

DE L'ANALYSE DE L'EXPERIENCE A L'EVALUATION DES ACQUIS : UNE RECHERCHE DE NOUVEAUX SAVOIRS

*Gérard FIGARI,
professeur émérite à l'université Pierre Mendès France de Grenoble,
laboratoire des sciences de l'éducation (France)*

AVANT-PROPOS

■ Ce texte s'inscrit dans le continuum d'une réflexion engagée à partir de la fin des années 2000, à partir de trois questionnements quasi simultanés et qui se sont croisés : le premier concernant la participation à un "bilan de la recherche en éducation de 1960 à 2005"¹ à propos de l'évolution des idées dans le champ de la recherche sur l'évaluation, le second posant la question d'une dimension épistémologique de l'évaluation en éducation², le troisième accompagnant les préoccupations d'un "groupe de travail sur la RVAE"³ sur la pertinence et les fondements de la validation. En effet, l'idée de réfléchir sur la "validation des acquis de l'expérience" comme nouvelle forme d'évaluation et, par conséquent, comme production de nouveaux savoirs sur l'expérience et sur la compétence s'est peu à peu imposée. Les apports de plusieurs disciplines, reliées par la didactique professionnelle et les travaux comme ceux de Pastré et de Mayen, notamment, ayant contribué à développer une hypothèse de connaissance des processus de la RVAE, rien n'empêche de s'intéresser, aujourd'hui, à un questionnement épistémologique de l'évaluation de ces processus et de leurs effets.

Il s'agit donc d'une invitation à examiner ensemble des approches possibles d'une recherche de sens des produits de la RVAE, en quête d'un principe unificateur pouvant rendre compte de la validation de l'expérience dans le cadre de ce que l'on pourrait appeler une "évaluation située".

¹ Conférence au colloque AFIRSE Portugal sur le thème "L'évaluation : histoire et perspectives d'un éclatement épistémologique", février 2006.

² Conférence au colloque ADMEE-Luxembourg sur le thème "pour une épistémologie de l'évaluation", septembre 2006.

³ Réseau thématique fonctionnant au sein de l'ADMEE-Europe (cf. site : www.admee.org) et organisant des programmes d'études et de publications sur la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience.

Si l'on veut éviter de s'aventurer sur de fausses pistes, dans le contexte actuel, cette quête ne peut pas être dissociée d'une remise à jour du mode d'inscription des savoirs produits par l'évaluation dans le champ plus vaste des sciences qui la nourrissent. Le postulat de départ est que le sens de l'évolution des travaux sur l'évaluation est à chercher dans le contexte de l'évolution des sciences de l'éducation et, plus généralement, des sciences humaines et sociales : une tendance à l'éclatement de ces disciplines expliquerait les difficultés actuelles d'ancrage des travaux qui en relèvent. Mais, en même temps, le champ de recherche sur l'évaluation et plus précisément sur la validation des acquis de l'expérience, de par son inscription sociale et institutionnelle forte, disposerait, aujourd'hui, de potentialités spécifiques de développement. L'occasion se présente peut-être, pour la communauté scientifique qui s'y intéresse, de se poser la question des modèles ou des paradigmes émergents pouvant renouveler certains fondements théoriques de l'évaluation ayant perdu en crédibilité du fait de leur dispersion progressive. C'est autour de cette idée que va s'organiser la réflexion qui suit.

- Dans un premier temps, on examinera le statut épistémologique de l'évaluation dans un contexte d'éclatement des sciences humaines et sociales. On constatera, en effet, la contribution de l'évolution des sciences humaines et sociales (dans le sens d'une dispersion des champs de recherche accompagnée d'une absence – ou une perte – de modèles unificateurs) à la déstructuration du champ de l'évaluation. Dans la logique de cette évolution, on observera (avec inquiétude ?) la perte d'influence des paradigmes spécifiques à la conceptualisation de l'évaluation qui paraissaient jusque là stabilisés et rassurants. On se demandera en quoi les questions posées par l'évaluation reflètent celles qui habitent également les Sciences de l'Éducation elles-mêmes et quelles connaissances l'évaluation (dans sa pratique et ses effets) peut encore prétendre produire.
- Dans un deuxième temps, on tentera d'esquisser les perspectives (ou les prospectives ?) que nous permet d'entrouvrir le champ de recherche naissant que dessine la "validation de l'expérience". On est interpellé par un courant de pensée qui privilégie naturellement les approches interdisciplinaires et on remarque qu'il permet l'émergence de nouvelles problématiques venant, à leur tour, déstructurer et remettre en question les précédentes. Cette problématique naissante d'une "évaluation située", intégrée à des pratiques réflexives, replaçant les référentiels au centre de la modélisation de ses méthodologies, pourrait permettre de retrouver les caractéristiques d'une nouvelle forme, parmi d'autres, de penser l'évaluation.

QUEL STATUT EPISTEMOLOGIQUE DE L'EVALUATION DANS UN CONTEXTE D'ECLATEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ?

INTRODUCTION : L'EVALUATION, MIROIR DES SCIENCES SOCIALES ?

Au cours des années 90, l'évaluation en éducation intéresse de plus en plus les chercheurs en sciences humaines et sociales. Elle est désignée comme analyseur important de l'évolution des systèmes éducatifs (évolution du niveau des élèves, efficacité des politiques et des dispositifs, questionnement des didactiques, rôle de l'école dans l'insertion professionnelle et sociale). De nouveaux travaux d'évaluation décomposent les problématiques traditionnelles en questions de plus en plus indépendantes (analyse des comportements évaluatifs, comparaisons internationales des performances des élèves, mise en relief des processus cognitifs liés à l'évaluation, enjeux sociaux, etc.). Enfin et surtout, les disciplines contributives aux sciences de l'éducation produisent de plus en plus d'analyses de phénomènes liés à l'évaluation à partir de leurs propres modèles disciplinaires. La question se pose de plus en plus de savoir si le sens global qui pouvait être attribué à la notion d'évaluation n'est pas en train de se décomposer en autant d'opérations spécifiques et de recherches portant sur telle ou telle "découpe" d'un objet éducatif..

