

QUESTIONS EPISTEMOLOGIQUES LIEES AUX EVALUATIONS EN FORMATION INITIALE ET EN FORMATION CONTINUE

❖ Franck VIALLE,

**Université de Pau et des Pays de l'Adour, France
Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales**

L'association, dans un même parcours, d'une formation universitaire initiale, de type licence, et d'une formation continue professionnelle en alternance, semble conduire à une mise en tension contradictoire. Cette tension, entre logique de formation initiale et de formation continue, est particulièrement exacerbée dans les évaluations mises en place pour chaque système pédagogique.

Les étudiants/stagiaires, engagés dans ce parcours atypique, sont confrontés à un premier niveau, à la rencontre d'une double logique pédagogique et, à un second niveau, ils vivent la rencontre contradictoire de deux systèmes évaluatifs. En prenant appui sur les pratiques évaluatives, et plus particulièrement sur différentes distributions de notes, il est intéressant de comparer les logiques de formation initiale et de formation continue. Cette comparaison interroge ensuite, les fondements épistémologiques qui sous-tendent les actions pédagogiques et évaluatives. Enfin, et plus généralement encore, cette étude questionne les épistémologies qui rejettent ou s'approprient de manière exclusive, le caractère paradoxal de la rencontre de contradictoires

I - CONTEXTE DE LA RECHERCHE

I - 1 Une formation associée

Nous nous sommes attachés sur une même année, à analyser trois collections de notes sanctionnant chacune d'elles, un parcours de formation particulier. La première distribution concerne une licence en formation initiale, la seconde un parcours qualifiant professionnel en formation continue et la troisième l'association dans un même cursus des deux précédentes.

I - 2 La licence en formation initiale et le groupe d'étudiants (groupe 1)

La première formation proposée concerne un parcours universitaire conduisant à la délivrance d'une licence. Cette formation initiale représente un volume horaire d'environ sept cent heures réparties en quatre pôles dont le quatrième correspond à un stage d'étude de quatre mois.⁹⁵ Les cours sont magistraux hormis les heures de travaux dirigés. La logique pédagogique, qui prévaut dans cette formation, est celle de l'enseignement et de la « consommation de savoirs » par transmission. Pour obtenir son diplôme, le candidat doit avoir 10 sur une échelle de notation de 0 à 20, dans chacun des quatre pôles. Pour les disciplines des trois premiers pôles, chaque enseignant a toute latitude pour évaluer ses apports.⁹⁶ Pour le quatrième pôle, l'évaluation consiste en une note correspondant à la production et à la soutenance d'un rapport de stage.

Le groupe n° 1 a été constitué à partir de l'ensemble des étudiants inscrits dans ce cycle d'étude en formation initiale. En prenant appui sur le procès-verbal du jury de délivrance de la licence, un échantillon de 56 étudiants a été retenu au hasard⁹⁷ sur une population totale de 336.

I - 3 Le parcours promotionnel en formation continue et le groupe de stagiaires (groupe 2)

⁹⁵ Le pôle n° 1 relève de la formation générale, le pôle n° 2 concerne les fondements du management, le pôle n° 3 renvoie à des aspects de développement local et enfin le pôle n° 4 à un stage d'étude.

⁹⁶ En règle générale les enseignants font réaliser des devoirs surveillés sur table sous forme de QCM (questions à choix multiples) ou de devoir de synthèse.

⁹⁷ Dans une liste alphabétique, nous avons retenu un candidat tous les six noms. Il a été possible de construire un échantillon aléatoire de la distribution totale.

La seconde formation correspond à une formation professionnelle en alternance qui conduit à l'obtention d'une qualification pédagogique homologuée de niveau III. Cette formation se réalise sur deux années selon une modalité d'alternance entre une pratique professionnelle au sein d'un établissement d'enseignement et des séquences de formation. Le parcours est articulé autour de la réalisation d'une recherche personnelle du candidat par la conduite d'une activité pédagogique qui donne lieu à la réalisation d'un rapport. La logique pédagogique s'appuie ici sur la production de savoirs par intégration. Le système de notation est sous forme de lettres ABCDE. A étant la meilleure cotation. Douze cotations pour quatre épreuves sont portées sur le dossier de qualification. Pour être qualifié, le candidat ne doit pas avoir de D ou de E. Deux épreuves sont réalisées en cours de formation et deux autres lors des évaluations finales. Pour ces dernières, le candidat doit réaliser d'une part, un devoir écrit sur table, et d'autre part, soutenir un rapport d'activité pédagogique.

