

Le cadre normatif du questionnement à visée évaluative : de la soumission à la négociation

Odile Camus

▶ **To cite this version:**

Odile Camus. Le cadre normatif du questionnement à visée évaluative : de la soumission à la négociation. 11ème Congrès International de Psychologie du Travail et des Organisations, Aug 2000, Rouen, France. pp.109-122. hal-02528454

HAL Id: hal-02528454

https://normandie-univ.hal.science/hal-02528454

Submitted on 1 Apr 2020

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.

LE CADRE NORMATIF DU QUESTIONNEMENT À VISÉE ÉVALUATIVE : DE LA SOUMISSION À LA NÉGOCIATION

NORMATIVE PATTERN OF INSTRUCTIONS FOR EVALUATION : FROM SUBMITTING UP TO NEGOTIATING

CAMUS Odile
PRIS – UFR de Psychologie – Université de Rouen – 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex.
Tel : 02 35 14 61 18 – Fax : 02 35 14 61 04 -
odile.camus@epeire.univ-rouen.fr

Résumé : Les pratiques évaluatives se caractérisent généralement par l'instauration d'une relation de pouvoir/soumission entre évaluateur et évalué, dans laquelle l'évalué tente de se conformer à un modèle normatif implicite. En présence d'une consigne dont l'énonciation constitue une remise en cause de la pertinence de ce modèle, l'évalué peut au contraire devenir partenaire actif de l'échange. On a ainsi étudié deux situations de terrain : une situation de recrutement, d'une part, une situation d'évaluation de connaissances, d'autre part. L'analyse des discours produits par les évalués montre que si la plupart d'entre eux restaure le cadre attendu, certains participent au contraire à la définition des paramètres du contrat de communication, *via* la métacommunication ; celle-ci en effet permet de construire l'évaluateur en tant que destinataire incarné du discours plutôt qu'instance a-situationnelle.
Mots clés : Contrat de communication – Contrôle de connaissances – Entretien de recrutement – Evaluation – Soumission.

Abstract : The evaluation practices generally set up a power/submission relation between valuer and valued. The latter trys to keep to an implicit normative pattern. In the presence of instructions whose enunciation constitutes an invalidation of this pattern, the valued contrary can become an active partner in the exchange. Two field situations have been built in this manner : a recruitment situation, on the one hand, and university examination, on the other hand. The analysis of valueds discourses shows that if most of them re-establish the waited pattern, some participate in parameters

definition of communicational contract, by metacommunication. Indeed this one permits to construct the valuer in so far as incarnated addressee of the discourse, rather a-situational instancy.
Key words : Communicational contract – Evaluation – Examination – Recruitment interview – Submission.

1. Problématique

L'objet de la présente analyse est de proposer quelques éléments de réflexion, empiriquement appuyés, pour une conception alternative des pratiques évaluatives. Il s'agira plus précisément d'appréhender les conditions permettant à l'évalué de se construire en tant qu'acteur effectif du processus d'évaluation. Ces conditions tiennent aux caractéristiques psycho-socio-langagières de la situation d'évaluation. Celle-ci en effet est une situation de communication – éventuellement monologique – et, en tant que telle, se définit en premier lieu par des contraintes situationnelles. La notion de contrat de communication (voir par exemple Ghiglione 1986, Charaudeau 1989, Chabrol 1994) rend compte de ces contraintes : le contrat est construit à partir de l'ensemble des facteurs pré-structurant toute communication, soit les données initiales définissant la situation, et en particulier le statut de chaque protagoniste, lequel fait attendre des rôles communicationnels spécifiques, ainsi que les buts et enjeux de la rencontre. Ce cadre préalable devient à l'occasion objet même de l'échange, par une explicitation métacommunicative qui en constitue une négociation explicite (voir par exemple Camus 1999a :283sq.).

Or, en situation d'évaluation, il est *a priori* peu probable que l'évalué initie une activité de négociation. Il s'agit en effet d'une situation de soumission. Soumission, d'une part, dans la relation elle-même : l'évaluation place le sujet évalué sous emprise (Lemoine 1994)[1] : le produit (généralement langagier) de l'activité que l'évaluateur requiert de lui, ne lui appartient pas, non seulement en ce que son issue lui échappe, mais aussi en ce que ce produit est situationnellement contraint. Il est donc légitime de se demander dans quelle mesure l'évalué est effectivement l'auteur des données à partir desquelles il sera évalué. De plus, la différence de statut évaluateur/évalué instaure une dissymétrie relationnelle de même type que celle qui définit les relations de pouvoir. Cette soumission, d'autre part, est d'ordre idéologique, la pré-détermination normative qui s'exerce sur la production de l'évalué étant fortement contraignante.

