

Axe 2

L'évaluation et les dispositifs de Formation Ouverte et A Distance

Réflexions à propos de l'évaluation **Pierre Landry**

Apprendre est un processus à court, moyen, long terme qui appelle des évaluations à ces trois niveaux temporels. D'autant que la complexité de l'acte d'apprendre vient de la tension entre l'action qui mobilise l'être dans son entier et la réflexion où se confrontent les idées; faire autrement et comprendre autrement; agir et réaliser ou penser et rêver, confronté à l'inattendu. L'expérience se nourrit de ces interactions mais aussi des interactions entre acteurs au travers d'un dispositif de formation, espace de médiation par excellence où se retrouvent une grande diversité d'acteurs suivant les contextes : les personnes apprenantes (enfant, élève, étudiant, étudiant adulte, travailleur, inactif, retraité); les personnes médiatrices (enseignant, formateur, tuteur, accompagnateur, pair); les personnes gestionnaires (président d'université; agent comptable, directeur d'établissement, directeur département, chef de projet). D'où l'importance de comprendre le contexte institutionnel et organisationnel du dispositif à évaluer.

Un dispositif de formation constitue un environnement dynamique intégrant l'évaluation, mais il n'y a pas d'évaluation sans objets évalués : qu'évalue-t-on ? La production de la personne apprenante ? Ou alors, chacun des intervenants du point de vue de leur responsabilité, de leur choix, de la manière dont ils s'auto-régulent, s'auto-évaluent ? En fait, c'est le processus enseigner/apprendre qu'il faut évaluer, c'est-à-dire toute ses composantes : moyens humains et matériels, méthodes, modes d'entrée et de sortie du processus par les apprenants. Les résultats de l'apprentissage sont fortement conditionnés par la qualité de ces éléments.

L'évaluation des résultats d'une activité d'apprentissage constituerait-elle la clef de voûte d'un dispositif de formation ? La forme scolaire qui s'est substituée à l'enseignement mutuel, repose sur l'idée que l'on peut vérifier l'acquisition des notions, décrites dans les programmes, par le moyen d' « examens ». Si l'apprenant est capable d'appliquer ces notions à la résolution de questions ou de problèmes inventés par les enseignants ou les formateurs, il se considère comme avoir atteint la capacité requise.

Mais qu'évalue-t-on par cette démarche ? Quelles compétences valorisent-on ? La réussite à un « examen » est-elle toujours un gage de réussite par la suite ? Pourquoi certains réussissent et pas d'autres ? Quel rôle les diplômes jouent pour l'obtention de places dans la société ? Quelles conséquences ont les choix de l'université sur l'économie d'un pays ?

Quelles sont les incidences de cette course aux diplômes ? Si ceux qui réussissent voient leur *estime de soi* renforcé, les autres pourront développer une phobie des études. Dans tous les cas, il n'est pas sain de laisser entendre que le succès initial aux examens est la garantie d'un avenir tout tracé alors que les aléas d'une vie de plus en plus complexe et incertaine

amèneront la plupart des individus à renforcer ou renouveler leurs compétences tout au long de la vie.

A chaque fois que des réformes du système éducatif ont été initiées mais aussi la mise en place de nouveaux dispositifs de formation, ces questions ont émergé. En effet, par le biais de ces réformes, il est recherché un autre mode d'acquisition des connaissances et surtout un apprentissage d'une plus grande autonomie dans la construction de la vision du monde des apprenants pour favoriser l'esprit d'initiative et de créativité. Or, le mode d'évaluation restant inchangé, les gains résultants de ces réformes passent au travers du crible mesurant le succès aux épreuves.

Cette difficulté liée à l'évaluation se révèle pleinement si l'on veut comparer des systèmes éducatifs nouveaux, conventionnels ou non conventionnels, à ceux d'autres pays, ou à ceux en place.

Ainsi la mondialisation est à l'origine d'outils de comparaison des systèmes éducatifs : classement des universités dit de Shanghai¹, enquête PISA pour les pays de l'OCDE (programme international pour le suivi des acquis des élèves) ... où le quantitatif, plus facile à mesurer, prime sur le qualitatif.

C'est particulièrement le cas dans la démarche de validation des acquis de l'expérience analysée dans la thèse² d'Isabelle Cherqui. Cela peut nous aider à comprendre ce qui se joue dans un dispositif de formation.

Il en est de même dans des Environnements virtuels d'apprentissages³ comme Cecilia Navia l'a exposé lors d'un Colloque (Mexico, juillet 2007).

¹ Classement "de Shanghai" des universités mondiales.

² Les modalités nouvelles d'accès à l'université dont la validation des acquis dits "de l'expérience" (VAE) ainsi que les modes de certifications nouveaux qui se développent actuellement jouent un rôle central dans une recomposition à venir de la notion d'université, ainsi que de celle de diplôme universitaire.

