



Département Pratiques et Politiques Vacances Loisirs

Dossier de la commission nationale Vacances Loisirs Janvier 2010.

**DOSSIER ÉVALUATION
VALIDATION
APPRECIATION**

ASSOCIATION NATIONALE - RECONNUE D'UTILITÉ PUBLIQUE

24, rue Marc Seguin - 75883 Paris cedex 18 - Tél. 01.53.26.24.24 - Fax 01.53.26.24.19 - www.cemea.asso.fr

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

EVALUATION

INTRODUCTION

QUELQUES DEFINITIONS GENERALES

Évaluez, il en restera toujours quelque chose

(Alain Gheno – ARA Rhône-Alpes – juin 2003)

L'évaluation aux Ceméa

(Vincent CHAVAROVOCHE Bertin LEIZEROVICI André LEROUX - Repère et action N°7 avril 94)

De l'évaluation à la validation,

(Bertin LEIZEROVICI)

De l'évaluation à l'usage des formateurs des Ceméa

Première partie du Dossier évaluation de décembre 87.

De la place de l'évaluation dans la formation

Jean-Claude DAZY

VALIDATION

INTRODUCTION

La validation Bafa, quelle histoire !

Guy Loyrion - Cemea Rhône-Alpes – ARA N° 19 octobre 1999

APPRECIATION

INTRODUCTION

Appréciations

Jean-François Rivaux

INTRODUCTION GENERALE

Le dossier qui suit émane des travaux d'un groupe de la Commission Nationale Vacances Loisirs. Il tente de répondre à une préoccupation prégnante des militants, quand ils se trouvent en position de formateurs, ou en intervention directe dans le champ des vacances et les loisirs, voire de tout acte éducatif, mais là n'est pas notre propos.

Ce dossier est à usage interne, par là même il peut se permettre des références elles même internes, permettant d'illustrer la démarche du mouvement d'éducation nouvelle dans le domaine de l'évaluation et de la validation. La question de la validation nous taraude collectivement depuis 1973, de façon quasi institutionnelle, quand le texte réglementaire de l'époque (c'est la création du BAFA) changeait la donne.

Il paraissait intéressant de rappeler que l'actualité du débat qui nous anime aujourd'hui a presque 40 ans. Et lire à ce sujet des contributions parues dans les « Instructeurs Actualités » n° 39, d'avril 1980 et n° 60 d'octobre 1982 ne peut que nous rappeler à l'humilité jubilatoire d'être membre d'un collectif militant de réflexion et d'action.

S'il fallait définir en deux mots les piliers de soutènement du dossier, nous pourrions dire que l'évaluation c'est ce qui rend le stagiaire responsable de sa propre formation, c'est un outil qui se doit d'être au service du stagiaire (même si une équipe de formateur a elle aussi à évaluer son travail, elle ne le fait pas avec le même objectif ni avec les mêmes moyens). S'il fallait être radical, et peut être faut-il l'être parfois, nous dirions que l'évaluation ne sert qu'à cela ! C'est un outil d'émancipation du stagiaire !

La validation est au service de l'institution. Elle confirme et elle conforme. Elle confirme que le stagiaire est en capacité de s'inscrire dans la norme définie extérieurement à l'organisme de formation pour être animateur (ou directeur), qu'il est en conformité. Les critères de validation, pour un brevet, voire un diplôme national se doivent (démocratiquement) d'être les mêmes pour tous les candidats sur le territoire national, et d'être suffisamment larges pour laisser une respiration, justement aux activités d'évaluation.

Quant aux appréciations, ou aux commentaires, qui restent un sursaut épisodique, voire anecdotique (certes pénible) des actions d'évaluation (qui n'en ont que faire) et de validation, il faut veiller à ce qu'elles restent ce qu'elles peuvent être : un ressenti à un instant « t » donné à lire très longtemps après à des personnes qui n'étaient pas présentes. Elles ne peuvent pas porter sur l'individu ou la personne, mais sur le statut « agi » ! C'est-à-dire sur l'individu « stagiaire » en l'occurrence.

Ce dossier a une valeur documentaire. Il ne peut être fermé. Il ne peut que s'enrichir, régionalement, des pratiques et des réflexions originales. Ces mêmes enrichissements devraient, régulièrement, venir étoffer et animer ce dossier. Le garder vivant.

ÉVALUATION

INTRODUCTION :

Qu'on ne s'y trompe pas, il ne s'agit pas de définir ce qu'est l'évaluation en règle générale, mais bien ce qu'est l'évaluation dans un mouvement d'éducation nouvelle, qui plus est aux Ceméa !

Il y a des centaines de définitions de l'évaluation, chacune adaptée à un objet, un cadre, un instant. L'évaluation n'existe pas uniquement dans le domaine de l'éducation. Et les phénomènes de modes n'ont pas facilité la compréhension, ni même l'acceptation du terme.

Il conviendrait aussi de prendre le temps de sérier les questions. De ne pas confondre un bilan et un compte-rendu, une évaluation et un contrôle, de ne pas confondre non plus les objectifs conscients ou non d'un stagiaire avec les objectifs conscients ou non d'un formateur, ou les objectifs d'une équipe, voire les objectifs institutionnels d'une formation.

On ne peut évaluer que ce qui a été consciemment, conjointement et ouvertement déclaré, ou organisé évaluable. Le tout n'est pas plus évaluable que le rien.

Chacun trouvera aisément, ici ou là, toutes les définitions imaginables de l'évaluation en éducation. Chaque militant pourra rouler sa pelote de toutes ces définitions, et fabriquer sa propre définition. Mais il nous appartient collectivement de rester ambitieux pour ce qui est notre définition générique de l'évaluation : un processus par lequel et grâce auquel un stagiaire fait le tri dans ses envies pour se fixer quelques objectifs de formation, et les moyens, la dynamique qu'une équipe de formateur met en place et en action pour que ce même stagiaire puisse mesurer son avancée vers ces mêmes objectifs, les difficultés ou les réussites, en bref et en langage clair, qu'il devienne acteur de sa propre formation, terminologie qui fait partie de notre patrimoine.

Qu'un formateur, une équipe évalue la progression d'un stagiaire est certes intéressant, mais n'intéresse que l'équipe. Que cette même équipe évalue le degré d'atteinte de SES objectifs bien trop rapidement baptisés « objectifs du stage », reste tout autant respectable mais tout autant du domaine de l'équipe. Ces exemples rapides pour montrer qu'il n'est pas si simple de bien cerner l'objet et le sujet de l'évaluation.

Ce qui doit être au centre de la formation est le stagiaire. Il ne semble pas que dans ce cadre-là nous ayons à mesurer ses capacités, ou à contrôler ses qualités. Cela pourrait ressortir de la validation.

C'est bien évidemment un parti pris. Un parti pris philosophique et pédagogique. Mais on s'apercevra à la lecture des documents que ce parti pris a alimenté nos formations depuis longtemps, et qu'il a vocation à continuer.

QUELQUES DEFINITIONS GENERALES

Evaluer, c'est porter un jugement sur la valeur en fonction de critères précis. (Vocabulaire de l'éducation. G. Mialaret)

Il y a évaluation chaque fois qu'il y a émission d'un jugement de valeur tiré à partir d'informations et en fonctions d'objectifs fixés, en vue de prendre une décision. (Françoise Cros, Nelly Leselbaum)

Evaluation formative : elle vise à fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage ; c'est donc une régulation des conditions de l'apprentissage qui est recherchée. (Linda Allal, Stratégie de l'évaluation formative : conception psychologique et modalités d'application)

Evaluation formatrice : il y a évaluation formatrice lorsque les formés ont intégré les objectifs, les critères, les indicateurs de réussite ou bien participé à leur élaboration. C'est notamment une des conditions de l'auto-évaluation.

Evaluation sommative : elle consiste à totaliser l'ensemble des acquis en fin de formation en vue d'une certification des compétences. C'est le bilan des acquis. Elle doit être très précise afin de contrôler la maîtrise des objectifs visés.

Evaluation normative : elle préfère la performance de l'apprenant à celle des autres apprenants. C'est pour un enseignant la moyenne de la classe.

Evaluation critériée, ou critérielle : la performance de l'apprenant est référée à des critères. Elle détermine la capacité à poursuivre les apprentissages ultérieurs. Elle permet de vérifier si les objectifs opérationnels (donc signalés par des critères) sont atteints.

Evaluation instituée : acte délibéré et socialement organisé aboutissant à un jugement de valeur (Jean Marie Barbier, l'évaluation en formation). C'est par exemple, l'appréciation à porter en fin de stage.

Evaluation implicite : il y a évaluation implicite chaque fois que le jugement de valeur produit au terme de l'évaluation ne peut être connu qu'à travers l'usage qui en est fait. (JMB) Tout ce qui est de l'ordre de la cooptation fonctionne sur ce type d'évaluation.

Evaluation subjective : elle s'effectue sans explication d'objectifs ou de critères (JMB).

On le voit, dès qu'il y a évaluation, au sens où on peut l'entendre dans nos formations, il y a références à objectifs, moyens, critères, buts, etc ... Quelques définitions s'imposent :

Une finalité est un énoncé qui exprime une certaine philosophie, une conception de l'existence, des principes à un niveau très général. Il s'agit de fournir des lignes directrices pour un système. Une finalité est souvent définie au niveau de l'autorité politique, des institutions qui transmettent une intention à long terme.

Un but est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation (Daniel Hameline)

Un objectif général est un énoncé plus précis que le but qui décrit ce vers quoi s'oriente tel ou tel apprentissage, dans la mesure où il décrit le résultat d'un apprentissage.

Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en terme de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage DH).

Un objectif spécifique, ou opérationnel, est un énoncé qui décrit en termes de comportements observables les résultats d'une séquence d'apprentissage. Il décrira ce que l'apprenant sera en mesure de faire pour prouver qu'il a atteint l'objectif.

Il n'y a donc évaluation qu'à partir du moment où des critères d'évaluation auront été émis. Il n'y aura évaluation que dans la mesure ou celle-ci correspondra à des objectifs clairement définis.

Dans le domaine des centres de vacances et de loisirs, l'évaluation d'un animateur sera différente selon qu'il sera stagiaire ou diplômé. Elle sera différente en fonction des objectifs poursuivis: obtention du diplôme, ou moyens de constituer un volant d'animateur.

La première tâche consistera donc à définir ce qu'on veut évaluer, et pourquoi. C'est à dire dans quel but, avec quelle finalité.

Évaluez il en restera toujours quelque chose

*Et si y'en avait marre d'évaluer!
De valider ! De noter, de
mesurer, d'étalonner, de
comparer, de normer. - Alain Gheno militant cemea*

Et si on pouvait se dire que la formation, par tout ce qu'elle déclenche, tout ce qu'elle met en œuvre et en action se suffisait à elle-même. Si on pouvait se dire que tout groupe humain porte suffisamment de compétences en lui-même pour réguler la place et l'action de chacun.

Et si on se disait par exemple, là, aujourd'hui, pour taquiner, que le baccalauréat, cette couronne de laurier, sert à rien. Que ce qui compte, c'est ce qui l'a précédé, ce sont les capacités que chaque élève, chaque enfant aura construites, pour lui, et que vouloir les comparer à celles des autres, pire, à une capacité moyenne scientiquement calculée tient du plus profond des ridicules.

Si on se disait que tout ça n'est qu'une forme déguisée de compétition, d'apprentissage de ce cannibalisme social qui nous dirige. Les plus gros bouffent les plus petits, les mentions bien méprisent les sans mentions, les agrégés snobent les certifiés, et le monde s'organise entre les « moins que » et les « plus que ». Arriver à rendre intelligible qu'un mineur de fond (si, si, ça existe toujours) gagnera (méritera ?) moins d'argent qu'un dessinateur industriel parce qu'il est bac moins quelque chose et l'autre bac plus quelque chose, ça donne une vision assez précise de ce que nous souhaitons que soient les rapports sociaux. (Je n'ai rien contre les mineurs de fond ou les dessinateurs industriels).

Le lecteur: ohé !! ohé du bateau ... ! mais où y va là ? Je lis un dossier sur l'évaluation, et me via embarqué dans des délires métaphysiques !

L'écrivain : il essaye de chercher d'où qu'on cause et de quoi qu'on cause! A force de se gargariser avec des mots aussi drôles que référentialité, évaluation à recettes multiples, validation (tiens, les invalides seraient-ils des gens non validés ? Non ?. Plus valides ? ah bon !..... excusez encore la digression...), il y aurait comme de la perte en ligne, du fourvoyage, de la fausse route!

Comme les premiers paragraphes se vautrent dans l'utopie, poursuivons le chemin en ces belles contrées (clin d'œil pour rappeler qu'Utopie, à l'origine, est un pays imaginaire ...). Une des provinces d'utopie pourrait se nommer Éducation Nouvelle. Et dans cette province, l'évaluation, puisque décidément on ne peut plus s'en passer, a un sens tout à fait précis. Pour ce qui nous concerne ici, l'évaluation dans nos formations, elle devrait ne concerner que nos stagiaires, -n'être au service que de chacun d'entre eux. Ou aussi, mais de manière différenciée, les formateurs et les équipes. Mais jamais les deux ensemble. J'aurais tendance à dire que l'évaluation portant sur les équipes et les formateurs, à ce moment précis de mon développement, je m'en bats un peu l'oeil et le petit orteil droit.

Le lecteur: faut qu't'arrêtes de presser le boudin, parce que là ça s'opacifie de plus en plus !

L'écrivain : bon! A mon sens, et quelle que soit la forme que cela prenne, du jugement de valeur, de l'impression, du ressenti, de la toise, de la mesure, de la quantification, ce que pense le formateur du stagiaire n'a strictement aucune importance! Je pense même que ça ne devrait pas exister. Du coup, je n'évalue jamais quelqu'un! Et je ne valide jamais non plus quelqu'un (voir la digression plus haut). Que chaque stagiaire ait besoin de savoir où il en est, puisque nous serions persuadés que chacun a

toujours besoin de savoir où il en est, je veux bien l'admettre. Mais il aura besoin de savoir où il en est à partir du moment où il saura où il va.

Le lecteur : ben oui Et le référentiel est là pour l'aider à aller où il veut!

L'écrivain : entre autres oui. A la condition de toujours se rappeler que nous avons décidé, en notre utopie d'éducation nouvelle, de former à une fonction, et de contribuer à la formation de la personne. Du coup, le référentiel personne, on va transpirer un peu pour se le constituer ! Et c'est là que ça coince. Au risque de replonger dans la bouillie métaphysique, on ne peut pas dissocier les capacités acquises, de l'individu qui les développe, et toutes nos gesticulations évaluatives n'y pourront rien!

