mettre au jour des éléments qui puissent être évocateurs instantanément. Nous ne connaissions pas le degré de familiarité que les étudiants avaient avec le monde professionnel, lorsque nous les rencontrions pour la première fois (en première année de BTSA).

3.2.3 Représentations du travail en entreprise

Le troisième pôle de question interroge la définition du travail en entreprise.

Pôle de question	Réponses	Modalités de réponse
Définition du travail en entreprise <i>Pour vous travailler en entreprise c'est ...</i>	Être sous la responsabilité d'un patron	Échelle de Lickert à quatre niveaux : pas du tout important, pas important, important, tout à fait important
	Produire	
	Obtenir un salaire	
	Être sous pression	
	Travailler en équipe	
	Être soumis à un règlement	
	Maîtriser des savoir-faire professionnels	
	Être sous les ordres d'un responsable	
	Être compétitif	
	Créer un projet	
	Entretenir et développer les relations clients	

Tableau 3, pôle de question sur la définition du travail en entreprise

Pour chacun de ces trois pôles de questions, nous avons mesuré la consistance interne des échelles de mesure à l'aide du test de l'alpha de Cronbach. Les coefficients font apparaître :

- une forte cohérence interne des échelles en ce qui concerne les représentations de l'entreprise (0,90 au T0 et 0,91 au T1) et celles des missions et finalités d'une entreprise (0,76 au T0 et 0,78 au T1) ;
- une cohérence interne plus faible de l'échelle de mesure des représentations du travail en entreprise (0,63 au T0 et 0,65 au T1).

3.3 Traitement des données

Pour l'ensemble des réponses (groupe expérimental et témoin) aux questions (similaires) ayant été posées dans le premier puis dans le second questionnaire (avant et après le dispositif) nous souhaitons connaître les possibles évolutions des réponses. Deux étapes de traitement des données ont été effectuées, deux tests statistiques permettent de tester nos hypothèses.

Le premier test est le Chi deux d'indépendance effectué pour chaque proposition de réponse pour chaque pôle de questions. Ce test statistique nous permet de tester la première hypothèse et de connaître les sources d'influences des représentations de l'entreprise des étudiants. Pour cela les variables individuelles et contextuelles ont été mises en tension avec les représentations des étudiants. L'objectif étant de connaître si les premières influencent les secondes. Le test a été appliqué aux étudiants du groupe expérimental, permettant de mieux en saisir leurs caractéristiques aux réponses apportées au premier ainsi qu'au deuxième questionnaire afin de connaître d'éventuelles évolutions.

Ensuite, le second test statistique est celui du Chi deux de Mac Nemar, il a été effectué pour chaque proposition de réponse de chaque pôle de questions. Il est appliqué aux réponses des étudiants des deux groupes. Il permet de vérifier la relation entre deux variables catégorielles pour des échantillons appariés, c'est-à-dire composés des mêmes individus interrogés à plusieurs reprises (pré-test/post-test en ce qui nous concerne). Nous cherchons à tester la seconde hypothèse et ainsi à connaître la relation entre la participation des étudiants à l'ES et l'évolution de leurs représentations en ce qui concerne :

- le fonctionnement de l'entreprise ;
- les missions et finalités d'une entreprise ;
- l'image qu'ils se font de l'entreprise.

Pour les deux tests statistiques, nous considérons que le seuil de significativité est inférieur ou égal à ,05.

Par ailleurs, afin de procéder à la comparaison des réponses des étudiants avant et après le dispositif puis entre les deux groupes, la validité de cette comparaison doit être établie. En effet, la constitution des deux groupes a connu un certain nombre d'ajustements et nous souhaitons nous assurer du bon fondement de leur mise en confrontation. Pour cela, le test du Chi deux d'homogénéité de plusieurs distributions a été utilisé. Les résultats du test (p inférieur ou égal à 0,05) amènent à conclure à l'homogénéité des distributions des réponses relatives aux pôles de questions sur les représentations du travail en entreprise et les missions et finalités en entreprise. Par contre, deux des propositions de réponses du pôle concernant les représentations de l'entreprise ont obtenu une valeur asymptotique supérieure à 0,05 elles sont retirées de l'étude (attirante/repoussante et simple/complexe).

4 Résultats

Il est important de préciser la place et l'importance de l'individu dans la construction de ses représentations et de ne pas majorer celle des influences. En effet, il ne s'agit dans la suite du document de proposer un point de vue déterministe, mais de connaître les liens entre les étudiants et leurs environnements à travers la connaissance de leurs représentations.

4.1 Les sources d'influences individuelles agissant sur les représentations des étudiants

Les sources d'influences individuelles abordées dans ce texte sont le sexe des étudiants, compris dans sa dimension sociale, et l'origine sociale des étudiants. Une majorité d'hommes compose l'échantillon, ils représentent 52,1 % du Ge. L'origine sociale est appréhendée par la connaissance de la profession du père et de la mère des étudiants. La nomenclature de l'INSEE a été utilisée dans ce recensement.

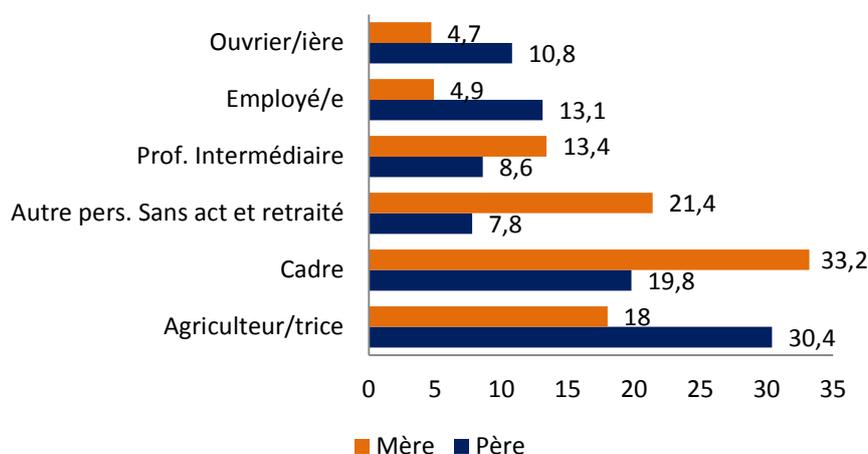


Figure 1, répartition en pourcentage des étudiants à partir de la profession de leurs parents

4.1.1 Les représentations de l'entreprise

Seulement 36,4 % des propositions de réponses concernant la définition de l'entreprise ont été significativement influencées par les variables individuelles des étudiants. En terme d'image l'entreprise est perçue comme effrayante par les femmes et sécurisante par les hommes, enthousiasmante par les étudiants dont la mère est agricultrice et déprimante par ceux dont la mère est sans activité. En ce qui concerne le facteur de la puissance, les femmes envisagent l'entreprise comme une organisation active à l'inverse des hommes. Enfin, au sujet du facteur de l'activité, les femmes et les étudiants dont la mère est agricultrice trouvent l'entreprise innovante à l'opposé des hommes et des étudiants dont la mère est cadre qui la trouvent routinière. Nous constatons que la profession des pères dans ce pôle de question n'influence pas le choix des réponses des étudiants.

4.1.2 Les représentations des missions et finalités de l'entreprise

46,6 % des propositions de réponses au sujet des missions et finalités de l'entreprise ont été choisies différemment, de façon significative, en fonction des variables individuelles des étudiants. Les hommes et les femmes de l'échantillon expérimental ont exprimé une vision duale de l'entreprise en relation avec l'extérieur. En effet, les hommes ont attribué un faible degré d'importance aux missions communiquer et développer la clientèle, contrairement aux femmes. De même, ces dernières ont jugé les finalités respecter l'écologie et s'inscrire dans le développement durable *plutôt importantes*.

L'origine sociale des étudiants nous permet de connaître certains choix de réponse différenciés. Les étudiants dont le père est agriculteurs se distinguent, ils prennent le contre-pied des autres répondants. Ainsi, ils qualifient de *plutôt pas important* les missions développer la clientèle, respecter l'écologie et s'inscrire dans le développement durable, au contraire des étudiants dont le père est cadre, artisan ou employé. En revanche ce seront ces étudiants qui pointeront l'importance des finalités vendre et produire à l'inverse des étudiants dont le père est artisan, employé ou en recherche d'emploi. Nous constatons que la profession des mères dans ce pôle de question n'influence pas le choix des réponses des étudiants.

4.1.3 Les représentations du travail en entreprise

81,8 % des réponses du second pôle de questions relatif à la définition du travail en entreprise ont été influencées par ces variables individuelles. Tout d'abord, le constat d'une représentation de genre des rôles au travail est à dresser. En effet les réponses apportées par les femmes concernant le rapport à l'autorité sont saillantes. Pour elles, il est important d'être sous la responsabilité d'un patron, d'être soumis à un règlement, et d'être sous les ordres d'un

responsable hiérarchique. Les réponses des hommes quant à elles, sont remarquables lorsqu'elles mettent en avant le travail en tension, ainsi les propositions être sous pression et être compétitif sont considérées comme *plutôt importantes*. De plus, deux autres items participent de ces choix de réponse stéréotypés du travail en entreprise ; les femmes désignent de façon plus significative l'importance d'entretenir et développer les relations clients, quand à contrario les hommes attribuent un rôle important au travail de production.

Ensuite, en ce qui concerne l'origine sociale, il est à constater cette fois une influence de la profession du père ainsi que celle de la mère dans le choix des réponses. Tout d'abord, les enfants dont le père est agriculteur ont considéré qu'il est important d'être sous pression et de créer un projet à contrario des enfants dont le père est cadre, profession intermédiaire ou sans activité professionnelle. De plus, le travail en équipe est perçu comme un élément important du travail en entreprise par les étudiants dont le père est artisan ou ouvrier à l'inverse des étudiants dont le père est agriculteur. La profession des mères a elle aussi eu une influence sur les choix des réponses aux propositions concernant le rapport à l'autorité. Ainsi, les étudiants dont la mère est cadre ont considéré comme important le fait d'être sous la responsabilité d'un patron et d'être soumis à un règlement, contrairement aux étudiants dont la mère est agricultrice ou est sans activité. Enfin, le choix de réponse à deux propositions a été significativement influencé par la profession des deux parents. Les enfants d'agriculteurs ont considéré que travailler dans une entreprise signifie produire et être compétitif contrairement aux enfants de cadre.

4.1.4 Synthèse

La mise en évidence des relations des réponses des étudiants et leur contexte personnel, ces sources d'influences individuelles, permettent la connaissance d'un socle varié de représentations de l'univers de l'entreprise. Il est important de retenir ;

- dans une perspective genrée (Cacouault-Bitaud et Gaussoit, 2012), que les hommes et les femmes étoffent un portrait différent de leur rapport à l'entreprise. Les femmes mettent en avant l'ouverture de l'entreprise, son fonctionnement hiérarchisé et son impact dans le tissu économique, social et écologique dans lequel elle s'inscrit. Elles envisagent une place à l'interface entre le dedans et de dehors dans un poste subalterne. Les hommes quant à eux font référence au fonctionnement interne de l'entreprise et valorisent le travail en tension. Ils se montrent davantage confiants que les femmes face à cette organisation dont ils pensent connaître les rouages ;
- dans une perspective sociale, les réponses des étudiants se distinguent en fonction du capital culturel (Bourdieu, 1994) de la famille dans laquelle ils évoluent ou ont évolué.

En effet, on constate des réponses marquées en fonction de cette origine et certainement des rapports que les parents entretiennent ou pas au travail.

4.2 Les sources d'influences contextuelles agissant sur les représentations des étudiants

Les sources d'influences auxquelles nous faisons référence sont la filière de BTSA, le statut de l'enseignement et le statut des établissements. Nous rappelons que quatre filières de BTSA sont concernées par ce projet, il s'agit des étudiants préparant un BTSA :

- analyse et conduite des systèmes d'exploitation (ACSE dans la suite du texte) ;
- gestion et protection de la nature (GPN dans la suite du texte) ;
- service en espace rural (SER dans la suite du texte) ;
- sciences et technologies des aliments (STA dans la suite du texte).

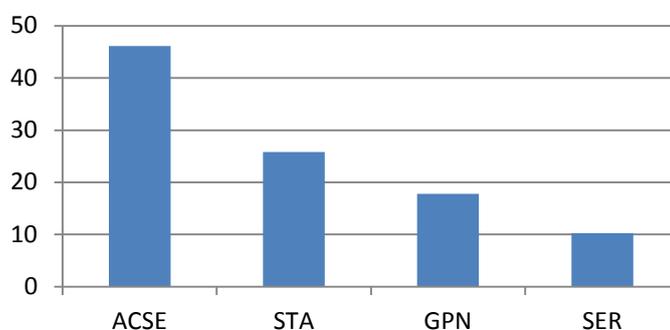


Figure 2, répartition des étudiants en fonction de leur filière de BTSA

Le groupe est majoritairement composé d'étudiants en BTSA ACSE (46,1 %), puis d'étudiants en STA (25,8 %), SER (17,8 %) et GPN (10,3 %). La deuxième variable correspond au type d'enseignement suivi par les étudiants, ils sont 19,4 % à suivre leur formation en alternance et 80,6 % sous la forme scolaire. La dernière variable est le statut de l'établissement, 43,9 % des étudiants sont scolarisés dans un établissement privé et 56,1 % dans un établissement public. Dans la suite du document, les relations statistiques entre ces variables contextuelles et le choix des réponses des étudiants seront mis au jour.

4.2.1 Les représentations de l'entreprise

90,9 % des réponses apportées par les étudiants à la définition de l'entreprise ont été influencées par les variables contextuelles. La filière de BTSA est la variable la plus clivante, elle met en avant la diversité des représentations de l'entreprise en fonction de l'option du diplôme préparée. Les étudiants de la filière GPN sont ceux qui se démarquent le plus de leurs camarades. Sur l'ensemble des échelles séparant deux adjectifs contradictoires, ils se sont positionnés exclusivement en faveur de l'adjectif porteur d'une connotation négative. En effet, en termes

d'image, l'entreprise leur paraît anonyme, inintéressante, déprimante et effrayante. En termes de puissance, l'entreprise semble être pour eux pauvre, passive et appauvrissante, puis en ce qui concerne l'activité ils dressent le portrait d'une entreprise petite, routinière et statique. Il est clair que ces étudiants s'inscrivent en faux contre l'idée même de cette organisation, nous aurons l'occasion d'y revenir. À l'opposé de cette définition, les étudiants de la filière ACSE choisissent les adjectifs porteurs d'une connotation positive. Les propositions concernant l'image de l'entreprise sont significatives. Ainsi pour eux, elle est humaine, intéressante, enthousiasmante et sécurisante. De plus, concernant le facteur activité, l'entreprise est perçue comme innovante. Les étudiants de la filière STA rejoignent les ACSE dans leur perception positive de l'entreprise, toutefois ce sont les propositions concernant l'activité qui sont significatives. Ainsi, l'entreprise est pour eux grande, innovante et dynamique. Deux autres propositions ressortent, l'une en termes de puissance, l'entreprise est vue comme étant enrichissante, et l'autre en termes d'image l'entreprise est appréhendée comme étant sécurisante. Les étudiants de la filière SER sont ceux pour lesquels seulement deux caractéristiques significatives apparaissent à l'issue du test, l'entreprise est selon eux effrayante (image) et active (puissance).

Par ailleurs, l'attention portée au statut de l'enseignement nous apprend que les étudiants suivant leur formation en alternance dessinent un portrait plus favorable à l'entreprise par rapport aux autres étudiants en formation scolaire. Ils la décrivent de façon significativement différente de leurs camarades, comme étant intéressante, sécurisante (image), enrichissante (puissance) et grande (activité). De même pour les étudiants inscrits dans un établissement privé qui perçoivent l'entreprise comme une structure humaine, enthousiasmante (image), et enrichissante (puissance).



Figure 3, influences contextuelles sur les représentations de l'entreprise des étudiants du Ge

Ce graphique représente les trois variables discriminantes ordonnées selon les trois facteurs image, puissance, activité. Pour cela, un point positif (+1) a été attribué au choix d'un adjectif positif et un point négatif (-1) a été attribué au choix d'un adjectif négatif.

4.2.2 Les représentations des missions et finalités de l'entreprise

92,3 % des réponses relatives aux missions et finalités d'une entreprise sont influencées par les variables contextuelles. Les étudiants de trois des quatre filières concernées par le projet apportent des réponses significativement différentes de leurs camarades. Les étudiants préparant un BTSA STA, pour commencer, attribuent à l'ensemble des propositions⁷ le degré *plutôt important*, ils sont les seuls dans ce cas. Parmi les six catégories présentées dans la partie 4.2.2, quatre font référence pour ces étudiants, il s'agit du déploiement, des opérations, du contrôle et du soutien. Ainsi, pour ces étudiants il est important qu'une entreprise :

- s'adapte au marché, développe sa clientèle, respecte l'écologie et s'inscrive dans le développement durable (déploiement) ;
- produise et vende (opérations) ;
- développe son chiffre d'affaires et fasse des bénéfices (contrôle) ;
- offre des emplois et forme ses salariés (soutien).

Les étudiants de la filière ACSE choisissent également, dans la majorité des cas, le degré *plutôt important* pour qualifier les propositions de réponses⁸. Ils rejoignent pour beaucoup les étudiants de STA sauf pour les catégories déploiement et soutien dans lesquelles il *n'est plutôt pas important* de :

- respecter l'écologie et s'inscrire dans le développement durable (déploiement) ;
- offrir des emplois et former ses salariés (soutien).

