

## **Organiser la participation des stagiaires à l'évaluation de leur formation ; deux entrées possibles, les tâches et les critères du projet de formation.**

Faire participer le formé à l'évaluation de la formation, comment ? Les pratiques d'évaluation d'une formation et la réflexion qui les accompagne s'intéressent le plus souvent et seulement à l'acquisition des contenus, des savoirs rencontrés en cours de formation. Il s'agit alors d'une procédure de certification des acquis, que ce savoir soit une notion, une compétence en actes ou une attitude que la formation est sensée faire apprendre. Quand le formé est sollicité, c'est dans une situation d'auto-bilan final (une auto-estimation sur le fait) ou un auto-contrôle continu des procédures de réalisation du produit attendu en train de se faire. L'instrumentation (tests, observations, "grilles" et "listes de vérification") est alors planifiée comme "un ensemble de procédés conçus pour la collecte systématique des informations sur le *rendement* des individus" (Scalon, 1988, p.44).

Sont courantes aussi des pratiques *d'appréciation* par le stagiaire du déroulement de la formation. Des outils (comme les graphiques, les "étoiles") permettent au stagiaire de "donner son avis" sur des objets sélectionnés, on ne sait comment et au nom de quoi, par le formateur (organisation du stage - adéquation entre les attentes et les objectifs - intérêt du programme etc...). Remarquons que cette fois il s'agit pour le formé de parler de l'autre, du formateur. Et comme dans le carnaval, il y a inversion des rôles pour un temps donné. On sait que la catharsis n'est pas sans utilité. Mais cette situation se résout la plupart du temps là encore par une attitude de contrôle prise par le stagiaire qui se manifeste dans des *jugements* qu'on a vite fait de dire "de valeurs" portés sur les intervenants leur pédagogie, leur savoir (Vial, 2001). Tout ceci pouvant aboutir à des "notations" du formateur par le formé, véritable spectacle de l'arroseur arrosé. En somme, Parce que "identifier évaluation et fin de stage [...] c'est définir l'évaluation comme moment de la clôture pour un faire semblant du retour sur soi", Ardoino & Berger, 1989, p.16), ces procédures enferment l'évaluation dans la mesure, le jugement, une logique de contrôle depuis une posture surplombante, d'externe, dans l'en-soi et ne disent rien sur l'autre *logique de l'évaluation*. Mais cette autre logique au service de la promotion des potentiels du formé n'est pas facilement identifiable, elle résiste à l'ingénierie de la formation qui préfère l'ignorer. Il sera ici rapporté deux expériences qui tentent de la mettre en scène.

Dans un premier point sera développé le modèle de la formation et de l'évaluation depuis lequel les expériences ont été conçues. Dans un second point seront rappelés les travaux de

Vial, M. (2002) "Organiser la participation des stagiaires à l'évaluation de leur formation : deux entrées<sup>2</sup> possibles, les tâches et les critères du projet de formation", *Questions vives*, vol 1, *Evaluation et formation*, pp. 51/60

---

1991/94 sur le différentiel de formation (CF. Vial, M. (1997) "Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages", Aix-en-Provence : En question, Cahier n°2, *Recueil des cahiers de l'année 1996*, pp. 27/99) puis dans un dernier point sera relaté une autre recherche, plus récente, sur la participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus (CF Vial, M. (1998) "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ?". Rapport de recherche. En question.)

## **Evaluation et formation : dynamisme et participation des sujets**

Contrairement à ce que beaucoup de formateurs pensent encore, la formation n'est pas qu'une transformation, elle est bien davantage l'accélération du changement que le formé porte déjà en lui. Ferry le disait déjà : "la formation ne saurait être réduite à une action exercée par un formateur sur un "formé", malléable, recevant passivement la forme que lui imprime le formateur" (Ferry, 1983 p.37). Il est bien question ici de *l'évaluation de pratiques* et pas d'évaluation d'objets : le *sujet* en évaluation est alors le point focal de la réflexion. L'évaluation comme pratique sociale et comme conduite psychosociale est caractérisée par deux attributs : c'est un *processus d'information* (un dispositif dans lequel s'effectue des échanges finalisés, de contenus, selon des normes établies) et c'est *une relation de communication* (dans l'intersubjectivité, la coopération sociale, où se fait l'évolution des valeurs choisies et mises en actes par des actions par lesquelles les sujets s'influencent et donc se construisent).