Au mieux, nous pourrons aider le stagiaire, à partir de ce qu'il est (et pas de ce que nous pensons qu'il est) à se définir un chemin d'accès à ses propres capacités. Mais nous ne pourrons jamais le définir pour lui. Jamais! Sauf si c'est une thérapie pour le formateur. Ce qui peut être respectable, mais n'est pas l'objet de notre action!

Le lecteur: c'est bien joli tout ça, mais moi, quand je fais un stage, je fais quoi ? Y'a quelques fondus qui ont pondé un référentiel de compétences BAFA, d'autres qui ont mijoté un livret du stagiaire. En plus, via t'y pas que l'autorité de tutelle (j'ai oublié la ou les majuscules) nous l'a gravé dans le bronze réglementaire.

L'écrivain : si ma mémoire est bonne, le référentiel il fixe des repères que le stagiaire peut utiliser tout seul, non? Si il sait lire, si il sait écrire, si il sait, même un tout petit peu pourquoi il est là (et moi j'en doute pas une minute), au contraire, ce référentiel lui permet d'échapper au regard paternalo-évaluovalido- compatissant du formateur. Idem pour le livret.

Écoute, je vais pas tourner plus longtemps autour du pot! Dans toute la panoplie des outils d'évaluation, de la formative à la certificative, de la normative à la formatrice, qu'un érudit têtue ne va pas manquer de mettre dans la publication, en se triturant bien le neurone, j'en vois qu'une qui vaille : la formatrice. Comprenez qui pourra!

Le reste, je dis pas que ça n'existe pas. Je dis que ça m'intéresse pas, parce que c'est pas adapté à l'objet, et c'est pas adapté à ce que nous défendons.

Et pour bien enfoncer le clou, je prétends que c'est valable autant dans les formations à l'animation volontaire qu'à celles qui concernent l'animation professionnelle.

Le lecteur: p de moine! chuis tombé sur un anar ! Faut qu't'arrêtes d'encadrer ! Parce que quand même, et par contrat moral, t'es obligé de valider.

L'écrivain : je sais, oui. Mais valider quoi? Le stagiaire? Tout ce qu'il est? Son dynamisme, que je mesure à la machine à mesurer le dynamisme? Sa belle gueule que je compare aux moins belles ? Sa capacité à être gentil avec moi et bien obéissant? A sa capacité à pas sortir le soir passe qu'à-17 ans il est pas-majeur et que je-suis responsable de lui des fois qu'il sache pas bien marcher sur le bord de la route et qu'il dise des gros mots dans les cafés ?

Il n'y a qu'une chose que je puisse valiser. D'une façon dite institutionnelle (pffff le gros mot !), sa capacité à bien savoir se mouler dans les « critères officiels », et crois moi, c'est une belle capacité, l'intelligence restant avant tout une faculté d'adaptation. Et plus sérieusement, pour moi, sa capacité à avoir su se fixer un bout de chemin, dans ce temps si court, et de l'avoir un tantinet maîtrisé! Et pour que t'arrêtes de me regarder avec tes gros yeux hagards, oui, on l'aura aidé à se fixer ce bout de chemin. Faut quand même bien qu'on serve à quelque chose!

Et si tu insistes, personne n'empêche une équipe de se fixer ses objectifs pour un stage, mais alors, par pitié qu'on arrête de dire « objectifs de stage » ! Sinon, ça fait quand même un beau grand écart quand dans les objectifs du stage librement consenti par le stagiaire (il a pas trop le choix, hein ?!) on lui demande de se fixer ses propres objectifs. Bref, personne n'empêche une équipe de s'évaluer, d'évaluer son boulot, et par exemple, de s'amuser à évaluer comment elle évalue, avec approche scientifique, chiffres, statistiques, mode opératoire e certification européenne. A quand l'ISO xxxx sur l'évaluation!

Le lecteur : attends arrête de déconner ! Tu veux dire qu'on ne peut pas évaluer et valider un stagiaire? On ne peut que valider le chemin qu'il a fait lui-même ? Tu veux dire qu'on ne peut pas évaluer ses capacités de futur animateur. Tu veux dire que tout ce qu'on peut dire de lui ne concerne qu'un instant 'T'. Tu veux dire qu'un diplôme ne valide qu'un état à un moment donné et ne donne aucune garantie de compétences? Mais t'es fou toi! T'es un déglingo toi !

L'écrivain : t'as raison. J'ai rien dit. •

Rhône-Alpes • ARA N° **40**
juin 2003

L'évaluation aux Ceméa

Les questions d'évaluation et de validation font depuis longtemps l'objet de réflexions au sein des Ceméa. L'actualité de ce dossier ne doit pourtant pas masquer l'importance des acquis dans ces domaines tant au niveau national que régional,

A l'approche de la semaine d'études Animation Volontaire où cette question sera abordée, il nous a paru utile d'en retracer brièvement les différentes étapes mais aussi d'en montrer le point d'aboutissement actuel.

Au congrès d'Orléans en 1971, un processus d'évaluation de stages d'animateurs avait été mis en place¹, suivi par une étude menée par Claude LEMOINE² qui a permis de mettre à jour certains enjeux de l'évaluation dans les stages de formation d'animateurs. Par la suite, de nombreux articles ont été publiés, issus de travaux de groupe : « A propos de l'évaluation » produit par la Commission Pédagogique (Instructeurs - Actualités N°22, juin 1978), de travaux individuels comme « Appréciations » de J. F. RIVAUX (Instructeurs Actualités N°39, avril 1980), « de la place de l'évaluation dans la formation » de J.C. DAZY (Instructeurs - Actualités N°60, octobre 1982), ou enfin, du même auteur « Fonction régulatrice de l'évaluation dans un système d'action finalisé » (instructeurs Actualités N°81, juin 1986).

Par ailleurs le Secteur Enseignement a travaillé à plusieurs reprises sur l'évaluation. A la suite du regroupement de novembre 1986, le groupe de pilotage confiait à un groupe de l'ensemble « Enseignement - Travail - Formation » l'approfondissement des problématiques repérées sur l'évaluation de la formation. Ce groupe, composé de Jacqueline SANDT, Guy LEBÉ et Bertin LEIZEROVIC était chargé notamment de « solliciter des prises de position individuelles des instructeurs et de produire un écrit ». Cette commande a abouti à la publication d'un dossier sur l'évaluation en novembre 1987 (mis à jour en mai 1988) et à la mise en place de deux stages de formation de formateurs.

En 1990, le secteur « Vacances Loisirs Tourisme » engageait un travail sur la validation. Un groupe composé d'une dizaine d'A.T, produisait un document sur les critères de validation en BAFA III. La validation des BAFA I était plus problématique. Repris en 1991 par la Mission Animation Volontaire, ce chantier aboutit au Regroupement National de Janvier 1992. Un dossier pédagogique de validation y fut présenté. Il s'agissait d'une esquisse de référentiel de la formation introduit par les capacités à développer chez les stagiaires et décrit en termes de compétences et de situations observables. Le document, reconnu comme un produit intéressant, fut néanmoins diversement apprécié. Il eut, néanmoins le mérite de provoquer la réflexion et les échanges sur la validation. Il fut également la base de départs de travaux régionaux ou alimenta des recherches en cours comme en Bretagne et en Languedoc Roussillon. Il confirmait enfin notre intérêt pour un travail d'étude et de recherche sur les contenus de la formation BAFA.

Dans le même temps, en d'autres lieux, les instances officielles du Ministère de la Jeunesse et des Sports, inspirées ou non par la vague modélisante de la référentialité, commandaient des études sur

le même sujet. Une première série de documents émergeait ainsi, notamment un Référentiel des compétences élaboré par les membres du groupe de travail BAFA - BAFD de la CTP - CVL, en date du 11 septembre 1992. Plus récemment encore, le Ministère de la Jeunesse et des Sports transmettait aux Organismes de formation un « Descriptif des compétences acquises et/ou développées par les candidats au BAFA », réalisé par l'Organisme de Conseil et de Formation PYRAMID.

Lors du Regroupement National Animation Volontaire de Janvier 1993, la décision de poursuivre ces travaux fut prise, sans tenir compte de la position du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Les documents de travail sur les référentiels de compétences BAFA n'étaient plus ceux de la CTP - CVL mais le document réalisé par PYRAMID. L'AT de Bretagne fut chargée fin 1992 pour le secteur Animation Volontaire de poursuivre cette étude en s'appuyant aussi sur le document de travail de janvier 1992. Il s'agissait de produire une version allégée du dossier PYRAMID intitulée : « Compétences d'un animateur de C.V.L. pour enfants et adolescents » et des documents sur le processus d'évaluation (ancrages théoriques et outils) et sur le référentiel (outil descriptif d'une possible procédure d'établissement de référentiel pour les équipes de stages). Cette mission, en relation avec le Groupe de Pilotage National Animation Volontaire, a produit, courant 1993, une proposition de formation de formateurs, prévue fin Août, dans le dispositif national qui fut annulée pour les raisons que l'on connaît. Cette proposition pourra être reconduite en 1994. La mission a également réalisé un document de travail à partir du dossier PYRAMID. Et le groupe régional Breton a produit des documents sur le référentiel BAFA. Ils seront présentés lors de la Semaine d'Etude Nationale BAFA- BAFD.

Vincent CHAVAROVOCHE

Bertin LEIZEROVICI

André LEROUX

1 - C'est une préoccupation issue du regroupement des permanents de Marly 1986.

2 - Instructeurs Actualités N°87, Novembre 1973.

De l'évaluation à la validation

Invité au regroupement Animation Volontaire de janvier 1992, André De PERETTI avait, par son intervention sur l'évaluation, largement contribué au débat. Sans donner de recettes ni de solutions toutes faites, il avait apporté un éclairage particulier sur les problèmes de validation. Il y précisait la dialectique dans laquelle nous nous trouvons: aider les jeunes à entrer dans le monde adulte par la prise de responsabilité vis-à-vis de leurs pairs tout en tenant compte des exigences sociales du Ministère de tutelle, des familles et des organisateurs. Morceaux choisis de la rencontre entre André De PERETTI et le secteur Animation Volontaire...

Pour toutes les notions que l'on va essayer de décortiquer, il ne faut pas confondre les opérations, ne pas les mélanger, elles ont chacune une spécificité. Je vous ai fait passer le triangle ou pyramide d'évaluation, il comprend un certain nombre de mots, de concepts, d'opérations, qui existent mais qui ont tendance à être plus ou moins contractés à l'intérieur de notre système. Le fait que « sélection » soit tout à fait en haut ne veut pas dire que « sélection » soit supérieure, j'aurais pu faire l'inverse, j'aurais eu une pyramide inversée.

La sélection existe dans un ensemble d'opérations ; malheureusement dans notre système on a tendance à contracter, grâce à la notation, au classement et à tout le reste, la totalité des opérations qui sont ici différenciées les unes par rapport aux autres en fonction de leurs objectifs, de leurs méthodes, de leurs destinations et de leurs cibles. Et nous pratiquons très tôt une sélection puisque nous privilégions la notation. La notation est l'une des procédures qui rend possible la sélection. Elle n'est pas du tout une opération évaluative. L'évaluation n'a pas ce but sélectif, qui encore une fois n'a de sens que quand il y a un rapport à établir entre les quantités, le candidat d'une part, le poste d'autre part, la sélection étant une opération terminale. L'important, c'est qu'à chaque instant chacun sente qu'il est accueilli pour progresser, qu'il est éclairé sur la possibilité, la chance qu'il a de mettre un pas devant l'autre après avoir bien senti qu'il était, non pas sur du sable mouvant mais sur un terrain solide. Il y a dans la notion d'évaluation, la notion de « donner des repères », un repérage. Il ne s'agit pas de juger en terme de bien ou de mal, en terme de différences. La notion d'évaluation ne doit pas être une réalité pénitentiaire mais au contraire l'éclairage d'une situation.

Pour en revenir à notre schéma, entre les 3 pôles de notre triangle : évaluation - orientation - sélection, la sélection est à un bout de la chaîne et ce n'est pas notre problème sinon dans certains cas. Au niveau particulier du BAFA, vos décisions ne sont pas de type sélectif mais de type validation. Sur le schéma, je mettrais volontiers la validation là où il y a la ligne pointillée, à la rencontre d'évaluations d'ordre objectif et des contacts, des évaluations, des échanges de communications de personne à personne. Ne mélangeons pas les genres, il y a des opérations différentes et la validation va être un point d'aboutissement important, c'est d'ailleurs salutaire.

Evaluer est un engagement de responsabilités. Evaluer, c'est, à un moment donné, par le fait qu'on donne des repères, ou qu'on indique des possibilités, qu'on donne des appréciations, la possibilité pour quelqu'un de se sentir sécurisé. Et cela effectivement est important dans l'éducation... et même pour des gens plus âgés. Notre premier objet était de sécuriser les candidats, qu'ils aient les meilleures chances, qu'ils puissent être assurés que l'on va voir avec eux tranquillement, qu'on ne va pas faire de « vacheries ». Nous pouvons accroître la conscientisation de chacun dans son rôle, dans son développement personnel et dans l'aide au développement des autres.

Contractualiser l'évaluation

Pour y parvenir, il faut s'interroger sur le fait de savoir si la personne à qui l'on donne une observation, peut-être d'accord avec nous sur ce que l'on dit. Il y a une série d'opérations qui

viennent se mettre en réseau : si on doit évaluer, c'est pour assurer une formation, au travers des appréciations, du diagnostic et par une sécurisation. La formation permet d'avoir un pronostic en même temps qu'elle permet un développement, on peut espérer orienter plus clairement la personne en formation. A l'issue d'un entretien avec vous ou d'un entretien avec un groupe, il est important que chacun puisse se dire : « même si je ne suis pas choisi, j'ai passé un moment intéressant, important pour moi, utile ». Il faut, autant que possible, que la personne à qui on propose une validation ou à qui on dit que ce n'est pas encore mûr, puisse, au fond, dire « c'est vrai, je suis d'accord ». Qu'il n'ait pas le sentiment que l'on fait quelque chose dont il a intérieurement l'impression qu'on lui fait une certaine violence. Il faut créer un lieu d'accord, un lien contractuel : « oui d'accord, c'est pas bon pour moi, je ne suis pas prêt ; l'année prochaine, je verrai après les stages pratiques ». Mais, attention que le rebond de la validation ou de la non validation puisse être porteur de : « il faut que je vérifie certaines choses » ou « il faut que je fasse attention à certaines choses », ou que « je prenne conscience de certaines choses. »

Eviter le mythe identitaire

A propos de ceux qui vont faire la validation, il ne faut pas oublier que les choses ne sont jamais « tout ou rien ». Elles sont au contraire pleines de contrastes qui s'épaulent réciproquement et dont il faut bien voir tous les aspects. Le premier aspect, c'est de ne pas être piégé par ce que j'appelle le mythe « identitaire ». On aurait envie de ne valider que les gens qui nous ressemblent : « il est comme moi, il pense comme moi, il dit des choses qui me font plaisir, hop, je le valide ». « Il ne dit pas tout à fait comme moi, il dit des choses qui me font plaisir, hop, je valide ». « Il ne dit pas tout à fait comme moi, il a des idées que je n'ai pas l'habitude d'entendre, alors je ne valide pas ». Ce n'est pas commode de ne pas se laisser prendre par l'identification...