De plus, la catégorie recherche a pour eux un intérêt, car ils jugent *plutôt important* qu'une entreprise innove.

Les réponses des étudiants de la filière GPN présentent une tendance inverse puisqu'ils donnent à la majorité des réponses le degré *plutôt pas important*⁹. Les réponses significatives qu'ils accordent aux propositions concernent les catégories déploiement, opérations, contrôle et recherche. Ainsi, il n'est *plutôt pas important* pour eux qu'une entreprise :

⁷ 10 propositions sur les 13 sont statistiquement significatives pour les étudiants de la filière STA.

⁸ 11 propositions sur les 13 sont statistiquement significatives pour les étudiants de la filière ACSE.

⁹ 8 propositions sur les 13 sont statistiquement significatives pour les étudiants de la filière GPN.

- s'adapte au marché et développe sa clientèle (déploiement) ;
- produise et vende (opérations) ;
- développe son chiffre d'affaires (contrôle) ;
- innove (recherche).

En revanche, il est *plutôt important* qu'une entreprise respecte l'écologie et s'inscrive dans le développement durable

Le statut de l'enseignement est lui aussi discriminant dans le choix des réponses. Les étudiants s'inscrivant dans un enseignement par alternance ont qualifié la quasi-totalité des propositions comme étant importantes¹⁰. Centrés sur les opérations et le contrôle, les étudiants ont également indiqué l'importance pour une entreprise de s'adapter au marché, de développer sa clientèle (déploiement) et de former ses salariés (soutien). Toutefois, il n'est selon eux, *plutôt pas important* qu'elle respecte l'écologie (déploiement).

Enfin, le statut de l'établissement permet de connaître la même distribution des réponses. Ainsi, les étudiants inscrits dans un établissement privé ont choisi d'attribuer le degré *plutôt important* aux propositions des catégories opérations et contrôle, ils ajoutent à cela l'importance pour une entreprise de s'adapter au marché. Par contre, ils réfutent celle pour une entreprise de respecter l'écologie et de s'inscrire dans le développement durable.

4.2.3 Les représentations du travail en entreprise

81,9 % des réponses relatives à la définition du travail en entreprise ont un lien statistique avec les variables contextuelles des étudiants. Les propositions relatives à la figure de l'autorité, jouée par le responsable hiérarchique ou le règlement, sont jugées différemment selon la filière de BTSA. Les étudiants ACSE et STA expriment une fois de plus des opinions divergentes. Les STA manifestent l'importance dans le travail d'« être sous la responsabilité d'un patron » et d'« être soumis à un règlement », contrairement aux ACSE. Ces derniers sont rejoints dans cette thématique par les GPN qui ne considèrent pas important le fait d'« être sous les ordres d'un responsable hiérarchique ». Les ACSE se démarquent encore des STA dans leur rapport au collectif. En effet, ils ne jugent pas important le travail en équipe. Par ailleurs, l'apparition de la filière SER dans la discrimination des réponses est à noter. Ces étudiants joignent les GPN lorsqu'ils indiquent le rejet de la compétition au travail se distinguant ainsi des ACSE. Ces derniers expriment une fois de plus leur attachement à la production et à la création de projets, ce que ne revendiquent pas les autres étudiants.

¹⁰ 9 propositions sur les 13 sont statistiquement significatives pour les étudiants en enseignement par apprentissage.

Ensuite, le croisement des réponses avec le statut de l'enseignement permet de connaître le positionnement des étudiants en alternance face à ceux en formation scolaire. Les premiers considèrent importantes les propositions suivantes : produire, être compétitif, obtenir un salaire. La tendance s'inverse au sujet de la proposition entretenir et développer les relations clients.

Enfin, les réponses des étudiants sont significativement différentes en fonction du statut de l'établissement dans lequel ils sont scolarisés. Les propositions relatives à l'autorité au travail (être sous la responsabilité d'un patron et être sous les ordres d'un responsable), à l'opérationnalisation de la tâche (produire, créer un projet), ou à sa rétribution (obtenir un salaire) sont jugées importantes par les étudiants scolarisés en établissement privé. La proposition concernant le travail en équipe à l'inverse requiert la qualification importante de la part des étudiants scolarisés dans des établissements publics.

4.2.4 Synthèse

La connaissance de l'influence de ces variables contextuelles permet de dessiner un portrait plus fin des représentations des étudiants que celles que nous avons pu établir avec les variables individuelles. La filière de BTSA est déterminante dans le choix de leurs réponses. Elle permet de révéler un positionnement fort des étudiants vis-à-vis du monde du travail, c'est un déjà là opérant. Par cette orientation vers leur filière, ils font état d'une vision assez fine de l'entreprise, de son fonctionnement et du rôle qu'ils aimeraient tenir. En effet, décider de s'engager dans des études ACSE, STA, GPN ou SER implique de se projeter dans des structures de taille, de philosophie, d'organisation différentes. Les étudiants sont porteurs de valeurs qui sont associées au domaine professionnel, ainsi nous avons pu constater le rejet de la part des étudiants en GPN de l'entreprise, choisissant majoritairement des adjectifs à connotation négative pour la définir et en jugeant peu important la quasi-totalité des propositions de réponses concernant les missions et finalités de l'entreprise et le travail en entreprise.

4.3 Évolution des réponses

Cette dernière partie des résultats propose d'aborder deux choses, la connaissance des évolutions de réponses des étudiants entre le premier et le second questionnaire tout d'abord et la significativité de ces évolutions ensuite.

4.3.1 Trois évolutions des réponses

Les Chi deux d'indépendances croisant les réponses avec les variables individuelles et contextuelles des étudiants ont été effectués pour les deux passations (années 1 et 2). L'analyse

des différences statistiquement significative a permis de mettre au jour trois types d'évolutions des réponses¹¹ :

- une uniformisation des réponses. Il s'agit d'une différence statistique existant dans le premier questionnaire qui n'est plus dans le second, les réponses se sont uniformisées ;
- une spécification des réponses. Cela correspond à une différence statistique significative qui n'existait pas dans les réponses au premier questionnaire et apparaît dans le second, les réponses se spécifient.
- pas de changement, les différences observées dans les réponses apportées au premier questionnaire existent toujours dans le second.

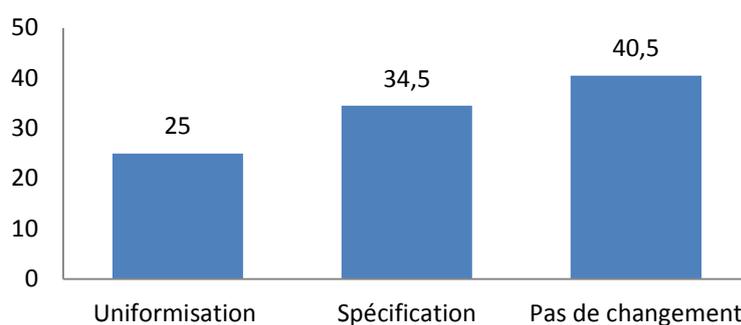


Figure 4, proportion en pourcentage des trois d'évolutions des représentations des étudiants

Le graphique ci-dessus fait état de ces trois évolutions de réponses. Il est à constater une plus grande part de « pas de changement ». Ces évolutions donnent une indication quant « au mouvement » des réponses d'une année sur l'autre, mais ne permettent pas de connaître l'effet propre du dispositif.

4.3.2 Effets propres du dispositif, vers la mesure des évolutions des réponses des étudiants

Afin de connaître l'effet propre du dispositif, les réponses des étudiants du groupe expérimental ont été comparées à celle des étudiants du groupe témoin. Le test du Chi deux de Mac Nemar a été effectué pour chaque pôle de questions, pour chaque groupe.

Les réponses correspondant à la définition de l'entreprise une seule différence significative entre les réponses apportées au premier et au second questionnaire est à noter pour le groupe expérimental. Aucune différence significative n'est constatée pour le groupe témoin. Ainsi, l'effet du dispositif porte sur la proposition du couple antinomique innovante/routinière. Les étudiants en deuxième année ont renforcé leur choix en faveur de l'adjectif *innovante*.

¹¹Le test du Chi deux n'a pas été mobilisé pour caractériser les évolutions.

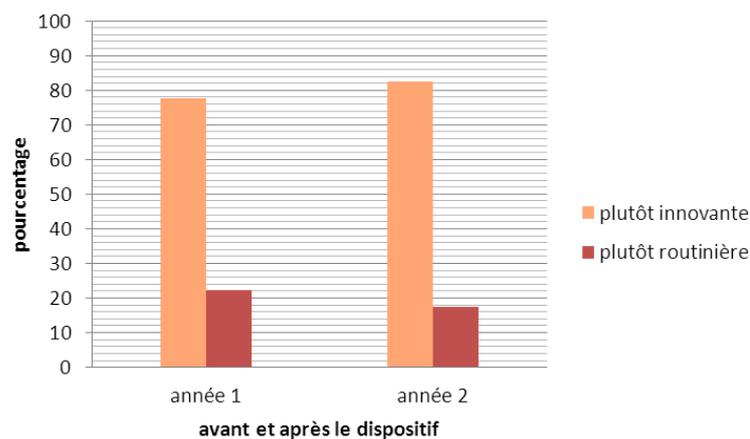


Figure 5, réponses significativement différentes des étudiants du groupe expérimental entre le premier et le second questionnaire pour le pôle de question relatif à la définition d'une entreprise

Ensuite, au sujet des réponses relatives aux missions et finalités de l'entreprise il n'y a pas de différence significative entre les résultats des deux passations pour le groupe témoin et trois des treize propositions sont significativement différentes pour le groupe expérimental. Il s'agit de « développer la clientèle, produire et s'inscrire dans le développement durable ». Pour ces trois propositions, les évolutions des réponses viennent nuancer la tendance générale sans la remettre en cause. Ainsi, la modalité privilégiée par les étudiants reste en majorité *plutôt important* mais un nombre significatif d'étudiants a changé pour *plutôt pas important*.

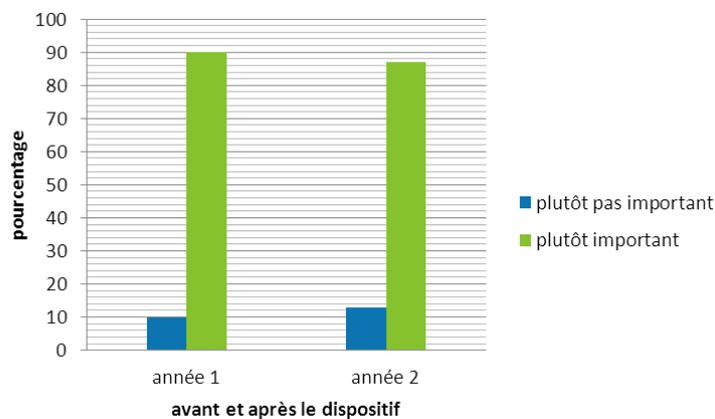


Figure 6, réponses des étudiants pour la proposition « produire »

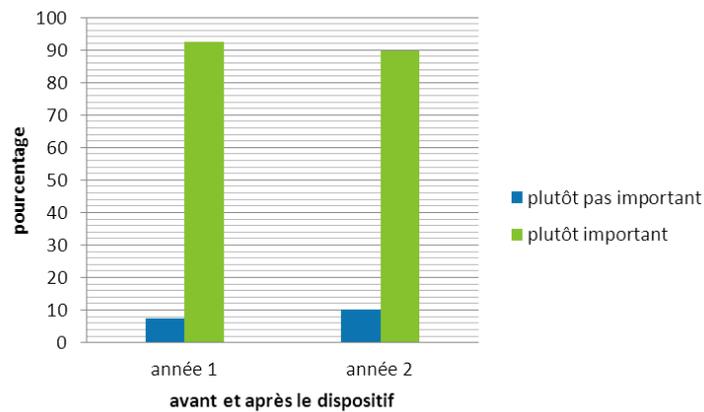


Figure 7, répartition des réponses des étudiants pour la proposition « développer la clientèle »

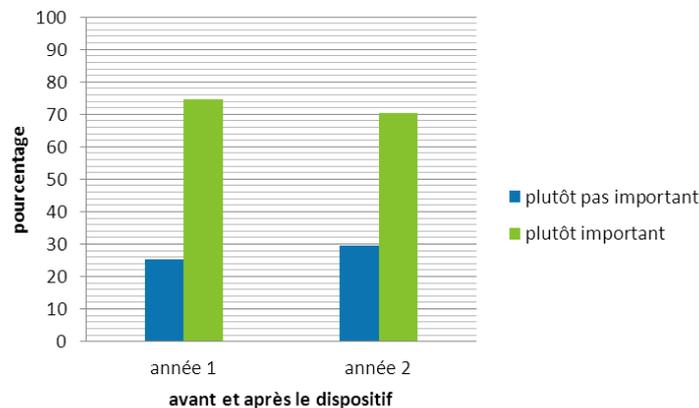


Figure 8, réponses des étudiants pour la proposition « s'inscrire dans le développement durable »

Nous retiendrons pour cette catégorie de réponses qu'il y a une différence significative entre les deux groupes d'étudiants. En effet, après l'expérimentation sociale les réponses des étudiants du Ge ont significativement évolué pour trois des treize propositions que nous leur soumettions. Ces différences ne sont pas présentes dans les réponses apportées par le Gt, et amènent à conclure à un effet de la formation sur les représentations des étudiants du Ge. Les étudiants ont nuancé leurs représentations, ils jugent toujours de façon significative *plutôt important* ces propositions, mais moins intensément. Les étudiants étaient au départ très centrés sur le fonctionnement interne de l'entreprise plaçant la production au centre de toute l'activité. L'aspect général du dispositif, permettant de présenter l'ensemble des fonctions de l'entreprise, a influencé les représentations des étudiants. Dans cette même perspective, les étudiants ont eu du mal à hiérarchiser ce qui est important/moins important pour le fonctionnement d'une entreprise pour eux tout semblait primordial, nécessaire. Ainsi, il semble que ce dispositif de formation ait permis aux étudiants de commencer à percevoir les fonctions de l'entreprise non plus comme un seul bloc, mais comme un tout complexe. Ils commencent ainsi à avoir des nuances dans leurs jugements pour les propositions « développer la clientèle et s'inscrire dans le développement durable ».

Ensuite, les réponses de six des onze propositions au sujet de la définition du travail en entreprise sont significativement différentes pour les étudiants du Ge. Trois de ces six propositions le sont aussi pour les étudiants du Gt. Ainsi, il reste trois propositions pour lesquelles une différence significative est propre au Ge. Il s'agit des propositions : être sous pression ; travailler en équipe et entretenir et développer les relations clients. Pour l'ensemble de ces trois propositions, les étudiants ont eu tendance à choisir davantage le degré *plutôt pas important*. Pour la proposition « être sous pression » cette évolution est venue renforcer la tendance générale contrairement aux deux autres pour lesquelles cette évolution est venue atténuer légèrement la tendance dominante.

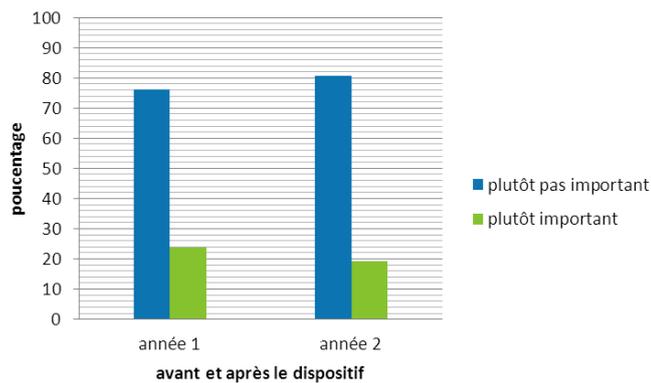


Figure 9, répartition des réponses des étudiants du Ge à la proposition « travailler en équipe »

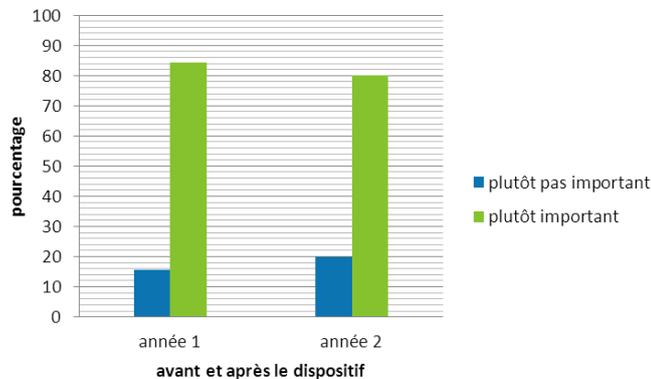


Figure 10, répartition des réponses des étudiants du Ge à la proposition « être sous pression »

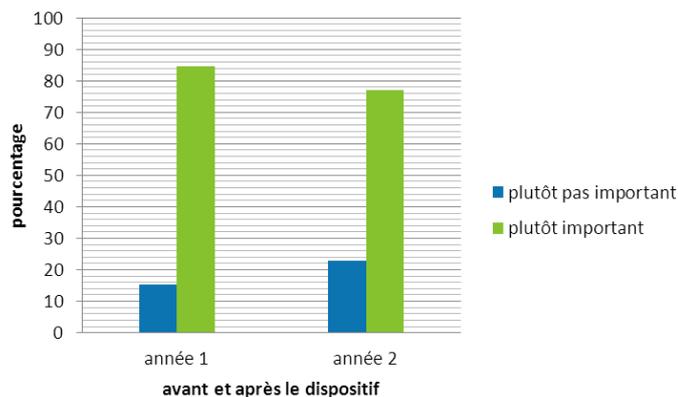


Figure 11, répartition des réponses des étudiants du Ge à la proposition « entretenir et développer les relations clients »

Ainsi nous pouvons avancer que le dispositif de formation a contribué à nuancer les représentations des étudiants pour les items « travailler en équipe » et « entretenir les relations clients ». En effet, les étudiants considèrent toujours que ces aspects sont *plutôt importants* dans la définition du travail, mais le considèrent avec moins d'intensité en deuxième année.