L'évaluation est donc ici considérée comme *un travail du sujet* pour l'échange avec d'autres sujets, partenaires de la situation d'évaluation, eux aussi évaluateurs, *à partir d'une problématique du rapport aux valeurs*, à ce qui importe, au(x) sens donc. L'évaluation, c'est alors d'abord et seulement *le rapport aux valeurs*. Toute autre définition de l'évaluation est une définition d'école, inscrite dans un courant de l'évaluation. A partir du moment où on définit quel est le rapport aux valeurs, on entre dans un modèle d'évaluation. La "définition neutre", le degré zéro, c'est donc simplement *le rapport aux valeurs*. C'est une chose que l'on a beaucoup oubliée et qui a provoqué la confusion entre évaluer et contrôler (Ardoino & Berger, 1986).

On peut distinguer trois conceptions de l'évaluation d'une formation, sans se permettre de les hiérarchiser. Ce sont trois entrées différentes dans la pratique évaluative, toutes trois utiles :

-->1 - Une évaluation des produits de la formation, qui se veut totalement "externe", une mise à plat des "effets" de la formation au regard de l'insertion professionnelle ou de la professionnalisation des formés, avec un système de références économique : coût / rentabilité. Un contrôle de l'efficacité de la formation débouchant sur des jugements et des

préconisations pour la mise en conformité, la régularisation de l'adéquation entre besoins et dispositif de formation. C'est le contrôle de la formation, de son rendement (Solaux, 2000).

-->2 - Une évaluation des procédures d'apprentissage, une amélioration du dispositif de vérification des acquis de la formation : évaluer le fonctionnement du contrôle des connaissances ; évaluer le rapport entre apprentissage et acquisition ou certification, quantifier les résultats aux examens et aux "devoirs", éventuellement créer de nouveaux tests, ou en supprimer. Mais parce que le formé, devenu "un apprenant", crée de la résistance à l'objectivation, l'évaluateur contrôleur de la situation de formation va vouloir gérer au mieux cette situation, l'organiser de façon rationnelle dans des dispositifs programmables, pour favoriser l'acquisition des savoirs. C'est l'évaluation dans la formation, le contrôle des acquisitions.

-->3 - Une évaluation des processus de formation, des dynamiques de changement dans la relation des sujets de la situation de formation : pour la dynamisation des formés, pour l'accélération de leur inscription cognitive dans le projet affiché par les formateurs ; pour promouvoir l'investissement affectif et social que la formation met en scène. L'évaluation est alors communication pour la mobilisation, la "motivation", l'élaboration de sens et de projets chez l'étudiant ; mise en place d'espaces de négociation, de dialogue dans l'opacité de la relation humaine. C'est l'évaluation comme processus de la formation. Les deux expériences rapportées ici se situent dans la dernière de ces conceptions de l'évaluation de la formation.

Dans ce cadre, le formateur est le garant du pari sur l'apprentissage. En effet, la formation est un dispositif, un construit, un artifice. Une situation dite "d'apprentissage", c'est-à-dire qu'elle est provoquée. Les savoirs sont dits "situés" : ils sont intentionnellement orientés vers l'accélération du changement du formé. Car le changement est déjà là, être homme et vivant, humain, c'est être en changement. Alors le changement se promeut, se développe. Le formateur essaie, en formation, de multiplier le coefficient du changement qui, lui, est là chez les formés. Le changement, quand il est une injonction externe, risque de devenir une fuite en avant, l'obsession d'un mieux faire, forcément linéaire. Alors que le changement dont je parle en formation, est un cheminement du sujet lui-même, qui comporte des retours en arrière, des errances, des détours, des traverses —et des arrêts. L'Homme se construit mais pas seul, il se forme dans ses relations aux autres : auto ne veut pas dire seul mais "qui fait retour sur soi", celui qui tient la chose (laquelle passe par les autres) est celui qui en bénéficie, car il n'est de formation que de soi. Ce n'est rien que de dire que le formé est actif : toute formation est un travail sur soi, sur ses désirs, ses manques, ses projets. Le sujet n'est pas isolé. Le rôle du formateur est là, il est le garant de l'apprentissage : il est celui qui va tout faire, tout mettre en oeuvre pour que l'autre, le formé accélère son changement. Mais le processus d'apprentissage appartient au sujet, il n'est pas à

confondre avec le dispositif d'apprentissage. Le formateur n'est pas le maître du dispositif. Il en est le garant.