Ainsi l'évalué génère, en réponse à une consigne, un discours conforme à un certain modèle qu'il suppose doté de désirabilité dans la situation (Camus 1996, 1997) – et l'évaluateur risque de n'évaluer que le conformisme de l'évalué. Car qu'est-ce qu'évaluer ? Dans la perspective psycho-sociale dont Beauvois a posé les fondements dès 1976, l'évaluation est une conduite sociale consistant à attribuer une valeur à un comportement, valeur qui devient un attribut du sujet. Or, les valeurs ainsi attribuées sont définies par les utilités sociales structurant l'environnement, ce pourquoi la fonction fondamentale de l'évaluation est la reproduction idéologique. En effet un de ses rôles implicites est de "*naturaliser les valeurs, c'est-à-dire d'en faire des "faits de nature", quand elles ne sont que contingentes*" (Guingouain 1999 :9sq.).

Afin que les pratiques évaluatives puissent servir leurs objectifs explicites, il convient de faire apparaître le cadre normatif en tant que tel, soit : construction humaine, non intrinsèquement fondée sur une valeur de vérité, et potentiellement modifiable par l'action des partenaires de l'échange. L'explicitation normative en effet, en faisant reconnaître la norme comme telle, interroge la valeur de vérité qui est d'ordinaire implicitement attribuée à celle-ci. Il s'agit en d'autres termes d'induire un processus de dénaturalisation, que nous définirons comme processus par lequel est rendu manifeste le caractère contingent des valeurs et normes pré-structurant les jugements. Ce processus suppose que l' "ici et maintenant" dans lequel s'inscrit la conduite d'évaluation soit omniprésent plutôt qu'occulté, donc que l'évaluation apparaisse bien en tant que jugement contingent d'un comportement particulier (et non catégorisation évaluative des individus). Nous examinerons dans cette perspective les effets produits par une consigne dont l'énonciation constitue une remise en cause des repères normatifs habituels. Une telle consigne est en effet susceptible de susciter une activité métacommunicative de la part de l'évalué ; or, lorsque le discours réfère à ses propres conditions de production, il en remet potentiellement en cause l'action déterministe - action d'ordre principalement normatif. L'évalué devrait alors être en mesure de développer une construction normative alternative – ou, en d'autres termes, une contribution active à la construction du modèle guidant sa production. Deux situations de terrain *a priori* très différentes, dans des contextes organisationnels différents, sont décrites ici : une situation de recrutement dans une grande entreprise privée, et une situation d'évaluation de connaissances à l'université.

On analysera dans les deux cas les procédés discursifs par lesquels les évalués rétablissent le cadre normatif défaillant, ou *a contrario* contribuent à l'élaboration d'un nouveau cadre[2].

2. Méthode

En entretien de recrutement, la mise à distance du cadre est réalisée par une série de questions invitant le candidat à décrire sa personnalité, questions construites sur des présupposés contre-normatifs (par exemple : "Avez-vous du mal à vous empêcher de communiquer ?" Voir liste en annexe). Les évalués (n=16), de bas niveau de qualification, sont candidats pour des postes d'opérateurs[3]. En contrôle, écrit, de connaissances, la mise à distance est réalisée par un sujet d'examen non conforme, formulé entre guillemets : « Sujet libre. » Les évalués (n=30) sont des étudiants de 4° année, ayant suivi un cours de psychologie sociale portant sur les interactions langagières.

Dans les deux cas, les évalués sont donc dans une position paradoxale au regard du cadre normatif attendu (cadre normatif dominant CND) :

- en entretien de recrutement, le questionnement opère un renversement de valeur en présupposant la non désirabilité d'un comportement qui en est habituellement doté, en même temps que la désirabilité d'un comportement qui habituellement n'en est pas doté. Ainsi, la question ci-dessus présuppose qu'il est bien de ne pas communiquer (donc qu'il faut s'efforcer de s'en empêcher), présupposé contre-normatif. On appellera cadre normatif alternatif (CNA) le modèle normatif ainsi construit par le questionnement. La question présuppose simultanément qu'il n'est pas particulièrement désirable de communiquer, remettant ainsi en cause le CND[4].
- en situation d'examen, un sujet ne peut être véritablement « libre » puisqu'il s'agit d'une consigne – faisant l'objet d'une sanction. L'énoncé « Sujet libre », dans cette situation, réalise donc une injonction paradoxale (Bateson. Voir Watzlawick & Al. 1972). Une interprétation littérale de cette consigne mène à la construction d'un CNA ; la "bonne copie" est alors celle qui exploite au mieux cette "liberté" imposée, en s'éloignant le plus possible du CND.