Mais si l'on regarde l'évolution actuelle des Sciences Humaines et Sociales (SHS) elles-mêmes, ne peut-on pas retrouver les mêmes questions ? Il paraît tout à fait intéressant et utile de réfléchir au statut épistémologique de l'évaluation dans un contexte plus large, celui d'une crise (au sens kuhnien du terme) de ces sciences et d'examiner les formes et modalités des changements de paradigmes qui s'y déroulent. Dans ce vaste chantier de réflexion, on se limitera, ici, à proposer trois postulats :

- le rôle "confiscatoire" du champ de l'évaluation joué par certaines SHS ;
- le contexte général "d'éclatement" des sciences humaines et sociales elles-mêmes ;
- le repositionnement perceptible de la recherche spécifique sur l'évaluation.

LE CHAMP DE L'EVALUATION "CONFISQUE" PAR LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ?

L'apport des recherches de différentes disciplines de SHS à l'étude des phénomènes liés à l'évaluation depuis plus d'une décennie est remarquable. Les deux exemples les plus marquants sont certainement la sociologie et la psychologie sociale, mais on pourrait aussi citer l'économie, les sciences politiques, les sciences de la communication et, évidemment, la psychologie cognitive.

Contributions de la sociologie

Cette discipline a marqué et marque encore l'histoire de la pensée sur l'évaluation. On va en prélever deux aspects marquants : une explication sociale de l'évaluation scolaire, une analyse de l'évaluation comme pratique sociale.

■ Explication sociale de l'évaluation scolaire

Selon Merle (1998), les recherches menées sur l'évaluation scolaire par les sociologues peuvent se classer autour de quatre grandes orientations :

- Les théories de la reproduction de Bourdieu et Passeron qui ont exercé une influence dominante durant les années 70, répondent à la question du fondement des inégalités sociales de réussite scolaire en stipulant que l'école est un lieu de transformation des inégalités culturelles en inégalités scolaires. L'évaluation en classe ainsi que l'examen ne sont, dans cette perspective, analysés que comme des "illusions scolaires à la légitimation des élites sociales" (Bourdieu, 1979).
- A partir des années 80, plusieurs orientations semblent coexister. La première se préoccupe des relations maître-élève et, tout particulièrement, des modalités concrètes de fabrication des notes. La seconde orientation de recherche, essentiellement statistique, se situe dans le prolongement des travaux de Becker (1964), aux Etats-Unis et combine une perspective sociodémographique (intéressée au mode de sélection des élèves) et une approche socioéconomique (intéressée par la question de l'efficacité). Cette orientation a donné lieu à de nombreux travaux sur l'effet du contexte de scolarisation (Duru-Bellat, Mingat, 1997).
- Une troisième approche qui complète les deux autres consiste à s'intéresser aux "variables de position". Il s'agit pour les auteurs concernés d'expliquer les résultats des élèves par le produit d'histoires personnelles très tôt différenciées et par la diversité des trajectoires scolaires qui en découlent (Lahire, 1995).
- Enfin, les travaux sur "l'école efficace" ont marqué les années 70 et 80 en Europe et dans les pays de l'OCDE : on peut avoir une idée de l'étendue des recherches suscitées par ce courant en consultant les rapports de Scheerens (1989, 1995) ainsi que les travaux de Grisay (1993). Ils ont influencé de manière importante les conceptions de l'évaluation des dispositifs et des institutions en généralisant et en vulgarisant le recours aux "indicateurs" qui est devenu aujourd'hui couramment utilisé.

■ L'évaluation comme pratique sociale

Trois types d'analyse distincts peuvent être repérés :

- l'analyse des actes et des procès d'évaluation qui distingue l'évaluation des agents et l'évaluation des actions en les situant dans leurs contextes sociaux (Barbier, 1985),
- l'analyse de l'efficacité de l'évaluation et de sa valeur épistémologique qui subordonne la qualité de cette évaluation à l'existence, même implicite, d'une

- théorie sociologique qui "informe une représentation du social" (Demailly, 2001),
- l'analyse des fonctions et des effets de l'évaluation dans la "fabrication de l'excellence scolaire" (Perrenoud, 1995).

On voit bien, à travers ces différents regards, comment l'approche sociologique choisit d'éclairer directement et unilatéralement certaines variables contextuelles de l'acte d'évaluer, au risque de confisquer le sens du processus évaluatif au profit du seul paradigme sociologique.

Contributions de la psychologie sociale

La psychologie sociale a également revendiqué la construction de savoirs sur l'évaluation (Monteil, 1989). En particulier, des recherches sur les pratiques de l'évaluation ont mobilisé les théories de l'attribution (étudiant la manière d'attribuer une cause à un comportement observé) et ont pu ainsi dégager les biais des jugements évaluatifs. Il a été montré, également, la tendance à surestimer les facteurs personnels au détriment du contexte social. Dans cet esprit, les chercheurs ont même tenté de démontrer l'existence d'une norme sociale, la "norme d'internalité" qui influence les jugements évaluatifs (Dubois, 2001) : ceux-ci favoriseraient les comportements "internes" (des individus qui auraient tendance à considérer que les résultats qu'ils obtiennent dans les évaluations découlent directement de ce qu'ils sont ou de ce qu'ils ont fait) par rapport aux comportements "externes" (des individus qui pensent dépendre de forces extérieures et indépendantes de ce qu'ils sont ou de ce qu'ils font). Les évaluateurs, en général, jugeraient plus favorablement les sujets internes que les sujets externes et, fait aggravant, les sujets externes se retrouveraient plus fréquemment dans les milieux défavorisés que les sujets internes. Cette norme sociale, si elle est avérée, bouleverse quelque peu le paysage de l'évaluation et de l'éducation en général, dans la mesure où elle démontrerait que les grandes réformes pédagogiques depuis un demi-siècle tendant à valoriser la responsabilité et l'autonomie de l'élève seraient responsables d'injustices et d'échecs.