Par ailleurs la proposition « être sous pression » a vu son taux *plutôt pas important* être conforté en deuxième année, les étudiants rejetant cette idée de malaise au travail. Nous pouvons expliquer cette influence du dispositif par la mise en route de la première intervention qui a marqué les étudiants. Il s'agit de la règle des 3P qui explique que lorsque l'on préfère puis que l'on pratique on devient performant. De plus, le dispositif insiste sur l'importance du bien-être au travail.

Conclusion

Afin de clore notre propos, revenons sur les hypothèses que nous formulions au démarrage de cette contribution. Nous avons été amenés à affirmer la première hypothèse selon laquelle il existe une relation entre les variables individuelles et contextuelles des étudiants et leurs représentations de l'entreprise. De plus, nous avons pu mettre en lumière un effet du dispositif de formation sur certaines représentations des étudiants. Ainsi, l'étude des questionnaires soumis avant et après le démarrage du dispositif a permis de constater la faible influence du dispositif sur les représentations des étudiants.

Nous aimerions avancer quelques pistes explicatives à ce constat. Tout d'abord, nous rappelons le nombre d'heures consacrées à l'action expérimentée qui a eu lieu à deux moments de la formation des étudiants de BTSA :

- en première année, module 1 de 6 heures ;
- en deuxième année, module 2 de 4 heures.

Nous soulignons le faible taux horaire de cette expérimentation au regard du programme de BTSA. De plus, nous souhaitons attirer l'attention sur le contexte de mise en place de ce projet. Il s'inscrit dans le module 11 et nous tirons deux constats de ce contexte :

D'une part, l'expérimentation est venue s'inscrire dans ce cadre possible d'intervention sans qu'il y ait eu de manière systématique une réflexion sur l'articulation entre l'existant (ce qu'il se fait à l'intérieur du module, au sein de la formation) et l'apport de l'action expérimentée. Ce constat nous amène à pointer la juxtaposition de l'expérimentation et non son intégration au sein du programme.

D'autre part, même si les étudiants du groupe témoin n'ont pas bénéficié de l'expérimentation sociale, ils ont également à travers ce module abordé des éléments théoriques et pratiques concernant la découverte du milieu professionnel.

Bibliographie

Amyotte, L., Bolduc, Y., & Tousignant, S. (1996). *Méthodes quantitatives applications à la recherche en sciences humaines*. Saint-Laurent (Québec): Ed. du renouveau pédagogique.

Bedin, V., & Talbot, L. (2010). Réinterroger la commande d'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation : nouvelles propositions, nouveaux enjeux. Présenté à *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Université de Genève.

Bernoussi, M., & Florin, A. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48(1), 71-87.

Bourdieu, P.(1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris: Éd. du Seuil.

Broussal, D. (2010). Évaluation des dispositifs de formation des professions paramédicales dans un contexte d'universitarisation : quelle place pour la professionnalité ? Présenté à *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Université de Genève.

Cacouault-Bitaud, M., & Gaussoit, L. (2012). sexe« - »genre. *Recherche et formation*, (69), 81-94.

Denis, M., & Dubois, D. (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. *L'année psychologique*, 76(2), 541-562.

Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Education et sociétés*, 2(8), 97-109.

Dussault, M. (2008). Évaluation des programmes et des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 61-62.

Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.

- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lafontaine, D., & Simon, M. (2008). Évaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 95-123.
- Marcel, J.-F. (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *Transformations*, (8), 101-120.
- Méry, S. (2008). L'utilisation du différenciateur sémantique en sociologie pour appréhender des faceturs agissant sur le choix des pratiques sportives. *Bulletin de méthodologie sociologique*, (98), 40-59.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. l'Harmattan, Paris Montréal (Québec).
- Mohd Suki, N., & Mohd Suki, N. (2011). Using mobile device for learning : from student's perspective. *US-China Education Review*, (1), 44-53.
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*, (164), 5-13.
- Morris, M., & Cooke-Plagwitz. (2008). One undergraduate spanish program's experience with program assessment : the role of e-portfolio. *Hipania*, 91(1), 176-187.
- Papet, J., & Louche, C. (2004). Dispositifs d'insertion, pratiques et transformation des représentations de l'entreprise. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/1), 47-68.
- Wong-Ratcliff, M., Powell Ezell, S., Cage, B. N., & Chen, C. C. (2011). The reading first program and statewide-mandated assessments : a three-year comparative study. *Journal of modern education review*, 1(1), 22-33.

SECTION 2

CHAPITRES DANS DES OUVRAGES

COLLECTIFS

	Titre	Statut
Chapitre 1	Le changement dans le changement. Changement induit et changement planifié	Publié
Chapitre 2	Dispositif de formation expérimental : double de professionnalisation. Analyse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réussite des acteurs	Soumis

CHAPITRE 1
LE CHANGEMENT DANS LE CHANGEMENT.
CHANGEMENT PLANIFIÉ ET CHANGEMENT INDUIT

Statut	Année	Titre de l'ouvrage	Auteurs
Publié	2013	Conduite et accompagnement du changement, contributions des Sciences de l'éducation	Lucie Aussel et Jean-François Marcel

Le changement dans le changement. Changement planifié et changement induit

Introduction

La démarche de recherche-intervention repose sur une double visée, une visée académique (ou heuristique) de constructions de connaissance sur le changement en tant qu'objet scientifique et une visée transformatrice (ou praxéologique) au service d'un changement concret en lien avec les aspirations et les projets des acteurs concernés. Nous souhaitons développer ici un aspect peu traité de ces deux visées fondatrices et explicites de la démarche. Nous traiterons dans cette contribution d'un effet largement implicite, qui pourrait certes apparaître comme collatéral de la démarche, mais qui mérite une attention particulière et justifie de lui avoir consacré ce chapitre. Il s'agit d'une autre forme de changement et plus précisément la contribution de la démarche de recherche-intervention au développement de tous les acteurs engagés. Dans ce cadre, Rhéaume analyse le processus d'échange de « savoirs spécifiques et différenciés entre les différents acteurs impliqués, savoirs qui ont leur légitimité propre, irréductibles l'un à l'autre » (Rhéaume, 2009, p.204). Il distingue « un savoir scientifique (dans sa démarche) et académique (dans son statut institutionnel), portés par les chercheurs principalement, un savoir pratiqué (comme démarche spécifique du lien entre des connaissances scientifiques utilisées dans une intervention spécialisée) et professionnel (dans sa dimension de reconnaissance instituée), incarné surtout par les intervenants et les gestionnaires, un savoir d'expérience (issue de la vie courante) et de sens commun (son étiquetage institué), compétence propre aux autres participants, mais qui se trouve nécessairement aussi chez les chercheurs et les intervenants » (Rhéaume, op.cit., p.204). La dynamique qui s'instaure entre ces différents savoirs, dynamique d'échanges, de métissage, mais parfois aussi d'opposition et de rapport de force est initiée par la démarche de recherche-intervention. L'objectif de ce chapitre est précisément d'analyser le volet développement des acteurs dans le cadre d'une recherche-intervention de type aide à la décision.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de cette recherche-intervention qui concerne l'évaluation d'un dispositif de formation innovant élaboré et mis en œuvre par une association spécialiste de l'emploi des cadres, des ingénieurs et des techniciens de l'agriculture et de l'agroalimentaire auprès d'un public étudiant préparant un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) et préciserons la problématique de la contribution. En

lien avec le changement auquel est consacré le dispositif qui renvoie à l'insertion des étudiants, il s'agit, ici, d'analyser le développement des animateurs chargés de cette mise en œuvre. Nous présenterons ensuite notre cadre théorique, et nous détaillerons les dispositifs méthodologiques spécifiquement mis en place pour étudier le développement des animateurs. La description puis l'analyse des résultats permettront de caractériser ce développement. La discussion conclusive explorera le lien entre le changement visé et le développement dévoilé.

1 Contexte d'une recherche-intervention particulière : une évaluation commanditée

C'est à la fin des années 1960, avec l'accroissement des dépenses publiques, que se développe en France le souci de l'efficacité de l'action publique. L'évaluation s'est étendue en tant qu'évaluation *ex post* en relation avec les politiques de modernisations de l'État. Le dispositif institutionnel d'évaluation dans l'administration s'étoffe au début des années 1990, pour faire de l'évaluation un élément central de la prise de décision gouvernementale et du débat démocratique (Perret, 2001). En 1992 un « petit guide de l'évaluation » est créé par le Conseil scientifique de l'évaluation, c'est un support méthodologique pour la pratique évaluative. Dès le début, les chercheurs en sciences humaines et sociales occupent des postes d'évaluateurs. Le « petit guide » précise que la pratique de l'évaluation ne peut s'apparenter à de la recherche pure, car même si les équipes de chercheurs sont autonomes, ils répondent à une commande. Ils font ainsi de la recherche évaluative, un genre hybride entre la recherche et une pratique professionnelle d'évaluation. Ainsi nous nous inscrivons dans ce contexte de recherche, dans ce genre hybride. Nous avons mené une recherche-intervention dans le champ de l'aide à la décision, où « cette pratique d'intervention prend concrètement la forme d'une double activité, d'expertise et de conseil » (Bedin, 1999, p.90).

1.1 Source, nature et enjeux de la commande

L'évaluation de dispositif est médiatisée par la commande d'un « acteur-décideur », dans notre cas une institution politique décisionnelle, qui souvent, par le biais d'appels à projet passe un contrat avec des chercheurs en charge de l'évaluation. Ce cadre de départ (commande/convention) est à la fois ce qui permet à l'évaluation d'exister, il crée le cadre de réalisation, mais détermine aussi les objectifs et donc les missions du chercheur-évaluateur. C'est un moment clé, « une pratique à vocation collaborative » (Bedin et Talbot, 2010) qui appellent à la négociation les différentes parties du projet. Il s'agit pour les commanditaires de transmettre les enjeux de l'évaluation et pour les futurs évaluateurs de bien cerner l'ensemble des attendus, de lever les « points aveugles » (*Ibid.*). Pour Champy-Remoussenard (2010)

« l'analyse de la commande semble donc constituer un passage obligé afin de préserver l'indépendance et la rigueur de la construction scientifique et d'éviter le risque de la prise en compte littérale des commandes et donc des points de vue et opinions des acteurs des champs professionnels concernés » (p.33).

Nous avons développé notre recherche suite à un appel à projets lancé en 2009 par le Haut-Commissariat à la Jeunesse au sport et à la vie associative, devenu fonds d'expérimentations pour la jeunesse (FEJ) sous la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale. Cet appel, premier d'une série de trois, avait pour ambition de soutenir le développement d'expérimentations sociales à la condition qu'elles puissent être évaluées. Selon les termes du FEJ, « l'expérimentation est une innovation de politique sociale initiée dans un premier temps à une échelle limitée, compte tenu des incertitudes existantes sur ses effets, et mise en œuvre dans des conditions qui permettent d'en évaluer les effets dans l'optique d'une généralisation. »¹

Ainsi ayant répondu à l'appel d'offres pour évaluer ce dispositif expérimental de formation, nous nous inscrivons dans une recherche commanditée. Nous parlons de commande, car la demande d'évaluation a pris une forme contractualisée, liant formellement expérimentateurs (association ayant développé un projet expérimental de formation), évaluateurs (chercheurs externes) et commanditaires (destinataires des résultats et du rapport d'évaluation).

Initialement la commande préconisait une évaluation de type processus-produit devant objectiver les résultats, la performance de l'expérimentation. Après la phase de négociation, nous proposons une évaluation ; permettant de répondre aux conditions fixées par les commanditaires (fournir des informations pour objectiver), et permettant de décrire la mise en place de l'expérimentation (fournir des informations pour expliquer). Nous avons alors été attentifs dans un contexte comme celui-ci, aux processus de changements organisationnels et au développement des acteurs impliqués. Ainsi, en plus de prendre en compte un objectif de vérification², nous avons tenu à connaître les effets induits de l'expérimentation, ceux non envisagés, non poursuivis par les expérimentateurs.

¹<http://www.jeunes.gouv.fr/ministere-1001/actions/fonds-d-experimentation-pour-la-1038/#top>

² C'est-à-dire une mesure de l'effet poursuivi par les expérimentateurs : comparaison de l'adéquation ou de l'inadéquation des résultats de l'expérimentation (référés) et des finalités visées par les expérimentateurs (réfèrents)

1.2 Objet de l'évaluation : un dispositif expérimental d'insertion et d'orientation

Ce dispositif est destiné à des étudiants préparant un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). Son objectif est de « permettre aux apprenants d'approcher les métiers autrement, de réfléchir puis d'agir pour réussir leur orientation puis leur insertion professionnelle. »³ Nous verrons dans la suite du document que les étudiants, principaux destinataires de l'expérimentation, n'en seront pas les seuls « bénéficiaires ». Porté par une association spécialiste du recrutement et de l'insertion des cadres et techniciens du secteur agricole, ce dispositif s'est déroulé sur les deux années de formation des étudiants. Au cours de leur première année (2009/2010), les étudiants ont suivi un module devant leur permettre de découvrir les fonctions de l'entreprise et de décrypter les profils métiers de leur secteur professionnel. Ensuite, durant leur seconde et dernière année (2010/2011), ils ont participé au second module davantage axé sur les démarches de recherche d'emploi. L'expérimentation a été mise en place sur l'ensemble du territoire national français, auprès de soixante-huit classes (770 étudiants) préparant quatre spécialités⁴ de l'enseignement supérieur agricole.

2 Problématique, un changement à l'origine de changements ?

L'association que nous suivons dans le cadre de ce projet est présente sur l'ensemble du territoire national français, elle se divise en quatorze délégations, chacune pilotée par un(e) délégué(e)⁵. Ceux-ci mettent en place la politique de l'association avec beaucoup d'autonomie. Ils l'orientent en fonction des besoins spécifiques de leur territoire.

Nous sommes en mesure d'affirmer que la mise en place de l'expérimentation constitue un changement planifié. « Changement », car le choix fait de mener une expérimentation entraîne des modifications dans l'organisation du travail. « Changement planifié », car l'expérimentation a été décidée, programmée par l'équipe dirigeante. Comme le mentionne Durampart (2009) : « une démarche de changement implique pour les organisations de faire référence à une dynamique de projet ».

³ Annexe 1 p.8 de la Convention pluriannuelle de l'expérimentation.

⁴ Les options : Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation (ACSE), Gestion et Protection de la Nature (GPN), Service en Espace Rural (SER) et Sciences et Technologies des Aliments (STA) ont participé à l'expérimentation.

⁵ Les missions de l'association sont à la fois tournées vers :

- des entreprises à travers des missions de placement c'est-à-dire de l'aide au recrutement ;
- des candidats à travers des bilans de compétences, des accompagnements personnalisés et des interventions en centres de formation ;
- des étudiants à travers des bilans d'orientation et des interventions en établissements, par exemple : des sessions de techniques de recherche d'emploi (STRE) en lycée agricole auprès d'étudiants en BTSA, à l'Université auprès d'étudiants en licences professionnelles et dans des écoles d'ingénieurs.

Ce projet a commencé par suivre le cycle ordinaire des créations au sein de l'association. Il a germé en partie au sein d'une délégation via l'utilisation d'un outil sur la découverte des métiers. D'abord développé pour un public d'ingénieur, ce module axé sur l'orientation et l'insertion professionnelle a été repensé et transformé pour des étudiants de BTSA. Ce qui rompt l'accoutumé est le statut expérimental que prend le dispositif lorsqu'il s'agit de le transposer aux étudiants de BTSA. En effet, l'association ayant répondu à un appel à projets doit répondre à un cahier des charges apportant son lot de contraintes : un nombre d'interventions à produire – entraînant la participation de l'ensemble des délégués – et le respect de la trame pédagogique devant être la même pour l'ensemble des actions de formation. Ce contexte conduit à plusieurs changements.

- la réorganisation d'une pratique antérieure tant sur le plan du contenu que sur le plan de la forme. Les outils existants ont été transformés et d'autres ont été créés pour correspondre aux spécificités de la nouvelle population ;
- la normalisation des pratiques professionnelles. L'expérimentation est venue bouleverser la routine professionnelle de ces travailleurs basée sur l'autonomie et l'indépendance. Ainsi, l'ensemble des animateurs a développé la même action, selon un même cahier des charges ;
- une réorganisation du travail. La prescription de faire tous la même chose, a entraîné de nouvelles façons de travailler, le développement de pratiques de type collaboratif⁶, favorisant un « travailler ensemble ». L'aspect uniformisant du projet a incité les animateurs à multiplier les échanges ;
- l'intégration, dans ces pratiques liées à la mise en place de l'expérimentation, d'un tiers « chercheur-intervenant ». Les animateurs ont dû cohabiter, partager leur territoire professionnel avec ce tiers qu'est l'évaluateur.