Le groupe n° 2 a été élaboré à partir de l'ensemble des stagiaires inscrits dans ce parcours promotionnel en formation continue. Un échantillon de 56 stagiaires sur 262 a été constitué pour la même année d'étude que la licence.

I - 4 La formation qui associe les deux parcours précédents et le groupe d'étudiants/stagiaires (groupe 3)

Ces deux formations ont été associées dans un parcours unique, dans le but d'obtenir, pour des étudiants/stagiaires, à la fois une formation professionnelle et un diplôme universitaire de niveau II. En effet, le niveau d'exigence, pour enseigner sous contrat avec le Ministère de l'Agriculture, est fixé depuis 1995 au niveau II.⁹⁸ Ainsi, titulaires au moins d'un niveau bac plus deux, les étudiants/stagiaires réalisent sur deux ans, les deux formations de manière conjointe. Selon un rythme de regroupement, d'une semaine par mois, les contenus et les évaluations de la licence et de la formation pédagogique se déroulent sans avoir fait l'objet d'aménagements véritablement significatifs, par rapport aux deux parcours pris séparément.

L'année d'étude, huit candidats suivaient le parcours qui associait licence et formation professionnelle. Nous pouvons rappeler, que ces huit candidats se présentaient aux mêmes épreuves que les deux populations parentes. Le groupe expérimental n° 3 est donc composé de cette promotion de huit étudiants/stagiaires.

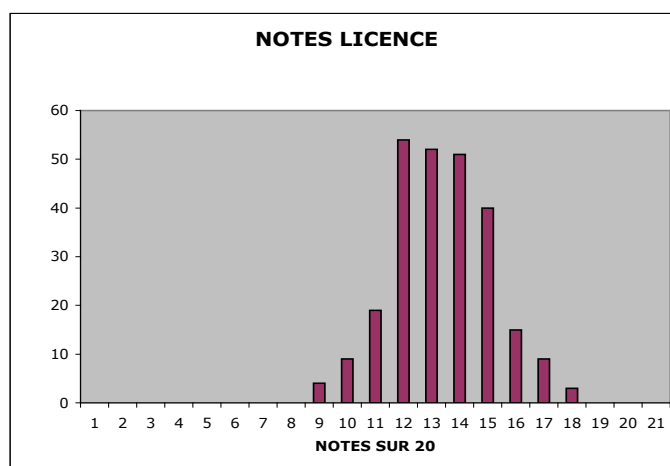
Nous pouvons pointer l'équivalence des trois groupes du point de vue des niveaux. Il s'agit là, en effet pour la licence, la formation professionnelle et le parcours associé de formations, de candidats qui ont le même niveau soit à Bac plus deux années d'étude (niveau III).

II - PRESENTATION DES RESULTATS

De manière très synthétique, nous pouvons représenter sur différents histogrammes les distributions de notes pour chaque groupe. Les schémas ci-après compilent en une seule représentation, les résultats aux quatre épreuves de chaque formation.

II - 1 Distribution des notes de la licence en formation initiale

Les notes portées s'articulent autour de la médiane et déclinent de façon symétrique de part et d'autre de cette dernière.

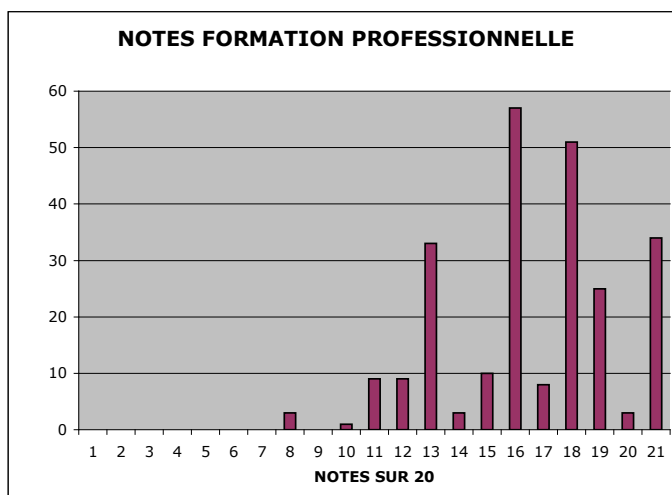


Les notes de la licence se distribuent selon la courbe de *Gauss*. La moyenne générale des épreuves est de 12,38 sur 20. Nous pouvons remarquer les bons résultats obtenus par les candidats.