Cette thèse privilégie les deux propositions suivantes qui seront prolongées par trois hypothèses.

- Les dispositifs de reconnaissance, de validation et de certification des savoirs acquis en dehors du milieu universitaire formel sont de plus en plus présents à l'université : ils révèlent la **complexité** des relations entre savoirs et expérience, ils sont le théâtre de **transactions** nouvelles que leurs acteurs ont à assumer. Ils sont marqués par l'incertitude et le risque : ils sont les révélateurs et dans le même temps potentiellement les générateurs d'un rapport enseignement/formation inédit, d'un **retour réflexif** sur les fondements mêmes de l'université.
- La prise en compte de l'expérience à l'université réactualise la question latente à l'université de la **genèse** et de la **formalisation** des savoirs expérientiels comme académiques.
- Il s'agit, dans cette perspective, au travers des discours et des pratiques des acteurs locaux au sein d'établissements, de caractériser cette "réalité sociale" complexe actuellement à **l'œuvre et en mouvement** de la validation et de la certification des acquis de l'expérience à l'université, d'en faire apparaître et d'en discerner les déterminations et les fondements, d'en montrer l'impact au plan théorique et pratique.
- La prise en considération de *l'expérience*, par le biais notamment de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), conduit l'université à une *reconsidération de ses finalités* et par-là même engage son *devenir*, tendu entre repli académique et ouverture à la formation, entre maintien de l'existant et refondation.
- Entre ces tensions, comment et jusqu'où les jeux d'acteurs contribueront-ils à transformer l'université ?

³ http://www.lerif.net/mexique/TEXTES3/Navia_Evaluation.htm

Au-delà de la recherche formelle d'une preuve que la transmission de savoir a eu lieu, ne faut-il pas rechercher ce que veut dire, pour la personne qui apprend et pour les autres, le fait d'apprendre, c'est-à-dire la capacité à s'approprier de nouveaux savoirs.

Le livre de Paul Ricoeur⁴ sur la reconnaissance suggère de travailler dans trois directions : qu'est-ce que connaître ? Qu'est-ce que se reconnaître ? Qu'est-ce qu'être reconnu ? Ainsi, l'évaluation apparaît comme la résultante d'un processus de reconnaissance, par soi et par les autres, d'une transformation de la personne par la construction de connaissances singulières tout au long de ses expériences la confrontant aux réalités des autres et du monde. Ce processus se recoupe avec celui de l'autoformation, processus le plus souvent souterrain qui peut aussi émerger dans des situations organisées par des institutions éducatives.

Ce qui est niveau n'est pas forcément synonyme de mieux. Aussi les changements ne doivent pas se faire au détriment de ce qui fonctionne bien, comme le soulignait déjà John Dewey. Ils doivent être précédés d'une analyse fine des dysfonctionnements : est-ce l'environnement qui pousse à repenser les finalités de l'institution ? Les attentes de la société ont-elles évoluées ? Les nouveaux moyens mobilisables dans les dispositifs pour apprendre sont-ils source de meilleure performance si ce n'est d'économie ? L'individualisme de plus en plus précoce des jeunes est-il compatible avec des normes d'évaluation niant leurs singularités ?

Les dispositifs à finalités éducatives doivent être considérés comme des espaces de transition entre l'institution qui poursuit une finalité de *transmission*, les enseignants qui poursuivent une tâche d'enseignement (*apprendre à penser*) et les étudiants qui, en toute schizophrénie, doivent assimiler un programme pour réussir aux examens et développer leur *capacité à comprendre le monde par eux-mêmes* pour « être » et « agir ». Il reste à inventer le mode d'**évaluation des dispositifs** compatible avec le pilotage de ces trois objectifs.

L'enjeu de la formation est de mieux préparer les étudiants à entrer sur le marché du travail sans pour autant asservir les cursus aux seules finalités économiques. Il y a urgence. En France, un diplômé sur deux exerce un métier pour lequel il n'a pas été préparé. Une meilleure adéquation des formations universitaires aux attentes du monde du travail passerait donc par une plus grande maîtrise de l'évaluation des finalités de formations conduisant à un diplôme sans que cela soit fait au détriment des activités de recherche et de transmission.

Reste cependant à résoudre deux questions : les conditions d'évaluation à l'entrée de l'université et la manière dont les étudiants « adultes » sont perçus par l'université.