L'analyse, quantitative et qualitative, du discours des évalués (réponses orales "spontanées" dans la première situation, réponses écrites après réflexion dans la seconde), devrait faire apparaître

différents profils. Plusieurs cas de figure (dont la définition opérationnelle et l'illustration seront fournies lors de la présentation des résultats) sont théoriquement envisageables :

- La soumission (S), que nous définirons comme restauration automatique (non consciente) des limites contractuelles du CND. Dans ce cas, la question posée ne fait l'objet d'aucun examen critique, le sujet ne construisant pas de "méta-représentation" de la situation, dont les paramètres sont perçus comme données de nature – soit : des faits que l'action propre ne saurait modifier. Plus précisément, c'est le statut discursif de la consigne (donc les contraintes pragmatiques présidant à sa construction) qui n'est pas appréhendé en tant que tel.
- La négociation, que nous définirons comme instauration des paramètres contractuels en objet du discours. Une telle conduite suppose *a minima* une perception du CNA construit par le questionnement, donc une prise de distance par rapport au CND, laquelle peut s'effectuer sur le plan du contenu et/ou de la mise en discours. Seront donc distinguées négociation implicite NI (contenu) et négociation explicite NE (négociation en acte). Dans le premier cas (NI), l'évalué tente de gérer des références normatives multiples et difficilement compatibles, ce qui le conduit à inscrire, par un acte intentionnel, le CND à l'intérieur du CNA. En d'autres termes, il n'essaye pas d'occuper en acte une position communicationnelle autre que celle qui lui est habituellement impartie dans une telle situation, de sorte qu'il traite de façon conforme une consigne qu'il perçoit comme non conforme. Dans le second cas (NE), la signification de la question fait l'objet d'un traitement actif et délibéré de la part de l'évalué, qui prend alors conscience de sa contribution à l'interprétation ; celle-ci appelant une validation par le partenaire de l'échange – en l'occurrence le questionneur -, le discours produit met formellement en scène ce Tu destinataire.
- La rébellion (R) se caractérise par le refus d'un contrat minimal définissant le but de la rencontre[5] ; l'évaluation y est donc impossible. Ici l'évalué se glisse "comme si de rien n'était" dans le CNA ; il produit alors un discours dont les caractéristiques sont exactement comparables au premier cas de figure S, à ceci près que le contenu s'inscrit non dans le CND, mais dans le CNA. L'impression produite peut être celle d'une soumission apparente au CNA – mais celle-ci ne peut être « de bonne foi ». Son propos prend alors la valeur d'une provocation.

Afin de dégager le profil dominant de chaque sujet, on relèvera la fréquence de différents événements discursifs (en entretien : proportion moyenne calculée sur l'ensemble des réponses), listés ci-dessous.

Catégories d'analyse

En entretien : contenu de la réponse (conformité au CND ou au CNA), présence de modalisateurs accentuant ou au contraire atténuant la portée du propos, contextualisation de la réponse, présence d'un développement, nature du développement éventuel (illustratif : discours descriptif, ou justificatif : discours explicatif), invocation d'une norme (marquée par une modalisation énonciative du type obligation), cohérence de l'argumentation (orientation argumentative de la réponse immédiate, identique ou opposée à celle de la conclusion), nature de l'argumentation (unilatérale, tous les arguments servant la même conclusion, ou bilatérale, des arguments servant des conclusions relevant des deux cadres normatifs), événements métacommunicatifs (référents désignant les protagonistes de l'échange ou la situation elle-même).

En examen : contenu traité (sujet de cours / sujet « original » défini par un important apport extérieur au cours, / traitement de la consigne elle-même), mode de présentation du sujet (restauration en tête de copie / insertion dans l'introduction / absence de formulation d'un sujet), modalités énonciatives dominantes (absence de traces énonciatives / énonciation : délocutive / élocutive / allocutive – Voir Charaudeau 1992 :569sq.), principaux actants mis en scène et leur mode de désignation (L'étudiant - Le professeur, etc…), événements métacommunicatifs, structure du texte (présence ou non d'une introduction, d'un développement composé de paragraphes distincts, d'une conclusion, de connecteurs argumentatifs ; présence ou non de séquences narratives décrivant la situation).