Monter une formation, c'est préparer puis faire évoluer un dispositif, former c'est donc faire un pari : le pari que l'autre pour qui j'organise les événements, à qui j'impose des passages (ne serait-ce que parce qu'on ne peut pas tout faire, que le temps est limité, on doit toujours imposer quelque chose), le pari que le formé va coopérer, se mettre en apprentissage. C'est faire le pari de l'auto-évaluation (Vial, 2000). Voici le cadre dans lequel ont été menées les deux recherches suivantes.

### **L'entrée par les tâches : du référentiel du métier au différentiel d'évaluation**

L'expérience que je vais présenter s'inscrit dans une recherche *de terrain*. qui s'est déroulée entre 1988 et 1991 et qui a été publiée en 1996. Ce n'est pas une expérience *exemplaire* qu'il suffirait de prendre et de recommencer ailleurs pour obtenir les mêmes résultats. De plus, ce n'est qu'une partie de la recherche conduite et qui s'intéressait, elle, à l'apprentissage de l'auto-évaluation, ce qui est un sujet plus vaste et que j'ai opérationnalisé dans deux terrains : en collège, dans des classes de français, à propos de l'expression écrite, et dans un Centre de Formation d'Instituteurs à propos des stages de formation des élèves-instituteurs. C'est de ce deuxième terrain seulement, dont il va être question ici.

On a identifié des tâches, des activités que le stagiaire (futur instituteur) doit conduire pendant le stage. On a analysé ces activités pour évaluer les points de passage qui paraissent obligés. Ces points de passage, on les appelle "les critères sur la réalisation du produit" et à chaque bloc de *critères de réalisation* on essaie de trouver d'autres énoncés qui indiquent comment on saura que la réalisation a été bien faite : ce sont "les critères de réussite du produit fabriqué". La prestation du stagiaire est ici considéré comme un produit. Il s'agit d'une évaluation des tâches pour en exhiber une sorte de "modèle de l'activité". Le différentiel est une certaine utilisation de ce modèle.

La première étape du travail a donné lieu à un "référentiel" et non pas à un "différentiel". Dans le "référentiel" ce qu'on cherche à voir, c'est jusqu'à quel point le stagiaire intègre les énoncés prescrits. *Un référentiel est fait pour être intégré*. Autrement dit, le référentiel n'est —au mieux, quand il ne se limite pas à un programme de savoirs— qu'un ensemble d'objectifs, de critères de réussite, de normes du métier. Il désigne le bon professionnel, il donne l'idéal de la professionnalité et il sert à évaluer l'étudiant en fonction des différences qu'on constatera - et qu'on cherchera à mesurer, entre ses prestations et cette norme. Le stagiaire est mis dans des situations de *contrôle des compétences exercées, simulées puisqu'on est en formation*.

Passer au différentiel, c'est essayer de sortir de ce comptage, parce que les acteurs le trouvent très contraignant, parce que le fait d'avoir à comptabiliser les réussites les oblige à déconnecter le critère de leur pratique : ils font et après ils se demandent si cela a été bien fait, ce qui revient à faire un bilan sur, en place d'évaluer sa démarche. On se retrouve dans un processus non d'évaluation mais d'analyse où la présence prend le pas sur la pertinence : on énumère des éléments appartenant à l'objet, et on fait l'économie d'avoir à s'interroger sur la hiérarchisation et la combinaison des critères.

Pour marquer, dans la pratique, le passage du référentiel au différentiel, on a d'abord simplement supprimé les cases avec les plus et les moins et on a gardé à peu près le reste en l'état, sauf quelques reformulations à partir de ce que les acteurs avaient dit. En revanche, l'outil prend une tout autre envergure.