Vouloir poursuivre des études dans l'enseignement supérieur peut correspondre à des objectifs différents auxquels correspondent des connaissances et des compétences de nature également différente. L'enseignement secondaire a pour vocation de donner une culture générale mais ne prépare pas au mode d'enseignement de l'université dont les règles, le plus souvent implicites, sont difficiles à décoder en début de cursus. Quelle étape intermédiaire faut-il créer pour que l'entrée à l'université s'ouvre au plus grand nombre sans tomber dans le laxisme de l'absence de contrôle (donc, d'évaluation des étudiants) ou dans un mécanisme d'exclusion par concours très sélectifs (évaluation trop discriminative) ? Ce n'est pas uniquement une question d'évaluation des connaissances mais aussi de valider la volonté des futurs étudiants à poursuivre des études dans des conditions favorables à leurs réussites universitaires puis professionnelles, y compris dans l'enseignement et la recherche. Des

⁴ Ricoeur P. (2004). *Parcours de la reconnaissance, Trois études*, Paris, Stock, coll. Les essais.

universités françaises et américaines proposent déjà des sessions d'été dans cette optique. Certains établissements privés proposent même une année d'études pour consolider les aspirations des étudiants qui auront alors les moyens de s'auto évaluer pour faire de vrais choix d'études supérieures.

Cette question de l'orientation des étudiants à l'entrée de l'université se situe dans un environnement bouleversé par la modernité. Le recentrage sur la personne, certains parlent d'individualisation, ont mis à mal les repères d'entrée dans la vie active. Les familles font moins pression pour que leurs enfants s'orientent vers des métiers qui satisfassent leurs ambitions de parents. De plus, les métiers sont en constante évolution du fait des nouvelles applications de la technique, particulièrement dans le domaine de la numérisation de l'information. Alors, proposer aux étudiants un modèle de métier pour qu'ils puissent s'y investir par identification relève de l'illusion. Pour se déterminer, les étudiants ont besoin, en plus de leur parcours universitaire, de faire des expériences : voyages lointains, engagement dans des organisations non gouvernementales ou des associations, alternance études / stages en entreprise ... C'est à ce prix qu'ils pourront devenir plus responsable, plus authentique, plus expérimenté, c'est-à-dire qu'ils pourront tendre vers l'idéal de maturité adulte. Pour ce faire, l'université doit effectuer sa propre mutation pour mieux préparer à l'intégration dans le monde du travail et réduire le nombre de diplômés inadaptés, tout en maintenant un équilibre entre ses trois missions en développant des synergies : produire du savoir ; transmettre du savoir ; préparer à la vie professionnelle y compris universitaire.

Une fois dans la vie active, se pose la question de l'actualisation de ses compétences en fonction des évolutions scientifiques, techniques et sociales mais également des aléas de la vie pouvant conduire à des changements d'orientation de vie ou de profession. Si l'université veut répondre à cette demande, elle doit d'une part être capable de valider les acquis de la personne ayant déjà une expérience et, d'autre part, de proposer, éventuellement; des parcours de formation adaptés pour l'obtention du diplôme recherché. Ceci implique de savoir évaluer ces acquis obtenus par des activités de la vie « ordinaire » alors que la plupart des enseignants de l'université n'ont connu que le monde universitaire. Comment rapprocher ces deux mondes ? Une description détaillée des métiers (grille) mais aussi des activités de la vie « civile » ou « associative » devrait permettre de construire des ponts entre le savoir pratique, mobilisé par ces activités, et le savoir théorique exigé pour l'obtention de diplômes, afin de servir de base à l'évaluation des acquis de l'expérience.

Cette ouverture du monde universitaire sur l'extérieur aurait pour conséquence une meilleure compréhension des attentes de formation « formelle » à tous les âges de la vie au bénéfice d'une plus grande circulation des savoirs anciens et nouveaux. L'université pourrait ainsi se centrer sur ses points forts et éviter une inflation des formations formelles, l'important étant d'évaluer et de valider les autres modes de formation moins ou peu formalisés.

Si les formations dans des institutions éducatives deviennent une manière parmi d'autres pour apprendre, se pose alors la question des modes d'apprentissages. La forme scolaire, couplée à un système d'examen, permet d'apprendre rapidement des savoirs bien formalisés pour une transmission du capital culturel d'un groupe social à un grand nombre d'élèves ou d'étudiants. On peut se demander si elle est le bon moyen pour développer l'esprit d'initiative et d'invention associés à une capacité d'auto évaluation, nécessaire pour saisir les opportunités offertes par la vie actuelle où la majorité des repères sociaux ont perdu leur force pour jouer

encore un rôle d'identification de sens. C'est la question que posait déjà Joffre Dumazedier⁵ « comment favoriser en chacun le désir et la capacité de s'auto former dans la vie quotidienne, chaque fois que le besoin s'en fait sentir ? L'entraînement mental est une méthode pour développer le questionnement théorique des savoirs ordinaires et, un questionnement pratique des savoirs savants qu'il serait nécessaire d'appliquer dès la formation initiale particulièrement à l'âge souvent si difficile de l'adolescence. ⁶ »