3. Résultats

3.1. Les profils de réponse en entretien de recrutement.

- 31,25% des candidats ont un profil dominant de réponse correspondant à la soumission : la réponse est immédiate et conforme, quant à son contenu, aux valeurs et normes habituelles. De par son "évidence normative", elle n'appelle pas nécessairement de développement justificateur, mais peut faire l'objet d'un développement illustratif. L'argumentation y est unilatérale, chaque

élément du contenu illustratif visant la même conclusion, celle-ci étant cohérente avec la réponse immédiatement donnée.
Exemple : (sujet 1.4) à la question 6 : "Non… On peut m'demander beaucoup du moment qu'ça m'plaît. "
Il est fréquent ici que le CNA construit par la question ne soit pas perçu ; la réponse trahit alors une restauration implicite d'un présupposé conforme au CND :
(sujet 1.2) A la question 4 : "Non. Pas du tout. Si on me parle je parle aux gens. Pas de problème. "
La réponse est à l'occasion accentuée, comme dans l'exemple ci-dessus ("pas du tout").

- 37,5% des candidats ont un profil S mais comportant quelques éléments relevant de la négociation, essentiellement implicite. Dans 25% autres cas, les éléments de négociation (là encore essentiellement implicite) sont majoritaires. Les réponses immédiates sont ici fréquemment des réponses d'évitement ("Ça dépend") ; en cas de réponse précise, le sujet fait usage d'atténuateurs, ou contextualise sa réponse.

(sujet 1.5) A la question 4 : "Non… non je suis *parfois* réservé donc euh non… *parfois*." (Réponse conforme au CNA, avec atténuateur).
Ou encore (sujet 1.11) : à la question 3 : "Oui. *Quand* je fais quelque chose *chez moi*, je prends mon temps. " (Réponse conforme au CNA, avec contextualisation).
On observe fréquemment un développement visant à justifier la réponse, au moyen d'une argumentation du type explication logique :
(sujet 1.6) A la question 2 : "Bah si c'est dans le travail [contextualisation] euh oui *parce que* moi je suis pour la bonne ambiance."
L'argumentation y est bilatérale et comporte fréquemment des contradictions :
(sujet 1.7) A la question 1 : "Ah non je réfléchis tout le temps (…) ça m'est déjà arrivé de faire des trucs à forcer comme un bœuf (…) J'fais pas attention, ça on m'a souvent fait la remarque". La réponse immédiate est conforme au CND, tandis que la conclusion est conforme au CNA.
La réponse immédiate elle-même peut être contradictoire : (sujet 1.8) à la question 2 "Excessivement, euh oui mais pas excessivement".

- Aucun sujet ne présente de profil relevant de la négociation explicite, mais les événements discursifs définissant ce profil se rencontrent occasionnellement. Ainsi, la réponse immédiate est

fréquemment métacommunicative, réponse visant à élucider la signification de la question. Cela dit, dans la plupart des cas, la métacommunication se traduit uniquement par une demande de répétition (56,25% des candidats en présentent au moins une occurrence).

(Sujet 1.9) A la question 3 : "Ah je comprends pas très bien la question ; de prendre mon temps pour retarder une production ou… ?" La reformulation erronée de la question fait apparaître une traduction implicite dans le CND ("prendre son temps" ne peut dans ce cadre qu'être doté d'une valeur négative, d'où la substitution "retarder").

Seuls 25% des candidats utilisent la métacommunication pour commenter la question ou la situation, voire dans une négociation active des rôles :

(Sujet 1.10) A la question 3 : "Ça c'est une bonne question" (= commentaire sur la question) ; à la question 4 : "A votre avis ?… Ah j'sais pas j'vous demande." (confère au recruteur une position non contractuellement pré-définie). Ou encore (sujet 1.11), à la question 2 : "J'suis soucieux oui, surtout *en ce moment*" (rire) (commentaire ludique de la situation présente, permettant d'ailleurs d'éluder partiellement la réponse.)