À partir du constat d'un changement dans la discontinuité (de niveau 2), planifié, faisant rupture avec la routine professionnelle, nous questionnons un autre type de changement, celui dans la continuité (de niveau 1), induit. Nous nous demandons si un changement rupture comme c'est le cas avec la mise en place de cette expérimentation, peut entraîner un changement dans la continuité. Autrement dit, nous nous demandons : quels effets ce changement entraîne-t-il sur le développement des animateurs? Dans un premier temps, nous nous intéresserons au développement induit par la mise en place de l'expérimentation (a, b,

⁶ « Collaborer c'est avoir un objectif de produire ensemble » Florence Durant-Tornare, citées par Bréda & Chenevez, 2011

c). Ensuite, dans un second temps, nous nous intéresserons au développement induit par le dispositif d'évaluation (d).

3 Cadre théorique

Ainsi que le dit Rhéaume (2002) le changement d'un point de vue général « c'est le passage d'un état x , défini à un temps t , vers un état x_1 à un temps t_1 , ou x et x_1 peuvent représenter un être humain ou un milieu social qui après "changement", devient à la fois autre chose et le même. » (p.65). Nous avons distingué *supra* deux types de changement, empruntés à Baluteau (2003) qui traversent notre recherche : le changement dans la continuité (permanence, de niveau 1) et le changement dans la discontinuité (rupture, de niveau 2). Ces deux changements représentent pour nous « les deux faces d'une même réalité », (Baluteau, 2003, p.111), mais à la différence de cet auteur, nous ne cherchons pas à les dissocier « en fonction du mode d'analyse » (*Ibid.* p.111), mais à en comprendre les interrelations. De plus, nous associons une autre focale à notre analyse qui est celle de l'origine du changement : planifié ou induit. Posons pour commencer les conditions d'émergence du changement discontinu et ses possibles effets sur le changement continu.

3.1 L'innovation, déclencheur d'un changement-rupture (niveau 2)

Dans ce contexte particulier, l'association a pu développer et institutionnaliser une pratique antérieure. Cette institutionnalisation correspond au sens d'Alter (2000) à une intégration des pratiques innovatrices dans les règles d'organisation, c'est une façon de mettre « en forme l'action » (p.76). En effet, la mise en place de l'expérimentation a créé les conditions nécessaires à la reprise d'une activité conçue à partir d'une invention (outil sur la découverte des métiers). L'invention, selon Alter (*Ibid.*) peut être comprise comme « une incitation à partir de laquelle l'innovation peut, éventuellement se développer » (p.66). L'utilisation de cet outil dans un autre contexte – celui de la formation des étudiants de BTSA et non plus des étudiants ingénieurs – a bien entraîné une innovation telle que la définit Alter (*Ibid.*) comme mouvement permanent d'une organisation, processus complexe entraînant « une trajectoire incertaine, dans laquelle cohabitent la force des croyances et la recherche de sens, incitant simultanément à la mobilisation et au désengagement » (p.4).

Alter préfère le terme de mouvement à celui de changement pour caractériser les évolutions entraînées (« les flux de transformations », p.119) par l'innovation. Ainsi, selon lui : « l'état initial, de type A demeure identifiable, mais l'état B, l'émergence d'un nouvel état stable résiste à toute tentative de description » (p.119). Nous ne cherchons pas à caractériser l'« état stable », l'équilibre retrouvé à la suite d'un « flux de transformations », mais nous nous

intéresserons aux effets que ce changement (innovation) peut entraîner chez les acteurs impliqués par celui-ci.

3.2 Le changement organisationnel, levier de développement des acteurs (niveau 1)

Nous nous intéressons plus précisément au changement organisationnel, car il suppose de se placer du point de vue de l'organisation entendue comme une institution ou une entreprise. Le changement dont il est question touche l'ensemble de l'association qui porte l'expérimentation. D'après une synthèse de la littérature effectuée par Cordelier et Montagnac (2008), les auteurs ayant traité ce sujet « sont passés d'une conception statique de l'organisation à une conception dynamique qui a permis l'avènement de théories du changement organisationnel. Si les premières approches étaient plutôt déterministes et fonctionnalistes, elles ont dû être nuancées face à la difficulté de trouver un modèle universel qui tienne compte de l'ensemble des contraintes internes comme externes. » (p.10) En effet, le changement est perçu ici comme un phénomène complexe. Nous nous intéressons particulièrement à deux des trois types de changement organisationnels développés par Ben Abdallah et Ban Ammar Mamlouk (2007) qui distinguent :

- un changement radical qui est « un changement majeur, global et rapide qui survient en situation de crise réelle ou appréhendée » (p.134, In Soparnot, 2005, p.33) Nous associons ce type de changement organisationnel au changement discontinu de Baluteau car il représente une rupture dans l'organisation bien que nous nous éloignons quelque peu de cette idée de crise ;
- un changement par apprentissage, les auteurs distinguent l'apprentissage transformateur et l'apprentissage reproducteur. Le premier est considéré « comme processus de développement concerté et régulier des compétences collectives créant des changements organisationnels de structures et de compétences plus ou moins révolutionnaires, est appréhendé au niveau global et de l'organisation. » L'apprentissage reproducteur est lui « un processus de renouvellement des compétences collectives, visant à maintenir la cohérence de l'organisation avec son environnement et engendre des changements de faible envergure » (p.135). Nous associons ces changements organisationnels au changement continu de Baluteau.

Pour Ben Abdallah et Ban Ammar Mamlouk (*Ibid.*), ces deux types de changements sont « susceptibles d'affecter les compétences du personnel des entreprises » (p.134). Nous nous intéressons à cette dynamique et nous l'articulons au concept de développement professionnel, que nous envisageons comme un ensemble « de transformations individuelles

et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier et *al.*, 1994). Ainsi, il correspond à la construction de « compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi à la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes. » (Marcel, 2009, p.157). Nous adoptons une perspective professionnalisante dans laquelle « deux orientations du développement professionnel sont présentées : l'une où il est vu comme un processus d'apprentissage et l'autre où est mis en évidence la réflexion inhérente au développement professionnel » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.141). La professionnalisation peut-être conçue selon ces auteures comme « [...] un processus par lequel les acteurs construisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique du métier [...] » (*Ibid.*, 141). Le développement professionnel nous intéresse lorsqu'il est perçu par les sujets.

4 Méthodologie

Nous présenterons deux méthodes d'enquêtes qui nous ont permis d'accéder au développement des animateurs à la fois dans le cadre de l'expérimentation et dans celui de l'évaluation. Nous avons réalisé la première durant la mise en place de l'expérimentation (entretiens d'autoconfrontation), et la seconde après la fin de l'expérimentation (entretien sociologique).

Dans les deux cas, nous avons rencontré les mêmes acteurs, soit six animateurs sur les quatorze concernés par la mise en place du dispositif. Nous les avons sélectionnés en fonction de leur niveau d'investissement dans le déroulement du dispositif. Nous avons pu constituer deux groupes. Deux femmes et un homme composent le premier, ils sont fortement investis. Ils se sont inscrits dans le groupe de travail qui a créé la trame pédagogique du module de formation. Ils sont considérés comme experts au moment où nous commençons l'enquête. Deux femmes et un homme composent également le second groupe, ils ont eu un investissement plus faible. Ils sont considérés comme novices au démarrage de l'enquête.

4.1 Connaître le développement à travers la mise en place de l'expérimentation

Dans le cas de cette l'expérimentation nous avons formulé l'hypothèse qu'un changement-rupture provoquait un changement s'inscrivant dans la continuité, nous avons choisi de nous concentrer sur le développement professionnel perçu par les animateurs. Étudier le développement professionnel perçu signifie se placer du point de vue des enquêtés. Pour être en mesure d'effectuer ce basculement nous avons décidé de travailler sur des propos recueillis. Plus encore que de mener des entretiens semi-directifs, nous avons choisi de faire

passer des entretiens d'autoconfrontation simples (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001) sur la base des séquences filmées durant les observations. Cette méthode nous a paru la plus adéquate, car elle est la création d'une nouvelle situation : dite d'« activité sur l'activité » (Faïta et Maggi, 2007).

Nous avons demandé aux animateurs de visionner les films en même temps que nous, et de nous commenter leur activité. L'entretien d'autoconfrontation est dit simple, car aucune autre personne n'a assisté à l'entretien (collègues, étudiants, etc.) Cette pratique permet à l'animateur de devenir « successivement acteur de la nouvelle situation initiée à partir de son vécu, puis analyste lui-même » (Faïta et Maggi, 2007, p.60/61). Cet exercice lui permet ainsi d'expliquer ses choix et ses stratégies, ses réussites et ses difficultés et de mettre au jour les compétences mobilisées. Le produit de l'autoconfrontation est le résultat d'une co-élaboration, Clot et *al.* (2001) parlent de co-analyse, car selon eux, le cadre de l'analyse est fait des rapports entre chercheur et individus entretenus. Ainsi, « lorsqu'il est engagé dans un processus d'autoconfrontation [...] le sujet s'adresse en premier lieu à lui-même, sous couvert des commentaires qu'il destine à l'observateur, car il projette sur son activité passée un regard qui le transforme en interlocuteur actuel de celui qu'il a été au moment de l'action » (Faïta et Maggi, 2007, p.34).

4.2 Connaître le développement à travers la mise en place du dispositif d'évaluation

Conscients que « le chercheur transforme son objet sans être jamais totalement en mesure de savoir en quoi il le transforme » et parce que « toute recherche est déjà une relation sociale dans laquelle l'observé observe aussi l'observateur » (Dubet, 1994, p.230) nous avons choisis l'entretien sociologique développé par Dubet (*Ibid.*) comme l'un des modes de restitution des résultats aux acteurs (animateurs du dispositif de formation évalué). En effet, cet outil méthodologique permet la mise en confrontation des interprétations des chercheurs et des réactions des acteurs concernés. L'auteur indique que « même si la méthode d'intervention sociologique est souvent très longue, le débat est éphémère [...] il s'agit d'une brève rencontre organisée par des chercheurs en fonction d'un objectif de connaissance » (*op.cit.*, p.248). Nous souhaitons connaître le « degré d'acceptation » de nos interprétations et ainsi pouvoir confirmer ou non que les développements que nous avons repérés étaient à la fois liés à l'expérimentation et à l'évaluation.

Dans la démarche proposée par Dubet, nous retrouvons ainsi cette idée qui nous ait cher, celle de la validation des interprétations par les acteurs côtoyés : « afin d'être crédible, l'analyse sociologique doit renvoyer à l'expérience des acteurs. Elle doit être vraisemblable » (p.233),

de même « tout en répondant à des critères internes de scientificité, la théorie la plus convaincante est celle qui sera la plus proche de l'expérience des acteurs et qui ne se donnera pas la facilité de leur aveuglement » (p.233). Ainsi nous avons mené un entretien de groupe avec les animateurs que nous avons sélectionné pour le suivi de l'expérimentation (observations et entretiens d'autoconfrontation).

Nous avons organisé l'entretien selon deux parties, alternant un temps de restitution et un temps d'échange/débat :

- dans un premier temps, nous leur avons présenté le contexte problématisé de la mise en place de l'expérimentation (changement-rupture) ;
- dans un second temps, nous leur avons présenté nos résultats concernant leur développement professionnel (changement-continuité).

Enfin, de façon plus générale, nous leur avons demandé de confronter leurs points de vue à partir de cette expérience sur leurs attentes en matière d'accompagnement par la recherche (évaluation comme c'était le cas pour ce projet ou sous d'autres formes). Nous souhaitons recueillir auprès de ces praticiens les attentes qu'ils avaient avant le démarrage du projet et celles qu'ils auraient développées durant celui-ci, vis-à-vis des chercheurs.

5 Analyse des résultats

5.1 Le développement professionnel des animateurs à travers de l'expérimentation

Par le biais des entretiens d'autoconfrontation nous avons pu constater l'expression de la part des animateurs de compétences propres à la mise en place de l'expérimentation (Aussel, 2013). Ainsi, nous avons repéré à posteriori dans leur discours, trois types de compétences qu'ils ont mis en avant.

Les compétences fonctionnelles, pour lesquelles Leduc et Valléry (2006) disent qu'elles permettent de répondre au caractère technique des tâches « en s'appuyant au savoir relatif au domaine de l'emploi de référence » (p.390). Elles correspondent aux gestes, postures, paroles, mais aussi au raisonnement des opérateurs en lien avec la résolution d'un problème spécifique.

Les compétences sociales dans lesquelles, pour Gaymard et Andrés (2009), se trouve l'idée d'une efficacité dans l'interaction. Ils font référence à la définition de Rubin, Bukowsky et Parker (1998) qui envisagent ces compétences comme : « le développement de la connaissance et de l'habilité socio-cognitives incluant la capacité du contrôle émotionnel,

pour influencer sur les performances comportementales dans des contextes spécifiques » (p.48). Pour Leduc et Vallery (2006) elles interviennent dans la gestion des interactions avec l'environnement social, elles se fondent sur les connaissances de l'autre à un moment donné.

Les compétences de processus qui se développent par la réflexion rétrospective sur l'action et par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action (Wittorski, 1998, p.64). Ces compétences trouvent leur origine lorsque les travailleurs se trouvent en situation d'analyse de leurs pratiques professionnelles dans un « exercice de la pensée sur les actes » (*Ibid.*).

La mise en valeur de ces compétences à travers une analyse thématique nous a permis de comprendre les stratégies d'adaptations de ces travailleurs dans cette situation de changement au travail. Elle nous permet aujourd'hui de constater que les animateurs ont fait état d'un développement professionnel (changement continu de niveau 1), que nous liions au développement organisationnel par apprentissage reproducteur développé par Ben Abdallah et Ban Ammar Mamlouk (2007). En effet, ce changement qui est « un processus de renouvellement des compétences collectives, visant à maintenir la cohérence de l'organisation avec son environnement et engendre des changements de faible envergure » serait une adaptation à la contrainte qui est le changement rupture.

5.2 Le développement professionnel des animateurs à travers l'évaluation

Pour poursuivre cette idée de développement des animateurs par le biais du dispositif d'évaluation, nous avons proposé une forme d'entretien sociologique (Dubet, 2007). À la suite d'une restitution des résultats orientés sur les changements attendus pour les étudiants, destinée à l'ensemble des « membres » de l'association (employés et direction), nous avons mené avec les animateurs que nous avons sélectionnés pour le suivi de l'expérimentation cet entretien. Il était important de nous adresser en priorité à ces acteurs avec qui nous avons partagé le terrain de l'expérimentation. Une restitution plus générale à l'ensemble du groupe se fera ultérieurement. Nous avons noté lors de la rencontre sur les « résultats étudiants » une forte attente de la part de la direction sur les effets induits de l'expérimentation sur les animateurs. Nous remarquons que cette attente s'est construite et développée au fil du projet, car lorsque nous démarrions l'évaluation, l'attention de la direction était centrée exclusivement sur les effets de l'expérimentation sur les étudiants.

Lors de cet entretien sociologique, nous avons soumis aux animateurs notre interprétation du développement professionnel perçu analysé lors de la mise en place de l'expérimentation. Initialement nous souhaitions leur présenter le contexte problématisé de la mise en place de

l'expérimentation avec la mise en évidence des changements-ruptures, puis les catégories de compétences développées *supra*. Cette articulation a été inversée lors de la restitution. Nous avons pu observer trois types de réactions face à ces interprétations :

5.2.1 Accord ? Indifférence ?

Lorsque nous leur avons présenté les catégories de compétences que nous avons mises au jour à travers l'analyse de leurs entretiens d'autoconfrontation, un animateur nous a demandé d'explicitier le cadre théorique nous permettant d'analyser les compétences. Sa question s'inscrivait à la fois dans une démarche de compréhension de notre travail et aussi d'approfondissement d'un intérêt professionnel. Les autres animateurs n'ont pas réagi verbalement sur cette partie-ci de la restitution. Durant la présentation, nous n'avons pas remarqué d'opposition dans leur façon d'être, ils sont restés attentifs. C'est pourquoi nous nous demandons si cette passivité traduit un accord ou une indifférence portés au fruit de notre travail, car le débat est survenu dans les instants qui suivirent, lorsque nous leur présentions le contexte initiant de développement des compétences (changement-rupture).

5.2.2 Refus puis négociation

Un peu plus tard, un des animateurs nous a immédiatement interpellés lorsque nous « posions le cadre » de l'expérimentation présentant les mécanismes de transformations des pratiques et notamment celle de leur uniformisation. Pour lui, le changement rupture que nous mettions en évidence n'était pas remarquable : « c'est toujours comme ça ! ». C'est à partir de cette interpellation que le débat s'est instauré entre les animateurs. Ils ont ainsi échangé jusqu'à trouver un point de consensus à ce niveau de la discussion, ainsi le même animateur de dire : « c'est vrai, ça a été plus cadré ». L'enjeu du débat était de se mettre d'accord sur l'aspect « rupture » de ce projet par rapport aux projets antérieurs qu'ils avaient pu mener. Nous indiquons que l'enjeu était « de se mettre d'accord » nous devrions dire de mettre d'accord l'animateur « dissident », car tous les autres partageaient le même point de vue.