Comme l'observe Catherine Clénet⁷, « une production d'écrits personnels favorisent la réflexivité des apprenants capables de créer spontanément des outils d'écriture. Des écrits personnels qu'ils écrivent pour eux. Ils notent des « *trucs* » techniques, pour ne pas oublier, pour se remémorer . Cela prend la forme « *d'un petit cahier où je note tout ce que je fais, tout ce que je vois, tout ce qui pourrait me servir.* » Ils les relisent souvent, et parfois le figne. » Ces productions écrites régulières, sous forme de documents réalisées au fur et à mesure des étapes d'un projet, ont pour but de formaliser des résultats intermédiaires. Mieux se connaître pour mieux s'évaluer peut s'appuyer sur ce type de document dont la production devrait être encouragée dès l'école.

D'après Martin Roulleaux-Dugage⁸ « on bâtit la confiance en transférant des connaissances : la confiance naît de la compétence alliée à la bienveillance » Or, pour ce même auteur, celui qui fait un « cours » demande à son auditoire de faire abstraction de ce qu'il sait pour qu'il puisse suivre son raisonnement, avec pour résultat une rétention de 5%. Celle-ci monte à 10% après lecture du support de cours ou même à 20% s'il s'agit d'un document audio-visuel. Si une démonstration accompagne le cours, la rétention monte à 30% pour atteindre 50% avec l'organisation de groupe de discussion. Mais si l'apprentissage implique de faire par soi-même, elle atteint 70% pour culminer à 80% avec l'appui de ses pairs, dans une forme de compagnonnage. Mais fait-on vraiment confiance aux apprenants alors que les modes d'évaluation sont construits sur une suspicion de fraude ? Les aide-t-on à trouver du sens dans ce qu'ils apprennent ; à se mobiliser pour aller plus loin dans la connaissance ; à coopérer⁹ ? Autrement dit, il semblerait préférable de privilégier l'évaluation formatrice.

Développer la confiance, c'est d'abord mieux communiquer pour mieux collaborer, jusqu'à atteindre une synergie auto adaptative. Ainsi, l'évaluation devient totalement intégrée dans la production de connaissances incorporées par l'apprenant, gage d'une rétention maximale. Pour aller dans ce sens, de nombreux outils techniques sont à la disposition des institutions éducatives, depuis l'éclosion des plates-formes numérisées. On peut déclarer son profil, converser, voter, classer, dire ce que l'on fait par des blog, dialoguer dans des forum, partager avec un wiki ou mener un projet. Nous sommes loin de la simple (ce qui ne veut pas dire que cela soit simple à réaliser) mise à disposition de documents en ligne associés à des *quizz*¹⁰ des débuts de l'informatique à finalité éducative. Ces outils étant de plus en plus familiers pour le grand public, leurs usages à des fins éducatives pourraient s'accélérer à l'université du fait de la pression d'étudiants adultes dont le nombre devrait s'accroître avec le développement de

⁵ Dumazedier J. (1994). *La méthode d'entraînement mental*, Lyon , Se Former

⁶ Reste la question du manque d'appétence scolaire de beaucoup de jeunes dont les liens familiaux se sont distendus et ayant développé une culture spécifique au point de mettre en question l'autorité des adultes voulant leur transmettre des savoirs.

⁷ Clénet C. (2000). *Mémoire de DESS : pour une ingénierie de l'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance*, Université de Tours

⁸ Roulleaux-Dugage M. (2007). *Organisation 2.0 : manager le knowledge management nouvelle génération*, Paris, Eyrolles

⁹ Chaque personne appartient à de multiples communautés : famille, école, associations, professions, entreprises, projets... Ce sont de nombreuses opportunités pour apprendre des autres à condition de savoir en évaluer les potentialités d'apprentissages.

¹⁰ Mode d'évaluation reposant sur des questionnaires à choix multiples.

l'éducation tout au long de la vie. A condition, encore une fois, que les modes d'évaluation favorisent le développement des compétences engendrées par des comportements collaboratifs.

Si l'institution scolaire reste le haut lieu de la transmission de savoirs théoriques (**connaître**) et l'autoformation la démarche la plus adaptée pour s'approprier des connaissances et **se connaître**, il reste à développer un système d'évaluation diversifié pour reconnaître l'enrichissement en compétences du fait de l'expérience de vie particulièrement dans les dispositifs de formation ouvert et à distance et, ainsi, **être reconnu**. L'université sera-t-elle relever ce défi en élargissant sa capacité à valider pour conduire aux diplômes, par l'évaluation d'acquis de l'expérience dans et hors les dispositifs, au-delà des examens?