Une autre caractéristique de la NE a trait au développement de la réponse : développement systématique au moyen d'une argumentation dont le contenu relève de l'explicitation normative, marquée formellement par une énonciation délocutive d'obligation ; celle-ci s'observe occasionnellement dans 62,5% des entretiens :

(Sujet 1.11) A la question 5 : "Si c'est urgent *faut pas* l'remettre à plus tard."

On attendrait également, dans ce profil, une argumentation à la fois bilatérale et cohérente. Or, les développements argumentatifs observés sont, sauf exception, ou unilatéraux (caractéristique de S), ou non cohérents (caractéristique de NI).

- Enfin, un candidat (6,25%) produit un discours qui relèverait plutôt du profil Rébellion.

Ce candidat (sujet 1.3) se contente, après une pause de 2 à 4 secondes suivant les questions, de fournir une réponse simple "oui" ou "non", conforme au CNA et parfois accompagnée d'un petit rire, réponse élémentaire qu'il se borne à réaffirmer lorsque le recruteur l'incite à développer.

Dans un profil R prototypique, l'évalué répondrait conformément au CNA, éventuellement en accentuant sa réponse et en l'illustrant d'un cours développement cohérent :
Exemples fictifs : à la question 4 : "Non, cela m'est très facile, je n'aime pas communiquer." Ou encore, à la question 2 : "Pas du tout, je n'attache aucune importance aux conséquences de mes actes".
3.2. Les profils de réponse en examen.

- 36,7% des étudiants produisent une copie correspondant au cas de figure S : texte fortement structuré sur un mode argumentatif, absence de traces du processus énonciatif (assertions non modalisées), traitement d'un sujet de cours dont l'énoncé est soit restauré en tête de la copie, soit inséré dans l'introduction.

(Sujet 2.7) "Sujet : La conversation." (sujet restauré). (Sujet 2.5) "Nous étudierons particulièrement ici l'identité du locuteur…" (sujet inséré).
Un autre type de copie (23,3% des protocoles) correspond également au cas de figure S ; il s'agit de textes construits autour du thème de "la liberté de la personne" :
(Sujet 2.16) La copie débute par : "Un sujet libre, donc sujet tout venant qui va forcément interagir avec les autres…". S'ensuit un développement s'apparentant à un compte-rendu chronologique du cours, comme si l'étudiant n'avait pas su quelles connaissances sélectionner pour traiter une telle consigne[6].
Les caractéristiques de ces textes sont par ailleurs similaires aux précédents, si ce n'est qu'ici les étudiants ne prennent pas la peine de formuler un énoncé-consigne.

- 30% des copies relèvent de la NI. L'étudiant (23,3% du groupe) y explicite son interprétation du contrat ; le sujet d'examen devient ainsi objet du discours. Mais la signification qu'il confère à ce sujet est pour lui la seule possible : le "sujet libre" impose un contenu déterminé. La production d'un sujet "original" (i.e. : comportant de nombreux apports extérieurs au cours) peut être perçue comme requise, dans le cadre de ce sujet peu "scolaire" (6,7% du groupe), mais la copie commence alors par un commentaire métacommunicatif, dont la fonction semble être de légitimer un choix perçu comme risqué :

(Sujet 2.13) "(…) Puisqu'alors il est permis de choisir librement, (…). Mais je vais quand même me décider à prendre pour sujet un sujet de psychologie du langage (…) La langue permet-elle de parler de soi ?"

Les caractéristiques discursives de ces textes sont par ailleurs comparables à ce que l'on observe sous le type S, si ce n'est que 44,4% des étudiants du présent profil produisent un texte faiblement structuré, d'une part, que d'autre part, l'énonciation, bien qu'impersonnelle, y est marquée (modalités les plus fréquentes : délocutifs d'obligation et de possibilité), et que d'autre part encore, il est fait référence aux partenaires de l'interaction, ceux-ci étant désignés à la troisième personne :

(Sujet 2.21) "*Il est* tout à fait *possible* (délocutif de possibilité) d'analyser le contrat de communication mis en place entre les interactants, soit *le professeur* et *les élèves*."

Ces copies s'inscrivent donc formellement dans le CND. Elles présentent cependant, pour 44,4% d'entre elles, de façon ponctuelle et généralement en introduction, quelques éléments de NE – comme si, dans la suite du développement, le CND momentanément effacé par l'effet immédiat de la consigne tendait à s'imposer de nouveau.