5.2.3 Consensus autour de l'enrichissement apporté par l'expérimentation

La discussion suite à la restitution des interprétations de l'évaluation a amené les animateurs à déceler les emprunts faits à ce projet pour leur pratique professionnelle courante. En effet, partant du constat de l'intérêt de chacun pour cette expérimentation, les animateurs ont repéré ce qui chez eux ou chez les autres, absents de l'entretien, a fait l'objet d'un réinvestissement d'une ou plusieurs parties du dispositif de formation dans d'autres actions qu'ils sont amenés à conduire. Nous décelons ici, dans cette partie de l'entretien, ce que nous cherchions en amont : « L'accord ? L'indifférence ? ». Les animateurs ne nous ont pas confirmé leur accord

à nos interprétations par un consentement expressif, mais par ces illustrations de reprises de l'expérimentation. En effet, nous avons conclu à son appropriation par le développement de compétences et ainsi leur développement professionnel.

5.2.4 *Débat sur la place et la posture des chercheurs*

Enfin, les animateurs ont pu confronter leurs points de vue sur la place et la posture des chercheurs. Dans un premier temps ils ont mis en valeur la méthode d'autoconfrontation qui leur a permis d'adopter une posture d'analyse sur leurs pratiques professionnelles. Par ailleurs, certains ont mis en avant une frustration vis-à-vis de la posture des chercheurs. En effet, nous étions chercheur-intervenant dans une mission d'évaluation, mais nous avons été vigilent à ne pas interférer dans la mise en place de l'expérimentation. Ainsi, malgré de nombreuses sollicitations nous n'avons pas donné notre avis sur tel ou tel outil ni proposé des pistes d'amélioration au moment où nous étions sur le terrain, dans la phase de recueil des données et de compréhension du dispositif. Cette posture, cette distanciation construite, ou le fait d'« être avec » sans interférer a déçu certains animateurs qui auraient souhaité un accompagnement progressif du dispositif de formation. Nous assumons cette posture et avons pu en débattre en justifiant notre choix. De plus, un animateur nous a fait part de son adaptation dans ce rapport au chercheur par un effort de communication : « peut-être qu'on a mis l'accent un peu plus sur le pourquoi des choses [...] sachant que vous veniez des Sciences de l'éducation, moi je sais que je me suis peut-être un petit peu obligé à expliquer le pourquoi de telle ou telle action ou de telle demande ». Ainsi, il y a eu pour ces professionnels une nécessaire traduction pour qu'un tiers, ici chercheur-évaluateur, comprennent les pratiques.

L'entretien sociologique a permis, d'une part de faire valider nos résultats par les acteurs concernés et d'autre part de prendre la mesure de ce que nous pourrions appeler « l'effet expérimentation et l'effet évaluation ».

		Indicateurs développés par Ben Abdallah & Ben Ammar Mamlouk, 2007		
		Types de changement	Radical	Par apprentissage (reproducteur)
Indicateurs développés par Baluteau, 2003	Continu (niveau 1/ permanence)			<ul style="list-style-type: none"> - Développement de compétences en lien avec le contexte de mise en œuvre de l'expérimentation - Effort de traduction de son activité vers le chercheur - Développement d'un point de vue distancié et analytique des pratiques professionnelles
	Discontinu (niveau 2/ rupture)	<ul style="list-style-type: none"> - Décision de répondre à l'appel d'offre - Adaptation de la pratique antérieure - Réorganisation du mode de fonctionnement - Développement de pratiques de type collaboratif - Adaptation à un nouveau public 		

Tableau 1, Synthèse des changements mis au jour lors de la mise en place de l'expérimentation

Pour compléter le tableau 1, à qui il manque une troisième dimension⁷, nous dirions que dans notre contexte spécifique, le changement discontinu – radical – est planifié (il s'agit de la décision et de la mise en place de l'expérimentation) et que le changement continu – par apprentissage – est induit (il s'agit du développement des acteurs).

6 Discussion conclusive

Le dispositif que nous évaluons visait l'orientation et l'insertion des étudiants de BTSA, nous avons vu qu'il dépassait cet objectif et avait permis de créer les conditions nécessaires au développement professionnel des animateurs.

Nous avons développé l'analyse que par le changement-rupture-planifié, de niveau 2, les animateurs avaient connu un autre changement, de niveau 1, induit-continu, que nous avons caractérisé comme étant du développement professionnel. Selon nous, ce développement professionnel a été favorisé à la fois par la mise en place du dispositif de formation expérimental et par l'évaluation externe. Dans le premier cas, nous avons pu constater que les animateurs avaient énoncés durant les entretiens d'autoconfrontation trois types de compétences (fonctionnelles, sociales et de processus). Dans le second cas, nous avons

⁷ Une troisième focale, qui en relief croiserait les deux premières, serait l'origine du changement.

identifié des stratégies particulières de communication mises en place par les animateurs pour entrer en dialogue avec les chercheurs. De plus, à travers la méthode de l'autoconfrontation les animateurs ont pu prendre un point de vue distancié et analytique sur leurs pratiques professionnelles.

La prescription de mettre en place le dispositif expérimental de formation a constitué l'origine du changement-rupture que nous avons caractérisé comme étant un changement organisationnel. Nous sommes conscients que le changement organisationnel n'est pas mécanique ; il ne suffit pas de le planifier pour qu'il se réalise. Ici, sous l'aspect d'un changement descendant les acteurs ont accepté sans trop de résistance de participer à la modification de leur existant. Ainsi le changement induit que nous avons pu mettre au jour a été tributaire de l'acceptation par les acteurs du dispositif. La figure ci-dessous reprend les éléments essentiels de notre démonstration.

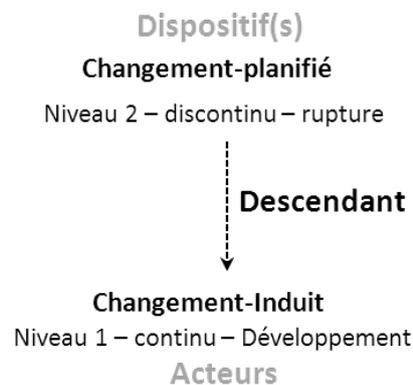


Figure 1, processus de changement descendant

Alors que nous avons développé une posture de distanciation dans cette recherche-intervention de type aide à la décision, nous aimerions questionner la place et rôle que peuvent prendre les Sciences de l'éducation dans l'accompagnement du changement. Ainsi, nous interrogeons plus précisément la formation comme outil d'accompagnement du changement. Pour ce faire, nous demandons au lecteur de bien vouloir envisager un processus de changement opposé à celui que nous avons rencontré dans notre recherche. Nous le présentons dans la figure ci-après.

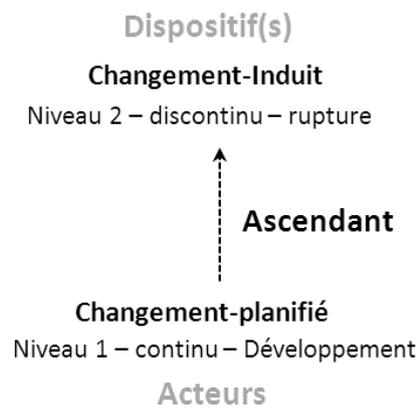


Figure 2, processus de changement ascendant

Ainsi, dans ce cas de figure, les acteurs et non plus le(s) dispositif(s) sont à l'origine du changement. Nous faisons le constat qu'il n'est plus rare de rencontrer des changements qui émanent d'acteurs⁸ exprimant le refus de leur existant sous la forme de développement de nouvelles pratiques (agriculture de conservation, par exemple). Ces changements décidés, planifiés par les acteurs vont à l'encontre des pratiques courantes (agriculture conventionnelle, pour suivre notre précédent exemple). Ils sont de nouveaux modèles de pensée et d'agir et sont méconnus et mal maîtrisés par les institutions, pourtant ils représentent un enjeu social, économique et sociétal. Les Sciences de l'éducation n'ont-elles pas un rôle à jouer dans l'accompagnement de ce type de changement au moyen de la formation ?

Bibliographie

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Baluteau, F. (2003). *École et changement*. Paris : L'Harmattan.

Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'Aide à la Décision Politique. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, (2), 89-104.

Bedin, V., & Talbot, L. (2010). Réinterroger la commande d'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation : nouvelles propositions, nouveaux enjeux. Présenté à *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Université de Genève.

⁸ Dans le système agricole notamment avec le développement de pratiques innovantes portées par des associations telles que BASE (Biodiversité, Agriculture, Sol et Environnement)

- Ben Abdallah, L., & Ben Ammar Mamlouk, Z. (2007). Changement organisationnel et évolution des compétences. *La revue des Sciences de Gestion*, 4(226-227), 133-146.
- Champy-Remoussenard, P. (2010). Sciences de l'éducation et pratiques éducatives : analyses d'une relation ambivalente. *Les cahiers du CERFEE*, (27-28), 21-39.
- Cordelier, B., & Montagnac, M.-H. (2008). Conduire le changement organisationnel? *Communication et organisation*, (33), 8-16.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique. Repères*. Paris: la Découverte.
- Durampart, M. (2009). Le changement organisationnel dans l'évitement du projet de changement. *Communication et organisation. Pour une approche communicationnelle de l'individu au travail*, (36), 222-237.
- Gaymard, S., & Andrés, S. (2009). Représentations, modèles normatifs et compétences sociales : une étude exploratoire dans un lycée sensible en Espagne. *Revue internationale de psychologie sociale*, 22(2), 43-69.
- Leduc, S., & Valléry, G. (2006). Approche des compétences sociales par l'analyse de l'activité : une étude chez les aides à domicile. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(3), 387-419.
- Perret, B. (2001). *L'évaluation des politiques publiques*. Paris: La découverte.
- Pesqueux, Y. (2008). Un modèle organisationnel du changement? *Communication et organisation*, (33), 84-92.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 2(135), 57-69.

CHAPITRE 2
DISPOSITIF DE FORMATION EXPÉRIMENTAL :
DOUBLE ENJEUX DE PROFESSIONNALISATION.
ANALYSE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PROFESSIONNELLE ET
DU SENTIMENT DE RÉUSSITE DES ACTEURS

Statut	Année	Titre de l'ouvrage	Auteur
Soumis	2013	Mise en œuvre de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur	Lucie Aussel

Dispositif de formation expérimental : double enjeux de professionnalisation. Analyse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réussite des acteurs

Introduction

Nous proposons dans cette contribution de présenter les résultats d'une recherche-intervention (Aussel & Marcel, 2013) commandée par le fond d'éducation pour la jeunesse (FEJ, France) en 2009. Nous avons pour mission d'évaluer un dispositif expérimental d'insertion destiné à des étudiants préparant un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). L'objectif de cette expérimentation était de « permettre aux apprenants d'approcher les métiers autrement, de réfléchir puis d'agir pour réussir leur orientation puis leur insertion professionnelle.¹»

Portée par une association spécialiste du recrutement et de l'insertion des cadres et techniciens du secteur agricole, ce dispositif s'est déroulé sur les deux années de formation des étudiants. Ainsi, au cours de leur première année (2009/2010) les étudiants ont suivi un module devant leur permettre de découvrir les fonctions de l'entreprise et de décrypter les profils métiers de leur secteur professionnel. Ensuite, au cours de leur dernière année (2010/2011), ils ont participé au second module davantage axé sur les démarches de recherche d'emploi. L'expérimentation a été mise en place sur l'ensemble du territoire national français, auprès de soixante-huit classes (770 étudiants) préparant quatre spécialités de l'enseignement supérieur agricole².

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte dans lequel s'est développée l'expérimentation (dispositif de formation), puis la problématique mettant en avant les points de rupture (changements) dans les routines professionnelles de l'association. Nous interrogerons ainsi, le lien entre le sentiment d'efficacité professionnelle de ceux mettant en place cette expérimentation et le sentiment de réussite des destinataires de ce dispositif. Nous exposerons ensuite le cadre théorique de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous expliciterons la méthode de recueil et d'analyse de nos données. Enfin, dans un troisième temps, nous aborderons la discussion et la conclusion dans laquelle nous aurons l'occasion de revenir sur ce double processus de professionnalisation.

¹ Annexe 1 p.8 de la Convention pluriannuelle de l'expérimentation.

² Les options : Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation (ACSE), Gestion et Protection de la Nature (GPN), Service en Espace Rural (SER) et Sciences et Technologies des Aliments (STA) ont participé à l'expérimentation.

1 Contexte de la recherche

L'association que nous suivions dans le cadre de ce projet est présente sur l'ensemble du territoire national français, elle se divise en quatorze délégations, chacune pilotée par un (e) délégué (e). Ses missions sont à la fois tournées vers :

- des entreprises à travers des missions de placement c'est-à-dire de l'aide au recrutement ;
- des candidats à travers des bilans de compétences, des accompagnements personnalisés et des interventions en centres de formation ;
- des étudiants à travers des bilans d'orientation et des interventions en établissements³.

Les délégués mettent en place la politique de l'association avec beaucoup d'autonomie. Ils l'orientent en fonction des besoins spécifiques de leur territoire. Ainsi, chaque délégation n'est pas tenue de mettre en place l'ensemble des missions que nous venons de détailler *supra*.

Le dispositif de formation que nous avons évalué est une création de l'association. D'abord développé pour un public d'ingénieur, ce module axé sur l'orientation et l'insertion professionnelle a été repensé et transformé pour des étudiants de BTSA.

Le statut expérimental du projet a amené des changements dans l'organisation du travail de ces professionnels. Les transformations apportées à la formation pour les BTSA a entraîné une innovation touchant autant le contenu (fond) que la mise en œuvre (forme). L'innovation est employée ici au sens d'Alter (2000) comme mouvement permanent d'une organisation, processus complexe entraînant « une trajectoire incertaine, dans laquelle cohabitent la force des croyances et la recherche de sens, incitant simultanément à la mobilisation et au désengagement » (p.4).

2 Problématique

Ce projet a commencé par suivre le cycle ordinaire des créations au sein de l'association. Il a germé en partie au sein d'une délégation via l'utilisation d'un outil sur la découverte des métiers. Cet outil, porté par la déléguée qui l'utilisait et le trouvait pertinent a permis une réflexion au sein de l'association puis la création d'un groupe de travail composé de délégués intéressés. Ils ont réfléchi à une utilisation commune de l'outil puis à la création d'un dispositif de formation. Cette logique est bien rodée dans l'association comme l'explique une déléguée : « *il y a une idée qui vient du terrain parce que quelqu'un fait quelque chose, on forme un groupe de travail pour réfléchir à ce sujet-là et voir ce qu'on peut en faire et après on forme les autres. On travaille par*

³ Par exemple : des sessions de techniques de recherche d'emploi (STRE) en lycée agricole auprès d'étudiants en BTSA, à l'Université auprès d'étudiants en licences professionnelles et dans des écoles d'ingénieurs.

cercle quoi, c'est d'abord une personne, un groupe de travail et après on forme l'ensemble des gens pour leur dire ce qui s'est passé, ce qu'on a monté et comment ils peuvent l'utiliser [...] » (animatrice 8).

Ce qui rompt l'accoutumé est le statut expérimental que prend le dispositif lorsqu'il s'agit de le transposer à des étudiants en BTSA. En effet, l'association ayant répondu à un appel à projet a dû répondre à un cahier des charges apportant son lot de contraintes : un nombre d'interventions à produire – entraînant la participation de l'ensemble des délégués – et le respect de la trame pédagogique devant être la même pour l'ensemble des interventions. Ce contexte a conduit à trois types de changements.

- l'harmonisation des pratiques ;
- le développement de nouvelles pratiques, de type collaboratif. Les délégués ont multiplié les échanges, s'entraînant pour mettre en place le projet. Ceux qui ont travaillé le contenu de la formation ont proposé à leurs collègues de venir les observer durant les premières interventions. Cette initiative validée et encouragée par la direction a rencontré un franc succès ; de nombreuses observations ont eu lieu dans plusieurs délégations ;
- un nouveau public, des étudiants plus jeunes. Pour la première fois, les délégués sont intervenus auprès d'étudiants en première année de BTSA. L'âge des apprenants avant le démarrage de l'expérimentation aura été une source d'inquiétude, les délégués appréhendant l'immaturation des étudiants et leur faible préoccupation de leur insertion professionnelle.

Face à cette situation de changement au travail, nous nous intéressons au « niveau » (fort/moyen/faible) de sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) des délégués. Que peut-on dire de leur SEP ? Pouvons-nous observer une différence en prenant en compte les niveaux d'expérience des délégués ? Que pouvons-nous dire de l'efficacité perçue des étudiants ? Est-elle corrélée au SEP des délégués ?

Dans la suite du texte, nous choisissons de nommer les délégués « animateurs » marquant ainsi une distance par rapport aux activités qu'ils ont l'habitude de mener.

1 Cadre théorique

1.1 L'innovation comme dispositif de professionnalisation

Tout d'abord, que savons-nous des dispositifs ? Ce mot d'origine technique apparaît de plus en plus dans le langage quotidien du fait d'une technicisation de la société (Peeters & Charlier, 1999). Il reflète un nouveau rapport aux objets dans la société contemporaine, les objets ne sont plus simplement pensés comme des instruments (« prothèses » selon Belin, 2001), mais comme des choses avec lesquelles une relation est possible sous la forme d'expérience « affectivo-corporelle, voire du jeu » (p.17).

