

## ACTUALITÉS

NOUS PRIONS LES LECTEURS DE BIEN VOULOIR COLLABORER À L'ÉLABORATION DE CETTE RUBRIQUE EN SIGNALANT L'INFORMATION OU EN PROPOSANT UN COMPTE RENDU À Michèle TOURNIER (ACTUALITÉS) OU ANNETTE BON (IUFM-ACTUALITÉS).

## RENCONTRES ET COLLOQUES

### LES INTERACTIONS ENTRE ÉVALUATION ET FORMATION

#### 14<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE

Les 11, 12 et 13 janvier 2001 a eu lieu le 14<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE(1) organisé par le Groupe de recherche en évaluation et en apprentissage (2) du département des sciences de l'éducation de l'Université de Provence sur le thème « Les interactions entre évaluation et formation ». Ce colloque qui a réuni 270 participants de France, Belgique, Suisse, Canada, Iran, Tunisie... proposait des conférences (de Marguerite Altet, de l'Université de Nantes, de Pierre Caspar, du CNAM, de Jacky Beillerot, de Paris X) et des ateliers où les membres du comité scientifique (3) et ceux du comité d'organisation animaient des débats autour des communications en lien avec les trois thématiques : les acteurs, les outils, les politiques et les projets. Jean-Marie De Ketele (de Louvain-la-Neuve) a joué le rôle de « grand témoin » et a proposé sa lecture des productions du colloque, en synthèse finale. Les ateliers ont été des temps de construction de réponses possibles à partir des communications, des comptes rendus de recherche et des relations de pratiques, à la problématique du colloque qui était la suivante.

Il est couramment admis que l'évaluation *dépend* de la formation, que les dispositifs d'évaluation sont *au service* de la formation. Une fois déterminé le type de formation, l'évaluation à conduire *découlerait* de la conception de la formation. Mais si

1 - Association pour le développement des méthodologies en évaluation en Europe. Consulter le site <http://www.irdp.ch/admee/>

2 - Le GREA est une des quatre équipes de recherche qui composent le laboratoire CIRADE (Centre de recherche interdisciplinaire en apprentissage, didactique et évaluation)

3 - Qui ont sélectionné les communications.

l'on accepte que les pratiques d'évaluation sont beaucoup plus riches, plus diversifiées, plus complexes que les modèles qui circulent, alors ce colloque s'interrogera sur d'autres types d'interactions possibles entre formation et évaluation. Et si l'évaluation jouait sur et se jouait par d'autres types d'interactions ? Si l'évaluation n'était pas *subordonnée* à la formation, si elle ne se contentait pas de s'insérer dans le modèle de formation mis en place, quels autres types de relations, quels rôles, quels jeux, quelles limites, pourrait-on alors lire au travers des conduites des pratiques évaluatives ?

Par formation, on n'entendra pas seulement l'enseignement mais aussi la formation initiale, continue (scolaire, universitaire, professionnelle, dans l'entreprise, la Santé, la Fonction publique, le Travail social,...) ainsi que toute relation éducative organisée dans une institution (encadrement, adaptation aux postes de travail, pilotage du changement, mise en place de stratégies organisationnelles, veille méthodologique, accompagnement de projets...).

Par évaluation, on n'entendra pas seulement les contrôles de conformité, la certification des acquis ou des compétences mais aussi l'évaluation dite formative, les démarches qualité ainsi que la promotion des dynamiques de développement (structurels, institutionnels et professionnels) et la communication, la négociation des valeurs dans la formation (4).

En tant qu'organisateur de cette manifestation, je propose ici ma propre lecture de ce colloque, une lecture parmi d'autres possibles et à venir. En effet, des Actes doivent paraître dans les prochains mois (à partir des enregistrements des plénières et d'un choix de communications), et devraient faire apparaître d'autres axes de réflexion. Mais, « à chaud », trois axes me paraissent devoir être retenus.