Cela ne veut pourtant pas dire que l'on va valider n'importe quoi. Non, il y a un degré, une conscience de l'équilibre possible, conscience de « attention, pas de mythe identitaire mais pas non plus n'importe quoi ». C'est toute la théorie de la pédagogie différenciée, l'originalité de chacun sans marginaliser personne. Notre préoccupation doit être suffisamment lucide sur la complexité de la situation et il faut se méfier de ces tentations identitaires, comme on peut se méfier aussi des tentations nihilistes, ou de n'importe quel « isme ». Il n'y a jamais de solution immédiate, stéréotypée, schématique.

Equilibrer

Objectivité et subjectivité

Une personne c'est quelqu'un qui a une consistance relationnelle, qui est à la fois lui-même en relation et c'est pour ça que les choses se tiennent, objectivité-subjectivité, personnalisation collective, socialisation et réalité d'intégration dans un système où l'on apporte et où l'on reçoit. C'est pour ça que je dis souvent que nous avons à jouer un grand concerto en ré majeur : ré comme responsabilité, comme réciprocité, comme respect, réflexion...

Mais attention, ne cherchons pas non plus de précisions absolues, des indications absolues. Il y a donc à trouver un équilibre entre subjectif-objectif, professionnalisation-personnalisation, information-décision. Pour cela, il faut que la validation utilise tous les supports qui nous permettent à la fois d'avoir un repérage indicatif suffisamment objectif mais également un repérage sur nous-même, sur nos propres projections et nos propres représentations.

On voit la dialectique dans laquelle se situe votre organisation, les CEMEA, dans la mesure où d'un côté votre objectif est évidemment d'aider le plus de jeunes à entrer dans le monde associatif, de prendre des responsabilités vis-à-vis des plus jeunes et, en même temps, tenir compte des exigences de la Jeunesse et des Sports, du monde extérieur et des familles. Vous êtes pris dans quelque chose de difficile, de pathétique, mais aussi de passionnant. Cette situation est paradoxale : il faut disposer du maximum de situations où vous pourrez observer les gens dans vos stages théoriques ou

pratiques ; avoir le maximum d'instruments d'appréciation, de repérage de situation, des autres et de vous-même dans ce que vous faites, et en même temps, il faut pouvoir garder une subjectivité de décision personnelle en conscience.

Il faut arriver à être à son aise comme formateur ou comme valideur...

Propos recueillis par Bertin LEIZEROVICI

Quelques références

Jean-Marie DE KETELE, Xavier ROGIERS, Méthodologie du recueil d'informations, Ed. De Boeck Université, 1993.

Roland ABRECHT, L'évaluation formative, Ed. De Boeck Université, 1991.

Jean-Marie BARBIER, L'évaluation en formation, Ed. PUF, 1985.

Michel BARLOW, Formuler et évaluer ses objectifs en formation, Ed. Chronique Sociale, 1987.

CEPEC, Sous la direction de Charles DELORME, L'évaluation en questions, Ed. ESF, 1987.

CEPEC, Sous la direction de Pierre GILLET, Construire la formation, Ed. ESF, 1991.

Yves CHEVALLARD, La transposition didactique, Ed. La pensée Sauvage, 1985.

Gérard DONNADIEU, Philippe DENIMAL, Classification - Qualification - De l'évaluation des emplois à la gestion des compétences, Ed. Liaisons, 1993.

Claude FLUCK, Catherine LE BRUN CHOQUET, Développer les emplois et les compétences, Ed. INSEP, 1992.

Charles HADJI, L'évaluation, règles du jeu - Des intentions aux outils, Ed. ESF, 1989.

Guy LE BOTERF, Serge BARZUCCHETTI, Francine VINCENT, Comment manager la qualité de la formation, Ed. d'Organisation, 1992.

Gérard MALGLAIVE, Enseigner à des adultes, Ed. PUF, 1990.

Claude LEVY-LEBOYER, Le bilan des compétences, Ed. d'Organisation, 1993.

Bernard MACCARIO, ce que valent nos enfants..., Ed. Milan, 1988.

Gérard MALGLAIVE, Enseigner à des adultes, Ed. PUF, 1990

Abraham PAIN, Evaluer les actions de formation, Ed. d'Organisation, 1992.

Brigitte PIQUE, L'évaluation participative de la formation, Ed. Chronique Sociale, 1990.

Bernard PORCHER, Du Référentiel à l'évaluation, Ed. Fourcher, 1992.

Gérard SCALLON, L'évaluation formative des apprentissages, Tome 1, La réflexion, Tome 2, l'instrumentation, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1988.

Dina SENSI, Evaluer des projets d'innovation en éducation, Ed. Labor, 1990.

Roland TRUC, Former pour des résultats, Ed. ESF, 1991.

Sous la direction de Jacques WEISS, L'évaluation : problème de communication, Ed. Delval, Suisse, 1991.

Le dossier évaluation réalisé par les Ceméa en 1987 contient une bibliographie importante, classé par niveau d'accessibilité.

A consulter également, Instructeurs Actualités N°22, 39, 60, 81 (de 1978 à 1986), VEN N°295 septembre 1985 et de nombreux bulletins régionaux.

Encadre

Le dossier évaluation réalisé par les CEMEA en 1987

La partie B contient les outils d'évaluation en stage BAFA et BAFD suivants :

De l'évaluation à l'usage des formateurs des ceméa.

INTRODUCTION

Depuis quelques temps on évalue beaucoup. De nombreux indices convergent vers ce constat: rapports, études, organismes, corps de profession, articles ou numéros spéciaux de revues couvrant le champ de l'éducation et de la formation.

L'évaluation prend des noms différents comme "analyse de la valeur", "étude de rentabilité", "analyse des besoins", "entretien d'embauche", "contrôle", "examen", "bilan", "sondages", etc.

Ce phénomène peut se fonder sur plusieurs hypothèses que nous ne développerons pas dans le cadre du présent dossier.

- L'évaluation serait un phénomène de mode, un rituel dans les stages comme si c'était elle qui faisait exister l'action.
- Historiquement, on a pu passer du "testing" (années 20 a 40) pour réduire la subjectivité par la comptabilité des jugements à des méthodes plus systématiques et fragmentées dans le temps pour enfin considérer qu'évaluer n'est pas seulement mesurer, mais aussi repérer en amont et en aval les significations sociales (cf l'analyse systémique par exemple) : les performances cessent d'être seules l'objet de l'évaluation.
- L'évaluation a progressé dans ses formes et dans ses contenus à l'intérieur des sciences sociales. Evaluer c'est s'efforcer de rendre scientifique les pratiques en préférant la preuve à l'idéologie.
- L'évaluation est une manière de se repérer dans l'institution où tout est flou, pour s'y trouver mieux ou bien. L'évaluation fait émerger la norme qui permet de se situer.
- D'un point de vue idéologique et économique on mesure les coûts et les bénéfices d'une action comme son impact sur les compétences et le profil attendu à son issue.

Un formateur ne peut faire l'économie d'une réflexion sur ces thèmes et réduire l'évaluation à sa dimension purement technique car "ni les sciences, ni les techniques ne sont indépendantes de l'idéologie dominante, ni immunisées contre elle" (André GORZ). C'est le risque que prend une telle publication où sont présentés des réflexions et des outils, que seuls les outils soient utilisés.

Afin d'aider le lecteur à mieux s'interroger, voici un canevas de questions ¹ à se poser avant toute mise en place d'un processus d'évaluation.

1. **Pourquoi évalue-t-on ?** Pour améliorer quoi ? Pour quoi ? Avec quelles intentions ?
2. **Pour qui évalue-t-on ?** Qui est le destinataire, le commanditaire, le partenaire ?
3. **Sur quoi évalue-t-on ?** Un produit, un processus, un objet, un changement, une pratique particulière ?

¹ d'après Françoise CROS et Nelly LESELBAUM Université Paris X Nanterre

4. **Quand et où évalue-t-on ?** Y-a-t-il un avant et un après ? Est-ce continu, discontinu, ponctuel, interne, externe? ...
5. **Comment évalue-t-on ?** Avec quels instruments ? Quelle forme ? Que fait-on des résultats ? Comment est situé ce qui a été observé?
6. **Qui évalue?** Quelle est la place de l'individu ou du groupe, dans l'institution ? De celui qui évalue? Quelle valeur est accordée à l'auto-évaluation ?

Outre une nécessaire réflexion, une réelle formation est indispensable à tout formateur car ce sont les pratiques de l'évaluation qui intéressent le formateur.

Par pratiques, nous entendons pratiques cohérentes avec une finalité, pour que chaque formateur acquiert une maîtrise consciente de l'action formatrice qu'il mène.

Toutefois, le présent dossier ne prétend qu'être l'amorce d'une réflexion, d'un travail, voire d'un changement.

Chaque groupe de formateurs qui élabore une action de formation (cf Instructeurs-Actualités N°44, pp.) met en place son propre modèle issu des désirs, des expériences, des intérêts de chacun, mais aussi de la commande sociale (et militer pour les idées d'éducation nouvelle en est une), et enfin des intérêts des attentes supposés aux formés. Un consensus s'élabore ainsi du type de stage qui sera proposé aux formés.

Or, l'action de formation ainsi élaborée est traversée par ce que nous appellerons une logique de formation. C'est à-dire que chaque élément qui compose une action de formation (mode de fonctionnement, nombre de formateurs, lieu, expérience de chacun, internat ou non, degré d'association des formés, etc.) apporte sa part de compatibilité avec les autres éléments, une cohérence propre qui peut se heurter aux cohérences des autres éléments.

Tout cela réuni sous l'appellation "stage" va former un "système organisé", suivant une logique que bien souvent on ne repère qu'à postériori.

Il ne s'agit pas ici de définir toutes les logiques (d'ailleurs est-ce possible et quelle serait l'utilité d'un tel exercice de style ?) qui traversent les actions de formation, mais d'attirer l'attention des équipes de formateurs sur cette dimension inhérente à ce qui est mis en place et qui ne relève jamais de l'arbitraire, mais d'une logique si apparemment incohérente soit-elle.

S'il est possible de situer un modèle CEMEA, c'est, actuellement, à l'intérieur d'un discours, du moins au sein des équipes de formateurs.

Aussi, après quelques rapides rappels sur la formation aux CEMEA, des points de repères sur les modèles de formations et de formateurs pourront aider chacun à situer son action.

Dans la panoplie des méthodes d'éducation active, l'évaluation a toujours eu une place, mais ce n'est que très rarement qu'elle fut étudiée comme telle. Si des outils d'évaluation existent et circulent à l'intérieur des associations territoriales, leur élaboration ne relève que très peu d'une réflexion préalable (qui utiliserait par exemple le canevas cité plus haut) et, *ici* comme là, on en reste à la technique.

L'acte d'évaluer mérite un arrêt pour réflexion car il n'est pas sans enjeu dans un domaine *qui* touche de très près et de manière non neutre la personne sa formation.

Alors, il s'agit de savoir s'il est nécessaire ou pas d'évaluer et ce qui motive cette décision.

Sa propre capacité à évaluer comme à mener tel ou tel aspect de la formation est utile, tout comme vérifier la pertinence d'une action de formation.

Le formé pouvant être associé à sa propre évaluation.

Réfléchir sur les points qui précèdent n'est pas facile: comment se situer entre un renoncement total et une technocratie protégeante ?

Car, c'est plus une évidence à dire qu'à vivre: l'évaluateur est *impliqué* dans l'évaluation.

Des outils d'évaluation existent, d'autres peuvent être élaborés, choisir d'utiliser les uns ou de suivre une méthodologie pour en construire est un choix, une implication, si l'on veut, de l'évaluateur.

1. FORMER

1.1. Le modèle CEMEA

1.1.1: Evaluer, toute une histoire

Les CEMEA se sont créés autour de l'idée suivante que les cadres des centres de vacances avaient besoins d'être formés. Déjà il est à constater que l'origine même du mouvement est ancrée dans une évaluation.

Le fait aujourd'hui d'ouvrir un dossier sur l'évaluation est lié à l'essence même des CEMEA ; doublement, comme mouvement pédagogique et organisme de formation. Celle-ci s'inscrit dans plusieurs champs, comme le travail social, le loisir, l'enseignement, l'éducation permanente, la formation professionnelle et continue ... en référence à l'éducation nouvelle, c'est-à-dire fondée d'un point de vue théorique et scientifique. Il serait alors paradoxal de constater qu'un tel mouvement n'ait pas laissé de place à l'évaluation.

Or, depuis toujours celle-ci est présente et cela à plusieurs niveaux.

- Tous les formateurs, en stage, produisent des évaluations que celles-ci soient implicites ou explicites, nommées différemment selon les lieux, les équipes. Ce sont, par exemple, les points de stage, les bilans, les appréciations, voire des moments d'évaluation repérés comme tels.
- D'autres ont de manière plus systématique introduit l'évaluation dans leurs actions de formation.
- Enfin, le recrutement des militants se fonde sur une évaluation particulière : la cooptation, ou ses épigones régionaux.

Si l'évaluation est d'actualité dans l'association, ce n'est pas un phénomène récent² Dans la suite du Congrès d'Orléans (1971), un processus d'évaluation des stages d'animateurs avait été mis en place³

² Instructeurs-Actualités N°22,39,60,81(de 1978 à 1986) ;

VEN n°295, septembre 1985 ;

Et de nombreux bulletins régionaux dont le n° Spécial Evaluation de Nice.

³ C'est une préoccupation issue du regroupement des permanents de Marly 1986, un stage spécifique de formation d'instructeurs programmé et le présent dossier en témoigne..

suivi par une étude menée par Claude LEMOINE ⁴ qui a permis de mettre à jour un aspect de ce qui se joue dans les stages de formation d'animateurs. Depuis, des articles ont paru, issus de travaux de groupe comme "A propos de l'évaluation" produit par la commission pédagogique (Instructeurs-Actualités N°22, juin 1978), ou bien des articles produits par des personnes comme "Appréciations" de J.F. RIVAUX (Instructeurs-Actualités N°39, avril 1980), ou bien "de la place de l'évaluation dans la formation" de J.C. DAZY (Instructeurs-Actualités N°60, octobre 1982), ou enfin, du même auteur "Fonction régulatrice de l'évaluation dans un système d'action finalisé" (Instructeurs-Actualités N°081, juin 1986).

La lecture de ces articles montre qu'il est fait appel très souvent à des travaux externes à l'association.

Peut-être peut-on interpréter ce fait que les CEMEA n'ont jamais, auparavant, éprouvé le besoin de mener une réflexion sur l'évaluation.