L'exemple de ces deux disciplines (parmi d'autres disciplines des SHS) montre une tendance forte à traiter les problématiques d'évaluation de manière isolée et ponctuelle, sous couvert d'étudier l'incidence de telle ou telle variable sur les phénomènes liés à celle-ci. Chaque étude se réclame de la légitimité de son inscription dans un paradigme disciplinaire reconnu sans relier son questionnement à la complexité inhérente à toute opération d'évaluation faisant interagir des partenaires différents (= évaluateurs et évalués, individus et collectifs) dans des situations régies par des processus de communication, de conflits et de résolution de problèmes. La notion de "situation globale d'évaluation" disparaît ici et les évaluateurs responsables de la conduite d'une procédure de régulation de l'action font place aux chercheurs, experts dans une "discipline-outil".

Est-ce à dire, à ce moment de la réflexion, qu'il faut prédire la fin des paradigmes de l'évaluation et l'avènement des paradigmes disciplinaires appliqués à l'évaluation ?

EN FILIGRANE : LE CONTEXTE GENERAL "D'ECLATEMENT" DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ELLES-MEMES

Pour répondre à la question on peut d'abord se demander si le morcellement des problématiques d'évaluation évoqué précédemment ne constitue pas déjà un reflet d'un problème plus général qui concerne l'évolution des SHS elles-mêmes ?

Multiplication des champs de recherche

Dans un numéro spécial de la Revue Sciences Humaines (janvier 2006), Dortier⁴ soutient que "les sciences humaines sont entrées dans une nouvelle période où la multiplication des champs de recherche et des savoirs locaux, en même temps que l'absence de modèles rendent paradoxalement impossible toute vision globale... L'esprit de système semble peu à peu abandonné partout au profit des études locales, plus modestes". Le bilan ainsi introduit s'appuie sur des analyses de différentes disciplines concernées par cette évolution comme les sciences cognitives qui étendent progressivement leurs modèles à des disciplines voisines (sociologie, économie, éthologie, thérapie..."cognitives"), la sociologie de plus en plus fascinée par "l'individu" (étudié à travers le déclin des normes et le renforcement de la sphère privée), la linguistique qui s'est subdivisée en une mosaïque de courants (la sémantique, la linguistique textuelle des discours ou celle de l'énonciation...). Le diagnostic qui clôt cette analyse consiste à postuler que, si nombre de reconfigurations en cours restent confinées dans des bassins de connaissances spécialisés, c'est parce qu'il manque une impulsion aux synthèses, bilans, cartographies des savoirs, mais aussi et surtout aux outils conceptuels destinés à réarticuler entre eux les savoirs locaux.

La question des paradigmes

Si on adhère à la définition que donne Kuhn du paradigme comme étant "ce que les membres d'une communauté scientifique possèdent en commun" et à son corollaire qui est "qu'une communauté scientifique se compose de chercheurs qui se réfèrent au même paradigme", on peut alors se demander avec Dortier (2006) si de nouveaux paradigmes ne sont pas en train de prendre le relais des anciens, même s'ils n'ont pas été portés par de "grandes figures" ou des oeuvres marquantes (comme ce serait le cas du paradigme cognitif). En suivant la définition qu'en donne Kuhn, on pourrait appliquer le concept de "crise" à ce que vivent les sciences humaines et sociales

⁴ Cf. également : Dortier, J.F. (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris, France : Sc. Humaines ed.

aujourd'hui. En effet les crises concernent les périodes où les scientifiques sont confrontés à l'incapacité de leur modèle (ou paradigme) à résoudre une énigme. Si la crise gagne de l'importance et surtout perdure, la validité du modèle est remise en cause par l'émergence d'un nouveau paradigme qui représente une réponse possible à la crise. En conséquence, s'il y a "crise" des SHS, comment n'y aurait-il pas crise des sciences de l'éducation et comment la crise ne toucherait-elle pas un de ses domaines de recherche comme l'évaluation ?

UN REPOSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE SPECIFIQUE SUR L'EVALUATION ?

C'est une question à prendre au sérieux, dans le contexte de restructuration des disciplines universitaires autour des nouveaux masters européens. Et cette question en appelle d'autres.

Une contradiction apparente

L'évaluation en éducation fait, aujourd'hui, l'objet d'une demande très forte, à la fois institutionnelle (avec les évaluations commanditées par les ministères et les organismes de veille nationaux et internationaux) et professionnelle (avec les attentes des entreprises et des organisations vis-à-vis des dispositifs de certification, d'assurance-qualité, d'audit et de contrôle de leur fonctionnement). Paradoxalement, un tel champ d'investigation qui avait mis un demi-siècle (Figari, 2004) pour construire un début de dialogue entre paradigmes complémentaires et devenir un objet de recherche distinct, au sein des sciences de l'éducation, serait-il en situation d'éclatement, en partie sous la pression des disciplines de SHS en quête de nouveaux sujets porteurs ?

