

Mesure et évaluation en éducation



L'auto-évaluation dans la perspective de l'éducation des adultes

Vial, M. (1977). Modèles - Références - Méthodes en sciences de l'éducation. Thèse d'habilitation, Université de Provence

Jean Cardinet

Volume 20, Number 1, 1997

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091390ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091390ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this note

Cardinet, J. (1997). L'auto-évaluation dans la perspective de l'éducation des adultes / Vial, M. (1977). Modèles - Références - Méthodes en sciences de l'éducation. Thèse d'habilitation, Université de Provence. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 111–114. <https://doi.org/10.7202/1091390ar>

L'AUTO-ÉVALUATION DANS LA PERSPECTIVE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Vial, M. (1977). Modèles - Références - Méthodes en sciences de l'éducation. Thèse d'habilitation, Université de Provence.

Un avantage du nouveau système de thèse mis en application en France est qu'il amène l'intéressé à constituer un dossier rassemblant toutes ses publications. C'est ainsi que j'ai pu avoir accès à une trentaine d'ouvrages ou d'articles rédigés par Michel Vial depuis cinq ans. À l'ampleur de cette production, j'ai pu mesurer la vitalité de l'équipe d'Aix-en-Provence, en dépit de la tragique disparition de Michèle Genthon. J'ai pu également apprécier l'originalité de leur trajectoire de recherche, qui dessine progressivement, j'en suis persuadé maintenant, la conception de l'évaluation de l'avenir. Cependant, je garderai à mes notes de lecture un style personnel, mon point de vue n'engageant que moi-même. Cette nuance de prudence est d'ailleurs d'autant plus justifiée que, sur bien des points, les discussions de l'auteur étaient d'une technicité telle que je ne parvenais pas à les suivre, et que je pourrais encore moins les juger.

Puisque je parle en mon nom, je commencerai par rappeler un souvenir personnel, qui a hanté ma réflexion jusqu'à aujourd'hui. C'était au début des années 70. Je parlais avec Pierre Dominice, à l'Université de Genève, de l'éducation des adultes. Nous réalisions tous les deux alors, après les expériences de Bertrand Schwartz, qu'elle allait forcer à repenser l'éducation scolaire de base. Mais soudain, Pierre Dominice me posa une question à laquelle je n'ai pas su répondre: « Comment évaluer la réussite du projet éducatif d'un adulte, étant donné qu'au fur et à mesure qu'il se forme, ses intérêts évoluent: il vise alors d'autres objectifs, interrompt donc son premier projet d'étude pour en reprendre un autre, qu'il dépassera à son tour, etc.? » La boucle adaptative par rétroaction de type cybernétique sur laquelle je voulais fonder alors toute l'organisation de l'évaluation (l'analyse de système et la cybernétique se confondaient encore à l'époque), était absolument incapable de résoudre ce problème. Cela m'a toujours tourmenté depuis lors, comme l'indice d'une inadéquation du modèle, mais ce n'est qu'en lisant Michel Vial que j'ai trouvé la réponse... preuve que l'apport de l'École d'Aix, si on peut appeler ainsi le groupe de Jean-Jacques Bonniol et ses collègues, est bien fondamental sur le plan théorique. J'y reviendrai naturellement en conclusion.

S'il fallait qualifier leur contribution d'un mot, je dirais qu'ils ont réintroduit le rôle du sujet dans l'évaluation. Au départ, l'obsession de tout

évaluateur était de conserver « son objectivité ». Dans la première forme de l'évaluation formative, il fallait bien préciser les objectifs, choisir pour chacun des critères de réalisation opérationnalisés, pour que la décision de faire refaire ou non le travail ne donne lieu à aucune hésitation. Le formateur cherchait à s'abstraire lui-même de la régulation, dans la mesure du possible, en s'abritant derrière des exigences institutionnalisées. En tout cas, l'élève ou le travailleur en formation était entièrement passif, devant le programme ou ses objectifs, devant la progression didactique ou la séquence de remédiation, devant le contrôle et les décisions qui en découlaient.

Cette première forme de l'évaluation formative (présentée de façon caricaturale, pour les besoins de l'argumentation) a d'abord été remplacée à Aix par une évaluation formatrice, dans laquelle l'apprenant participe en analysant lui-même les caractéristiques de la production qu'il doit fournir. À chacun des critères de réussite qu'il découvre, il fait correspondre des critères de réalisation, décrivant les procédures grâce auxquelles il pourra fournir un produit de la qualité demandée par l'institution. Sa « carte d'étude » personnelle individualisera sa progression, permettant à l'enseignant de mettre l'accent sur les savoirs et savoir-faire qui lui manquent particulièrement.