On a donc un fascicule appelé "différentiel", partagé en "domaines de tâches" qui donnent lieu, chacun, à une collection de critères sur la réalisation et sur la réussite d'activités traditionnellement vécues comme représentatives du bon professionnel. C'est l'élément proposé par le Centre de formation et non plus imposé. Proposé, cela veut dire que chacun des acteurs, chacun des partenaires va avoir, en plus de ce fascicule-là, d'autres outils de communication et qu'on va demander à chacun d'entre eux de se situer par rapport au "différentiel", pas seulement en mesurant l'écart entre le différentiel et la chose faite, mais bien davantage en demandant aux gens des traces de leur appropriation de ce "différentiel". C'est pour cela que je l'ai appelé différentiel : c'est un référentiel sur lequel on attend que chacun des acteurs y inscrive sa différence. La question posée n'est plus : "As-tu réalisé ce qui est dans le référentiel ?", mais : "Comment cela t'a servi et à quoi ? Qu'est-ce que tu y as appris ? Qu'est-ce que tu aurais envie d'enlever et de transformer ?".

Le critère d'utilisation du référentiel était l'adéquation : il fallait que la conduite et le discours deviennent conformes au référentiel, alors que le critère du fonctionnement du différentiel, c'est l'appropriation des énoncés de départ. Ce qui est appelé différentiel, c'est l'outil favorisant l'expression singulière du stagiaire sur son vécu professionnel. L'enjeu est que, pour lui, devienne de plus en plus "familier" (et dans ses mots à lui) ce qu'est le "bon" professionnel qu'il veut être. Le but, c'est d'associer l'étudiant à la définition de la professionnalité pour qu'il entre, de fait, dans le processus de professionnalisation. La professionnalisation est un processus du sujet inachevable, sans cesse repris, qui fait du professionnel un être en changement, en progression constante, en désir de qualité. On ne confondra pas cette professionnalisation comme projet, avec l'état stable et définitif donné à un moment T et qu'on appelle "la professionnalité". La professionnalité est un bilan, par définition statique, un état des lieux. Alors

que la professionnalisation est une dynamique, un déséquilibre permanent comme la marche, une quête.

L'exploitation du différentiel est l'occasion, dans l'expression que l'étudiant fait des critères de stage, de mettre en place des pratiques de suivi professionnel, d'accompagnement ou d'aide à l'élaboration du projet professionnel de certains étudiants chez qui on s'aperçoit là qu'ils ont une façon de se positionner par rapport au métier qui peut être source de difficulté sur le terrain, ensuite. C'est aussi l'occasion de faire un travail de clarification des normes de la professionnalité, des éléments qui ne sont pas négociables. Le différentiel est donné à discussion. Dans cette discussion se joue l'auto-évaluation du stagiaire.

L'expérience du différentiel comme outil d'auto-évaluation a corroboré l'intuition déjà ancienne d'un risque, inhérent à l'instrumentation de l'auto-évaluation, même à une instrumentation souple, qui veut accompagner le "formé" dans son propre trajet. Le risque réside dans la façon dont formateur et formés inscriront le critère dans la pratique du formé. Sans le savoir, on peut favoriser chez le formé la mise en balises des critères, les règles consensuelles se transforment alors en normes absolues et le formé, mis en demeure d'appliquer les critères dans la fabrication des produits, *se met sous contrôle*, dans une situation de Bilan.

C'est pourquoi, si on veut éviter que l'auto-évaluation ne se réduise à l'obligation d'un auto-contrôle continu, il est nécessaire de veiller à donner non seulement à *l'erreur* un statut de manquement logique et constructif parce qu'on la fera suivre d'une recherche de remédiations, en opposition à la faute qu'on n'a qu'à expier. Mais il est encore plus nécessaire de donner d'abord à l'erreur un simple statut *d'écart*, ce qui provoquera le dialogue, la négociation et fondera, si c'est nécessaire, l'adhésion du formé à des apprentissages eux-mêmes présentés non pas comme des remèdes miracles, mais comme des expérimentations, des hypothèses à tester.