Des questions concernant les recherches de sciences de l'éducation

En effet, dans un tel contexte de demande sociale et professionnelle forte, la tentation peut être grande, pour toute équipe universitaire dotée d'une spécificité disciplinaire ayant recours aux outils sociologiques, économiques ou psychologiques, de se proposer, en concurrence avec les sciences de l'éducation, pour l'évaluation d'une politique, d'un dispositif, voire d'une méthode d'éducation ou de formation. Il s'agit là d'un enjeu important pour les sciences de l'éducation, aujourd'hui : ne sont-elles pas assez puissantes pour conserver en leur sein des équipes de recherche (ou des laboratoires) dédiées à l'évaluation ? Ces équipes ne sont-elles pas susceptibles d'attirer à elles des collaborations disciplinaires complémentaires autour d'une problématique complexe et intrinsèquement liée aux processus d'enseignement-apprentissage et de régulation des systèmes éducatifs, comme l'évaluation ? On perçoit ici que le problème, s'il existe, ne provient pas du champ-même de l'évaluation et de son

développement comme objet d'étude mais des sciences de l'éducation et de leur positionnement dans l'ensemble des disciplines de SHS, à moins que les sciences de l'éducation, oubliant leur pluralité, par mimétisme des autres sciences humaines et sociales, ne jouent elles-mêmes ce même jeu disjonctif.

Des questions sur l'épistémologie de l'évaluation

On progresse, ainsi, vers une réflexion sur l'épistémologie de l'évaluation. Les questions qui en relèvent se posent, tout naturellement, comme on vient de le postuler, en liaison avec celles des sciences de l'éducation en général. Or on entend dire que ces dernières sont toujours dans leur phase "critique", "préscientifique" et qu'elles n'ont pas encore atteint le stade de la "science normale", c'est-à-dire celui des lois et des généralisations. En fait, la première question qui se pose est de savoir si, en quoi et à quelles conditions elles peuvent sortir de l'emprise hégémonique du paradigme prescriptif que constitue le modèle scolaire ou "pédagogique" pour accéder à une réelle arborescence paradigmatique. La seconde question consiste à se demander si elles peuvent, en même temps, accéder à une certaine unité disciplinaire grâce à l'élaboration d'un espace de discussion organisé, une sorte de métaparadigme. Autant de questions qui animent la communauté des chercheurs en éducation.

Mais, au regard du problème que se posent les sciences de l'éducation, la recherche en évaluation recueille des avis partagés. Pour certains auteurs (cf. Wortman, 1983), elle apparaît encore plus nettement comme une activité appliquée, largement (et peut-être malheureusement) a-théorique. D'autres, cités dans l'ouvrage de Shadish et al. (1991) sur l'évaluation de programme, déplorent que de nombreux ouvrages sur l'évaluation soient des listes a-théoriques de méthodes. "Les théories de l'évaluation sont nécessaires", selon eux, pour "construire une connaissance de la valeur des programmes". Une telle théorie (de l'évaluation de programme) doit "explicitement décrire et justifier les cinq composantes suivantes reliées entre elles de manière logique : la programmation sociale, la construction de connaissance, l'attribution de valeur, l'utilisation de la connaissance et la pratique d'évaluation".

Dans ce cadre théorique, Shadish et al. étudient, à partir d'une revue de la littérature nord américaine de la deuxième moitié du siècle dernier, les caractéristiques de la construction de connaissances par (ou sur) l'évaluation. D'après les auteurs, les connaissances élaborées par les évaluateurs et qui émergent de leur analyse ont pour base :

- "une ontologie, étude de la nature ultime de la réalité observée" (par exemple, les caractéristiques des apprentissages évalués) ;
- "une épistémologie, étude de la nature, des origines et des limites de la connaissance élaborée" (par exemple, les causalités, les corrélations, les généralisations) ;
- "une méthodologie", étude des techniques pour la construction de la connaissance (en l'occurrence, le recours aux méthodes des sciences sociales).

On peut évidemment remettre en question l'attribution du statut de "théorie" à un tel modèle qui pourrait aussi être interprété comme la simple schématisation d'une démarche et des consignes qui s'y rattachent. Autre sujet de débat toujours d'actualité sur le statut "théorique" de l'abstraction et de la conceptualisation préalable à la construction de protocoles d'évaluation.

Des questions sur les "paradigmes de l'évaluation"

L'expression "paradigmes de l'évaluation" a été employée par De Ketele (1993, 2001) pour référer les différentes pratiques à des courants de pensée qui leur confèrent un sens privilégié. L'auteur en avait recensé dix (parmi lesquels par exemple, le paradigme docimologique, le paradigme de l'évaluation au service de la décision, le paradigme de l'évaluation répondante, etc.) auxquels il a suggéré d'ajouter (2001) celui, plus englobant et selon lui, en cours de construction, de "l'évaluation-régulation centrée sur l'action située" (cf. infra, II^e partie). Le choix et la formulation de ces paradigmes reflètent de manière éclatante l'état d'esprit des années 80, présentées précédemment comme une période de stabilisation et de cohabitation de concepts d'origines diverses mais contribuant à décrire de manière de plus en plus complexe les processus de l'évaluation abordés en tant que tels. On peut douter du consensus qui pourrait exister aujourd'hui sur l'acceptation de la plupart ou même de certains de ces référents transversaux aux champs de savoirs disciplinaires alors que les paradigmes "sociologique" et "économique", également cités par De Ketele, restent, quant à eux, couramment invoqués.

La dernière question reste donc : peut-on, aujourd'hui, encore, convoquer des "paradigmes de l'évaluation" dans des débats scientifiques en sciences sociales ?

■ En conclusion : épistémologie de l'évaluation en débat...ouvert

On a pu voir la place de la recherche sur l'évaluation en éducation dans le contexte général de "pensée éclatée" qui semble être vécu dans les sciences humaines et sociales, contribuant à nourrir les sciences de l'éducation et ses différents champs de recherche. On a noté la tendance de certaines disciplines à traiter le sujet de l'évaluation à partir de leurs paradigmes internes et les conséquences possibles sur le désengagement des laboratoires de sciences de l'éducation vis-à-vis de ce sujet.