(Sujet 2.23) Après une introduction caractérisée énonciativement par des comportements élocutifs et se concluant par : "… donc sujet libre signifie peut-être que *je peux parler* de tout et de rien…", l'étudiant débute aussitôt un développement sur un délocutif d'obligation : "*Il faut* comprendre que…", modalité qui restera dominante dans la suite de l'exposé. Ou encore, le sujet 2.19 nomme en introduction le destinataire de son propos par le terme personnalisé "l'enseignant*e*", désignation qui dans la suite du texte devient "l'enseignant", terme générique.

- 10% des étudiants négocient explicitement le contrat : au-delà de la consigne d'examen, c'est la situation elle-même qui fait l'objet du discours, lequel, de nature métacommunicative, s'organise à partir d'un jeu de questionnement adressé à l'évaluateur (énonciation allocutive -indirecte dans 2/3 des cas) :

(Sujet 2.28) "La réaction immédiate est de chercher à déterminer les attentes du correcteur : que cherche-t-*il* à *nous* faire écrire ?" Les étudiants sont ici désignés à la première personne du pluriel, jusqu'à la conclusion restaurant un Je sujet du discours métacommunicatif, commentant sa production : "*J*'ai tenté, dans *cette* copie, de parler de… *J*'ai essayé d'imaginer l'intention du correcteur… *J*'ai choisi de ne pas traiter…"

L'introduction, décrivant l'événement présent, est organisée sur un mode narratif :

(Sujet 2.30) "Mon premier réflexe fut de mobiliser un modèle connu, c'est-à-dire d'identifier une question…". Ou encore (sujet 2.29) : "Au moment de la remise des sujets d'examen, la salle est entrée en effervescence."
Dans la copie la plus prototypique de ce profil, l'étudiant s'efforce de restaurer un espace dialogique (tout en en dénonçant l'impossibilité), et produit un discours décrivant son propre travail introspectif :
(Sujet 2.30) "Ici la situation est monologique, l'acte de parole que *vous* réalisez est co-construit, certes (…), par le fait même que *je suis en train de répondre* (…) ; mais il faudrait une rétroaction de *votre part* (…). *Je* ne peux pas ajuster au coup par coup *ma production* en fonction de *vos réactions* (…). Finalement, puisque *j'ai écrit ces lignes* je dois bien avoir saisi une intention…"
Comprendre ce qu'attend l'évaluateur (i.e. l'"intention de communication" de l'enseignant), c'est toujours, quelque soit l'épreuve, ce qui permet une évaluation positive. Simplement ici, cette nécessité est mise au grand jour : la subjectivité de l'évaluateur, soit : le fait que son propos soit un discours produit par un sujet en situation de communication, devient paramètre identifié de la situation. La négociation explicite, parce qu'elle restaure les partenaires de l'échange dans leur épaisseur subjective, montre que le cadre, et au-delà : l'environnement social dans lequel il s'inscrit, est humainement construit. Il s'agit donc bien d'un processus de dénaturalisation.

- Enfin, aucune copie ne correspond au profil R. L'étudiant y développerait, dans un exposé très structuré et à l'énonciation impersonnelle, un sujet n'ayant indubitablement aucun rapport avec l'enseignement reçu.

(Exemple fictif) : "Sujet : L'élevage des moutons en Haute-Normandie. "

4.Discussion

Dans les deux situations, c'est donc majoritairement une acceptation de l'emprise qui est observée : les sujets restaurent le cadre attendu, quitte à se substituer localement à l'évaluateur défaillant, plutôt que de contribuer à la redéfinition de la situation que la consigne potentiellement ouvre, contribution qui relèverait de l'appropriation (et plus précisément : de l'auto-appropriation) telle qu'entendue par Lemoine (*op.cit.* :79sq.). L'objet du processus (du moins en situation d'examen) ne concerne pas directement les

connaissances relatives à soi, mais ce concept (dans la mesure où toute évaluation comporte des enjeux identitaires) est pertinent ici, en ce qu'il désigne une action du sujet sur lui-même, un "*rapport interne d'analyste à analysé*"[7] (voir aussi Camus 1999b :60sq.)