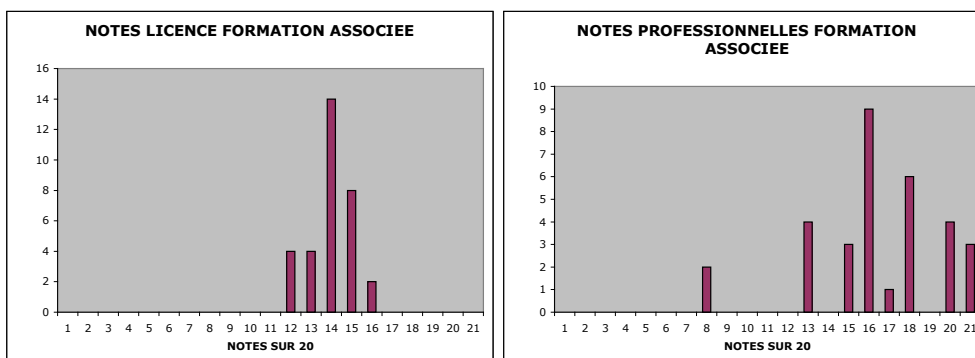
⁹⁸ Cf. Ministère de l'agriculture, décret 88-922 du 14/09/1988, modifié par le décret n°95-481 du 27/04/1995. Cependant, si le niveau d'exigence est fixé au niveau II, le décret stipule que 25 % des heures d'enseignement agricole peuvent être dispensées par des moniteurs titulaires de niveau III.

II - 2 Distribution des notes dans le parcours promotionnel en formation continue

La distribution, ici, suit une courbe asymétrique orientée vers l'excellence des résultats. La moyenne des épreuves est de 15,77 sur 20.



II - 3 Distribution des notes des étudiants/stagiaires qui suivent les deux parcours



Malgré le petit effectif concerné, la distribution nous montre la grande dispersion des notes pour la formation professionnelle et leur regroupement autour de la médiane pour la formation licence.

III - COMMENTAIRES

La remarque générale, que nous pouvons formuler, est que, dans un cas comme dans l'autre, les notes portées sont très bonifiantes. Cette bonification est néanmoins nettement plus marquée dans la formation professionnelle.

III - 1 Pour la formation initiale licence

Les notes licence se distribuent selon la courbe de *Gauss*. La distribution gaussienne des notes de licence semble révélatrice d'une sélection, d'un repérage. Il nous semble alors qu'elle se prête d'une part, comme nulle autre, à l'examen d'entrée, au concours, à la sélection et d'autre part qu'elle subordonne et détermine les pratiques pédagogiques. En effet, si nous considérons l'apprentissage comme un parcours *initiatique* qui conduit un apprenant, de manière très schématique et commune, d'une situation de non-connu, à une situation de connu, alors, comment, se convaincre de la normalité de retrouver dans les évaluations de l'enseignant une même distribution gaussienne à l'entrée du parcours et à sa sortie ?

Si, pour illustrer notre propos, nous prenons l'exemple trivial de l'apprentissage de la lecture, alors, il ne viendrait à l'esprit d'aucun parent que l'objectif de l'instituteur soit, qu'à l'issue de son enseignement, une majorité des élèves sache lire moyennement, une petite portion très bien et une autre pas du tout. Nous attendons, à ce que tous nos enfants réussissent à lire à l'issue du primaire. Autrement dit, la normalité de la distribution serait dans cet exemple, en début de cycle, une représentation graphique asymétrique en « **I** », dans le sens où la majorité des élèves ne saurait pas lire, et en fin de cycle une distribution non plus gaussienne mais asymétrique en « **J** », où une grande majorité des élèves aurait appris à lire. Cela n'empêcherait pas qu'entre ces deux courbes ait existé un moment gaussien unique, où *les plus doués* auraient avancé plus vite, *les moins doués* plus lentement et *les moyens* seraient restés stables. Si l'on considère cette évolution des apprentissages comme normale, nous pouvons alors nous demander avec G. De Landsheere, (1984. p221) « à partir de quel niveau de la scolarité, pareille exigence n'est-elle donc plus de mise ? »