### 1. Le retour de l'évaluation-mesure : un chantier ouvert

L'évaluation est encore bien souvent seulement conçue par les formateurs comme étant au service de la formation : la domestique, en somme, qui doit montrer que la formation fonctionne, qu'elle a « atteint ses objectifs ». Cette conception traditionnelle issue du sens commun n'est pas travaillée : elle est vécue avec la force d'une certitude, d'une évidence. L'évaluation doit mesurer les effets, les impacts, les acquis, les réussites de la formation. Alors souvent la recherche ne se pose que des questions sur le « comment faire ? », sur les outils à employer. L'évaluation entière devient un outil. Sachant que par ailleurs la formation n'est elle-même qu'un outil au service de l'organisation qui la commande, puisque la formation se trouve elle-même réduite à une réponse à des « attentes », à des « commandes », à des « besoins » analysés ailleurs (dans une politique décrétée ou dans une entreprise qui poie la for-

4 - Un Cdrom comportant les choix organisationnels et les textes des communications est édité. Il peut être commandé à Université de Provence, 1 avenue de Verdun, 13410 Lambesc.

mation). La méthode « expérimentaliste » est alors privilégiée dans la recherche. Mais cette méthode est alors à la fois ce qui permet de dire qu'on a fait une recherche et à la fois ce qui permet de dire qu'on a fait une évaluation qu'on modélise comme une mesure : c'est une recherche parce que c'est expérimental et c'est une évaluation parce qu'on y mesure quelque chose expérimentalement. Cette tautologie n'est, bien entendu, pas préméditée, ni même soupçonnée, elle est posée comme un allant de soi, comme si aucun modèle de l'évaluation n'avait été divulgué depuis cinquante ans. La confusion entre dispositif de recherche et dispositif d'évaluation ne rend pas les actions compréhensibles, ni les dynamiques qu'elles occasionnent. L'évaluation est alors assimilée au contrôle objectif de la conformité des produits de la formation, conformité à un standard fourni par le commanditaire de la formation (et le bénéficiaire de l'évaluation), standard que l'on appelle volontiers un « projet » ou une « politique ». Les acteurs sont ici des agents fabricants de produits, la formation est un procès de fabrication : la mesure s'allie avec une conception cybernétique (5), ce qui la renouvelle. Ces évaluations-mesure sont utiles notamment pour le pilotage économique de la formation. Elles optent pour un regard surplombant qui intéresse (trop) peu les formateurs.

## 2. Former à l'évaluation ?

Ce colloque a fait apparaître un certain nombre de lieux communs, de thématiques de l'évaluation qui semblent revenir sur le devant de la scène : « Comment évaluer objectivement ? », « Quelle fiabilité a les outils ? », « Qui évalue ? », « Qu'est-ce que l'autoévaluation ? », etc. Ces questions sont la plupart du temps abordées par les praticiens de l'évaluation qu'ils soient formateurs ou chercheurs, comme des découvertes : l'absence d'une culture en évaluation a été une surprise, je crois, pour beaucoup de spécialistes invités au colloque. Pas de mémoire, pas d'expérience acquise par la réflexion et les pratiques de nos aînés. C'est comme si l'évaluation se réveillait d'un long sommeil amnésique. Le colloque alors pose la question cruciale de la formation des évaluateurs. L'immense majorité des formateurs ne sont pas formés à l'évaluation puisqu'ils ne connaissent rien des théorisations de l'évaluation. C'est un constat inquiétant. Mais on peut en faire une autre lecture, plus optimiste : l'évaluation se réveille, le monde de la formation qui a tenté d'étouffer ou de dissoudre l'évaluation dans la formation, en la faisant passer par une simple étape de l'ingénierie de la formation, ou la didactique des disciplines d'enseignement qui a tenté de faire de l'évaluation une de ses thématiques (secondaire), ont échoué. L'évaluation revient comme une question lancinante que les formateurs de formateurs et les chercheurs ne pourront plus bientôt dissimuler. Il va falloir recommencer à former les gens qui ont à tenir dans une relation humaine, à évaluer cette relation, à

5 - Vial M., *Les modèles de l'évaluation* (textes fondateurs et commentaires, postface de J.-J. Bonniol), Bruxelles, De Boeck, 1997.

faire que le sens de la relation se construise par l'évaluation. C'est une perspective, c'est une occasion que la recherche en évaluation devra accompagner. C'est une demande latente chez les formateurs d'adultes comme chez les enseignants.