L'appropriation serait le versant psychologique de ce que nous avons appelé, d'un point de vue socio-discursif, la négociation explicite. Négocier l'objet du discours, c'est aussi, simultanément – et *a fortiori* dans une relation dissymétrique – négocier les rapports sociaux ; en cela la NE réduit l'espace dans lequel la dissymétrie statutaire évaluateur-évalué se traduit en relation de pouvoir, jusqu'à faire paraître plus aisément contestable la décision-sanction (qu'il revient irréductiblement à l'évaluateur de formuler). Ainsi, en examen, certains étudiants dont la copie relevait du type S ont éprouvé le besoin, après explicitation du barème appliqué[8], de dire qu'ils avaient bien songé à effectuer une analyse communicationnelle du sujet, mais qu'ils "n'avaient pas osé". L'origine de ces inhibitions est probablement à chercher dans la tradition scolaire : un "bon élève" doit-il négocier les conditions de son évaluation ? Un tel comportement est probablement perçu comme relevant de la "désobéissance".

Il est vrai que dans notre société, les rôles sociaux, *a fortiori* dans une relation dissymétrique, sont perçus comme peu réversibles car attributs "naturels" des statuts ; d'où une certaine rigidité des schémas d'interaction, laquelle reflète la profondeur de l'empreinte socio-cognitive de la hiérarchie sociale. Cela n'est pas sans rappeler certains résultats obtenus par Milgram (1974 :121sq.), montrant que c'est le statut, et non pas l'ordre, qui confère l'autorité. Ainsi, le seul statut d'évaluateur, en dépit du non conformisme de la prise de rôle dans les deux situations étudiées, détermine chez les évalués une soumission au CND, d'où résulte un discours excluant ses propres conditions de production, servant donc la naturalisation des valeurs qui en déterminent l'évaluation.

Les conduites ordinaires d'évaluation (en particulier personnologique comme c'est le cas en entretien de recrutement) ne sont-elles pas aliénantes pour le sujet évalué ? La construction de l'évaluateur en tant que destinataire incarné du discours, plutôt qu'instance a-situationnelle, apparaît en tout cas, dans les deux corpus, au cœur du processus d'appropriation, voire est une condition nécessaire pour concevoir une évaluation formative par exemple, et plus globalement pour que les situations de questionnement

participent de l'autonomie des sujets questionnés. Ce qui supposerait que se réalisent ces propos de Platon (ed.1950, *Alcibiade*. p.249) : "*En un mot, dis-le moi, quand il y a question et réponse, qui énonce son opinion ? celui qui pose la question ou celui qui y répond ? – C'est, me semble-t-il bien, Socrate, celui qui y répond.*"

Notes

1. L'emprise est également ici auto-emprise (Lemoine *op.cit.* :14) : la situation comportant un enjeu substantiel, le sujet évalué déploie une activité réflexive visant à contrôler l'impression qu'il produira sur l'évaluateur.

2. Différences entre les deux situations : en entretien de recrutement, la communication est dialogique ; le support de l'évaluation est un discours oral, et l'évaluation vise la personnalité de son producteur ; l'évaluateur n'est pas antérieurement connu des candidats ; l'enjeu pour ces derniers est l'obtention d'un emploi ; la population est âgée de 25 à 40 ans et faiblement qualifiée ; il s'agit d'un concours, et la passation est individuelle. En examen, la communication est monologique ; le support de l'évaluation est un texte écrit, et l'évaluation vise les connaissances de son producteur ; une relation pédagogique a été antérieurement construite entre évalués et évaluateur ; l'enjeu est l'obtention d'un diplôme ; l'âge moyen de la population, d'un niveau d'études Bac + 3, est de 24 ans ; il ne s'agit pas d'un concours ; notons enfin l'interconnaissance et la co-présence de tous les évalués lors de la passation. Soulignons de plus que ces derniers disposent *a priori* de connaissances sur la communication, objet du cours sur lequel ils sont interrogés.

3. Cette situation a fait l'objet d'une recherche antérieure, où le contenu des réponses des candidats était mis en rapport avec leur score sur une échelle de désirabilité (voir résumé dans Camus et Terrade 1999.) On y observait notamment une augmentation conjointe (r de Bravais-Pearson, s. à .05) du score de désirabilité et, d'une part, de la proportion de réponses conformes au modèle normatif dominant, d'autre part, de la proportion de réponses contextualisées, et d'autre part encore, de la proportion de réponses comportant un atténuateur. Bien entendu, dans une démarche expérimentale rigoureuse, il conviendrait de mesurer ces mêmes événements discursifs dans des réponses à un questionnement personnologique classique.