Mais, contradictoirement à cette analyse, une autre analyse, issue d'une revue de travaux nord américains, notamment, conclut à l'existence d'un espace (attesté, insuffisant, nécessaire) pour théoriser l'évaluation. Il existerait une voie pour construire une "théorie pragmatique" de l'évaluation en partie tributaire et en partie indépendante des débats scientifiques qui animent aujourd'hui la communauté des chercheurs en sciences humaines et sociales. Il appartiendrait aux chercheurs spécialisés sur ce sujet de rassembler les pièces (déjà nombreuses) du puzzle en un tout cohérent, de recoller les morceaux d'une "évaluation en miettes" (Arduino, Berger, 1989) ou, pour généraliser, d'un "savoir en miettes".

PROSPECTIVE POUR DE NOUVEAUX PRINCIPES UNIFICATEURS, APPLICATION A LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE

INTRODUCTION : UN ESPACE PARADIGMATIQUE A REINVENTER

Pensée éclatée dans les sciences humaines et sociales, disciplinarisation des sciences de l'éducation et diversification (ou déstructuration) des axes de recherche sur l'évaluation : les signes d'une "crise" apparaissent évidents. Mais on sait bien que de toute crise peut émaner sinon une "révolution", du moins l'avènement de nouveaux paradigmes : le chemin ouvert par De Ketele appelle à repérer d'éventuelles démarches scientifiques en cours de (re)construction autour de l'évaluation en éducation et en formation. C'est ce qu'il est proposé de développer dans le cadre de cette réflexion en choisissant en exemple actuel et ouvert à la recherche parce que très peu exploité comme "pratique d'évaluation" : celui de la validation des acquis de l'expérience.

L'objet de cette deuxième partie consistera, sur ce thème, en une sorte d'exercice de pensée visant à repérer et à formaliser des "principes unificateurs" disponibles pour la construction d'un espace paradigmatique de l'évaluation de l'expérience. On imagine bien que cet exercice peut être réfuté et qu'il ne peut que constituer une proposition à discuter dans une communauté scientifique désireuse de chercher un nombre réduit de consensus pouvant légitimer le développement de la recherche sur le sujet. Dans ces limites, il sera proposé de travailler sur trois principes unificateurs pouvant contribuer à la conceptualisation d'un cadre paradigmatique de ce qui pourrait s'appeler "l'évaluation située".

Ces principes sont :

- sur le plan théorique : la réactivation de l'interdisciplinarité ;
- sur le plan ontologique : la désignation de l'expérience comme "objet" d'une "évaluation située" ;
- sur le plan méthodologique : la reconstruction instrumentale par l'élaboration de référentiels comme modélisation des procédures et protocoles d'évaluation.

AU NIVEAU DES PARADIGMES : L'INTERDISCIPLINARITE ?

Conditions de l'interdisciplinarité

L'évaluation, dans le sillage des sciences de l'éducation a communément recours à des disciplines de référence comme la sociologie, les psychologies (cognitive, du travail) ou l'économie. Ces disciplines sont liées, comme toutes les autres, à une communauté scientifique qui veille à leur maintien et leur évolution. Dans ce cadre, elles

fournissent des représentations standardisées des situations, mais elles ne sont pas définies pour résoudre un problème concret posé dans sa globalité. En toute logique, on pourrait invoquer comme solution le recours à la "pluridisciplinarité" : on disposerait alors d'un voisinage d'apports divers autour d'un thème précis. Mais l'association de ces apports ne pourrait pas être réalisée de manière rigoureuse et unificatrice. "L'interdisciplinarité" pourrait donc, apparemment, résoudre cette difficulté (non sans en introduire de nouvelles) dans la mesure où elle consiste, selon Maingain et al. (2002), en la construction de la représentation d'une situation à étudier, faisant interférer plusieurs disciplines. Avec cette représentation interdisciplinaire, on va pouvoir obtenir un "objet hybride", au sens donné par Latour (1988). A son tour, cet objet reconstruit aura recours à des méthodologies reconnues par les disciplines concernées. On entrevoit alors, avec ce type d'objet en quelque sorte "négocié", un début de "principe unificateur". Cette construction entraîne cependant, comme on vient de l'entrevoir, de nouvelles difficultés. Parmi elles, on peut citer le risque de dénaturation des concepts devenus "nomades" en passant du contexte où ils ont été construits à un autre dans lequel ils risquent de perdre leur légitimité et leur signification ou de devenir dominants au point d'écraser la recherche initiale (Vinck, 2000, p. 90). On peut citer aussi les problèmes posés par le "découpage", dans chaque discipline, des éléments qui serviront à définir "l'objet hybride" à étudier. On abordera, plus loin, à travers l'exemple cité, la question de la construction d'un tel objet.

Il s'agit donc, sur ces prémisses, de créer les conditions concrètes d'une recherche interdisciplinaire. On suivrait ici l'orientation proposée par Vinck (op. cit. p. 10) de partir de la réalité d'un travail de recherche interdisciplinaire avant d'en fixer les conditions épistémologiques et non l'inverse, l'épistémologie du nouvel objet d'étude étant considérée comme "à construire" et non préalable à sa construction.

Mise en œuvre de l'interdisciplinarité

Des méthodologies de recherche interdisciplinaire existent déjà dans la littérature (cf. travaux de Fourez, 2000, etc.) : elles ne demandent qu'à être connues, discutées et éventuellement expérimentées au profit des investigations sur l'évaluation.