Aujourd'hui, l'implication dans des actions de formation professionnelle oblige à devoir systématiser l'évaluation dans les stages car chacun des partenaires (formé, employeur, financeur ...) est demandeur.

1.1.2. Former à des idées

Dans des domaines diversifiés, des actions de formation sont proposées, encadrées par des formateurs militants. L'outil de formation privilégié est le stage résidentiel. On peut observer une évolution des modalités de formation offertes, souvent à la demande des usagers. Ainsi existent des stages en externat, en discontinu, d'un à plusieurs jours, consécutifs ou non ...

Or, si chacun peut évaluer, ou au moins constater ce qu'il produit comme modalité de formation, personne n'est vraiment en mesure d'affirmer si les idées pour lesquelles il milite sont partagées. À l'issue d'une formation, on peut évaluer un degré de satisfaction, une apparente adhésion, mais plus rarement (et d'ailleurs, qu'est-ce qui l'attesterait ?) une conviction.

Quelles que soient les modalités, il est difficile, à l'heure actuelle, de pouvoir évaluer ce pourquoi les CEMEA ont choisi la formation ; diffuser leurs idées et donc la profondeur de cette diffusion.

1.1.3. Former les formateurs

Former ses formateurs est un souci constant de l'association. Les modalités sont très variées et se jouent à plusieurs niveaux. Chaque association territoriale organise des week-ends, des regroupements de formation à la pratique d'une activité, à la réflexion sur un thème ... chacun peut participer à des stages nationaux d'activités ou centrés sur un domaine tendant à accroître la compétence des formateurs et des militants du mouvement.

Deux questions se posent alors, compte tenu des pratiques de formation évoquées plus haut :

- Quels seraient les effets attendus d'une évaluation des formateurs à l'issue des formations qu'ils suivent ?
- Quels seraient les effets attendus d'une formation à l'évaluation (démarche, méthodes, techniques) des formateurs CEMEA, dans les actions de formation qu'ils encadrent ?

⁴ Instructeurs-Actualités N°87, novembre 1973

Il faut souligner d'emblée la diversité des origines des formateurs, comme la diversité des pratiques de formation.

Il n'existe pas de stages type aux CEMEA et chaque équipe définit ses objectifs, ses modalités, les contenus, le fonctionnement ...

Aussi, avant d'aller plus loin, *il* est possible de porter un rapide regard sur une typologie des formations et quelques portraits de formateurs pour s'évaluer sommairement.

1.2. Modèles de formation

Il s'agit ici de sortir de cette vision un peu manichéenne qui opposerait les formations "traditionnelles" à celles fondées sur "la pédagogie nouvelle" où pour être satisfait on se suffit à admettre que les formés sont "acteurs dans leur formation", faisant ainsi l'économie de tout autre regard sur le sens donné au processus de formation élaboré⁵.

A défaut d'études menées dans ce sens sur les actions de formation des CEMEA nous empruntons ici une typologie élaborée par le C.O.P.I.E. (Conseil Franco Québécois d'Orientation pour la Prospection et l'innovation en Education) ⁶Une telle typologie a le mérite d'exister et peut aider à l'élaboration d'une action de formation en la situant plus précisément dans un autre.

Trois modèles de référence ont été construits à partir de l'objectif majeur poursuivi par l'action de formation qui peut être :

- centrée sur les acquisitions de connaissances, de savoir-faire ;
- centrée sur une démarche individuelle ou collective (ce modèle privilégie la notion d'expérience) ;
- centrée sur la capacité d'analyse (divers modes d'analyse sont possibles portant sur des situations, des contenus, des démarches, des attitudes, etc).

Cette typologie renvoie plus ou moins directement à des conceptions de la formation qui apparaissent dans les institutions de formation, les milieux professionnels, les idéaux des formateurs ... ou au gré de certaines modes.

Ainsi nous repérons :

- une conception de la formation comme apprentissage dont la fonction est essentiellement reproductrice de modèles et de comportements ;
- une conception de la formation comme appropriation personnelle qui oriente vers la créativité, l'élaboration et la mise en œuvre de projet ;
- une conception de la formation Comme conscientisation, où la modification des perceptions est considérée comme le déclencheur de tout processus de changement.

⁵ Chacun lira avec grand profit le livre de Gilles FERRY Le trajet de la formation. Ed. Dunod, 1983, 112p.

⁶ Cahier de C.O.P.I.E. n° I, 1979, Formation des Enseignants problématiques orientations, perspectives.

Les objectifs peuvent coexister à l'intérieur de chaque modèle mais selon une hiérarchie différente qui en change toute la signification.

Avant de décrire plus précisément chacun des modèles, nous prendrons comme exemple des objectifs d'un stage de base animateur (BAFA) pour illustrer notre propos.

- Lorsque l'on tente d'atteindre un objectif lié à la vie quotidienne en centre de vacances comme par exemple le lever individualisé, il s'agit d'une acquisition d'un savoir, on attend que les stagiaires reproduisent le modèle dans un centre de vacances ...
- Lorsque l'on propose aux stagiaires de réaliser une activité longue, de réaliser un projet d'activité ... on attend d'eux une appropriation d'une démarche, un "Vécu", une expérience .
- Lorsque, pour atteindre un objectif lié à la vie collective on institue des "points de stage" et autres "points de situation" voire "Auberge espagnole" (sic) c'est bien une formation comme conscientisation qui est visée ici, avec plus ou moins, selon les compétences, des tentatives d'analyse, de réflexion sur "ce qui se vit dans le stage" avec une attente de changement, de régulation.

Modèle centré sur les acquisitions

Pour le formé, il s'agit d'apprendre, d'acquérir des savoirs, des savoirs faire, des savoirs faire, des savoirs-être.

C'est apprendre définit "comme l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête"⁷.

Les formés doivent acquérir un bagage .technique, un capital de savoir re transmissible, adaptable à leur situation d'activité professionnelle ou d'animation : le formé doit être capable de ...

Pour les formateurs, il s'agit d'établir la liste des acquisitions, des objectifs à atteindre à l'issue de la formation.

L'impératif pour eux est d'être compétent dans le domaine qu'ils tentent de transmettre aux formés.

De telles actions de formation nécessitent un rythme 4'alternance (théorie/pratique) d'une part parce que l'expérience des individus en formation n'est prise en compte que de manière partielle et, d'autre part, la pratique permet de valider ou de confirmer les acquis. L'évaluation tend à vérifier l'acquisition des savoirs sous forme de test, de questionnaires, de contrôle au sens habituel du terme. Les résultats de la formation sont constatables rapidement.

Modèle centré sur la démarche

"Le travail de formation concerne plutôt la démarche et ses péripéties que les acquisitions diverses et parfois inattendues sur lesquelles elle débouche" (Gilles FERRY, op. cit. cf note⁸).

C'est en effectuant un parcours que le formé pourra non pas appliquer des savoirs, mais effectuer un "transfert" de connaissance entre la théorie et la pratique.

Le parti pris est que la personne en formation va développer la capacité à s'adapter à des situations nouvelles.

⁷ Reboul O. Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris, PUF, 1980

⁸ Chacun lira avec grand profit le livre de Gilles FERRY : le trajet de la formation Ed. Dunod, 1983 112 p

La démarche du projet, méthode privilégiée des stages de formation aux CEMEA, s'inscrit tout à fait dans ce modèle.

Les formateurs doivent être de compétences diverses, puisque leurs rôles sont complémentaires : personnes ressources, tuteurs, animateurs, conseillers, etc. Il s'agit surtout d'organiser la formation et de faciliter les démarches des personnes en formation.

L'évaluation se doit d'être plus individualisée et portera soit sur l'analyse de "la démarche et ses péripéties", ou bien conduire le formé à donner à voir sous forme de compte rendu, d'exposition, de retransmission, etc .. Ce qu'il a pu réaliser.

Modèle Centré sur l'analyse

La formation vise ici un changement personnel d'attitudes et de comportements que chacun entreprend à sa "manière en fonction des prises de conscience *qu'il* fait, aussi bien relativement à lui-même qu'aux situations. Il s'agit de développer une capacité d'analyse. Les objectifs ne sont poursuivis que lorsqu'ils sont énoncés et mis en œuvre par le sujet lui-même. C'est dire qu'un moment essentiel de la formation est pour chacun l'élucidation de ses besoins, de ses désirs et l'élaboration de ses demandes de formation.

C'est au niveau de l'analyse qu'est escompté un transfert entre les moments de formation et les engagements dans la pratique. Les types d'analyse auxquels on peut "avoir recours sont multiples : organisationnelle, institutionnelle, systémique, interactionnelle, transactionnelle, psychanalyse, socio-analyse, politique, etc. Les références abondent.

L'évaluation ne se distingue pas de la formation. C'est une auto-évaluation qu'on peut étayer par toute sorte d'éléments extérieurs, dès lors qu'on en éprouve le besoin pour assurer sa démarche.

Les formateurs ont une intervention qui a une double fonction : régularisation et perfectionnement dans l'entraînement des formés à l'analyse. Ils doivent, de toute évidence, maîtriser les concepts de référence utilisés lors de cette formation.

Dans toute action de formation, ces trois modèles jouent avec des significations et des visées différentes.

On se rend compte que les formateurs, promoteurs d'une action de formation, sont à la fois ou successivement enseignants, animateurs ou analystes ... de fait.

Or, qu'en est-il de la formation et des compétences de chacun à propos "de ces fonctions là ?

1.3. Modèles de formateur

Si chacun peut admettre une classification des formations, il peut *lui* être plus difficile d'admettre celle des formateurs: de la crainte de se découvrir tel qu'on est et non pas tel qu'on désire être à l'inquiétude de ne se reconnaître nulle part. Si on peut trouver plaisir à sortir d'une sorte de norme, à se repérer comme inclassable et donc unique (en son genre). Cela peut cependant signifier que dans une institution on se retrouve (ou retrouvera) relégué au ban ou à l'arrière ban des marginaux.

La question des modèles de formateur ne se pose pas aux CEMEA. Evitement prudent ou question sans objet ?

Ce chapitre s'appuiera exclusivement sur un article d'Eugène ENRIQUEZ :
"Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles"⁹.

1.3.1. Le formateur

Confronté à des personnes qui ont une forme considérée comme inadéquate ou imparfaite, le formateur se donne pour rôle de donner la "bonne forme", une forme idéale. Trois modèles se font jour dans cette visée idéalisante.

Modèle de type platonicien

Il existerait une forme idéale dont l'application et de la généralisation à tous les êtres *humains* permettraient la réalisation du modèle du bon (travailleur, formateur, animateur ...). La diversité des personnes, si elle provoque des écarts par rapport au modèle, empêche l'uniformisation des êtres.

Modèle de type marxiste

La forme idéale est déjà dans la pensée du formateur, avant de se réaliser (on a construit son modèle en pensée). L'image du bon animateur, par exemple, construite ainsi va induire l'activité de formation qui ne fait que prolonger la pensée du formateur.

Modèle de type gestaltiste

Chaque être humain tend vers un comportement ordonné qui lui permet de réaliser ses potentialités, vers une bonne forme. Au formateur de l'y amener.

Ces trois types de représentation chez les formateurs ont pour corollaire la nécessité qu'il incarne lui-même le bon objet que les formés vont tenter d'intérioriser. Or, chacune de ces représentations et leurs corollaires vont déposséder les formés de leur propre expérience, de leur vécu, de leur angoisse, de leur tâtonnement pour leur substituer une forme-figée.

1.3.2. Le thérapeute

On suppose qu'un état stable chez le formé a été perturbé par des agents extérieurs (société, famille ...) et qu'il s'agirait de restaurer. Ainsi on réussira par exemple à faire sortir un stagiaire de ses difficultés de communication... ou encore à lui redonner confiance en lui dans la réussite d'une activité pour laquelle il se sentait "incapable", "pas doué", "handicapé", "déb." etc.

Dans tous les cas, le formateur se sent utile, voire indispensable, mais en entraînant le formé dans un jeu pathologique: lui le malade et l'assisté, moi le guérisseur (médecin ou rebouteux ?). Vers quelle société (de stages) qui aurait donc besoin de ce corps de métier indispensable, nous conduit-on ainsi, sans s'interroger sur cette supposée indispensabilité ?

1.3.3. L'accoucheur

Il ne s'agit plus de restaurer, mais de faire naître, de favoriser un développement, un épanouissement, une maturation, de permettre l'actualisation de potentialités inhibées ou réprimées. Pour cela, il suffira de respecter inconditionnellement l'autre, d'aller à sa rencontre, avec une attitude empathique, d'avoir une écoute compréhensive et non évaluative de ses dires. Le formé ainsi considéré pourra devenir "ce qu'il est" et cela dans un monde supposé sans histoire, sans contradiction.

Comme si le formé était gentil et ne demandait qu'à être formé et que le formateur pouvait alors s'y employer, renonçant à ses désirs, à sa parole, à ses sentiments, etc. avec la certitude de faire "le

⁹ ENRIQUEZ Eugène « Petite galerie de formateurs en mal de modèles.
Connexion N° 31, 1981

bien", surprotégeant le formé, lui apportant toujours calme, bienveillance et compréhension ... le mettant en situation de dépendance.

1.3.4. L'interprétant

Parce que formateurs, certains se sentent élevés au rang d'analyste et s'essaient à interpréter, à expliquer, à trouver des causes et des raisons à tout comportement ... En mélangeant tout cela dans une même et seule activité de la pensée.

Jonglant avec des concepts psychanalytiques mal compris, souvent réduit à l'interprétation qui est faite de ceux-ci parce qu'ignorés, le formateur interprétant confond interprétation et explication "c'est parce que ... et de dire pourquoi tel ou tel stagiaire a pu agir ainsi.

L'interprétation dans ce cas est l'origine davantage de résistances que d'aide à la production de sens par le formé. En fait, on peut se demander quel désir de toute puissance anime le formateur : enfermer les autres dans une formule, (guetter leur parole pour l'attraper et la réduire et s'insinuer dans son attitude.

1.3.5. Le militant

Il s'agit de faire de la formation le moyen de changer le monde en indiquant la voie en délivrant une parole légitimée par une théorie scientifique ou étayée scientifiquement et non contestable.

Mais un tel formateur renforce l'idée que ce qui est à combattre est hors du lieu de formation, hors des participants et que seuls la société, le gouvernement... sont en cause.

Une vision manichéenne du monde traverse la formation : les bons sont du côté des formés, des formateurs et les mauvais du côté de la société, des idées tenaces ""

Tout cela rend la formation enthousiaste, portée par des slogans ou des mots d'ordres. Mais, en agissant ainsi, dans quelle mesure le militant favorise-t-il une réflexion collective des participants ainsi que l'expérience de leur autonomie ?