Ensuite, ces auteurs parlent de la logique organisationnelle dite « rationalité instrumentale », qui est une « logique de moyen mis en œuvre vers une fin. Le dispositif a une visée d'efficacité, d'optimisation des conditions de réalisation, il est soudé au concept de stratégie » (p.18). Ils définissent le dispositif comme une « concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés » (p. 18). C'est la remise en question du statut des objets techniques, « cette approche nouvelle permettrait de concevoir le rapport entre sujet-objet de façon interdépendante et non plus duale » (p.17).

Ainsi, étudier un dispositif amène à dépasser certaines habitudes théoriques, car son ouverture, ses frontières floues forcent à adopter des nouvelles perspectives. En ce qui concerne notre sujet, le dispositif est une expérimentation qui a entraîné une innovation dans le travail de ces professionnels. Il est un dispositif de formation créé dans l'intention de professionnaliser les étudiants de BTSA, mais il se révèle également un dispositif méthodologique professionnalisant pour les animateurs. Ainsi, l'innovation nous intéresse en tant que levier de la professionnalisation des animateurs. Selon Sorel et Wittorski (2005) le terme de professionnalisation, comporte trois sens différents qui correspondent à trois enjeux distincts selon qu'ils concernent les activités, les acteurs ou les organisations. Il s'agit dans les trois cas d'entrer dans une logique d'action qui permet de professionnaliser c'est-à-dire :

- de constituer une profession dans le cas de la professionnalisation d'activités ;
- d'accroître la professionnalité des individus concernés lorsqu'il s'agit de la professionnalisation des acteurs. La professionnalité renvoyant aux compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession ;
- de formaliser un système d'expertise par et dans l'organisation dans le cas de la professionnalisation des organisations.

Nous nous intéressons à la professionnalisation des acteurs dans un contexte de rupture de la routine professionnelle. Se professionnaliser dans un contexte nouveau serait un moyen de s'adapter et ainsi d'augmenter leur autonomie professionnelle (Bourdoncle, 2000). Ainsi, « [...] la professionnalisation pourrait être l'acte volontaire de recherche d'adéquation entre les exigences de cet environnement et les ressources naturelles ou acquises des individus pour évoluer dans ce type d'environnement » (Roche, 1999, p. 35).

1.2 Du sentiment d'efficacité personnelle au sentiment d'efficacité professionnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est le résultat du jugement que le sujet émet sur lui-même en fonction de sa perception de sa capacité d'action dans des situations particulières. Bandura la définit ainsi : « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter le ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle est aussi appelé l'auto efficacité. Elle alimente des « concepts motivationnels que sont la formation de but et de standards personnels, les attentes de résultats et les attributions causales, avec lesquels elle entre en interaction dans le déclenchement l'intensité et la persistance du comportement ». (Carré, 2004, p. 41)

Le sentiment d'efficacité personnelle, ou ce jugement de soi sur ses capacités à agir, oriente l'individu dans ses choix le poussant à s'engager plutôt dans des situations où il se sent capable que dans celles où il estime qu'elles seront source de difficulté. Bandura (2003) développe l'idée que les personnes ayant un sentiment d'auto efficacité élevée auront tendance à se fixer des objectifs plus élevés que d'autres individus ayant un sentiment d'auto efficacité moins élevée. De plus, « les perceptions d'efficacité interviennent également de façon puissante dans la régulation et la persistance d'efforts en cours d'action, par exemple dans le cas d'apprentissage, et ici encore, de façon plus nette en situation d'évaluation » (Carré, 2004 p. 44). Cet éclairage est structurant et permet de comprendre les choix rationnels des individus impulsés par ce sentiment d'auto efficacité. Celui-ci influençant le sentiment de performance directement lié au choix de la situation dans lequel l'individu s'inscrit. Il est important de pouvoir considérer l'individu, et ici particulièrement les animateurs, comme des acteurs de leur environnement. Les individus sont libres de leurs choix, ils sont en interaction avec leur environnement. Bandura a développé dans les années soixante-dix la théorie de l'agentivité, qui est « cette capacité humaine à influencer intentionnellement le cours de sa vie intentionnellement » (Carré, 2004 p 30).

Nous circonscrivons notre objet d'étude au domaine professionnel, ainsi nous ne parlerons plus de sentiment d'efficacité personnelle, mais de sentiment d'efficacité professionnelle (SEP)

développé par Marcel, (2009). Cet auteur a travaillé sur le SEP comme indicateur du développement professionnel perçu, le considérant comme « un sous-ensemble » (p.164) du sentiment d'efficacité personnelle limité à la sphère professionnelle.

2 Méthode de recherche

Il était important que nous puissions à la fois recueillir le sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs, mais aussi le sentiment de réussite des étudiants. La mise en perspective de ces deux informations devant nous assurer de pouvoir répondre aux questions que nous avons posées *supra*. Nous avons développé un protocole d'enquête propre à chaque type de population étudiée. Nous avons fait passer à l'ensemble des animateurs un questionnaire sur leur sentiment d'efficacité professionnelle. Ensuite, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les étudiants ayant assisté aux interventions des animateurs que nous avons sélectionnés pour observer la mise en place du dispositif. Quatre animateurs sur les quatorze ont été concernés par les observations, nous les avons sélectionnés en fonction de leur niveau d'investissement dans le déroulement du dispositif. Nous avons pu constituer deux groupes. Une femme et un homme composent le premier, ils sont fortement investis. En effet, ils se sont inscrits dans le groupe de travail qui a créé la trame pédagogique du module de formation, ils sont considérés comme experts au moment où nous commençons l'enquête. Une femme et un homme composent également le second groupe, ils ont eu un investissement plus faible, ils sont considérés comme novices au démarrage de l'enquête.

2.1 Enquête auprès des animateurs

Nous avons fait passer un questionnaire à l'ensemble des animateurs nous permettant de mesurer leur sentiment d'efficacité professionnelle. Nous nous sommes inspirés du travail mené par Bandura (2003) sur la mesure du sentiment d'efficacité personnelle, que nous avons transposé au domaine professionnel. Ainsi, nous avons respecté les principes fondamentaux de la construction d'une échelle d'auto-évaluation.

Ce questionnaire n'était pas destiné à nous faire connaître de façon générale le sentiment d'efficacité des animateurs, mais d'évaluer celui relatif à leurs pratiques dans le dispositif de formation. Nous l'avons construit de sorte qu'il soit contextualisé à l'expérimentation. Ainsi, nous leur avons demandé « de juger leurs capacités opératoires actuelles, non leurs capacités potentielles ou leurs capacités futures espérées. » (Bandura, 2003, p. 73)

Tel que le préconise Bandura (2003) nous avons présenté aux animateurs : « des items décrivant différents niveaux d'exigence d'une tâche, et on leur demande d'évaluer la force de leur

croyance en leur capacité d'exécuter les activités requises. » (p.72). Nous avons construit une échelle d'auto-évaluation à partir des objectifs énoncés. Nous en avons relevé trois axes forts dans la convention.

- « démontrer qu'un organisme professionnel de placement peut apporter aux jeunes au stade de la formation initiale des éléments positifs et indispensables pour réussir leur orientation et leur insertion professionnelle ;
- montrer que la connaissance de l'entreprise et des métiers est indispensable avant d'entamer une recherche d'emploi ;
- permettre aux jeunes de mieux choisir leurs options de formation et leurs stages en tenant en compte de leurs préférences dans le travail ».

Nous avons ainsi construit un questionnaire composé de sept catégories, abordant :

- l'animation du groupe classe ;
- les apports théoriques relatifs au fonctionnement d'une entreprise ;
- les apports théoriques relatifs au secteur professionnel ;
- les apports théoriques relatifs aux métiers de l'entreprise ;
- l'aide au positionnement des étudiants ;
- la maîtrise des outils de l'expérimentation ;
- la collaboration avec les enseignants.

Le contenu des échelles d'efficacité professionnelle représente les croyances sur « les aptitudes professionnelles à produire des niveaux précis de performance et ne doit pas comporter d'autres caractéristiques » (Bandura, 2003, p. 75). Pour se positionner par rapport aux items que nous leur soumettions, les animateurs ont pu utiliser une échelle de Likert à quatre échelons :

- vous pensez rencontrer beaucoup de difficultés ;
- vous pensez rencontrer quelques difficultés ;
- vous pensez maîtriser assez bien ;
- vous pensez maîtriser sans problème.

Les animateurs ont renseigné chacun une fois le questionnaire avant leur première intervention.

Nous avons également effectué le suivi de quatre animateurs sélectionnés en fonction de leur niveau d'expérience dans l'expérimentation (cf. *supra*). Les questionnaires ne nous ont pas servi à sélectionner les animateurs ne les ayant pas reçus immédiatement après leur renseignement. Nous avons choisi ces animateurs en fonction des informations que nous avons recueillies auprès

de la direction et du porteur de projet. Durant ces observations nous nous sommes intéressés à la mise en œuvre du dispositif.

2.2 Enquête auprès des étudiants

Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les étudiants qui ont participé aux interventions des quatre animateurs que nous avons sélectionnés. Les entretiens ont été réalisés avec des étudiants volontaires. Tous les entretiens sauf un ont été collectifs avec des groupes de 3 ou 4 étudiants, ils ont eu lieu tout de suite après l'intervention dans une salle isolée de l'attention de l'animateur (trice) ou de leur professeur (e), afin de recueillir des témoignages les plus francs et spontanés possible.

Outillés d'une grille d'une dizaine de questions, nous les avons interrogés sur leurs impressions de la formation et leur impression de réussite. Ainsi, nous avons pu leur demandé quelles étaient leurs attentes, quel était le moment qu'ils avaient le plus et le moins aimé, quel était celui qu'ils jugeaient le plus ou le moins utile pour leur orientation et leur insertion.

3 Analyse des résultats

Nous avons associé les échelons de l'échelle de Likert deux à deux, joignant ainsi la proposition *vous pensez rencontrer beaucoup de difficultés* avec *vous pensez rencontrer quelques difficultés* et la proposition *vous pensez maîtriser assez bien* avec *vous pensez maîtriser sans problème*. Nous avons classé les réponses des animateurs selon quatre degrés de maîtrise⁴.

- expertise : les animateurs ont choisi à plus de 90 % leurs réponses parmi les propositions *vous pensez maîtriser assez bien* et *sans problème* ;
- points d'appui solide : 80 à 90 % des réponses des animateurs sont *vous pensez maîtriser assez bien* et *sans problème* ;
- zones d'incertitudes : 70 à 80 % des réponses des animateurs sont *vous pensez maîtriser assez bien* et *sans problème* ;
- des fragilités : moins de 70 % des réponses des animateurs sont *vous pensez maîtriser assez bien* et *sans problème*.

⁴ Cette catégorisation a été réalisée à partir l'article de Marcel (2009)

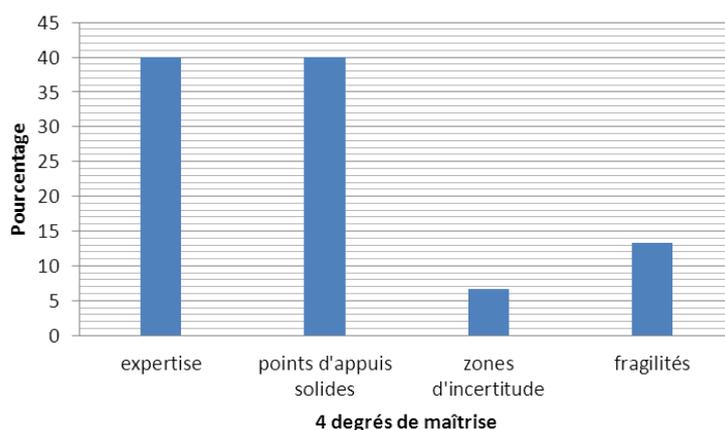


Figure 1, réponses des animateurs classées en fonction des quatre degrés de maîtrise

Ils sont 40 % à avoir choisi à plus de 90 % leurs réponses aux 44 items que nous leur soumettions dans les propositions : *vous pensez maîtrisez assez bien et sans problème*.

De même, ils sont également 40 % à avoir entre 80 et 90 % de réponses parmi ces mêmes propositions. Ainsi, nous pouvons affirmer que la majorité des animateurs se sent en capacité de « gérer » cette intervention. Parmi les animateurs faisant état de zones d'incertitude et de fragilités, correspondant respectivement à 6,7 % et 13,3 % de la population totale, l'attribution de leur jugement est hétérogène et nous ne saurions retrouver une unité dans leurs réponses.

3.1 Scores du sentiment d'efficacité professionnelle (SEP)

Les variables correspondant au SEP des animateurs sont de nature ordinale, car elles sont une série hiérarchisée de propositions. Elles incluent la subjectivité des animateurs et ne peuvent garantir la même distance/intervalle entre chaque proposition de réponse. Pour comparer les résultats des animateurs nous faisons le choix de transformer les réponses en scores⁵. Nous avons conscience que l'attribution d'un score au choix d'une des propositions ne représente n'a pas la même valeur pour tous les animateurs et ne saurait être théoriquement parfaitement comparable.

Ainsi, cette transformation effectuée le seuil minimum du SEP, si des animateurs choisissaient uniquement la proposition *vous pensez rencontrer beaucoup de difficulté*, serait de 44 et le seuil maximum, si des animateurs choisissaient uniquement la proposition *vous pensez maîtriser sans problème*, serait de 176. Nous avons synthétisé les scores de chaque animateur dans le tableau ci-après.

⁵ Nous avons attribué :

- Le score 1, à la proposition *vous pensez rencontrer beaucoup de difficultés* ;
- Le score 2, à la proposition *vous pensez rencontrer quelques difficultés* ;
- Le score 3, à la proposition *vous pensez maîtriser assez bien* ;
- Le score 4, à la proposition *vous pensez maîtriser sans problème*.

Anim	Animation du groupe classe (max 44)	Fonct. de l'entre-prise (max 20)	Secteur professionnel (max 20)	Métiers de l'entreprise (max 12)	Positionnement des étudiants (max 28)	Maîtrise des outils (max32)	Collaboration avec l'enseignant(e) (max 20)	Total (max 176)
1	31	13	15	6	16	23	12	116
2	29	15	15	9	20	20	12	120
3	40.5	16	20	9	27	30	20	162.5
4	37	19	17	9	25	32	18	157
5	22	10	19	9	21	21	15	117
6	35	14	19	8	19	22	18	135
7	36	14	20	9	22	21	14	136
8	31	17	14	8	20	28	15	133
9	37	20	18	7	21	32	17	152
10	38	19	16	9	22	23	15	142
11	36	14	15	9	19	25	20	138
12	36	15	14	9	22	16	19	131
13	42	18	17	9	26	29	18	159
14	33	13	10	9	20	23	15	123
15	40	15	16	9	26	25	20	151

Tableau 1, synthèse des scores du SEP de chaque animateur pour les sept parties du questionnaire

Nous remarquons là aussi des scores relativement élevés de SEP. En effet, si nous décomposons le SEP en trois tranches : 0 à 58 SEP faible ; 59 à 117 SEP moyen ; et 118 à 176 : SEP fort, nous nous apercevons que l'ensemble des SEP des animateurs sont fort à l'exception de celui de l'animatrice 5 dont les SEP est de 117.

Nous avons surligné les scores des animateurs pour lequel un suivi sur le terrain a été effectué. Les animateurs 4 et 6, dont la coloration est verte, font partie du groupe des experts et les animateurs 5 et 12, dont la coloration est bleue, font partie du groupe des novices.

Nous remarquons que les animateurs experts ont un SEP légèrement plus élevé que celui des animateurs novices.

3.2 Mise en perspective des entretiens menés avec les étudiants et score du SEP des animateurs

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous mettons en lien le sentiment de réussite des étudiants avec le sentiment d'efficacité professionnelle des animateurs. Pour cela, nous avons analysé les entretiens semi-directifs menés avec les premiers au sujet des interventions des seconds. Nous rappelons que les étudiants sont tous inscrits dans la même formation (BTSA), mais qu'ils suivent des options différentes (ACSE, GPN, SER, STA⁶).

⁶ Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation (ACSE), Gestion et Protection de la Nature (GPN), Service en Espace Rural (SER) et Sciences et Technologies des Aliments (STA)

3.2.1 Points communs dans les discours des étudiants sur les interventions des animateurs

Dans le jugement que les étudiants ont porté sur l'intervention à laquelle ils ont assisté, des points communs se dessinent. Ces appréciations émises par les étudiants sont communes à l'ensemble des animateurs quel que soit leur groupe d'appartenance (expert/novice). Dans la suite du texte, nous présentons des extraits d'entretiens destinés à illustrer notre propos. Ces entretiens ont été choisis par les chercheurs comme étant représentatifs de l'ensemble des discours délivrés par les étudiants.

Tout d'abord, les étudiants ont exprimé un décalage par rapport à leurs attentes. Ils avaient imaginé ou espéré un contenu différent de celui qu'ils ont trouvé.

« Moi, je m'attendais à autre chose » (étudiante ayant participé à l'intervention de l'animatrice 4) ; « J'avais imaginé quelque chose de différent, peut-être quelque chose de plus conventionnel » (étudiant ayant assisté à l'intervention de l'animateur 12)

Certains étudiants auraient souhaité une approche plus précise, partant des débouchés de leur filière ou de leur projet personnel.

« C'est par rapport à mon projet personnel, je pensais que peut être qu'on allait avoir plus d'information au niveau de l'installation des jeunes agriculteurs » (étudiant ayant suivi l'intervention de l'animateur 6)

Ainsi, les étudiants ont exprimé leur déception quant à un apport trop généraliste, ils auraient aimé une formation plus contextualisée à leur profil et des apports plus concrets, plus pratiques.