### 3. Aller sur le terrain

Tenir ensemble, dans un questionnement sur le sens de ce qui se fait, évaluation et formation, c'est ne pas oublier le troisième terme qui permet d'en faire une problématique, et notamment une problématique de recherche : le changement. On ne peut plus penser évaluation comme un tout et formation comme un autre tout. On ne peut plus se contenter d'établir un lien causal (qui sert qui ?) entre les deux. Nombre de recherches essaient de tenir ensemble évaluation et formation dans un même mouvement de pensée et de voir en quoi ce couple indissociable favorise le changement des acteurs, des actions, des politiques et des projets des organisations. Les outils alors prennent une tout autre orientation : ils ne sont plus des objets en soi dont il faudrait avant tout s'assurer de la vérité. Ils redeviennent des instruments avec lesquels les acteurs cherchent à atteindre ou construire ou élaborer autre chose : le sens de ce qu'ils font en formation, leur évolution, leur développement, leur maturation, bref : leur changement. Le projet d'émancipation des acteurs du formateur ou le projet du chercheur de compréhension du changement agit (acté, incarné par les sujets en formation) devient alors central. La formation est alors davantage une crise psychique et professionnelle offerte, une occasion de changer, que les formés saisissent en fonction de leur histoire. La recherche alors ne peut plus confondre évaluer et contrôler, elle est située (6). Ne plus théoriser l'évaluation en soi, mais voir et comprendre comment elle varie et fait varier la formation. Situer l'évaluation dans l'espace et le temps, dans la durée de la formation, c'est faire des recherches sur les segments que construisent tels acteurs dans tels contextes. C'est ne plus croire que l'évaluation est une « démarche » qui se déroulerait comme un tapis, en fonction des paramètres de départ. La durée appartient des réorientations en cours de route. Peu de recherches essaient ainsi d'accompagner le changement et de le conceptualiser. C'est pourtant l'orientation demandée par quelques participants au colloque et qui peut donner une autre orientation aux recherches en évaluation. Retourner à l'étude des terrains et comprendre comment les acteurs conceptualisent ce qu'ils font : un programme de recherche inédit qui demande d'abandonner les prescriptions comme les simples descriptions soit disant objectives, en fait panoptiques. L'évaluation n'est aujourd'hui ni descriptive, ni prescriptive pour répandre au titre du fameux colloque

6 - Barbier J.-M., « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation », in Maggi B., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 70-89. Barbier J.-M., *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, 2000, pp. 13-51. Barbier J.-M. (sous la dir. de), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000. Vial M., *Se former pour évaluer*, Bruxelles, De Boeck, 2001.

de 1986 (7) : elle est acte, elle est ce que Roland Barthe appelait une « pratique signifiante ». Encore faut-il que des partenariats s'organisent entre chercheurs et praticiens.

## Conclusion

Ce colloque était une rencontre entre praticiens et chercheurs, ce qui est une des spécificités de l'ADMEE. Il s'agissait d'obtenir en fait un reflet de l'état de la culture en évaluation chez les évaluateurs, aussi bien de ceux qui sont spécialistes de l'évaluation, et qui sont souvent universitaires, que de ceux qui sont des professionnels de l'évaluation. Et ce reflet nous l'avons eu : c'est ce que Jean-Marie De Ketele a appelé les « vieilles idées neuves » : un ensemble de lieux communs, de reprises de thèmes anciens mais avec des variations. Ce colloque a produit un état de la culture en évaluation à partir duquel on va pouvoir travailler.