En effet, dans le Différentiel, ce sont d'emblée les écarts qui sont impulsés, suscités, attendus, car ils manifesteront, et le sens de son action, sens créé par l'utilisateur, et le sens de son savoir-pouvoir-être (et devenir) dans cette action. *Le différentiel est le versant personnel du référentiel* : on demande à l'utilisateur de gérer la régulation de la carte pour lui, en fonction de son expérience, de son point de vue— et d'en parler. Le différentiel se veut un outil d'auto-questionnement, dans la logique qui s'oppose à la logique de contrôle, l'autre logique de l'évaluation : une logique d'aide au développement de la parole professionnelle. L'auto-évaluation n'est plus ici un processus de maîtrise, mais d'expression-élaboration de soi par *le critère, comme trace, comme signe*.

## **L'entrée par le projet de formation : solliciter l'avis sur les critères globaux**

On sait que la manipulation de critères portant sur les contenus objets d'apprentissages (les savoirs et les procédures sur ces savoirs) favorise la réussite des produits demandés, on sait aussi que la mise à jour du référent didactique de la tâche par la verbalisation de critères procéduraux, favorise l'intégration de ces procédures : ce fut le travail de l'évaluation dite "formatrice". Dans ces deux cas, pris parmi d'autres, l'évaluation est au service de l'acquisition de contenus, elle facilite les processus cognitifs du sujet qui apprend. Mais il s'agit dans ces modèles de l'évaluation, de la manipulation de critères de tâches, dans le cadre de l'apprentissage-acquisition d'un programme. Cette fois on va s'intéresser aux attitudes, aux "objectifs sociaux affectifs", au sujet qui élabore un projet de professionnalisation.

Cette expérience s'est faite dans le cadre du décret ministériel de 1997 qui fait injonction aux universités françaises de faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus. Il s'agissait de proposer aux étudiants les conditions d'une évaluation qui n'en reste pas à *une enquête de satisfaction* mais qui favorise la mobilisation de processus cognitifs en pertinence avec le projet de formation universitaire. Les formateurs du Département où je travaille ont affiché les critères de leur projet de formation. Ces "critères globaux" veulent rendre intelligible la façon que ces formateurs pensent avoir de fonctionner, quel que soit le type de diplôme auquel ils préparent. Dans cette façon de fonctionner circulent un modèle de la formation, une visée politique de cette formation, en pertinence avec les textes officiels régissant l'Université française et avec le contrat de l'établissement.

Ce ne sont pas des objectifs que l'on voudraient atteindre, les objectifs sont liés aux activités attendues : les objectifs de tâches (dans la formation) et les objectifs d'action (dans le projet). L'objectif désigne une cible précise, il est d'emblée dans l'opérationnel. Il est dans la partie programme, il installe l'évaluateur dans le schéma moyen-fin. Le critère au contraire est dans l'orientation de l'action globale engagée, il précède alors l'objectif. Il dessine la valeur, le pourquoi la qualité de l'élan que l'objectif va finaliser, préciser, guider. C'est pourquoi on parle alors de critères globaux du projet. Le critère est, au contraire de l'objectif, réglable, une expression à un moment donné, d'un vouloir. Son efficacité tient non pas tant à la justesse de son expression qu'au travail qu'il permet de mettre en route chez les acteurs qui le verbalisent et cherchent à se comprendre. L'ensemble des critères globaux dessinent le projet en termes de visées éthiques, politiques et sociales : des directions possibles, voulues, un univers de significations, de signes et de sens qui bien sûr en exclut d'autres, possibles peut-être eux-aussi. Les critères globaux sortent de la pédagogie de la maîtrise. Ils sont entièrement qualitatifs : ils nomment une qualité

qu'on espère donner à ses actes, comme une couleur, et non pas une substance, sans désigner ce qui devrait être fait pour obtenir magiquement cette qualité. Les objectifs sont impératifs, les critères globaux sont conditionnels. Les critères globaux ouvrent un champ de possibles que les critères d'actions tenteront de réaliser en fonction du faisable.