Michel Vial ne se satisfait pas, cependant, de cette participation relative accordée aux personnes en formation. Il fait remarquer qu'elles restent soumises aux exigences de la norme relative au produit demandé. Elles n'ont pas d'autre choix que de s'approprier les critères pour éliminer leurs erreurs. Le droit à l'auto-évaluation qu'on leur a accordé ne fait qu'intérioriser la situation de contrôle à laquelle elles sont soumises. Elles n'ont pas progressé dans leur statut de personnes. On continue à les « former » selon un projet extérieur à elles: elles ne sont pas appelées à « s'éduquer », à s'investir dans un projet personnel.

Si on veut parler vraiment d'éducation, il faut que les apprenants puissent compléter leur démarche d'autocontrôle par une démarche d'autoquestionnement, une réflexion sur le sens de leur action: « Pourquoi est-ce que je veux apprendre cela? Quelle sorte de professionnel est-ce que je veux devenir? Quel est mon projet vital et en quoi cette étude m'y prépare-t-elle? Comment vais-je pouvoir appliquer ce que j'apprends »?

Si des raisons éthiques justifient bien évidemment cet appel à la subjectivité authentique des personnes en formation, la théorie de l'apprentissage fournit aussi d'autres arguments à l'appui de la même exigence. Pour qu'un transfert d'apprentissage soit possible, il faut que la

connaissance nouvelle se situe dans l'horizon existentiel des apprenants, qu'elle prenne un sens acceptable dans leur vie.

Concrètement, le référentiel préparé par l'institution (c'est-à-dire le programme, transformé en un catalogue des critères de réussite et de réalisation) devient alors une proposition faite à l'apprenant, pour l'aider à construire son projet de formation personnel, pour l'aider à se réguler lui-même. Ce dernier est appelé à se choisir ses critères, pour dessiner sa conception propre de la profession visée, à en proposer d'autres, à argumenter pour le rejet de certaines normes, etc. Loin d'être des erreurs ou des infractions, ces prises de parole critiques vis-à-vis des règles professionnelles offrent l'occasion au formateur d'ouvrir un dialogue et d'expliquer ces règles, en particulier de différencier ce qui est indicatif de ce qui est obligatoire, par exemple. La négociation des objectifs n'est plus un simple marchandage, mais plutôt une explicitation réciproque des demandes respectives de l'institution et du sujet. On est de plein pied sur le plan des motivations personnelles des apprenants. On n'a plus besoin de les motiver de l'extérieur, par une manipulation déguisée.

S'opposant expressément aux conflits de chapelles, Michel Vial ne donne pas de nom à cette dernière forme d'évaluation, pour ne pas dresser un étendard qui tendrait à s'opposer aux autres. Jean-Jacques Bonniol parle seulement à son propos « d'évaluation-régulation ».

L'important est de réaliser que l'autoquestionnement ainsi introduit vient équilibrer l'autocontrôle, mais sans prétention hégémonique. Bien que contradictoires, ces deux pôles de l'évaluation doivent coexister dans l'optique de l'école d'Aix, l'importance de l'un ou de l'autre pôle pouvant varier de cas en cas, mais dans une relation de complémentarité. Michel Vial s'est efforcé de conceptualiser ce conflit particulier en s'inspirant des écrits d'Edgar Morin sur la complexité.

En réalité, je n'ai présenté ci-dessus, avec ce dispositif d'autoquestionnement lié à la négociation d'un référentiel personnel (appelé « différentiel ») qu'une application particulière de sa conception générale de l'évaluation. Je voulais éviter de m'aventurer sur le terrain philosophique, où Michel Vial se meut pourtant avec prédilection. Il propose toute une série de cadres de références théoriques pour étayer sa conception et la définir. Citons en particulier l'herméneutique: l'évaluation consiste à « donner du sens » à ce que l'on observe, à donner même « une multiplicité de sens », en référence à une multiplicité de critères. Mais on pourrait citer aussi toutes les approches

qui se regroupent sous la bannière des méthodes qualitatives, et bien d'autres travaux de la philosophie contemporaine.

Sur le fond, je sais gré à Michel Vial d'avoir répondu implicitement pour moi à la question de Pierre Dominice. Si l'on conçoit l'évaluation comme le contrôle du degré d'atteinte d'un référentiel donné de l'extérieur, il n'y a en effet pas moyen de faire fonctionner ce contrôle dans le cadre de l'éducation des adultes, parce que ce référentiel évolue constamment. Mais si l'on envisage l'évaluation comme un questionnement portant sur le sens de ce que l'on fait, comme une mise en rapport des objectifs que l'on a poursuivis avec la vision que l'on a, au moment présent, des valeurs à rechercher, alors on voit parfaitement bien comment cette évaluation-questionnement peut constituer le ressort essentiel d'un parcours de formation à l'âge adulte.

Les lecteurs qui voudraient s'informer d'avantage sur les travaux de l'équipe des enseignants-chercheurs du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Provence peuvent obtenir le catalogue de la collection *En question* en adressant leur demande par courrier électronique à <educaix@romarin.univ-aix.fr>.

Jean Cardinet
Neuchâtel