4. Cette manipulation discursive s'appuie sur la propriété de tout discours d'orienter vers une certaine conclusion (propriété qui constitue sa valeur argumentative, laquelle prime sur la valeur informative), conclusion que le locuteur peut laisser dans l'implicite du fait de savoirs culturels supposés partagés, les *topoï*. C'est ce qu'expose la théorie de l'argumentation développée par le linguiste O. Ducrot. Voir Anscombre et Ducrot 1983.

5. Ce contrat minimal pourrait être formulé comme suit : en entretien de recrutement : "Montrez-moi que vous êtes celui que je dois embaucher", et en examen : "Montrez-moi que mon cours vous a apporté quelque chose" - liberté étant laissée à l'évalué, dans les deux cas, de choisir le moyen par lequel il escompte atteindre cet objectif.

6. Cette interprétation de la consigne a probablement été favorisée par le fait que le thème liberté/déterminismes avait été évoqué en cours.

7. Lemoine décrit, dans un contexte ludique, comment, à l'issue d'une enquête sur une formation comportant des questions sur l'enquête elle-même, les stagiaires ont produit des actions symboliques impliquant le psychosociologue et opérant des renversements des rôles (*op.cit.* :92sq.)

8. Les critères traditionnels (maîtrise conceptuelle, qualité rédactionnelle, cohérence interne, etc…) ont été notés sur 13 points ; les éléments d'analyse communicationnelle ont été notés sur 10 points. (Note globale sur 20, barème sur 23). Les notes attribuées varient de 4 à 19 ; 63,3% des étudiants ont obtenu une note supérieure ou égale à la moyenne, résultat conforme aux résultats habituels en cours de maîtrise. D'un certain point de vue, c'est un comportement social qui est évalué, et ceci appellerait une réflexion déontologique – bien qu'il ne s'agisse, en somme, que de mettre en application les connaissances théoriques exposées en cours. Je ne crois pas de toutes façons qu'un enseignement de psychologie sociale bien intégré laisse l'étudiant tout à fait indemne.

Bibliographie

Anscombre J.C., Ducrot O. (1983). *L'Argumentation dans la Langue*. Bruxelles : Mardaga.

Beauvois J.L. (1976). Problématique des conduites sociales d'évaluation. *Connexions*, 19, 7-30.

Camus-Malavergne O. (1996). Stratégies langagières de présentation de soi selon l'attitude du recruteur. *Psychologie du travail et des organisations*, 2 (3), 11-23.

Camus O. (1997). Choix de mise en scène par le candidat selon le statut du recruteur. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 3 (3-4), 220-236.

Camus O. (1999a). Les interactions langagières. *In* : J.P. Pétard (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris : Bréal. 259-316.

Camus O. (1999b). Reconnaissance du psychologue et fondements épistémiques de sa pratique dans le domaine de l'évaluation des personnes. *Pratiques Psychologiques*, 3, 55-65

Camus O., Terrade S. (1999). L'évaluation personnologique en recrutement : une analyse pragmatique. Communication au 4° Colloque International de Psychologie Appliquée, Rennes, 17-19 juin 1999. *Actes du Colloque*, 61-65.

Chabrol C. (1994). *Discours du travail social et pragmatique*. Paris : PUF.

Charaudeau P. (1989). Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers. *Verbum*, XII (1), 13-25.

Charaudeau P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Ghiglione R. (et Al.) (1986). *L'homme communiquant*. Paris : Armand Colin

Guingouain G. (1999). *Psychologie sociale et évaluation*. Paris : Dunod.

Lemoine C. (1994). *Connaissance d'autrui, enjeu psycho-social*. Rouen : P.U.R.

Milgram S. (1974). Obedience to Authority : An Experimental View. Harper & Row. Tr. fr. : Soumission à l'autorité. Paris : Calmann-Lévy.

Platon (ed.1950). *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard.

Watzlavick P., Helmick-Beavin J., Jackson D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Annexe

Situation d'entretien de recrutement : liste des questions aux présupposés contre-normatifs.

1. Etes-vous capable de ne pas réfléchir avant de faire quelque chose ?

2. Vous souciez-vous excessivement des conséquences que vos actes peuvent avoir sur les autres ?
3. Quand vous faites quelque chose, est-ce que vous vous efforcez de prendre votre temps ?
4. Est-ce que vous avez du mal à vous empêcher de communiquer ?
5. Etes-vous capable de remettre un travail urgent à plus tard ?
6. Est-ce qu'il vous est facile de limiter votre engagement ?