« [Mon attente] c'était plutôt par rapport aux formations qu'on pouvait faire après le BTS, savoir où on devait s'orienter, par rapport à ce qu'on voulait faire après, pas par rapport aux métiers » (étudiante de l'animatrice 5)

Ensuite, les étudiants partagent le moment préféré de la formation. Il s'agit du test de positionnement individuel en fin de journée.

« Mon moment préféré c'était le test car j'ai trouvé que c'était le moment le plus personnel et qu'enfin, j'ai trouvé que c'était ce qui manqué un peu, ça aurait pu être plus poussé dans ce sens-là » (étudiant de l'animateur 6)

Les étudiants soulignent l'aspect personnel qu'ils attendaient. De plus, l'aspect ludique du test visant à faire connaître leurs préférences au travail a été apprécié, ainsi que la possibilité de se positionner, de penser à soi pour mieux se projeter. Après le test, les étudiants citent l'activité sur

les profils métiers qui a suscité leur intérêt. Mais celle-ci n'a pas fait l'unanimité, certains étudiants ayant trouvé l'exercice rébarbatif.

Enfin, ils estiment que la formation leur a apporté de nouvelles connaissances sur les attentes des entreprises.

« On a vu les attentes avec tous les différents emplois justement c'était intéressant, ça permet de se faire une idée globale de ce qui peut être demandé » (étudiant de l'animateur 6) ; « J'ai appris qu'il y a avait des moyens de se faire un profil pour mieux correspondre à certaines entreprises, à certaines demandes, j'ai appris qu'il y a avait des outils pour faire ça, je ne savais pas du tout » (étudiant de l'animatrice 4)

L'expertise des intervenants en tant que professionnels du recrutement, ainsi leurs connaissances du milieu professionnel en général et du fonctionnement des entreprises en particulier a été mise en valeur.

« C'est intéressant ça permet de me se préparer après pour les futurs entretiens d'embauches, pour mieux savoir ce qu'on veut vraiment, ce qu'on attend d'un poste et, et ce que le poste attend de nous aussi » (étudiante de l'animateur 6)

3.2.2 Divergences dans les discours des étudiants sur les interventions des animateurs

Nous avons remarqué que certaines des opinions formulées par les étudiants étaient propres aux interventions de chacun des animateurs. Ici aussi, nous illustrons notre propos avec des extraits d'entretien qui ne sont intéressants que dans ce qu'ils ont de particulier et de non représentatif de l'ensemble.

Les étudiants ayant assisté à l'intervention de l'animateur 6 (expert) ont pointé l'aspect trop général de la formation. Néanmoins, ils ont souligné l'aspect positif des connaissances apportées nettement sur « l'envers du décor » sur les techniques de recrutement des entreprises.

« Euh j'ai trouvé ça abstrait, euh j'ai trouvé qu'il n'y avait pas assez de cas personnels que ça, enfin, c'était trop général » ; « c'est intéressant ça permet de me se préparer après pour les futurs entretiens d'embauches, pour mieux savoir ce qu'on veut vraiment, ce qu'on attend d'un poste et, et ce que le poste attend de nous aussi ».

Les étudiants ayant participé à l'intervention de l'animatrice 2 (experte) ont mis en avant leur incompréhension de certaines parties de la journée.

« Le cercle je ne l'ai pas du tout compris » ; « c'est vrai que ce graphique n'était pas clair. » ; « moi, je n'ai pas très bien compris le test à la fin ».

Les étudiants ayant suivi l'intervention de l'animatrice 5 (novice) ont d'abord pointé leur difficulté à entrer dans le cœur du sujet, puis ont souligné leur intérêt pour cette formation attendant même à ce qu'elle aille plus loin dans les contenus.

« En fait, ce matin on ne savait pas trop sur quel pied danser, et cet après-midi c'était plus en rapport avec ce qu'on voulait » ; « ben en fait on est resté un peu sur notre faim cet après-midi, on n'est pas allé plus loin enfin ».

Enfin, l'étudiant ayant participé à l'intervention de l'animateur 5 (novice) a mis en avant son intérêt pour la formation, surtout pour son aspect innovant sur le plan des contenus.

« C'était intéressant on a vu quelque chose, on a abordé un thème qu'on n'aborde pas souvent et vraiment, c'était intéressant ! »

4 Discussion

L'adaptation de ces professionnels au contexte d'innovation dans lequel s'est développée la formation a été surmontée par le développement de nouvelles compétences (Aussel, 2013). Ainsi, les animateurs n'ont pas eu de difficultés à exprimer leur sentiment d'efficacité de l'intervention.

De plus, nous avons remarqué des variations des taux de sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) liées au niveau d'expérience des animateurs dans ce projet (expert/novice). Ainsi, les plus chevronnés ont eu tendance à exprimer davantage que les novices un fort SEP.

4.1 Une corrélation négative

La mise en perspective du sentiment d'efficacité professionnelle avec le sentiment de réussite des étudiants a fait apparaître un effet inattendu.

Nous faisons le constat que les animateurs du Gexpert, ayant les scores de SEP les plus élevés, sont ceux qui recueillent les appréciations les plus nuancées, négatives de la part des étudiants. À contrario les animateurs du groupe novice, dont les scores de SEP étaient plus bas que leurs collègues, ont obtenu des appréciations plus positives. Selon nous, deux éléments permettent d'avancer des interprétations explicatives.

4.1.1 De la nécessaire prise en compte des contextes par les chercheurs...

Il nous paraît primordial de donner quelques éléments de contexte nécessaires à l'intelligibilité de ces résultats.

Les étudiants ayant participé à l'intervention de l'animatrice 4 étaient un groupe classe particulier. En effet, inscrits dans la filière GPN⁷, ils avaient une forte identité de groupe. Ils ont interpellé l'animatrice à plusieurs reprises sur le vocabulaire qu'elle utilisait pendant la formation. L'emploi du mot « entreprise⁸ », pour désigner de façon générale les structures susceptibles de les employer, les a heurtés. Cette dénomination renvoyait, au contraire de l'effet souhaité par l'animatrice, à une acception très particulière. Pour eux, le terme « entreprise » faisait référence à une structure qui ne les concernait pas, ils ont exprimé le souhait de travailler plutôt dans des associations. Selon nous, leurs propos et leur réaction sont liés à un fort ancrage idéologique. En effet, dans leurs discours tout au long de l'intervention, l'entreprise est apparue comme un emblème de l'économie capitaliste. Ils ont exprimé un fort rejet de cette organisation sociétale.

Nous avons observé par ailleurs les autres animateurs avec différentes filières de BTSA (ACSE pour l'animateur 6, STA pour l'animatrice 5 et SER pour l'animateur 12⁹) sans pour autant retrouver cette identité de Gtrès marquée. Les étudiants n'ont opposé aucune résistance face au vocabulaire ou au contenu de la formation. Nous pensons que ces imprégnations interviennent dans le sentiment de réussite des étudiants.

4.1.2 ... aux prises de risque différenciées des animateurs

Les animateurs n'ont pas eu la même approche de la mise en place de la formation selon leur degré d'expertise. En effet, alors que les novices ont suivi scrupuleusement la trame, le cadre imposé par le cahier des charges de l'expérimentation, les experts se sont permis d'apporter des éléments nouveaux. En effet, ces derniers ont remplacé des outils. Ainsi, l'animatrice 4 a créé avec l'aide d'un collègue une adaptation d'un exercice spécialement conçu pour les étudiants de BTSA GPN. L'animateur 4 a, pour sa part, emprunté à ses activités de recrutement un instrument d'aide à l'embauche.

Dans les deux cas, création ou réutilisation, les animateurs ont poursuivi le même objectif, celui de parvenir le mieux possible à délivrer le contenu, les connaissances de la formation.

⁷ Gestion et protection de la nature (GPN)

⁸ Ce terme est employé dans son sens le plus large par l'ensemble des animateurs de la formation et pourrait être remplacé par structure, organisme ou collectivité.

⁹ Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation (ACSE), Service en Espace Rural (SER) et Sciences et Technologies des Aliments (STA)

Nous interprétons ces adaptations, que nous avons nommées « prises de risque » non pas comme une déviation par rapport à la charte de l'expérimentation, mais plutôt comme un enjeu pédagogique. Le sentiment d'efficacité professionnelle élevé des animateurs experts permet un sentiment de confiance en ses capacités professionnelles entraînant des capacités de création et des « prises de risque » que ne se permettent pas les animateurs novices.

Enfin, nous ajouterons que nous assistions lors de nos observations aux premiers pas de ces écarts à la trame initiale de l'expérimentation, participant également du sentiment de réussite des étudiants.

4.2 Les limites de notre recherche

Il nous semble important de rappeler que nous avons travaillé avec un petit échantillon en ce qui concerne le SEP des animateurs (15) et un très petit échantillon en ce qui concerne la mise en relation du SEP des animateurs et du sentiment de réussite des étudiants (4). Ainsi, il est impossible de tendre vers une généralisation de nos résultats, mais il serait intéressant de réitérer cette recherche avec des échantillons plus significatifs.

De plus, nous n'avons fait qu'une seule mesure du SEP des animateurs au démarrage du dispositif de formation. Hors il aurait été intéressant de faire plusieurs mesures et plusieurs observations. Constaterait-on des évolutions du SEP ? Qu'advierait-il des statuts que nous leur avons attribués au début du projet (expert/novice). Pourrait-on observer un renversement ?

Conclusion

Pour conclure notre propos et en réponse aux questions que nous posions au démarrage de ce texte nous avons pu mettre en avant que les animateurs de cette expérimentation ont exprimé un fort sentiment d'efficacité professionnelle (SEP). Le focus sur les animateurs experts/novices nous a permis de constater une corrélation positive entre le degré d'expérience et le niveau du SEP. Malgré cela, la mise en perspective de ces résultats avec le sentiment de réussite des étudiants nous a montré une corrélation négative. En effet, les animateurs ayant le plus fort SEP, experts de la formation ne sont pas ceux pour lesquels les étudiants expriment un meilleur sentiment de réussite. Nous avons interprété ces résultats par la prise en compte des différents contextes dans lesquels ont évolué les animateurs et par une plus grande prise de risque de la part des animateurs experts.

Références bibliographiques

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Aussel, L. (2013). Le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycée agricole. *Savoirs*, (31), 49-68.
- Aussel, L., & Marcel, J.-F. (2013). Le changement dans le changement. Changement planifié et changement induit. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation* (p.195-213). Paris: L'Harmattan.
- Bandura, A. (2003). *Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boek Université.
- Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels: logique dispositifive et expérience ordinaire*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, (35), 117-132.
- Carré, P.(2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5(Hors-série), 9-50.
- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, 5(11), 161-176.
- Peeters, H., & Charlier, P.(1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, (25), 15-23.
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Education permanente*, (140), 35-50.
- Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris Budapest Torino: L'Harmattan.

Section 3

RAPPORT FINAL D'ÉVALUATION

NOTE DE SYNTHÈSE

EXTRAIT : TRANSFÉRABILITÉ DU DISPOSITIF

SYNTHÈSE DU RAPPORT

L'objet d'évaluation étudié est l'expérimentation sociale ProméthéPlus qui doit « permettre aux apprenants d'approcher les métiers autrement, de réfléchir puis d'agir pour réussir leur orientation puis leur insertion professionnelle. ¹» Le dispositif se compose de deux modules, et se déroule sur les deux années de formation de BTSA. Il a été construit comme un accompagnement des étudiants dans leur parcours.

Sur les 80 classes prévues par les expérimentateurs pour participer au projet, 68 ont assisté aux deux modules ce qui représente 770 étudiants. Ils composent le groupe expérimental. Nous avons constitué un groupe témoin, composé d'étudiants ne participant pas à PométhéPlus, afin de comparer leurs représentations à ceux du groupe expérimental. Nous avons initialement contacté 30 classes pour s'associer au projet, seules 7 ont pu nous accompagner durant les deux années de recueil de données. L'échantillon est donc composé de 136 étudiants. Les classes de BTSA sont de différentes spécialités ACSE, GPN, SER, STA².

1 Problématique et objectifs

Notre premier objectif est un objectif de vérification. C'est une mesure de l'effet poursuivi. Nous l'obtenons par la comparaison de l'adéquation ou de l'inadéquation des résultats de l'expérimentation (référés) et des finalités visées par les expérimentateurs (référénts). Cet axe concerne spécifiquement les étudiants à qui s'adresse cette expérimentation. Nous voulons connaître l'impact de ce dispositif sur l'insertion réelle des étudiants d'une part et sur les représentations d'autre part. Nous avons constitué un groupe témoin, composé d'étudiants ne participant pas à PométhéPlus, afin de comparer leurs réponses à ceux du groupe expérimental (T= témoin, E= expérimental). Les étudiants du Ge s'insèrent-ils mieux que ceux du Gt ?

Nous formulons l'hypothèse que les étudiants qui auront reçu de l'information sur le fonctionnement de l'entreprise ainsi qu'une préparation à la démarche de recherche d'emploi (E) auront plus de facilités à discerner les postes ou les poursuites d'études auxquelles ils peuvent prétendre que ceux qui n'ont pas eu accès au contenu de PométhéPlus (T).

Pour réaliser une insertion professionnelle, les étudiants devraient recourir à l'orientation professionnelle, c'est-à-dire être capable de sélectionner les débouchés potentiels de leur

¹ P.8 de la Convention pluriannuelle de l'expérimentation

² Analyse et conduite des systèmes d'exploitation (ACSE), gestion et protection de la nature (GPN), service en espace rural (SER), science et technologie des aliments (STA).

formation et cibler leur demande. Les étudiants qui parviendraient à s'orienter seraient plus rapidement que les autres en emploi ou en formation et dans une situation qu'ils jugeraient convenable. La maîtrise de l'orientation pourrait être ainsi un atout pour l'insertion.

Nous formulons l'hypothèse que l'orientation des étudiants passe aussi par un changement des représentations que les étudiants se font du marché de l'emploi, du fonctionnement de l'entreprise, de leurs possibilités de poursuite d'études et/ou de carrière. La participation au dispositif permet-elle de faire évoluer les représentations des étudiants ? Une comparaison entre les deux groupes (T et E) a été mise en place afin de constater l'évolution de la représentation des étudiants. Ce niveau d'évaluation des représentations des étudiants permet d'expliquer le niveau d'efficacité de l'expérimentation. Le recueil d'information s'est effectué par questionnaires.

Ensuite, dans une approche complémentaire, l'évaluation permet de révéler un effet induit par la mise en place de l'action expérimentée. Il s'agit de porter attention sur des aspects non envisagés par les expérimentateurs et de regarder ce qu'il se passe au-delà des effets recherchés sur les étudiants. C'est dans ce « non prévu », ce non-recherché que nous trouvons l'idée d'une valorisation de l'innovation, comme une plus-value de l'expérimentation. Nous nous intéressons aux effets du dispositif sur les acteurs du dispositif, c'est-à-dire au développement professionnel de ces travailleurs engagés dans ce projet. Le développement professionnel correspond à la construction de « compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes » (Marcel, 2009). Dans quelle mesure la participation à cette expérimentation permet-elle le développement professionnel de ces acteurs ?

Enfin, à travers l'étude de l'efficacité perçue du dispositif, nous nous intéressons au sentiment de réussite des acteurs sur sa mise en place et ses finalités. Dans ce volet il sera question de mettre au jour l'efficacité du dispositif. C'est ce que nous déterminerons par le récit de l'expérience vécue des étudiants en lien avec le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) des animateurs.

2 Méthode d'évaluation

2.1.1 Questionnaires à destination des étudiants

Le questionnaire a été utilisé comme outil de recueil, celui-ci étant le mieux adapté à notre contexte d'évaluation. En effet, l'utilisation du questionnaire sur un large territoire permet une diffusion à un grand nombre de participants. La collaboration des animateurs de l'action expérimentée a été sollicitée pour faire passer les questionnaires aux étudiants du groupe expérimental. Ils l'ont transmis en début de chaque intervention. Il n'y a pas eu d'intermédiaire en ce qui concerne les étudiants de l'échantillon témoin. Après avoir établi une procédure de recrutement, les responsables de filières des classes sélectionnées ont été directement contactés. Nous avons soumis un questionnaire avant et après le démarrage du dispositif.

2.1.2 Questionnaire à destination des animateurs

Deux questionnaires ont été transmis aux animateurs, aux mêmes moments que ceux des étudiants. Le premier visait à mesurer leur sentiment d'efficacité professionnelle et le second à permettre de connaître les rouages du dispositif. En effet, chaque animateur a été sollicité après chaque intervention pour faire un retour au plus près de leurs impressions, afin qu'ils puissent témoigner de leur(s) difficulté(s), réussite(s), et échec(s).

2.1.3 Observations approfondies

Les interventions de six animateurs sur les quatorze concernés par la mise en place du dispositif ont été observées. Les six animateurs ont été sélectionnés en fonction de leur niveau d'engagement dans le déroulement du dispositif. Ces six animateurs ont été répartis en deux groupes : les experts/ les novices. Deux femmes et un homme composent le premier groupe, ils sont fortement engagés, ils se sont inscrits dans le groupe de travail qui a créé la trame pédagogique du module de formation. Ils font partie du groupe des experts. Deux femmes et un homme composent également le second groupe. Ils ont un engagement plus faible, c'est le groupe des novices.