En somme, il nous semble que la distribution gaussienne par une distorsion organisée considère la répartition des aptitudes « *comme pronostique des résultats scolaires en fin d'année et on fixe le niveau de l'enseignement de telle façon que ce pronostic se vérifie : il sera moyennement difficile tout en permettant aux meilleurs de s'épanouir et en laissant une mince chance aux médiocres* ». ⁹⁹ Nous sommes en droit de supposer alors, que la courbe de Gauss, dans ses visées, diagnostique et pronostique par défaut, semble conduire à un double enfermement déterministe. La visée diagnostique détermine l'élève par rapport à son histoire et à ses conditions initiales, alors que la visée pronostique l'enferme au regard des conditions finales projetées pour lui, par le système éducatif.

III - 2 Pour la formation continue professionnelle

Les notes de la formation pédagogique en alternance suivent une distribution asymétrique en « J ». Dans ce cas, l'évaluation semble être une formalité qui a pour objet de mesurer le parcours de chacun, et la réussite indifférenciée des stagiaires. La normalité, ici, est la réussite de chacun dans la construction singulière de son rapport au savoir. Cette pratique pédagogique pose alors le problème de sa validité sociale. Comment, en effet, dans un contexte où l'éducation semble assujettie aux performances socio-économiques, accepter un modèle éducatif qui ne serve pas de discriminant social ?

III - 3 Pour le parcours qui associe les deux formations

Pour les candidats, qui suivent l'association des deux formations, les notes en formation continue se positionnent de façon très ample en exploitant les bordures de la distribution et, à l'inverse pour la formation initiale licence, elles restent très concentrées vers des résultats excellents. Nous pouvons relever ici, que le « *comportement* » reflété par la distribution du groupe d'étude est caractérisé par une double expression contradictoire. En effet, alors que l'ensemble de l'échantillon des candidats, qui suivent exclusivement la formation continue professionnelle, est peu discriminé et se trouve concentré vers des résultats très honorables, les étudiants/stagiaires, au contraire, se dispersent très fortement dans la distribution en affichant même les extrêmes, et obtiennent des résultats corrects mais seulement moyens.

A l'opposé, leur « *comportement* » est inverse dans la distribution initiale licence. En effet, alors que l'ensemble des candidats, qui suit exclusivement ce parcours, est plutôt discriminé, suivant en ce sens une distribution gaussienne et que les résultats sont favorables mais sans excès, notre population reste étonnamment groupée et affiche d'excellentes performances.

IV- REFLEXIONS EPISTEMOLOGIQUES

Dans le cas de la licence comme dans celui de la formation pédagogique en alternance, nous voyons combien l'organisation de l'évaluation semble déterminer, voire même, justifier le modèle pédagogique mis en place. Il devient alors intéressant de cadrer nos réflexions autour d'un regard plus théorique et de nous interroger sur les fondements épistémologiques des formations initiale et continue étudiées. En effet, les pratiques pédagogiques et évaluatives, en qualité de constructions et d'organisations humaines, ne sauraient être exclues d'un débat plus général qui met en scène le sujet et son environnement, au sens d'objet, phénomène, événement extérieurs au sujet. L'étude de la relation entre le sujet et l'objet semble fondatrice de l'épistémologie. Pour J. Piaget, (1972, p4), « *il est en effet possible de construire une théorie des rapports entre le sujet connaissant et les objets donnés dans l'expérience, et c'est à cette théorie que l'on réserve habituellement le nom de théorie de la connaissance ou épistémologie* ». Nous souhaitons alors, dégager quelques indicateurs épistémologiques essentiels qui peuvent nous aider à lire les systèmes de formations/évaluations développés précédemment.