1.3.6. Le réparateur

Le formateur se transforme en bon samaritain : *il* partage les difficultés des formés et, puisqu'ils sont démunis, *il* les prend en charge. L'aide apportée est directe, locale, quotidienne et s'exclue de toute tentative de lutte plus globale (politique par exemple).

L'existence des réparateurs suppose celle des casseurs qui peuvent continuer puisque les réparateurs sont là, prêts à intervenir. Et puis, dans quelle mesure le réparateur dans son désir, n'entraîne-t-il pas autrui, un peu malgré lui à devoir être réparé? En l'aidant, le protégeant, il l'aliène aussi, voire tout autant que ceux *qui* l'ont cassé.

Enfin, on peut se demander si les bons sentiments font .Les bons formateurs?

1.3.7. Le transgresseur

Les institutions et les règles imposent une série de contraintes, de tabous qu'il s'agit de lever. Tous ces interdits apparaissent comme répressifs. Il s'agit de libérer, d'être soi-même, d'être spontané. Le formateur de ce point de vue s'investit d'une mission et où les institutions sont provoquées pour mettre à jour leurs aspects contraignants. Ainsi disparaîtraient les tabous, les interdits ...

Le formateur ne veut pas être complice des institutions, ni celui *qui* intervient pour adapter ou réadapter les agents à l'institution telle qu'elle est, à travers la formation.

Cette conception débouche sur un nouveau système de contrainte où tout s'analyse, **doit** s'analyser et où tout est vécu comme répressif et doit se repérer comme tel.

Mais aussi un système où tout doit se dire, où il faut s'exprimer sur ses sentiments, utiliser son corps ... Et, pratiquement, la formation se réduit à cela .

1.3.8. Le destructeur

H. SEARLES a montré *qu'il* existe chez les humains le désir de rendre les autres fous¹⁰ "Cet effort, comme le montre SEARLES .lui-même, est mené à un niveau "essentiellement inconscient" et *il* s'exprime par "l'instauration d'un type d'interaction interpersonnelle qui tend à favoriser un conflit affectif chez l'autre".¹¹. Une manière sans doute de faire porter par l'autre les maux dont on veut se protéger.

Mais, à un niveau plus "repérable" les situations contradictoires ou paradoxales y contribuent. Ainsi, enfermer un groupe dans un système de contraintes et lui reprocher ensuite de ne pas être autonome, d'être dépendant; ou encore demander aux formés ce qu'ils désirent pour ensuite leur signifier que ces désirs ne sont pas bons en regard de la formation dont les objectifs bien souvent restent implicites, contribuent à rendre les formés plus fous qu'ils ne sont.

La tentation est toujours plus grande d'assurer sa propre existence, sa toute puissance, en rendant l'autre fou ou sans désir.

Laisser un stagiaire seul (ou en groupe) réaliser un projet et échouer pour ensuite lui reprocher de n'avoir pas été capable de s'organiser, même à travers une évaluation qui se voudrait objective, contribue à l'annihiler.

Il ne s'agit pas maintenant de tenter d'éliminer tous ces modèles, phantasmes ou, attitudes, mais au contraire de souligner que tout formateur est habité par un ou plusieurs de ceux-ci et sans lesquels il ne pourrait d'ailleurs pas envisager une action de formation.

2. EVALUER

2.1. Pourquoi évaluer ?

"L'évaluation n'est pas dissociable du contrôle, même lorsqu'elle prétend s'en détacher. Commandée par un souci d'efficacité ou par une volonté de justification budgétaire, l'évaluation a pour tâche principale l'amélioration du fonctionnement des organisations, dans notre cas celle qui propose des programmes éducatifs, qu'il s'agisse du contrôle des connaissances ou des compétences comportementales, qu'ils s'agisse de l'appréciation des prestations professionnelles des travailleurs dans une entreprise, l'évaluation répond à des normes sociales qui confirment l'exercice hiérarchique du pouvoir tel qu'il est institué dans la plupart des organisations ..."¹²

Voilà, en suivant ces propos, un premier aspect de l'évaluation. C'est un fait actuel qui traverse la plupart des institutions, des organisations. Si certains attribuent à l'évaluation un dessein étranger

¹⁰ SEARLES. L'effort pour rendre l'autre fou. Gallimard.

¹¹ cité par ENRIQUEZ in op. cit.

¹² J. ARDOINO "Au filigrane d'un discours: la question du contrôle et de l'évaluation" In préface al' ouvrage de Michel MORIN : l'imaginaire dans l'éducation permanente. Gauthier-Villar, 1976.

aux conceptions de l'éducation nouvelle, il s'agit de pouvoir, parce qu'on sait de quoi l'on parle, entamer un dialogue ou exercer un contre pouvoir¹³ Ensuite, qu'on le veuille ou non, chacun, et surtout s'il est formateur, évalue.

Mais, souvent, cela se passe de manière implicite. Ils 'agit de rendre explicite ce qui ne l'est pas, principalement en ne méconnaissant pas les courants et les pratiques *qui* traversent les sciences de l'éducation et en s'obligeant ainsi à une certaine rigueur *qui doit* mener à une maîtrise consciente de l'évaluation et de ses concepts environnants, pour en éviter les effets pervers.

Le formé comme le formateur ont besoin de points de repère. On peut se demander, sans développer davantage ici, dans quelle mesure l'évaluation ne sert-elle pas à flatter le narcissisme du formateur. En effet, qui n'a pas éprouvé de satisfaction au terme d'une action de formation d'entendre les stagiaires dirent "les formateurs étaient sympas", "les formateurs étaient disponibles"¹⁴ "merci les formateurs", "ça m'a beaucoup apporté" ou encore; en cours de stage de constater que « ça va· », « c'est bien ce que vous nous faites faire", "c'est très intéressant de travailler comme ça" ...

Au-delà de cet avatar de l'évaluation, on peut attribuer à celle-ci une fonction de **régulation**. C'est-à-dire qu'il s'agit d'assurer une articulation entre les personnes en formation d'une part, et le système de formation d'autre part.¹⁵ Les formes de cette régulation peuvent être différentes suivant que l'évaluation se situe avant, en début, en cours, en fin, ou au-delà de la formation.

On peut ainsi assigner quatre buts à l'évaluation :

- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage des formés, par exemple, changer une méthode, recommencer un travail, rediscuter d'un thème, démarrer à un niveau plus élémentaire que ce *qui* avait été envisagé, faire l'économie d'une séquence initialement prévue ...
- Informer sur sa progression la personne en formation pour, sur un plan cognitif apporter les corrections aux erreurs et sur un plan affectif maintenir ou relancer la motivation.
- Décerner des validations (certifications) nécessaires aux formés et aux organisateurs susceptibles de les employer. C'est renseigner celles-ci sur le niveau de compétence supposé ou certifié, c'est aider ceux-là à s'engager sur telle voie, à renoncer, à s'orienter ...
- Améliorer la qualité de la formation en général, parce que cela permet au formé de mieux se former, au formateur d'être mieux dans sa peau de formateur, parce que c'est une commande sociale, parce qu'on est ainsi davantage reconnu comme organisme de formation sérieux, parce que c'est cohérent avec nos finalités ...

Dans tous les cas, pour améliorer la situation, il faut préciser d'une part, quels sont les objectifs visés (où va-t-on, qu'est-ce qu'on fait, quels sont les effets attendus?) et d'autre part, dans quelle intention une information est recherchée. Comme le souligne Jean CARDINET "le type de décision à prendre détermine le type d'information à rechercher".

Qu'il s'agisse de décrire ou de comprendre ce qui se passe ou bien prévoir si une action de formation aura des effets-, ou est cohérente avec des intentions éducatives, ou encore prévoir si des formés

¹³ Imaginons un ministre de la jeunesse et des sports qui souhaiterait évaluer les effets de la formation B.A.F.A.pour décider du maintien ou non de celui-ci.

¹⁴ Quand ils ne sont pas dix pénibles !

¹⁵ Par système de formation nous entendons ici la totalité de ce qui peut composer une action de formation : moment , lieu, durée, objectifs, modalités, moyens, organisation, formateurs

seront capables soit de suivre telle formation, soit d'assumer une tâche pour laquelle ils se sont formés, l'objectif de toute évaluation est d'agir.

Cet agir passe par une nécessaire communication. "Evaluer c'est communiquer"¹⁶ Communication entre évaluateur (formateur) et évalué (formé); communication entre les formateurs; communication entre les formateurs et les institutions (organismes de formation, tutelles, commanditaires ...), il s'agit de rendre des comptes; communication entre les formés et les employeurs (les entretiens d'embauche relèvent bien de cela). Sans entrer dans le détail de cet aspect de l'évaluation, soulignons qu'évaluer (quel qu'en soit sa forme) c'est s'entraîner à la maîtrise de cette communication et de ses enjeux.

2.2. Les limites

Est-il possible d'affirmer que telle action sur le terrain serait l'effet direct et exclusif d'une action de formation donnée?

L'évaluation, si rigoureuse soit-elle est limitée par l'état des connaissances en matière de pédagogie et de théorie de l'apprentissage. Un très grand nombre d'éléments intervient dans tout moment de formation; les formateurs sont loin de pouvoir maîtriser complètement les effets de leur pratique pédagogique, par exemple, comment déterminer l'efficacité de telle pratique pédagogique à un moment donné, avec une population, un contenu, un objectif donné?

Quand on essaie de mettre en relation les effets recherchés et les effets obtenus (avec la difficulté de définir et de quantifier ces résultats en termes de capacités, de connaissances ...) il est difficile de repérer l'origine de la transformation opérée dans telle méthode pédagogique, telle attitude de formateur. Ce repérage est lui-même sujet à caution par suite de l'existence d'autres investissements et événements de la vie hors formation des formés que l'évaluation en formation n'a pas à connaître mais qui peuvent être tout aussi déterminants.

On évalue parce qu'on pense qu'il faut se situer, réajuster, etc. Donc, quelque part, on pense que la formation telle qu'elle est proposée est insuffisamment efficace. N'y a-t-il pas d'autres moyens pour se rassurer? Or, la formation est efficace si ceux qui s'y engagent sont vraiment motivés, qu'ils y trouvent un intérêt profond et qu'ils ont le désir de transmettre à d'autres ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent, en sachant pourquoi ils ont ce désir de transmettre aux autres (cf chap. 1.3. Modèles de formateurs): c'est peut-être cela qu'il faut évaluer.

2.3. Qui évalue?

2.3.1. Etre capable d'évaluer

Evaluer c'est porter un jugement de valeur¹⁷ Or, "le jugement est l'acte de la pensée qui affirme ou nie, et qui ainsi pose le vrai; plus largement, c'est le point d'arrêt d'un problème, qui s'achève dans une décision.

L'existence du jugement est donc au point de rencontre de multiples approches, celles de la (logique, de la psychologie; ou même de la doctrine de l'activité"¹⁸ Qu'en est-il des compétences de chacun dans ces "multiples approches"?

En général, la compétence à évaluer se borne à fournir des outils d'évaluation, une démarche, et des "feed-back." des "renvois aux stagiaires" et autres appellations. Dans ces trois modes d'implication

¹⁶ J.C. DAZY "Fonction régulatrice de l'évaluation dans un système d'action finalisé".
Instructeurs-Actualités N°81, juin 1986,p.91.

¹⁷ Voir plus bas la définition de l'évaluation dans le chapitre Etablir un consensus sur les mots

¹⁸ N. MOULOUD article "jugement" In Encyclopaedia Universalis, Vol; 9, onzième publication de la première édition, 1977.

du formateur /évaluateur on pourrait également rechercher les capacités à manifester. En particulier, pour la dernière où le formateur prend la parole pour dire quelque chose au(x) formé(s).

Si construire des outils d'évaluation et élaborer une démarche relève de compétences techniques et d'une mise au point individuelle ou collective, "dire de l'évaluation" ne procède pas de l'évidence. C'est sans doute pourquoi, beaucoup y renoncent, alors que d'autres, plus à l'aise dans leurs certitudes (même temporaires) n'hésitent pas à dire l'image qu'ils perçoivent de tel (s) ou tel(s) formés.

Dans les deux cas, une élucidation est des plus salutaires, de cette grille interne *qui* mêle présomption et verdict, discernement et intuition, approbation et blâme, proposition et interprétation. Même si cette recherche personnelle n'est pas facile, elle est à démarrer pour au moins acquérir cette capacité qui est de ne pas renoncer à s'impliquer dans l'évaluation des formés qui ont droit à des repères, fussent-ils imprécis, pourvu qu'ils ne soient pas figés. On n'est jamais certain de son évaluation et c'est toujours risqué d'évaluer. Renoncer à prendre ce risque c'est nuire aux formés.

2.3.2. Co-évaluation et auto-évaluation

"Pour que l'action éducative contribue au développement de l'adulte et favorise son autonomie, il importe que l'adulte soit reconnu comme compétent pour mener sa propre évaluation et devienne donc capable de l'entreprendre; qu'il ne se borne pas à auto-évaluer l'action éducative selon les normes imposées par ceux qui l'organisent ! Mais apprenne à en être progressivement responsable selon son propre mode de gestion de l'action éducative. Cette conception de l'auto évaluation nécessite ainsi une vision autogérée de l'action éducative. S'il est vrai, par ailleurs, que l'éducation des adultes, dans la perspective de l'éducation permanente doit conduire à l'auto-formation et par conséquent enrichir la façon dont les adultes se forment, l'évaluation prendra la forme d'une autorégulation ... Sans régulation et autorégulation consciente des adultes au cours et au terme d'une action éducative, il n'y a pas de, formation. Ni changement, ni interaction nouvelle avec l'environnement social et encore moins développement ou autonomie ... " les formateurs des C.E.M.E.A. ne sont pas à convaincre de ces propos de Pierre DOMINICE ¹⁹ et c'est évidemment dans cette perspective que l'évaluation prend sa place dans les actions de formation. Nous apporterons cependant une nuance entre co-évaluation, et autoévaluation²⁰

Nous dirons qu'il y a co-évaluation lorsque les formés sont associés à l'évaluation en ayant connaissance des objectifs, des critères, des indicateurs de réussite élaborés par les formateurs et en procédant ensuite, eux-mêmes, à leur propre évaluation. Il y a auto-évaluation lorsque les formés ont élaboré les objectifs, les critères et les indicateurs de réussite pour ensuite procéder à leur évaluation.

Fournir un outil d'évaluation tel que ceux proposés plus bas, c'est impliquer les formés dans une co-évaluation, les mettre en situation de les élaborer c'est procéder à de l'auto-évaluation. L'une peut précéder l'autre dans une perspective d'accès à l'autonomie.

Cette distinction est fondamentale.

D'autre part, auto-évaluation ne signifie pas abandon du formé à son sort (et se décharger ainsi de la tâche) au risque de voir osciller les événements entre narcissisme et autodestruction, entre questionnement mou et prudent et paranoïa.