L'évaluation n'est plus alors pensée comme une aide ou un guidage dans l'action de formation par exemple mais elle en est d'abord l'amont : elle en est le dessein. L'évaluation n'est plus seulement au service de l'action, l'évaluation détermine l'action. Ces critères globaux ne désignent pas ce qu'il faut réaliser mais ce qu'on veut mettre en actes : ce sont les attitudes, les convictions, les valeurs avec lesquelles on veut faire chemin.

Parler de critères suppose alors l'ouverture d'un dialogue sur leur fonction dans l'action : sont-ils des repères pour trouver sa route ou des balises pour suivre la route déjà tracée par les formateurs ? Ces critères ont donc pour rôle de permettre la communication sur les visées qu'on se donne. Les critères globaux se doivent de rendre intelligible et/ou de construire un lien de pertinence au contexte social, sinon le projet ne serait qu'un rêve.

L'hypothèse des recherches conduites était que l'appropriation de ces critères globaux proposés par l'équipe de formation (et non pas imposés) favoriserait l'investissement des étudiants dans leurs propres projets. Ces critères affichés, qui ne sont pas analytiques, devraient pouvoir renvoyer l'étudiant à son auto-évaluation en terme de questionnement sur le sens de son processus de professionnalisation. Les résultats successifs ont fait apparaître que la phase d'appropriation des critères est essentielle : afficher les critères ne suffit pas. Des séances de "régulation de la formation" ont été mises en place. Il s'agit de faire que les formés acceptent que le critère tienne sa puissance de son abstraction et donc qu'il est interprétable. Et que ce sont ces interprétations dont il faut discuter les uns et les autres, dans la recherche d'une toujours meilleure formulation de ce qui se fait, sans obligation de consensus. Le souci étant à proprement parlé de communication, c'est-à-dire de recherche (inachevable) de l'intelligibilité de ce qui se fait. Et pas seulement d'explicitation, de clarification ou de régularisation dans une obsession de retour au prévu.

Ces séances se réfèrent explicitement aux critères globaux de projet communiqués par l'équipe enseignante afin que les étudiants en changent la formulation pour rendre plus intelligible leurs propres projets. L'écueil étant que ces critères soient encore pris pour une norme à respecter. Seule l'attitude du formateur animant ces séances garantit que ces critères garderont leur vocation d'éléments pour la recherche du sens de ce qui se fait et qu'ils ne deviendront pas des moyens de réduire des écarts qui seraient entendus, immédiatement, comme des erreurs à corriger. Le formateur, animateur de ces séances dites de régulation incite le groupe à la régulation. Le formateur n'est pas celui qui donne les référentiels dont il faudrait se rapprocher. Il



permet aux autres par son questionnement, par l'apport d'informations qu'il donne en son nom, de faire travailler au groupe ses conceptualisations, il ne corrige pas. Il aide à l'élaboration du sens en pertinence avec les projets afin que s'articulent acquisitions cognitives et pertinence des attitudes au contexte social.

### **Conclusion.**

Ces deux expériences participent de la même orientation : faire du formé un évaluateur, lui permettre d'élaborer une problématisation du sens. Or, rejeter le sens construit par le formé hors de l'évaluation, ce serait se rabattre sur le solide, le manipulable, le vérifiable et confondre encore évaluer et contrôler. Mais revendiquer le sens, c'est courir le risque de s'envoler dans l'indicible, de faire une incantation et de parler "pour ne rien dire", si cela se peut. Ces deux entrées pour faire participer le formé à l'évaluation, par les tâches ou par le projet, nécessitent une attitude, bien étrangère encore aujourd'hui de la panoplie de l'évaluateur : poser la question du sens sans vouloir la résoudre à la place de l'autre. Il s'agit —et cela implique un travail sur soi— pour le formateur d'apprendre *les vertus de l'incertitude* (Vial, 2001)).

### **Bibliographie**

- Ardoino, J. & Berger, G. (1989) *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris : RIRELF
- Ferry, G. (1983) *Le trajet de formation*, Paris : Dunod
- Scallon, G. (1988) *L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation*, Québec, Presses de l'université de Laval
- Vial, M. (1997) *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck
- Vial, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris, L'Harmattan, déformation
- Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université