IV - 1 Une épistémologie positiviste

IV - 1.1 Quelques indicateurs

♦ *l'objet indépendant du sujet* : Comme premier indicateur, nous pouvons relever que l'épistémologie positiviste s'inspire d'une philosophie et d'un rapport au monde, dans lequel, l'objet est indépendant du sujet. Dans la vision positiviste du monde, le sujet est disjoint de l'objet. Ainsi ce dernier existe en soi, indépendamment du sujet l'observant. L'objet est réel, objectif et donné. ¹⁰⁰ Donné comme étant déjà là et positif comme étant avéré. L'épistémologie positiviste postule l'objectivité du monde et donc par-là même, l'objectivité de son évaluation. Non seulement l'objet est déjà là, mais il est régi par des lois de la nature invariables ;

♦ *une « vision du monde » déterministe* : Une philosophie positive de la connaissance induit une « vision du monde » déterministe. Les critères essentiels, pour spécifier une relation déterministe, sont ceux, selon P. Vendryès, de l'unicité et de la dépendance. Pour cet auteur (1973. p22) : « *Un processus déterministe se réalise d'une et d'une seule manière* ». Ce caractère d'unicité implique qu'un processus déterministe sera prévisible avec certitude car il

⁹⁹ Ibidem, G. De Landsheere, 1984. p219.

¹⁰⁰ Auguste Comte, figure emblématique de l'épistémologie positiviste, définit le terme positif (1949. Tome II. p92) comme le fait qu'aucune proposition ne saurait être énoncée qui ne soit subordonnée à un fait d'expérience ou à une loi expérimentale établie.

se réalisera d'une seule façon. L'autre caractère du déterminisme est le lien de dépendance tissé. Le sujet ainsi pensé est piloté, assujéti par son environnement. Sa complète transparence supposée, c'est-à-dire sa totale accessibilité par l'autre et l'invariabilité également supposée des lois qui le régissent, l'amène à être aliéné, trivialisé par l'objet ;

♦ *une méthodologie analytique et une logique disjonctive* : Enfin, comme derniers indicateurs, sachant que notre liste n'est pas exhaustive, le système positif se réfère explicitement à une méthodologie analytique ainsi qu'à une logique disjonctive. La logique évoquée ici est la logique formelle exprimée par les trois axiomes d'Aristote : l'axiome d'identité, de non-contradiction et de tiers exclu. De la sorte, nous pouvons penser que cette épistémologie positive ne soit valide que dans l'étude des systèmes sommatifs. Nous entendons par-là, les systèmes réductibles en éléments premiers et pouvant être reconstruits à l'identique à partir de ceux-là.

IV - 1.2 Conséquences éducatives

Dans cette posture positiviste, nous sommes dans une logique de la reproduction de modèles prédéterminés. Le référent qui conduit à l'évaluation est selon A. Geay, (1998. p112) externe, normatif, prédéterminé et stable. Dans les faits éducatifs, cette épistémologie renvoie aux déterminismes scolaires, aux pratiques analytiques qu'elles soient didactiques ou évaluatives. Dans cette « vision du monde », la distribution gaussienne est privilégiée et correspond par-là même, à une réalité donnée, objective et indépendante de la nature des candidats, des correcteurs et des épreuves. Elle est toujours vraie car répond à l'invariabilité des lois probabilistes. En effet, il est hautement probable que la distribution gaussienne, dans ses visées diagnostique et pronostique, conduit à un double enfermement déterministe. Dans cette configuration, connaissant les pré-requis du candidat et l'organisation de formation proposée, nous serons toujours en mesure de savoir, avant même que l'élève n'entrepreneur sa formation, les résultats qu'il obtiendra. La formation initiale licence, que nous avons étudiée, semble relever de ce modèle, et de cette épistémologie.

IV - 2 Une épistémologie constructiviste

IV - 2.1 Quelques indicateurs

Un sujet conjoint à l'objet : Au contraire de la pensée positive, le constructivisme postule pour l'impossibilité opératoire de disjoindre le sujet observant de l'objet étudié. Cela bouleverse la « vision commune du monde » et fait éclater la notion de *réalité objective*. Dans l'approche constructiviste du « monde », le sujet est conjoint à l'objet qu'il appréhende. L'objet est construit par le sujet observant. Le sujet projette ses propres intentions sur l'objet qui, ainsi, ne dispose pas, semble-t-il de valeurs propres, extérieures au projet du sujet¹⁰¹

Une « vision du monde » indéterministe : Selon P. Vendryès, (1973, p23), « il y a indéterminisme lorsqu'il y a une multiplicité de cas simultanément possibles ». Cette double rencontre, concrétisée à la fois par un choix multiple possible et, par leur proposition simultanée, valide l'hypothèse qu'un processus indéterministe ne sera jamais reproductible à l'identique, encore moins prédictible et réversible. De plus, ce caractère d'indéterminisme interdit l'accessibilité et la trivialisation du sujet, par l'objet.