2.4. Quoi évaluer ?

¹⁹ P.DOMINICE "La contribution de l'évaluation au processus de formation des adultes" in revue Pour, n° 55, mai-juin 1977.

²⁰ A l'instar de la confusion entre cogestion et autogestion.

2.4.1. Evaluer l'action de formation

Une action de formation est un outil qui doit permettre à des formés d'acquérir un certain nombre de compétences, de savoirs en ayant atteint des objectifs déterminés par une équipe de formateurs. Lors de l'élaboration d'une action de formation, l'équipe de formateurs envisage, une fois les objectifs déterminés²¹ différents moments de formation: l'accueil, les présentations, les temps de discussion sur des grands thèmes comme la vie quotidienne, l'activité, le milieu; les moments de point de stage (éventuellement) ; les moments d'évaluation (éventuellement) ; la pratique de jeux d'activités, etc. et le bilan (bien sur !). Or, ces temps de formation, s'ils ne sont pas à remettre en cause, vont se dérouler d'une certaine durée de, 2 à 8 heures ... suivant les goûts et les compétences des formateurs. Ces propositions, pour remplir la fameuse "grille de stage", sont-elles bien adéquates aux objectifs fixés ?

Si une évaluation, a priori, n'est pas aisée (encore que l'expérience de chacun peut y aider), elle est possible et utile en cours et surtout en fin de déroulement.

Mais, cette évaluation n'a de sens que si elle est communicable à d'autres formateurs qui pourront enrichir leur propre recherche ou au moins mieux étayer leurs propres constructions d'actions de formation.

L'institution C.E.M.E.A. peut bénéficier de la communication d'une telle évaluation et d'une part, suivre l'évolution globale des pratiques de formation, relayer les innovations²² et, d'autre part, exercer un légitime contrôle sur ce qui se déroule en son nom.

2.4.2. S'évaluer comme formateur

S'évaluer comme formateur, c'est être en mesure de dire ce qu'on est capable de faire, d'assumer dans une action de formation.

Il s'agit de savoir qui évalue, car nous sommes entre pairs, militants, cooptés, ayant statut de membres actifs. Est-il possible d'effectuer une évaluation dans ces conditions, et quelles seraient alors les modalités, la validité, mais surtout les conséquences ? Au-delà du discours idéologique qui nous invite à la prudence: le cela va de soi de la compétence liée à l'appartenance au mouvement, comment effectivement, pour un formateur savoir ce qu'il est capable d'assumer en stage?

L'autoévaluation s'impose, mais, même un formateur C.E.M.E.A. n'échappe pas aux réserves formulées plus haut sur ce sujet.

Si l'on considère maintenant que tout formateur est en situation de formation, il est possible d'élaborer une série d'évaluations.

- prédictive: suis-je en mesure d'encadrer cette action de formation? (par exemple, pour un instructeur n'ayant encadré que des stages BAFA et qui souhaiterait encadrer des stages BAFD) ;
- diagnostique: qu'est-ce que je sais qui me permettra de jouer mon rôle de formateur ?
- formative : quels réajustements en cours de session sont nécessaires a ma manière de faire, de dire ...

²¹ Mais on sait bien que souvent on termine par là, après avoir "placé" ce qui semble bon ou ce qui vient de l'habitude ou de l'envie de "changer sa pratique"... C'est peut-être aussi l'expression du manque de savoir-faire en matière de définition d'objectifs.

²² Encore faudrait-il répondre à la question "comment évaluer les innovations?"

- sommative : qu'est-ce que je sais maintenant? Suis-je prêt à recommencer ? L'institution accepte-t-elle que j'encadre à nouveau un tel stage dans l'état actuel de mes compétences ?

Autant de questions qui peuvent s'étayer d'outils plus précis pour une évaluation à faire seul et/ou avec l'équipe de formateurs.

2.4.3. Evaluer les formés.

Il peut paraître paradoxal de consacrer un chapitre sur ce thème, alors que la présent dossier dans son entier prétend aider à "évaluer les formés".

Simplement ici, cette mise en garde d'Albert JACQUARD dans "**l'éloge de la différence**" : "éviter le piège le plus difficile à déjouer, celui que nous tendent Les mots.

Ainsi, quand on dit "évaluer les formés", on risque de tomber dans le piège, et d'y faire tomber le formé, où règne la confusion entre **évaluer la personne et évaluer ses actes**. Or, cette confusion existe: tel devoir de classe est noté 8/20 et bientôt c'est l'élève qui "vaut" 8/10, qui est "moyen" ou "passable ».

Cette image là, cette confusion là est souvent présente à l'esprit de ceux que l'on rencontre en formation (tant parmi les animateurs que les directeurs d'ailleurs). Aussi des précautions sont à prendre dans ce sens, sans pour autant donner de garanties d'être cru.

C'est, par exemple, de bien montrer qu'on corrige une **erreur** et non pas une **faute** (on est *laïc*, n'est-ce pas ?) et que l'on corrige une erreur commise par le formé et non pas le formé. Sans doute, alors, une telle attitude rendra toute crédibilité à l'évaluation comme à celui qui la pratique. Sous réserve que cette attitude qui considère la personne et la préserve ne se limite pas à l'évaluation seulement.

2.5. Etablir un consensus sur les mots

La lecture de textes comme les pratiques existant dans l'association amène à constater une grande diversité de définitions et de points de vue relatifs à la notion d'évaluation comme à tout ce qui entre dans ses champs sémantique et lexical.

L'évaluation et ses concepts voisins marquent une dichotomie entre deux significations. D'une part, un sens où s'affirment des idées de rigueur, d'exactitude, d'objectivité scientifique, et d'autre part, un sens dénotant des idées d'approximation, de jugement de valeur, de quantitatif. Ensuite, on distingue deux grandes fonctions à l'évaluation: la sociale et la pédagogique.

L'évaluation sociale est au service de la collectivité qui veut pouvoir contrôler ceux qu'elle emploie". "Et, ce pouvoir, la société n'y renonce jamais. C'est pourquoi, supprimer l'évaluation sociale ce n'est pas supprimer le verdict, mais le repousser"²³.

L'évaluation pédagogique est au service de celui qui apprend, elle intervient à toutes les étapes de la formation, pour faire le point, trouver de nouvelles méthodes, indiquer à l'apprenant ses possibilités et les conclusions pratiques à en tirer. Elle ne tire jamais de motifs d'exclusion.

Leur confusion est grave et néfaste.

Le terme évaluation peut se définir à lui seul, mais peut-être comme témoignage de son ambiguïté ou au moins son ambivalence, c'est l'adjonction d'auxiliaires qui qualifie l'acte ou l'intention donnée à l'évaluation. On pourrait rêver à une définition universelle de chaque terme, mais, en sciences humaines surtout, l'évolution des pratiques et des concepts entraîne une évolution des termes.

²³ Olivier REBOUL Qu'est-ce qu'apprendre? PUF. p.139.

Cependant, il est bien nécessaire d'établir un consensus sur les mots pour communiquer et agir ensemble.

Nous ne garderons ici que des termes et des expressions qui nous semblent utiles pour des actions de formation d'animateurs et de directeurs C.V.L.

Le choix des définitions est fondé sur des critères :

- fréquence des citations de ces définitions et donc implicitement consensus sur celle-ci ;
- autorité de l'auteur dans le domaine;
- clarté et simplicité de la formulation.

Les auteurs sont indiqués entre parenthèses par une abréviation :

L.A. : Linda ALLAL. Stratégie de l'évaluation formative: conceptions psychologiques et modalités d'application. SLND.

J.M.B. : Jean-Marie BARBIER. L'évaluation en formation. PUF, 1985.

D.H. : Daniel HAMELINE. cf bibliographie.

F.C., N.L. : Françoise CROS, Nelly LESELBAUM. Université Paris X Nanterre.

Ce sur quoi tout le monde s'accorde c'est que pour évaluer, il faut des intentions. Ces intentions vont déterminer le type d'évaluation à mener et ensuite le type de procédure à employer. Il existe plusieurs types d'intentions pédagogiques. On fait souvent une distinction entre les finalités, les buts, les objectifs généraux, les objectifs spécifiques.

En fait, il s'agit d'un enchaînement d'intentions, car d'une finalité viendront des buts, des objectifs généraux, des objectifs spécifiques. Il ne s'agit pas de catégories étanches, mais de notions relatives permettant de classer les objectifs selon leur niveau de généralité et leur niveau de concrétisation.

Taxonomie : Classification d'objectifs pédagogiques en groupes hiérarchisés. Il existe plusieurs taxonomies désignées par le nom de leur auteur (Bloom, Guilford, Gagne-Merill, Best (JW), de Landsheere...).

Une finalité est un énoncé qui exprime une certaine philosophie, une conception de l'existence, des principes à un niveau très général. Il s'agit de fournir des lignes directrices pour un système. Une finalité est souvent définie au niveau de l'autorité politique, des institutions qui transmettent une intention à long terme.

"Une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation" (DH).

C'est répondre à la question "quel type d'homme et de femme voulons-nous-formés?"

Exemple : former des individus responsables, émancipés".

"Un but est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un individu, à travers un programme. ou une action déterminée de formation" (DH).

C'est répondre à la question: "qu'est-ce qu'on veut ?"

Exemple: permettre au stagiaire à l'issue de sa formation d'assurer la gestion du personnel dans un centre de vacances.

"Un objectif général est un énoncé plus précis que le but qui décrit ce vers quoi on s'oriente tel ou tel apprentissage, dans la mesure où il décrit le résultat d'un apprentissage.

Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en terme de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage" (DH)

"Il ne s'agit plus de répondre seulement à la question: "qu'est-ce qu'on veut ?" mais d'y adjoindre la question: "qu'est-ce qu'on peut ?" c'est-à dire la prise en compte des conditions et des moyens qui vont permettre à l'enseignant comme aux apprenants de prévoir et non simplement de souhaiter.

L'objectif, dans ce sens, c'est le but devenu crédible (DH).

Exemple: mener une analyse des besoins de loisirs d'une population d'enfants donnée.

Un objectif spécifique (ou opérationnel) est un énoncé qui décrit en termes de comportements observables les résultats d'une séquence d'apprentissage. Il décrira ce que l'apprenant sera en mesure de faire pour prouver qu'il a atteint l'objectif.

Nous proposons ici deux définitions, l'une de R.F. MAGER, l'autre de D. HAMELINE (cf bibliographie).

Pour MAGER, définir un objectif opérationnel c'est :

- identifier et désigner par son nom le comportement final : être capable de ...
- décrire les principales conditions dans lesquelles ce comportement doit se manifester ;
- préciser les critères de performance acceptables (ou critère de succès), en décrivant comment l'élève doit les exécuter.

Pour HAMELINE définir un objectif opérationnel c'est :

- décrire de façon précise le contenu de l'intention pédagogique
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;
- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester
- indiquer par un critère d'évaluation le niveau auquel l'activité de l'apprenant doit se situer.

Venons-en maintenant au terme même d'évaluation et ses qualifiants. La liste est restreinte, cependant nous avons relevé au moins 55 adjuvants !

Evaluation : il y a évaluation chaque fois qu'il y a émission d'un jugement de valeur tiré à partir d'informations et en fonction d'objectifs fixés, en vue de prendre une décision (FC,NL).

Evaluation formative : elle vise à fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage ; c'est donc une régulation des conditions de l'apprentissage qui est recherchée (LA).

Evaluation sommative : elle consiste à totaliser l'ensemble des acquis en fin de formation en vue d'une certification des compétences. C'est le bilan des acquis. Elle *doit* être très précise dans sa procédure afin de contrôler la maîtrise des objectifs visés.

Evaluation diagnostique : elle vise à situer le niveau où se placent les compétences, les aptitudes, les savoirs d'un *individu*. Elle détermine la présence ou l'absence des pré-requis pour fixer le niveau des objectifs à définir.

Evaluation pronostique : elle permet de contrôler l'accès à une formation, vérifier si le futur formé a le niveau des pré-requis nécessaire. Par exemple, lorsqu'on procède à des entretiens pour accorder une dispense BAFA pour l'entrée en formation BAFA ; la cooptation relève de ce type d'évaluation.

Evaluation normative : elle préfère la performance de l'apprenant à celle des autres apprenants. C'est pour un enseignant la moyenne de la classe... Ou bien lorsqu'on dit "vu le niveau c'est pas mal".

Evaluation critériée (ou critérielle) : la performance de l'apprenant est référée à des critères. Elle détermine la capacité à poursuivre les apprentissages ultérieurs. Elle permet de vérifier si des objectifs opérationnels (donc signalés par des critères) sont atteints.

Evaluation formatrice : il y a évaluation formatrice lorsque les formés ont intégré les objectifs, les critères, les indicateurs de réussite ou bien participé à leur élaboration. C'est notamment une des conditions de l'auto-évaluation.

Evaluation instituée : acte délibéré et socialement organisé aboutissant à un jugement de valeur (JMB). C'est, par exemple, l'appréciation à porter en fin de stage BAFA ou BAFD.

Evaluation subjective : elle s'effectue sans explication d'objectifs ou de critères (JMB).

Evaluation implicite : il y a évaluation implicite chaque fois que le jugement de valeur produit au terme de l'évaluation ne peut être connu qu'à travers l'usage *qui* en est fait (JMB). La cooptation en stage fonctionne sur ce type d'évaluation. C'est une fois coopté (l'usage) que le stagiaire comprend qu'il adhère à des idées ou à des pratiques qui sont celles des formateurs.

2.6. Avant d'évaluer: définir des objectifs

Evaluer, finalement, et surtout dans une perspective de formation, c'est définir le degré de réalisation d'un apprentissage, c'est-à-dire d'un ou plusieurs objectifs.

Définir des objectifs relève ... d'un apprentissage spécifique qu'on pourrait formuler ainsi : à l'issue de la formation, les instructeurs seront capables de rédiger au moins cinq objectifs opérationnels de formation au BAFA, conformes à la définition de R; MAGER.

Pour s'initier nous renvoyons le lecteur aux trois ouvrages cités en bibliographie, tous d'un accès très facile. Nous nous bornerons *ici* à quelques remarques d'un autre ordre...

"La première chose à écrire en commençant, c'est que la pédagogie par objectifs, ça n'existe pas, et qu'il est dangereux et absurde de propager l'idée que de définir des objectifs pédagogiques pourrait tenir lieu de pédagogie". Ainsi Daniel HAMELINE débute-t-il son livre (cf bibliographie). Voilà une mise en garde qu'il ne faut pas oublier. La définition d'objectifs ne peut s'entendre que comme un moyen *mis* au service d'un meilleur apprentissage, d'une meilleure formation. Elle vise "le mieux" pour le formateur comme pour le formé.