Ces méthodologies s'accordent sur la nécessité de prévoir au moins trois opérations scientifiques majeures :

- Etablir, en préalable, les contours d'une situation précise (jurys d'examens, portfolios...) et définir l'apport initial sous forme de ressources, conceptualisations, grilles d'analyse de chaque discipline contributive (approche sociologique du travail, approche cognitive de l'activité, approche ethnographique des histoires de vie, etc.).
- Construire des "objets intermédiaires" (selon Vinck) ou "objets hybrides" (selon Latour) ou encore des "îlots interdisciplinaires de rationalité" (selon Fourez). Ces formulations distinctes peuvent être interprétées comme relativement

convergentes sur la dimension scientifique de ces "objets" : ceux-ci comportent certains aspects purement disciplinaires non altérés et certains aspects ayant fait l'objet d'une discussion "rationnelle", c'est-à-dire "en connaissance de cause et selon certaines conventions préalablement négociées". Ce sont des constructions provisoires qui vont pouvoir être interprétées par tous. Dans l'exemple utilisé, on peut envisager la notion de compétence comme base de construction de cet objet intermédiaire pouvant rassembler, à la fois, les apports disciplinaires et une synthèse pouvant recueillir un consensus minimal (De Ketele, 2001). Pour préciser ces caractéristiques communes aux définitions de la compétence, nous renvoyons aux publications issues du colloque ADMEE de Lisbonne 2004. On peut juger de l'intérêt de ce travail de construction d'objet intermédiaire au fait que la notion de "compétence", aujourd'hui, paraît quasi inutilisable tellement ses approches sont diverses, si elle n'est pas intégrée dans une problématique englobante et située comme celle de la validation de ces compétences dans des contextes de mobilité universitaire, de reconnaissance professionnelle et sociale.

- Délimiter les éléments constitutifs d'une "boîte noire" (selon Maingain) contenant différentes composantes de l'objet à évaluer. Cette boîte noire veut désigner un "système, une loi, un modèle, un outil, un appareil dont on appréhende l'action globale, sans en saisir d'emblée les composants ou en comprendre la structure propre. Peuvent également y figurer des questions non résolues". Dans l'exemple de la validation des acquis d'apprentissage informels ou non formels, il paraît tout à fait envisageable de situer l'expérience dans le cadre de cette boîte noire, tant qu'elle ne sera pas complètement décrite et analysée.

L'interdisciplinarité a toujours été un sujet privilégié des débats épistémologiques en sciences de l'éducation. Invoquée très souvent de manière incantatoire, elle donne rarement lieu à des recherches qui s'en réclament et encore moins à des explications épistémologiques et méthodologiques. L'évaluation, comme champ d'application multiforme et multidimensionnel de cette discipline, fournit, en revanche, des occasions plus opportunes de mettre en pratique cette interdisciplinarité et sur le sujet qui nous occupe, les conditions paraissent déjà exister.

AU NIVEAU DE L'OBJET : L'EXPERIENCE ?

Devant la nouveauté et la complexité de l'objet à évaluer, lorsqu'il s'agit de "la compétence" (cf. Colloque ADMEE de Lisbonne, novembre 2004), des chercheurs issus de diverses disciplines de SHS ont été invités à poser les concepts, les modèles et les méthodes qu'ils pensaient pouvoir mobiliser dans la construction "d'objets intermédiaires" pouvant être manipulés pour la construction de référentiels et d'indicateurs d'évaluation. Parmi ces objets, il en est un, "l'expérience" que Mayen (2005) tente de décrire.

Comment peut-on connaître l'expérience ?

Après avoir défini l'expérience par "la vie elle-même" dans "son principe de continuité", Mayen pose les questions essentielles pouvant faire surgir les caractéristiques d'un objet intermédiaire qu'il s'agira ensuite d'évaluer : "Qu'est-ce que connaître par l'expérience ? Quelle est la nature des objets de connaissance, des capacités d'action construites dans et par l'expérience et adéquates à la résolution des tâches de l'expérience ? Quels rapports entretiennent-ils avec les objets de connaissances scientifiques, technologiques, académiques ? Comment apporter les uns et aux autres ? Lesquels sont référents et comment : unités constituées de la science et de l'école ou unité de l'action... et des situations ? Quelles compatibilités entre les types d'expériences et les types d'acquis en fonction des types d'outils utilisés ? Sur tous ces points, les référentiels sont des éléments sensibles et peuvent constituer des révélateurs pour comprendre les pratiques et le leur présupposés".

Quelles activités d'évaluation de l'expérience ?

Il s'agit d'examiner alors, pour Mayen, "la chaîne d'activités qui part de la mise en oeuvre de l'expression et de l'élaboration de l'expérience à la reconnaissance, l'évaluation, à la validation de ses acquis puis à la prise en compte et au développement de ceux-ci". Comment les partenaires du dispositif de validation (concepteurs des dispositifs et des outils, conseillers en validation, accompagnateurs, jurys, enseignants et formateurs, candidats) "se débrouillent-ils de ces objets étranges que sont l'expérience, les acquis, compétences, capacités, connaissances, aptitudes, etc. ? Quels repères et instruments utilisent-ils ? A quelles adaptations procèdent-ils pour traiter des formes de vie, de savoirs et de langage qui débordent les unités et les jeux de langage, les critères et indicateurs utilisés pour l'évaluation des acquis des formations instituées ?"

On voit tout l'avantage que l'on aurait à prolonger la conceptualisation autour de la notion de "situation" en général et son actualisation dans celle "d'apprentissage situé" approche largement traitée dans les travaux de Mottier (2006) et enfin, en continuité, dans celle "d'évaluation située" qui désignerait un objet de recherche déjà en partie théorisé et qu'il conviendrait de décrire systématiquement à partir des contributions de chercheurs concernés (cf. note 1 p. 15).