Il s'agissait aussi d'ouvrir l'équipe d'Aix-en-Provence à des discours différents sur l'évaluation qui se démarquent de ceux qu'elle a l'habitude de tenir. C'est pourquoi la parole a été donnée à des universitaires qui ne sont pas spécialistes en évaluation. Il s'agissait de ne pas s'enfermer dans un discours répétitif et de prendre acte des différents discours de l'évaluation pour les travailler et y répandre peut-être prochainement par une publication ou un colloque. Le but était de rectifier cette image qui circule depuis trop longtemps selon laquelle Aix serait une « école » d'évaluation, au sens le plus restreint, le plus fermé du terme. C'est pourquoi le GREA souhaite travailler avec les autres laboratoires, avec les autres équipes. Ce colloque est la signature de cette orientation.

Michel VIAL,  
Dépt des sciences de l'éducation,  
Université de Provence

213

## LES PRATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### Colloque INTERNATIONAL AECSE

Les 2, 3 et 4 octobre 2000, à Toulouse, s'est déroulé un colloque international de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, organisé par le CREFI (Centre de recherches en éducation, formation et insertion) de l'Université de Toulouse Le Mirail, en partenariat avec l'ENFA (École nationale de formation agronomique de Toulouse) et l'Institut de Formation des Maîtres de Toulouse.

7 - De Ketele J.-M., *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck, 1986.

Ce colloque, qui se proposait d'être « un espace d'échanges scientifiques sur les pratiques dans l'enseignement supérieur » a rassemblé près de 300 participants. Trois thématiques structuraient les 110 communications : les acteurs (« pratiques pédagogiques et professionnalisation »), les partenaires (« l'Université et les quartiers, l'Université et ses partenaires politiques et économiques ») et les savoirs (« pilotage des politiques de formation, didactiques et dispositifs de formation »).

Chaque journée s'organisait autour de conférences, d'ateliers, et de groupes de confrontation issus de ces ateliers. On peut regretter que le nombre important d'ateliers en parallèle ait empêché la participation à plusieurs ateliers. Il faut noter, par contre, que les groupes de confrontation, rassemblant un nombre plus important de participants, ont été l'occasion de discussions riches et intéressantes.

Si l'on regarde l'origine des intervenants, on retrouve la même typologie que dans les précédents colloques centrés sur la pédagogie universitaire (ADMES, AIPU) : d'une part des chercheurs qui travaillent depuis plusieurs années sur ces questions, et, d'autre part, des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire des universitaires et des formateurs en IUFM qui présentent des analyses de dispositifs dans lesquels ils sont impliqués. C'est là que ce type de rencontres prend tout son sens car elle permet la confrontation des expériences, des réflexions et des recherches.

Les thèmes des communications reflètent cette diversité et l'évolution d'un champ de recherche : les « pratiques », ce sont les pratiques pédagogiques, mais aussi, et surtout, les pratiques des étudiants. On note aussi un intérêt pour l'analyse des dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans les universités et des partenariats qu'elles développent dans leur environnement local et régional. Un dernier axe s'intéresse aux spécificités pédagogiques de certaines filières ou de certaines disciplines.

214

Cette pluralité de problématiques est révélatrice d'un champ de recherches en construction. Plusieurs conférenciers ont insisté sur l'émergence d'une demande sociale de recherches sur l'enseignement supérieur : celui-ci est en effet confronté à de nouveaux publics, à une demande de professionnalisation, à l'évaluation de ses activités, etc.

Le colloque de Toulouse a contribué au développement de ce questionnement.

Marie-Françoise FAVE-BONNET  
Université Paris X Nanterre  
Marguerite ALTET  
Université de Nantes

*Le CD-Rom rassemblant toutes les communications du colloque peut être obtenu auprès de Séraphin Alava, responsable de l'organisation du colloque :  
alava@univ-tlse2.fr*

*Une souscription est ouverte (150 F) par l'AECSE pour le livre qui paraîtra aux PUF sur les pratiques dans l'enseignement supérieur.*