Les réticences contre le fait même d'élaborer des objectifs aussi précisément se font jour contre l'apparente conception technocratique ou managériale qui semble se dissimuler sous cette pratique. Mais, comme le remarque Philippe Perrenoud :

"On a souvent associé ce courant de recherche aux théories de l'apprentissage d'inspiration béhavioriste, peu compatibles avec les approches des psychologues européens comme WALLON et PIAGET, qui mettent l'accent sur l'activité, la prise de conscience, la construction des connaissances et de la représentation du réel.

Contre les stéréotypes, il importe de souligner que définir des objectifs didactiques n'impose nullement d'enseigner par objectifs (...). En tant que telle, la définition d'objectifs didactiques

n'impose le choix d'aucune théorie de l'apprentissage; elle reste en particulier parfaitement compatible avec une approche interactionniste et constructiviste²⁴.

Cependant, définir des objectifs est une tâche difficile pour plusieurs raisons. D'abord, le formateur a en général bien intégré les automatismes à acquérir qu'il lui est difficile de les formuler en objectifs d'apprentissage. Le "cela va de soi", "c'est évident", "comment ça se fait que tu ne sais pas ça", "m'enfin" ... est de rigueur dans ce cas. Ensuite la difficulté réside dans la formulation exacte de l'objectif quel qu'il soit. Si l'on veut sortir du "flou" des intentions pédagogiques, en indiquant le comportement que doivent manifester les formés pour prouver qu'ils ont appris, des mots comme comprendre, voir, apprécier ... sont à exclure du vocabulaire, car ils ne précisent pas un comportement final.

L'analyse de la tâche à accomplir dans le futur par le formé, tout comme celle des critères d'évaluation pourrait donc permettre de dégager avec précision les objectifs d'un des moments de la formation.

Par exemple, dans un stage de formation d'animateurs on peut formuler ainsi l'une des tâches de l'animateur: "organiser la vie quotidienne des enfants en vacances". Il s'agit maintenant d'établir un ensemble de capacités autour de thèmes comme les repas, la toilette, le sommeil, le repos, la vie de groupe, etc. On peut être très précis dans cette liste et ensuite formuler des objectifs opérationnels comme: "de mémoire, citer les différentes phases d'un cycle de *sommeil* et leurs caractéristiques, tels que les décrit Jeannette BOUTON"

Mais, s'efforcer de préciser les objectifs de la formation et de les contrôler amène à rencontrer des problèmes insurmontables. Sur le plan pratique d'abord, le nombre d'objectifs opérationnalisés à atteindre est énorme : il suffit pour s'en convaincre d'établir la liste de tous les savoirs utiles à un animateur C.V.L., par exemple, dans tous les domaines (*vie* quotidienne, activités ; conception des vacances, relations, vie de groupe, travail en équipe, etc.).

Une simplification est nécessaire.

Ensuite, "une pédagogie *qui* définirait totalement ses objectifs n'est convenable qu'avec une machine à enseigner"²⁵. Les formateurs introduisent toutes sortes de variantes dans leur conception de chaque activité, dans la démarche d'apprentissage, de réalisation qu'ils envisagent.

Donc, définir et contrôler tous les apprentissages en les formulant en objectifs opérationnels est long et contraignant.

Une solution praticable et admissible à l'échelle d'un stage est de définir un petit nombre d'objectifs terminaux d'intégration (O.T.I.) qui englobent toute sorte d'objectifs partiels et de stages d'apprentissages intermédiaires. Par exemple, pour des stagiaires directeurs, on peut formuler ainsi un O.T.I. parmi d'autres : élaborer et rédiger un projet pédagogique cohérent en réflexion à des conceptions éducatives. Cela suppose de formuler des conceptions éducatives, voire de les confronter à d'autres, de savoir ce qu'est un projet pédagogique, de communiquer par écrit toute une série d'idées, d'intentions' ... On peut couvrir d'un coup tous ces objectifs en contrôlant si, dans notre exemple, les stagiaires parviennent à rédiger un projet pédagogique: si c'est bien le cas, on peut considérer qu'ils ont aussi atteint tous les autres, plus étroits.

²⁴ Philippe PERRENOUD Comment combattre l'échec scolaire en dix leçons. Genève, août 1985, *Service de la recherche sociologique* du Département de l'Instruction publique de la République et Canton de Genève. 22 p. dactyl.

²⁵ Jean CARDINET Pour apprécier le travail des élèves. Document I.R.D.P.1984.Neuchâtel.

Pour les formateurs, les objectifs terminaux d'intégration ont l'avantage de ne pas spécifier de façon trop contraignante le détail des démarches formatives ; pour les formés, ils laissent une marge suffisante de liberté, salubre.

Il ne s'agit cependant pas de mettre ainsi à l'écart ou de rejeter l'idée de formuler des objectifs opérationnels. Concluons donc avec Daniel HAMELINE pour *qui* "Rationaliser les apprentissages peut être la pire des mises au pas modernistes. Ce peut être, pour le compte de chacun et de tous, une occasion modeste et salubre d'un simple exercice de la Raison".

3. PROCÉDES D'ÉVALUATION

Il s'agit de répondre à la question "comment ?". Quelle que soit la procédure utilisée, des préalables sont à observer, sous peine de réduire l'évaluation à un exercice technique.

L'évaluateur aura envisagé les réponses aux questions suivantes qu'il aura communiquées aux formés/évalués :

- Quel est l'objectif de l'évaluation qui va être proposée : décrire ? prévoir ? comprendre ? Orienter ? vérifier ? Situer ?
- Quelle utilisation sera faite des résultats de l'évaluation ?
- Que veut-on évaluer : un savoir ? une opinion ? une compétence ?
- Quels seront les critères ?
- Qu'attend-on de l'évalué durant le déroulement de la procédure ?

On pourra lire dans ce qui suit soit des démarches pour élaborer une procédure, soit des exemples de procédures utilisées en stage.

3.1. Entretien individuel ou en groupe

Chaque formé est invité à exprimer ce qu'il a retenu du moment de formation, ses impressions, ses ressentis, de même que les acquis, les projets ...

Pour aider à cet entretien, on peut axer différents moments de l'entretien, voire même, au cours d'une action de formation instituer plusieurs moments d'entretien, chacun centrés sur un thème.

À titre d'exemple, voici une procédure utilisée en stage de formation animateur ou directeur.

Les stagiaires sont divisés en groupes de 5 à 8 personnes, fixes.

L'évaluation se répartit en quatre phases

- *Phase 1 (le premier jour)*

a) Pourquoi suis-je ici ? Qu'est-ce qui a fait que j'ai pris la décision d'entrer en formation (ou d'accepter cette décision) ?

b) Qu'est-ce que j'attends de cette formation ? Enumérer toutes les attentes (on peut, par exemple, les noter sur une feuille de papier affichable, ou sur des morceaux de papier : une attente = un papier, cela permet un classement).

- *Phase 2 (assez tôt quand le stage a démarré).*

Comment je m'implique dans la formation? Comment je me situe A l'intérieur du groupe stage ? Quelle place je me donne ? Quelle est mon écoute des autres ? Comment je les prends en compte ?

▪ *Phase 3*

Quels sont les acquis de la formation? Qu'est-ce je sais et que je ne savais pas? Qu'est-ce que j'ai remanié de mon savoir? Qu'est-ce qu'il me manque encore ?

Phase 4 (en fin de session)

Qu'est-ce que je *vais faire* des acquis de ce stage? Comment je me vois dans mon rôle d'animateur, de directeur ? Qu'est-ce que je *suis prêt à faire* ? Qu'est-ce que je ne *suis pas prêt à faire* ? Quels sont mes projets ?

Dans ce procédé d'évaluation, si l'on comprend bien ce qui est attendu du formé, il n'en va pas de même pour celui *qui* mène l'évaluation, en l'occurrence le formateur.

Que doit-il *dire* au formé durant ces phases ? Effectue-t-il un feed-back "compréhensif » (cf C. ROGERS) ? Apport-il ses propres jugements sur ce *qu'il* pense percevoir du formé? Insiste-t-il auprès du formé afin que celui-ci approfondisse ce qu'il dit ?

Il est évident que le formateur doit s'impliquer aussi, mais avec prudence *afin* d'éviter soit un "blocage" du-formé qui risque de s'enfermer dans un discours superficiel ou bien très conformiste ("moi c'est comme ce qui a déjà été dit") ou encore *qui* rechercherait les "bonnes réponses" supposées attendues du formateur ("je permettrai aux enfants de *vivre* un lever individualisé").

3.2. Susciter des questions et leurs réponses

En effet, ce *qui* fait réfléchir ce sont les questions que l'on se pose. Les questions du formateur ne sont que l'expression des réflexions du formateur.

On peut donc fonder une évaluation sur le système question/réponse. Ce type d'évaluation vise à contrôler des *acquisitions*. On peut par exemple :

- Demander aux formés de rédiger deux questions et les réponses qu'ils donneraient a ces questions.
- Demander aux formés de rédiger une ou plusieurs questions *qui* les intéressent et dont ils ne connaissent pas la ou les réponses.
- Par deux, l'un pose une question à laquelle l'autre doit répondre le questionneur contrôle la validité de la réponse

D'autres formules peuvent être inventées, l'important étant :

- que les questions soient de bonnes questions, bien formulées, pertinentes
- que le formateur pose éventuellement lui-même des questions qui auraient été oubliées et qu'il juge importantes, en demandant aux formés pourquoi selon eux, ces questions ont été oubliées.

3.3. L'observation

Il est important que l'observateur (l'évaluateur) sache ce *qu'il* cherche et qu'il *limite* le nombre de comportements observés.

Par exemple, pour évaluer si un formé sait faire un brelage, monter une mayonnaise *ou* bien brancher un nano-réseau, il va observer *si celui-ci* accomplit certains gestes qui constituent des points clés pour la réussite de l'acte évalué.

L'observation peut aussi porter sur d'autres attitudes jugées moins objectives que celles citées, en exemple, plus haut. Le formateur *doit*, d'une part, juger s'il se sent capable d'effectuer cette observation et, d'autre part, assumer le fait qu'il entre dans un domaine délicat où le formé pourra plus difficilement supporter le regard du formateur, de se sentir observé, même si le formateur se présente comme honnête et assumant sa subjectivité.

Notons aussi que bien souvent c'est ce type de, procédé qui est implicitement utilisé pour porter l'appréciation qui sanctionne une session du BAFA ou du BAFD.

3.4. Les commentaires

Les formés communiquent leurs réactions et leurs sentiments envers les différents aspects de la formation.

Deux manières de procéder sont envisageables :

- Les formés notent ce qu'ils veulent sur le ou les aspects de leur choix de la formation.
- Une liste d'item est fournie par les formateurs sur lesquels les formés s'expriment.

Par exemple: le cadre de vie, les formateurs, les méthodes employées, l'accueil, la documentation, le contenu, etc.

3.5. Les inventaires de contrôle (check-list)

Il s'agit d'un procédé qui prolonge la technique d'observation. On recense une série de comportements à observer ou de choix à faire. On pointe ensuite les événements lorsqu'ils apparaissent.

La construction d'un inventaire de contrôle doit respecter certaines règles :

- Les items doivent pouvoir faire l'objet d'une réponse objective comme oui non, présent-absent, fait-non-fait, etc.

Les items doivent-être clairs et courts.

- Chaque item ne doit comprendre qu'une caractéristique ou qu'un comportement.
- Si la liste est longue et complexe, il est utile de regrouper les items en catégories pour en faciliter l'emploi.
- Les inventaires de contrôle permettent l'auto-évaluation, l'auto-contrôle.

3.6. Graphiques

Plusieurs graphiques existent comme supports d'évaluation : étoiles, moulins, cibles, diagrammes, roue, etc.

Ils correspondent à des évaluations rapides, visuelles, concrètes.

Nous nous bornerons ici à citer deux exemples: l'évaluation d'une session BAFD au moyen d'une cible et l'évaluation de la capacité à assumer les fonctions inhérentes à la direction d'un C.V.L. au moyen d'une étoile.

3.6.1. Cible d'évaluation d'un stage

Une cible est divisée en quatre zones. On dessinera autant de cibles que de domaines de la formation à évaluer.

Pour chacun des domaines on considérera simultanément quatre dimensions.

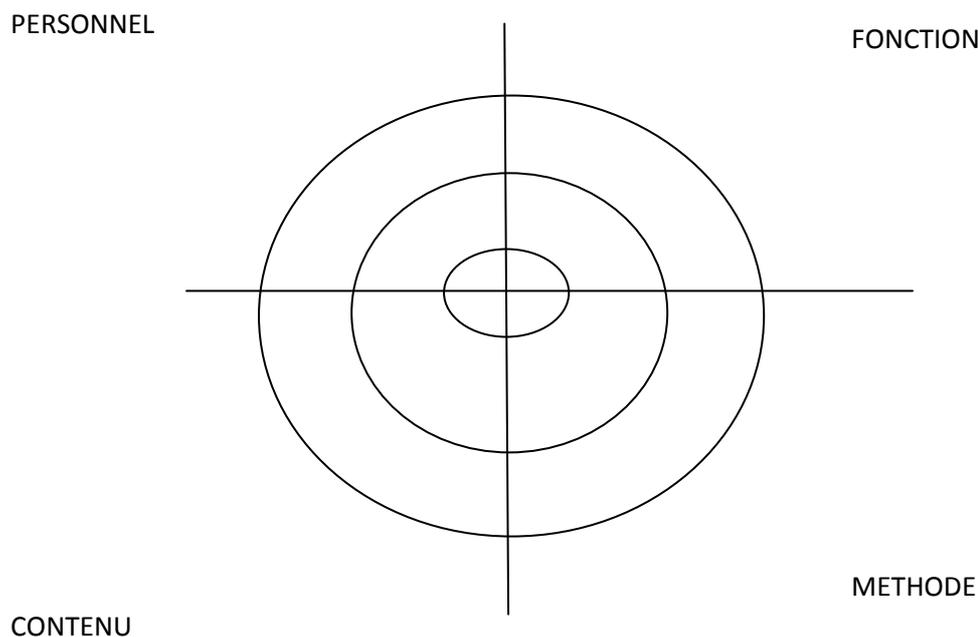
Personnel : du point de vue de la formation personnelle, certains temps de formation ont pu apporter des acquis.

Fonction liée à la formation BAFD.

Contenu ce qui s'est dit, ce qui a été fait, ce que cela a apporté ...

Méthode : la manière dont s'est déroulé le temps de formation, comment les stagiaires ont été satisfaits de la manière d'être sollicités au travail.

Notons immédiatement que chacun des secteurs ne porte pas sur les mêmes concepts: les deux premiers portent sur les effets supposés produits sur le formé, les deux suivants sur le temps de formation lui-même (fond et forme).



Pour chacun des moments suivants :

- *Acquisitions* techniques (comptabilité, économat, législation, gestion du personnel, sanitaire
- Fonction et rôle du directeur.
- Projet pédagogique.
- Documentation.
- Evaluation.
- Point du stage.
- Participation aux tâches matérielles.