Méthodologie systémique et logique conjonctive : La pensée constructiviste se réfère à une méthodologie systémique et à une nouvelle logique conjonctive ayant pour axiome principal la ré-inclusion du tiers. Les systèmes non-sommatifs, qualifiés de complexes, seront pertinents à l'étude par la pensée constructiviste.

IV - 2.2 Conséquences éducatives

Dans les faits éducatifs, cette posture renvoie à la production de savoirs et à la prise en compte de l'expérience de l'apprenant. L'évaluation est pensée comme une régulation des processus d'apprentissage. Nous sommes alors, dans une évaluation formative, voire formatrice, où le référent est co-construit avec l'apprenant. A l'issue de la formation, et selon le rythme de chacun, les apprentissages doivent être opérés par tous. Dans ce fondement épistémologique, il semble que nous sommes dans une logique de production de modèles non déterminés à l'avance. La formation continue, que nous avons étudiée, paraît s'inscrire dans ce processus.

IV - 3 Une épistémologie du contradictoire ?

L'étude des deux organisations de formation/évaluation nous conduit à référer chacune d'elles à une épistémologie particulière. Il semble, que la licence soit d'inspiration positiviste. En effet, au regard des critères que nous avons évoqués, elle conduit l'étudiant à la reproduction de modèles prédéterminés, extérieurs et stables. Au contraire, la formation professionnelle entraîne le stagiaire vers la production d'un rapport singulier au savoir.

Pour autant, et malgré leur exposition contradictoire, ces deux ingénieries, ainsi que leurs fondements, ne sauraient s'envisager de façon disjointe, voire exclusive. En effet, dans une organisation de formation, c'est généralement un mixte, qui s'opère entre ces deux postures. Par exemple du point de vue de l'évaluation, contrôle et évaluation formative se conjoignent régulièrement. Le contrôle assure la validité sociale de la formation, dans le sens où, il permet d'une part, de vérifier la conformité entre les connaissances du candidat et les pré-requis nécessaires à l'exercice d'un métier, et d'autre part, de contrôler l'exécution du cahier des charges de la formation. Parallèlement, l'évaluation

¹⁰¹ Jean-Louis Le Moigne, 1990. remplace d'ailleurs le terme d'objectivité par celui de « projectivité ».

formative centrée sur l'apprenant, semble être une condition nécessaire pour que la personne régule ses propres apprentissages et construise sa professionnalité.

Ainsi, il serait difficilement envisageable de construire un parcours de formation diplômant qui ne respecte pas ces deux fonctions de l'évaluation. Néanmoins, la conjonction, dans une même organisation de formation/évaluation, de ces deux approches évaluatives, référées à deux fondements épistémologiques contradictoires, conduit les étudiants/stagiaires, de notre groupe d'étude, à une contradiction majeure. Ils sont étudiants là où on les attend stagiaires et stagiaires là où on les attend étudiants.

Plus généralement se pose, dans l'association de ces deux parcours, la question de la conjonction paradoxale de deux fondements épistémologiques contradictoires qui sont construits l'un par défaut de l'autre, dans une spécification mutuelle. Si cette étude met en évidence, dans un même cursus cette opposition paradigmatique, comment imaginer alors, une épistémologie qui accepte le contradictoire et qui puisse conjindre de façon dialectique, c'est-à-dire sans réduire un terme par l'autre, positivisme et constructivisme ?

BIBLIOGRAPHIE

COMTE, Auguste.

(1949) - « *Cours de philosophie positive. Discours sur l'esprit positif* ». Tome 2. Gonthier : Paris. 253p.

GEAY, André.

(1998) - « *Evaluation et contrôle* ». In : Actualité de la formation permanente. n° 130. p112-120.

LANDSHEERE, de Gilbert.

(1984) - « *Evaluation continue et examens* ». Précis de docimologie. Labor : Bruxelles. 296p.

LE MOIGNE, Jean-Louis.

(1990) - « *La modélisation des systèmes complexes* ». Dunod : Paris. 178p.

(1994) - « *Le constructivisme. Tome 1 : des fondements* ». ESF : Paris. 252p.

PIAGET, Jean.

(1972) - « *Essai de logique opératoire* ». Dunod : Paris. 400p.

VENDRYES, Pierre.

(1973) - « *Vers la théorie de l'homme* ». PUF : Paris. 284p.