Boîtes noires et indicateurs

Tant que le processus de l'expérience n'est pas complètement élucidé, la "boîte noire" ne pourra être appréhendée qu'à travers les éléments extérieurs qu'elle laissera entrevoir, indicateurs formulables et vérifiables (au moyen des éléments de preuve organisés par le demandeur). Mais, comme le distingue clairement Mayen, les indicateurs de l'expérience seront aussi bien à chercher dans la version "parcours" de

cette dernière (celle de l'agenda) que dans sa version "trajectoire" (celle qui est racontée et argumentée). On entrevoit déjà un aspect de "l'évaluation située" : celui du recours à des indicateurs rendant compte de tel ou tel aspect d'une activité au lieu des simples signes de performance habituellement traités par des indicateurs "classiques". On verra comment ce travail préfigure la "référentialisation" évoquée plus loin.

On disposait incontestablement, avec le concept "d'expérience", d'un principe unificateur pour l'approche de l'évaluation des compétences car il possède, dans ses potentialités, tous les attributs d'un "objet/sujet", d'évaluation (une situation, un sujet, un objet évalué, une finalisation, des critères et des indicateurs à mobiliser).

AU NIVEAU DE LA METHODOLOGIE : DECONSTRUCTION ET RECONSTRUCTION DES "REFERENTIELS" ?

Nous avons développé, par ailleurs (Figari, 1994, 2001) des analyses de la notion de "référentiel" et de son utilisation sur lesquelles nous ne reviendrons par ici. Il convient, cependant, de rappeler la polysémie regrettable qui est attachée à cette notion, particulièrement en France, où elle est largement utilisée. Pour rester brefs, nous rappelons seulement la distinction que nous opérons entre deux sortes de référentiels. Un "référentiel" c'est d'abord un ensemble de référents choisis pour qualifier et apprécier un objet ; ces référents peuvent être théoriques, institutionnels, professionnels et constituent un corpus d'information auquel on va comparer les informations fournies par l'objet à étudier ou à évaluer ; on l'appellera "référentiel du premier type". On fera bien la différence avec ce que certains milieux professionnels et institutionnels placent sous le titre de "référentiel", c'est-à-dire un catalogue hiérarchisé d'objectifs ou de compétences ayant force de loi et auquel il est prescrit de comparer les aspects de l'objet à évaluer : on l'appellera "référentiel du 2^e type". Dans le second cas, il s'agit d'une démarche de contrôle de conformité alors que dans le premier, nous avons affaire à une démarche scientifique de comparaison.

Il convient donc de "déconstruire" les référentiels du 2^e type" (c'est-à-dire de les analyser, de décrypter leurs sources, d'en chercher les argumentaires) pour reconstruire à leur place des "référentiels du premier type". Cette (re)construction s'appuie sur un modèle théorique, disciplinaire ou interdisciplinaire (modèle cognitif de l'enseignement-apprentissage, modèle systémique de régulation de dispositif, modèle interdisciplinaire de la compétence, etc.) sur lequel est élaborée la démarche méthodologique d'évaluation. Celle-ci consiste à définir les critères d'appréciation et les indicateurs qui illustrent la réalisation de ces critères. L'ensemble de cette procédure, la "référentialisation" a pour fonction d'organiser le lien entre conception théorique de l'évaluation d'un objet et mise en pratique méthodologique et opérationnelle de la collecte d'informations, de leur traitement, de leur interprétation et de leur utilisation pour la conduite de l'action.

Ce triptyque "modèle interdisciplinaire – chaîne d'activités de mesure de l'expérience – référentialisation" constitue un exemple possible de recherche sur l'évaluation qui répond aux exigences d'une démarche scientifique comportant ses caractéristiques essentielles : une modélisation disciplinaire et interdisciplinaire du questionnement, une définition de l'objet intermédiaire à analyser, une élaboration méthodologique adaptée à la visée évaluative qui conditionnera l'interprétation des résultats. Il est conçu de manière à pouvoir donner lieu à contestation, falsification, amélioration constante.

EN CONCLUSION : POUR QUELLE PRODUCTION DE CONNAISSANCES ?

Les débats sur la scientificité de l'évaluation ont toujours confondu deux démarches pourtant distinctes :

- la recherche sur les phénomènes induits par la pratique évaluative dans les situations d'enseignement-apprentissage ou le fonctionnement de l'école ;
- l'évaluation elle-même comme appréciation d'une performance, des résultats d'une méthode ou d'un dispositif.

La première activité relève d'une conceptualisation préalable à l'élucidation de problèmes tels que l'influence des contextes, le rôle des acteurs, l'incidence des méthodes (conceptualisation entraînant le choix des variables) et une recherche d'adéquation entre problématique et méthodologie construites pour la résoudre. Elle réalise des investigations de portée générale, transportables, généralisables selon les règles fixées par les méthodes de sciences humaines et sociales et propose des résultats critiquables par la communauté des chercheurs.

La seconde constitue une pratique de régulation intégrée au pilotage des dispositifs éducatifs : la connaissance qui en est issue est locale, unique, mouvante et non reproductible. Ses résultats sont indicatifs, provisoires et utilisables principalement par les acteurs (élèves/apprenants, enseignants, parents, décideurs).

Le lien entre les deux activités consiste à utiliser la conceptualisation de la première au profit des choix méthodologiques de la seconde : là est peut-être la principale source de confusion. Mais si cette distinction est opérée, la question épistémologique est déjà considérablement simplifiée : la première activité s'inscrit dans une démarche scientifique alors que la seconde reste une pratique (pouvant être à son tour étudiée par la première).

L'activité de recherche sur les phénomènes induits par la pratique évaluative à vocation à produire des connaissances générales à propos de l'influence de certains facteurs sur le développement, la réussite, l'échec d'un type d'apprentissage, de dispositif ou de politique (par exemple "l'effet-maître" ou "l'effet établissement" sur la réussite des élèves). Elle tentera également de faire progresser la connaissance des phénomènes liés à la pratique évaluative (par exemple la pratique sociale qui détermine les jugements évaluatifs ou le rôle de l'évaluation métacognitive dans le

renforcement des apprentissages). Le statut épistémologique de ce genre d'évaluation rejoint celui de la recherche en sciences humaines et sociales avec une dimension scientifique complexe nourrie d'interactions importantes. On dispose, déjà, avec cette dimension, d'une spécificité de la recherche sur l'évaluation à mettre en avant.