Deux observations approfondies ont été réalisées avec chaque animateur, une durant le module 1 du dispositif, en première année de BTS, et une seconde durant le module 2 du dispositif en seconde année de BTS.

2.1.4 Entretiens d'autoconfrontation

Des entretiens d'autoconfrontation simples (Clot et Faïta, 2001), sur la base des séquences filmées durant les observations ont été menés avec les acteurs de l'action expérimentée. Cette méthode génère la création d'une nouvelle situation : dite d'« activité sur l'activité » (Faïta, 2007). Les acteurs du dispositif ont visionné les films en même temps que nous, et ont commenté leur activité. L'entretien d'autoconfrontation est dit simple, car aucune autre personne n'a assisté à l'entretien (collègues, étudiants, etc.)

Cette pratique permet à l'animateur de devenir « successivement acteur de la nouvelle situation initiée à partir de son vécu, puis analyste lui-même » (Faïta, 2007, p.60/61). Cet exercice lui permet ainsi d'expliquer ses choix et ses stratégies, ses réussites et ses difficultés et de mettre au jour les compétences mobilisées. Le produit de l'autoconfrontation est le résultat d'une co-élaboration, Clot (2001) parle de co-analyse, car selon lui, le cadre de l'analyse est fait des rapports entre chercheur et individus entretenus. Ainsi, « lorsqu'il est engagé dans un processus d'autoconfrontation [...] le sujet s'adresse en premier lieu à lui-même, sous couvert des commentaires qu'il destine à l'observateur, car il projette sur son activité passée un regard qui le transforme en interlocuteur actuel de celui qu'il a été au moment de l'action » (Faïta, 2007, p.34). Nous avons mené deux entretiens d'autoconfrontation avec chaque animateur à la suite des observations.

3 Résultats de l'évaluation

Par le biais du recensement des situations des étudiants après leur diplôme nous avons constaté différentes trajectoires en fonction des filières de BTSA. De plus, des trajectoires différentes en fonction du groupe auquel appartenaient les étudiants (groupe témoin et groupe expérimental) ont été mises au jour. N'ayant eu la possibilité de collecter suffisamment d'information concernant le groupe expérimental (15 % de retour) nous resterons réservés sur les conclusions à tirer.

Nous avons montré que les représentations des étudiants de l'entreprise, aussi bien de son fonctionnement, de ses missions et finalités que de sa définition, influençaient les choix d'orientation des étudiants.

De plus, différentes représentations en fonction des variables individuelles (sexe, PCS des parents) et contextuelles (type d'établissement, filière de BTSA) des étudiants ont été exposées.

Les représentations des étudiants avant et après le démarrage du dispositif ont d'une part faiblement évolué entre le T0 et le T1 en ce qui concerne les étudiants du groupe expérimental. D'autre part, ces représentations ont faiblement évolué par rapport à celles des étudiants du groupe témoin

Le suivi de cette expérimentation a permis de révéler un effet non envisagé par les expérimentateurs qui concerne les acteurs de la création et de la mise en place de ce dispositif de formation. En effet, à travers l'analyse des entretiens d'autoconfrontations menés avec les animateurs nous avons pu identifier le développement de compétences. Nous avons pu caractériser leur nature : ce sont des compétences fonctionnelles, sociales et de processus.

4 Repères pour l'action

Nous proposons quatre pistes de réflexion en vue de la généralisation de l'expérimentation. Les deux premières ciblent directement le dispositif expérimenté et les deux dernières pointent des aspects plus généraux, mais néanmoins importants à la fois pour la mise en place de ce type de projet.

- penser la mise en place de ce type dispositif en partenariat avec les équipes pédagogiques afin de l'intégrer dans le parcours de formation des BTS ;
- intégrer l'hétérogénéité des filières afin d'aborder plus en précision l'insertion professionnelle et les poursuites d'études en lien avec les secteurs professionnels concernés ;
- reconnaître et valoriser les compétences développées par les animateurs dans ce contexte expérimental ;
- créer un dispositif de suivi des situations des étudiants après le diplôme en lien avec le module M11.

TRANSFÉRABILITÉ DU DISPOSITIF, PISTES POUR L'ACTION

Afin de pouvoir envisager la transférabilité du dispositif, il est nécessaire dans un premier temps d'énoncer les précautions qui s'imposent. Nous avons mené l'évaluation d'une expérimentation dans un contexte particulier : celui de l'enseignement agricole auprès d'étudiants préparant un BTSA. Par la connaissance du contexte dans lequel il s'est créé puis mis en place, nous avons pu déceler des pistes explicatives de son fonctionnement, de sa réussite. Nous avons notamment mis en avant l'influence des représentations des étudiants dans leurs choix d'orientations.

Nous proposons dans cette partie d'exposer des réflexions qui rendraient propice sa transférabilité soit :

- vers l'ensemble des BTSA ;
- vers des BTS de l'éducation nationale.

Pour autant nous ne prétendons pas énoncer des « règles » d'une bonne méthode ni donner la recette de la « bonne façon de faire ». Nous proposons au vu de cette évaluation des pistes de réflexion pour continuer le travail entamé : nous proposons des « pistes pour l'action ». Nous en avons développé quatre :

- la première concerne une réflexion au sujet de la mise en place du dispositif au niveau de l'établissement scolaire et la collaboration avec les équipes pédagogiques ;
- la deuxième aborde la gestion de l'hétérogénéité des publics rencontrés ;
- la troisième est spécifique à l'organisation qui a créé cette expérimentation et la reconnaissance des compétences développées par les animateurs du dispositif ;
- enfin, la quatrième aborde de façon un peu plus large la question de l'insertion professionnelle des étudiants à travers le suivi des situations des étudiants après leur diplôme et dressera deux pistes pour l'action, une à l'attention des établissements scolaires et l'autre à l'attention des pouvoirs publics.

1 D'un dispositif expérimental unilatéral vers un travail en collaboration avec les équipes pédagogiques

Le dispositif de formation ProméthéPlus a été imaginé, créé et mis en place par l'APECITA. L'association, par le biais de ses animateurs, est entrée successivement en contact avec les SFRD, puis avec les établissements afin de proposer cette ressource sur l'orientation et l'insertion des étudiants de BTSA. Lorsqu'il a été question d'intervenir auprès des étudiants, les animateurs ont déployé leur dispositif sans qu'il y ait eu au préalable un travail fait en

collaboration avec une personne référente dans l'établissement (professeur principal, coordonnateur de filière, conseiller principal d'orientation, etc.).

Nous avons mentionné auparavant que certains animateurs avaient été invités à présenter l'expérimentation aux équipes pédagogiques, mais nous avons remarqué que l'information n'a pas forcément transité jusqu'aux étudiants. Ainsi, nous avons pu remarquer deux constats :

- au niveau communicationnel : en première année lors de la mise en place du module 1 de l'expérimentation, dans la plupart des cas les étudiants ne savaient pas à quoi ils allaient assister. Ils n'avaient pas reçu d'information sur le contenu du dispositif. Dans les cas les plus précis, les étudiants savaient qu'on leur parlerait de leur insertion professionnelle. En deuxième année, il n'y a pas eu plus de communication autour de l'intervention des animateurs de l'action expérimentée. Les étudiants savaient qu'ils assisteraient à une suite du module 1 sans pour autant en percevoir le contenu.
- au niveau organisationnel, du point de vue du programme de la formation de BTSA, le dispositif est venu s'insérer dans le programme existant sans qu'il y ait de lien établi avec le reste de la formation, sans qu'il y ait une réelle intégration de ce dispositif.

Ces deux constats nous poussent à formuler une recommandation comme piste d'amélioration dans le cas d'un transfert de ce dispositif. Tout d'abord nous souhaitons préciser que les constats que nous venons de formuler ne visent en aucune façon à incriminer tels ou tels acteurs de cette expérimentation. Le statut de mise à l'essai de ce dispositif en explique certains aspects lacunaires. Nous formulons une proposition visant à mieux intégrer le dispositif de formation au programme de BTSA déjà existant.

D'une part nous avançons l'idée qu'il serait intéressant que cette action puisse être connue à la fois des enseignants d'économie-droit et de ceux qui ont la responsabilité de mettre en place le M11. En effet ce projet pourrait faire écho au contenu de la formation de BTSA par exemple :

- au module D 4.4 du BTSA ACSE « Méthode d'approche de fonctionnement de l'exploitation dans son environnement » dont un des principaux objectifs est de « construire une représentation du fonctionnement du système exploitation/famille pour permettre l'analyse de la situation actuelle »¹
- au module 21 commun à tous les BTSA intitulé « organisation économique, sociale et juridique » dont les objectifs sont orientés vers l'économie générale : « appréhender les

¹ http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/ref/btsa/btsa-acse.pdf&t=1355582439&hash=2915b26ee61bd44720fcb77fdce11bdfb62464ab

démarches et méthodes des sciences sociales, analyser le fonctionnement de l'économie ; relier dynamique économique et changement social, identifier les enjeux et les défis associés à la mondialisation, identifier et analyser les modes de régulation »²

- au module 51 du BTSA STA « l'entreprise de transformation alimentaire dans son environnement », dont les objectifs sont d' « analyser l'organisation des filières agroalimentaires, les acteurs et leurs interrelations, de caractériser les relations entre système agroalimentaire et territoires, de réaliser une approche systémique de l'entreprise agroalimentaire, d'appréhender la démarche mercatique, d'analyser les performances de l'entreprise, d'analyser les enjeux des politiques qualité de l'entreprise »³

Il s'agirait de pouvoir faire des liens entre ce qui est vu au cours de la formation et ce qui est développé au sein de ProméthéPlus. Il serait intéressant de penser ce travail de collaboration en amont, allant peut-être jusqu'à donner un rôle de passeur à la personne qui sera à l'initiale de la mise en place d'un tel dispositif au sein de l'établissement, et pourquoi pas en lui donnant une place au sein même du dispositif.

En effet cette personne permettrait aux étudiants de pouvoir faire des liens entre ce qu'ils ont abordé avec elle dans l'enseignement de sa discipline et ce que les animateurs apportent en plus. Ainsi ce dispositif de formation ne viendrait se coller à l'existant, mais s'y intégrerait.

Cette réflexion est aussi transférable un autre contexte. En effet, si cette expérimentation venait à se développer pour des BTS de l'éducation nationale, il serait également intéressant de mener un travail de collaboration avec les équipes pédagogiques des établissements scolaires. Ainsi que pour les mêmes raisons développées précédemment le dispositif de formation pourrait être intégré et non pas inséré dans le programme des BTSA.

2 D'un dispositif uniformisé vers la prise en compte des différentes filières de BTSA et de l'hétérogénéité des groupes classe

La réflexion portée sur l'amélioration de l'action expérimentée en vue de sa généralisation est centrée sur la question de la gestion de l'hétérogénéité des publics. Lors de la mise en place de l'expérimentation, le contenu du dispositif de formation a été le même pour l'ensemble des classes concernées par le projet, quelles que soient leurs filières. En effet, le dispositif a abordé le

²http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/ref/btsa/btsa-gpn-ref-2011-08.pdf&t=1355582024&hash=3af218ee45ffe1bcf9553688d624901bdf1f584f

³http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/ref/btsa/STA/btsa-sta-ref.PDF&t=1355581437&hash=71a787126cadf0c4c5d06b42e17f368874e876ad

fonctionnement d'une entreprise comprise au sens d'une organisation puis s'est centré sur le décryptage de profil métier stage et demande d'emploi.

Nous avons pu mettre en évidence un certain décalage entre les attentes des étudiants et le contenu du dispositif de formation. En effet ceux-ci ont reproché à cette approche d'être trop « généraliste », trop loin de leurs préoccupations d'emploi et d'orientation. Il nous semble tout d'abord que l'apport théorique assez ouvert et général est un point de départ solide de la formation. Ensuite, il nous semble que ce dispositif de formation a les moyens de contextualiser ses ressources, outils et documents.

Nous proposons d'intégrer dans le contenu de ce dispositif de formation l'hétérogénéité des filières. En effet, nous avons pu discerner des représentations distinctes en fonction de ces filières de BTSA (la projection de travailler dans tel type de structure plutôt que dans une autre, les représentations du fonctionnement de l'entreprise, de ses missions et finalités, etc.). De plus, nous avons pu mettre au jour la résistance des étudiants de la filière gestion et protection de la nature (GPN) à la formation. Ceux-ci avaient du mal à entendre le discours des animateurs ne se reconnaissant par comme futurs employés d'une « entreprise ». Enfin, les débouchés ainsi que les perspectives d'avenir ne sont pas les mêmes selon l'option de BTSA choisie. Ainsi, nous proposons que soit prise en compte cette hétérogénéité dans le contenu de la formation.

Comme piste d'action nous proposons une réflexion autour du développement de l'outil sur les profils métiers afin que les métiers travaillés en classe correspondent à des métiers qu'envisagent de faire ou qui intéressent les étudiants. Pour faire suite à notre précédente piste pour l'action, une réflexion menée avec les enseignants pourrait permettre aux animateurs de connaître au préalable les intérêts principaux de la classe, qui ne sauraient être identiques d'une classe à l'autre. Ainsi, au sein même de la gestion de l'hétérogénéité des filières nous pourrions envisager la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants.

3 De la réorganisation des pratiques professionnelles vers la valorisation des nouvelles compétences au sein de l'APECITA

La troisième réflexion que nous proposons autour de l'amélioration de ce dispositif en vue de sa transférabilité concerne plus précisément les acteurs de l'expérimentation. En effet, nous avons pu démontrer qu'un des effets importants de l'expérimentation réside dans le développement professionnel perçu des animateurs. Nous avons pu attribuer ce développement professionnel à la nature expérimentale du projet qui a entraîné des changements venus faire rupture avec l'organisation traditionnelle, routinière, de l'association. Ces changements acceptés par les

animateurs et portés par la direction ont permis le développement de nouvelles compétences. Ainsi, nous avons identifié que par la mise en place de l'expérimentation les animateurs avaient développé des compétences fonctionnelles, sociales et de processus.

Nous proposons que ces compétences puissent être valorisées par l'organisation à la fois :

- symboliquement par une progression de carrière ;
- concrètement par le repérage de ces compétences acquises afin qu'elles puissent être à nouveau mobilisées dans des contextes similaires, que les collègues de ces animateurs puissent les solliciter afin de s'appuyer sur cette ressource.

4 De la difficulté de connaître les situations des étudiants après l'obtention de leur diplôme vers la création d'un dispositif de suivi de type observatoire de l'insertion

Enfin, la quatrième des pistes pour l'action que nous formulons dépasse le cadre du dispositif de formation, mais néanmoins nous paraît être importante. Elle concerne le suivi des situations des étudiants après leur diplôme. Cet axe faisait partie de nos objectifs d'évaluation. Nous avons pointé les difficultés que nous avons eues à le réaliser d'une part et à en donner un résultat satisfaisant d'autre part.

Nous avons pu remarquer lors du recensement auprès des responsables de filières de BTSA, des adjoints de direction et des directeurs d'établissements scolaires que ce suivi suscite un fort intérêt, mais n'est que très épisodiquement réalisé (commande ministère, travail auprès d'une promotion en particulier, etc.) faute de moyens et de temps disponible des acteurs. Nous percevons un double intérêt à réaliser ce genre d'étude au niveau de l'établissement scolaire :

- pour l'établissement lui-même, pour avoir une base de données de ses anciens élèves et avec leur accord, pouvoir créer un réseau d'anciens élèves, qui une fois dans le monde professionnel pourraient être des personnes ressources pour les stages des étudiants ;
- pour les étudiants durant leur parcours de formation. En effet, la mise en place du M11 atteste de la nécessité de travailler le projet qu'il soit professionnel ou personnel avec les étudiants. Ceux-ci, comme nous avons pu le constater lorsqu'ils sont en formation, ne sont pas sûrs de leur choix : travailler, poursuivre les études ? Quelles entreprises démarcher, comment s'y prendre ? L'expérimentation sociale que nous avons évaluée est une solution possible. Nous pensons également qu'avoir des contacts avec les « anciens », échanger sur le parcours emprunté, les doutes, les embuches seraient une source de professionnalisation pour les étudiants.

Ainsi, nous proposons une réflexion autour de la mise en place d'un dispositif de suivi des situations des étudiants au niveau des établissements. Ce suivi ne devrait pas avoir un aspect coercitif, car en l'état actuel des choses la plupart des personnes que nous avons contactées étaient intéressées par ce type d'action, mais n'avait pas les moyens de la mettre en œuvre. Il pourrait s'agir :

- dans le cadre du M11 de repérer et de conserver les orientations que semblent prendre les étudiants. Avec leurs accords, ces informations pourraient constituer une base de données laissée à la disposition (dans le cadre du M11, encadré par un professeur référent) des étudiants d'une autre promotion. Il serait ainsi possible de mettre en contact des étudiants partageant un même projet et ainsi prendre des nouvelles « des anciens » pour savoir ce qu'ils deviennent. Des rencontres et des échanges pourraient être envisagés ;
- d'un outil méthodologique scientifique de type observatoire de l'insertion professionnelle des BTSA. L'observatoire de l'insertion professionnelle des étudiants de BTS serait « un dispositif de production de connaissances [...] de capitalisation de ces connaissances et d'aide à la décision (et à la prospective) pour le pilotage national, régional et local du système » (Marcel, Murillo, & Bouillier-Oudot, 2011, p. 11). Il serait piloté par une équipe de recherche et « les informations produites bénéficieraient de la légitimité d'un adossement à la recherche ».