Mais on arrive, avec le nouvel espace paradigmatique entrevu précédemment, à rajouter que la recherche sur l'évaluation, si elle ne peut prétendre être nomothétique, comporte néanmoins une dimension heuristique renouvelable en permanence : chaque résultat, en modifiant le milieu (la situation) qui l'a produit, provoque un nouveau questionnement.

CONCLUSION

On s'est interrogé sur le sens de la diversification des approches scientifiques de l'évaluation à la lumière de ce qui se dit aujourd'hui que la question d'un certain "éclatement" des sciences sociales et humaines et dans leur sillage, des sciences de l'éducation. On a soulevé un problème qui semble préoccupant et qui est celui du combat entre deux paradigmes majeurs de la recherche sur l'ensemble des processus de l'évaluation : l'un qui jouerait un rôle "disjonctif" comme celui de Lerbet (1995), en découpant l'objet "évaluation" en autant de facettes que de disciplines intéressées à étudier telle ou telle de ses variables et un *paradigme "interdisciplinaire"* qui aurait la vocation de le traiter dans sa signification globale, complexe, interactive, située, ce que Lerbet qualifierait d'approche "conjonctive" de la démarche scientifique.

Ce problème invite à réfléchir, encore, toujours et plus que jamais, sur le statut épistémologique de l'évaluation. On a constaté, en effet, que la dispersion des champs de recherche (en SHS et en sciences de l'éducation) accompagnée d'une absence – ou une perte – de modèles unificateurs, pourrait expliquer une certaine déstructuration du champ de l'évaluation. Dans la logique de cette évolution, on a observé la perte d'influence des paradigmes spécifiques à la conceptualisation de l'évaluation qui paraissent jusque là stabilisés et rassurants.

Dans ce contexte, on a pris le risque, ici, d'esquisser des perspectives (optimistes ?) que nous laissent entrevoir certaines évolutions de la recherche sur l'évaluation en éducation.

On a cru remarquer que des courants de pensée actuels traitant ce sujet semblent privilégier les approches interdisciplinaires et on a cherché à illustrer l'émergence de nouvelles problématiques venant, à leur tour, déstructurer et remettre en question les précédentes à partir de l'exemple de l'évaluation des compétences acquises par l'expérience. La problématique naissante d'une "évaluation située", intégrée à des pratiques réflexives, au sens inscrit dans "la pensée critique-régulatrice" que leur donne Jorro (2004) replaçant les référentiels au centre de la modélisation de ses méthodologies, pourrait permettre de retrouver les caractéristiques d'une nouvelle forme, parmi d'autres, de pensée en construction sur l'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J., Berger G. (1989). *D'une évaluation en miette à une évaluation en actes*. Paris, France : ANDSHA Matrice.
- Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris, France : Puf.
- Becker, G.S. (1964) *Human capital. A theoretical and empirical analysis with reference to education*. New-York, USA : Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La noblesse de l'état*. Paris, France : éditions de Minuit.
- De Ketele, J.M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Ketele, J.M. (2001). Evolution des problématiques issues de l'évaluation formative. In Figari G., Achouche M. (eds.) *L'activité éducative renouvelée* (p. 102-108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Demailly, L. (2001). Evaluer les évaluations. In Figari G., Achouche M. (eds.) *L'activité éducative renouvelée* (p. 102-108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dortier, J.F. (2006). L'intelligence dispersée. *Revue Sciences Humaines*, 167.
- Dubois, N. (2001). Internalité et évaluation. In Figari G., Achouche M. (eds.) *L'activité évaluative renouvelée* (p. 102-108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Cahiers de l'Irédu*, 59.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. In Figari G., Achouche M. (eds.) *L'activité éducative renouvelée* (p. 102-108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Figari, G. (2004). Evaluer quel référentiel ? Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Figari, G., Rodrigues, P., Alves, P. Valois, P. (eds.). (2006). L'évaluation des compétences, entre la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience. *Revue des savoirs, des modèles et des méthodes*. Lisbonne, Educa, Acte du XVII^e colloque ADMEE-Europe, Université de Lisbonne.
- Fourez, G. (2000). Des représentations aux disciplines et à l'interdisciplinarité. *Revue Nouvelle*, 3(2), 348-358.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et 5^e. *Dossiers Education et Formation*, 32.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation*, 27(2), 33-47.
- Kuhn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion.

- Lahire, B. (1995). *Tableau de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaires*. Paris, France : Gallimard.
- Latour, B. (1988). *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*. Paris, France : La Découverte.
- Lerbet, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris, France : Nathan.
- Maingain, A., Dufour, B., Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Mayen, P. (2005). *Dix leçons sur l'expérience à travers l'expérience de la validation des acquis de l'expérience*. Acte du XVIII^e colloque ADMEE-Europe. Reims, France : septembre 2005.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris, France : Puf.
- Monteil, J.M. (1989). *Eduquer et former, perspectives psychosociales*. Grenoble, France : Pug.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective "située" de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 1-21.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Suisse : Droz.
- Scheerens, J. (1989). *Process indicators of school functioning*. Netherlands, University of Twente.
- Scheerens, J. (1995). *Internationnally comparable indicators of educational programs*. OCDE.
- Shadish, W.R. et al. (1991). *Foundations of Program Evaluation. Theories of practice*. London, England : Sage.
- Vinck, D. (2000). *Pratique de l'interdisciplinarité, mutation des sciences, de l'industrie et de l'enseignement*. Grenoble, France : Pug.
- Wortman, P.M. (1983). Evaluation research : a methodological perspective. *Annual Review of Psychology*, 34, 23-260.