- Elaboration de la grille et des contenus.
- Temps personnel.

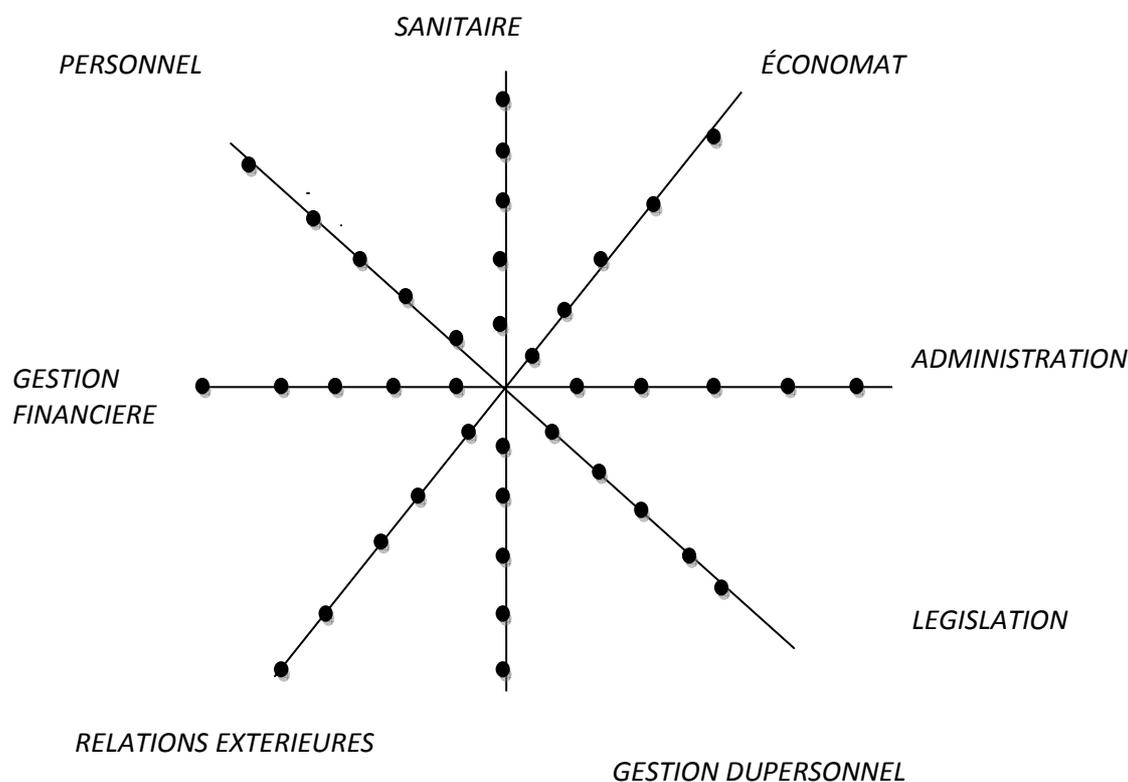
Chaque formé dispose d'autant de cibles que de moments de formation évalués (9 dans notre exemple).

Chacun met un point dans chaque secteur : plus on se rapproche du centre, plus on est satisfait, plus l'objectif est atteint, ou plus cela a été formateur.

Sur ces cibles agrandies on reporte ensuite le résultat de tous les formés. On obtient ainsi une visualisation pour l'ensemble du groupe de formés.

3.6.2. Etoile d'évaluation de la capacité à assumer les fonctions inhérentes à la direction d'un C.V.L.

Chaque formé dispose d'une étoile et inscrit un point sur la branche correspondant à une fonction ; plus on s'éloigne du centre, plus on s'estime capable d'assumer la fonction. On joint ensuite les points. Les points forts apparaissent nettement.



On peut superposer plusieurs évaluations de couleurs différentes.

Par exemple :

rouge :	<i>où je suis</i>
Bleu :	<i>où je voudrais être</i>
Vert :	<i>ce qui selon moi est suffisant pour un directeur.</i>

3.7 Les questionnaires

Les questionnaires d'évaluation présentent l'intérêt de pouvoir être utilisés différemment par l'évaluateur et par l'évalué. L'évaluateur peut regarder l'ensemble des réponses apportées à une question, l'évalué compare sa propre réponse à celles des autres, dans leur ensemble.

On peut donc procéder à une double utilisation des résultats obtenus par questionnaires.

Nous n'entrerons pas *ici* dans une description complète de la technique du questionnaire et renvoyons le lecteur à l'ouvrage d'André de PERETTI (cf bibliographie) pp. 217 à 227.

Toutefois, nous indiquerons *ici* quelques repères sommaires, Il existe différents types de questionnaires :

- A réponses ouvertes ;
- A réponses préformées
 - ✓ dichotomiques
 - ✓ multiples
 - ✓ à choix multiples
 - ✓ à ordonner
 - ✓ à échelonner.

3.7.1. Les questionnaires à réponses ouvertes

L'évalué est libre de répondre comme il le désire, dans son propre langage. Ce type de questionnaire est à utiliser quand on ne connaît pas ou peu les formés, leur manière de réagir; quand on ne peut pas prévoir les types de réponses qu'ils apportent à une question.

Le dépouillement est long et nécessite une connaissance des techniques de l'analyse de contenu.

3.7.2. Les questionnaires à réponses préformées

3.7.2.1. A réponses dichotomiques

A chaque question sont proposées des réponses qui s'expriment par oui, non, sans réponse.

Exemple :

Dans un centre de vacances les activités sportives sont-elles à votre avis les plus importantes ?

OUI

NON

SANS REPONSE

Attention, dans ce genre de questionnaire, le questionné peut avoir tendance à chercher la bonne réponse supposée attendue de l'évaluateur (le formateur).

3.7.2.2. A réponses multiples

A chaque question, on propose plusieurs réponses parmi lesquelles l'évalué choisit, à l'exclusion des autres ou non, la réponse qui lui convient.

Exemple: *Les difficultés rencontrées personnellement dans votre fonction d'animateur sont-elles dues, à votre avis; plutôt du fait :*

- de votre manque de compétences
- de la présence trop importante d'enfants
- de l'absence de matériel pédagogique suffisant

3.7.2.3. Les questionnaires à choix multiples (Q.C.M.)

G. NOIZET et J.P. CAVERNI le définissent ainsi: "le Q.C.M. se présente comme un ensemble de questions fermées pour chacune desquelles est explicitement fourni un éventail de réponses entre lesquelles le formé doit choisir" (in **Psychologie de l'évaluation scolaire** Ed. PUF)

Les questions doivent être précises et sans ambiguïté.

Dans le choix de réponses, toutes doivent être vraisemblables.

Exemple : *Les CEMEA ont été créés en*

1936 1937 1945

Exemple *Le sommeil paradoxal est important parce que :*

- c'est le moment des rêves
- c'est le moment où le cerveau se repose
- c'est le moment où le cerveau recrée ses réserves chimiques (sodium, magnésium, phosphore)

3.7.2.4. A réponses à ordonner

La personne questionnée doit ordonner des réponses données à une question en les classant, selon ses critères. Il s'agit d'établir une hiérarchie et non pas de se situer par, rapport aux réponses.

La modalité à partir de laquelle *il* est demandé d'ordonner les réponses doit être clairement définie.

Exemple : *Quelles sont les tâches du directeur de centre de vacances qui vous paraissent essentielles.*

Classez par ordre d'importance les tâches énumérées ci-dessous en indiquant 1 pour celle qui vous paraît être la plus importante et pour celle qui l'est moins.

- tâche de relations
- tâche d'animation
- tâche d'information
- tâche de formation
- tâche d'organisation
- tâche de gestion.

3.7.2.5; A réponse à échelonner

Ce type de questionnaire est très bien adapté pour évaluer des opinions, des motivations ...

Il s'agit de *situer* son degré d'adhésion à une proposition ou bien de donner son avis sur une échelle de valeur.

Exemple : *Comment trouvez-vous le niveau des formateurs ?*

très faible faible moyen
élevé très élevé

Exemple : *Le directeur élabore seul le projet pédagogique.*

Pas d'accord sans opinion d'accord

ou

Désaccord accord

1 2 3 4 5

De la place de l'évaluation dans la formation

Quelques années de fonctionnement du Jury Régional permettent d'avoir un recul suffisant pour esquisser un premier bilan des productions écrites des directeurs en formation.

Je ne reviendrai pas longuement sur la différenciation compte rendu/bilan qu'il me semble cependant plus que jamais nécessaire de réaffirmer. J'y ajouterai aussi que, dans la plupart des cas, nous ne sommes pas en présence d'un compte rendu de stage pratique mais seulement d'un compte rendu de séjour (1). La différence venant du fait que le stagiaire n'analyse pas sa pratique de direction, son action, son rôle, dans le déroulement du séjour et dans le champ des responsabilités qui lui était attribué. De ce fait, il lui est difficile, voire impossible, de se situer, d'analyser de réelles situations de direction, de repérer les véritables enjeux, d'évaluer son action, ses comportements, d'identifier sa pratique de la direction de façon concrète. Il décrit alors un "objet" extérieur à lui et, quand le seul aspect descriptif est dépassé, c'est pour accéder à un discours de caractère philosophique ou idéologique sur la direction et non une vision claire de la façon dont le stagiaire a pu investir, habiter cette fonction durant le centre.

Pour revenir au point qui nous préoccupe aujourd'hui, "le bilan de fin de formation", je pointerai tout d'abord une série de contradictions avec lesquelles il nous faut sans cesse composer :

- la notion même de bilan de l'expérience pratique et des étapes de la formation qui induit la dimension descriptive et statique : la sommation des impressions - simple constat - sans souci de les articuler
- "l'objectivité fuite" des faits bruts sans regard critique, ni mesure, sans volonté de "mise en vie", l'objectivation étant alors un processus d'expulsion de soi hors des événements ou des situations décrites.
- la notion d'évaluation prise dans son sens le plus restrictif qui en dénature l'utilisation par le retour unique à la validation, l'épreuve destinée au Jury.. jugement... appréciation... sanction.
- enfin, ce qui est plus important encore et qui explique que nos recherches, nos efforts d'explication, ainsi que de nombreux travaux dans les sessions restent en partie sans effet ou n'aboutissent qu'avec une déperdition d'énergie impressionnante, c'est que la méthodologie liée à cette démarche formatrice, outre le fait qu'elle n'est pas familière que notre éducation et notre formation ne nous y préparent pas également d'un individu à l'autre, s'opère selon un mode de raisonnement non linéaire, non totalement rationnel et hors du champ cartésien habituel qui structure notre pensée.

Avant d'aborder ce niveau de réflexion, il nous faut faire un détour lexical pour identifier ce concept d'évaluation.

Si l'on veut bien admettre que la notion d'évaluation apparaît dès qu'un projet de formation associe le souci de mesure des effets qu'il produit ou des écarts obtenus; mesure réalisée au niveau individuel ou collectif et que celle-ci peut être liée à la réalisation des objectifs ou à leur résonance dans le champ de la formation, le champ professionnel ou social et qu'elle peut mettre en évidence des appropriations de connaissances, des développements d'attitudes et de comportements nouveaux, des découvertes méthodologiques, des modifications de compétences ou l'acquisition de capacités nouvelles, nous admettons du même coup, comme J. ARDOINO, la nécessité de l'évaluation dans une démarche formatrice

"Il importe que l'adulte soit reconnu comme compétent pour mener sa propre évaluation qui ne se borne pas à auto-évaluer l'action éducative selon les normes imposées par ceux qui l'organisent, mais apprenne à en être progressivement responsable selon son propre mode de gestion de l'action éducative" - L'imaginaire dans l'éducation permanente - Gauthier Villon 1976.

C'est en effet poser comme postulat que, sans évaluation des acteurs au cours et au terme d'une action, il n'y a pas de formation (2).

Admettre ce postulat ne résoud en rien le problème car, si l'idée est séduisante, encore faut-il la rendre opérante ... et c'est justement là que commencent les difficultés.

L'évaluation est à la fois exigence de rigueur et reconnaissance que cette rigueur est limitée. C'est une approximation, une estimation qualitative et quantitative qui exclut toute possibilité de mesure exacte tout en recherchant la plus grande finesse possible.

Elle s'intéresse à "l'objet" mesuré, mais aussi et en même temps elle tient compte de son environnement; elle est ponctuelle et globale; elle s'intéresse à la fois à l'objet et aux rapports dialectiques qu'il entretient avec son contexte C'est en ce sens que l'on peut affirmer qu'elle est systématique.

Elle tente de mettre en relation les effets recherchés et les résultats obtenus, d'en mesurer les écarts, mais reste encore dans bien des cas en grande difficulté pour repérer exactement, identifier, l'origine et la nature des transformations opérées.

Nous ne pouvons qu'être en accord, au travers de nos pratiques de formation, avec bon nombre de ces affirmations, si nous nous gardons bien de ne pas introduire, à ce niveau, la dimension normative qui, même si elle se superpose parfois à celle d'évaluation, ne la recouvre nullement.

Il faut y voir en effet deux notions fonctionnant de manière autonome et de nature différente.

L'évaluation devenant normative cesse d'être, du même coup, une démarche purement formative pour devenir outil de validation. Elle cesse d'être mesure des effets pour devenir rapport à la conformité de l'objet étalon, ou objet référence: en ce qui nous concerne l'animateur ou le directeur perçu dans sa réalité fonctionnelle, réglementaire et référencée, à l'exclusion de son individualité, acteur, habitant cette fonction et lui donnant une dimension humaine.

Cet autre niveau de l'évaluation introduit l'idée de jugement, d'appréciation, sanction extérieure à nos préoccupations strictement formatrices de l'individu, mais pour laquelle, du fait même de notre engagement dans la formation des cadres de centres de vacances, nous devons, compte tenu aussi de notre habilitation, avoir une vigilance toute particulière, bien resituée à sa juste valeur: c'est-à-dire celle de notre responsabilité vis-à-vis de nos propres conceptions éducatives (intérieures au mouvement) et de nos tutelles (crédibilité externe).

Revenons maintenant à l'obstacle majeur à la mise en oeuvre de cette démarche.

Nous avons tous pu constater, malgré nos efforts, l'attention avec laquelle nous abordons Informations et réflexions, travaux et consignes pour cette dernière étape, la pauvreté des dossiers, reflet du véritable désarroi des candidats devant cette "chose" non identifiable qu'est le "Bilan".

Où se situe donc le blocage?

Si l'on considère que le formateur pense apporter le maximum d'aide au-delà duquel il serait en situation d'assistance du stagiaire ou se substituerait à lui dans le travail écrit (par un bilan type par exemple) et si l'on considère d'autre part que toutes ces personnes ne sont pas - et loin s'en faut! - intellectuellement plus démunies que d'autres ..., il faut donc se retourner vers la nature même du travail demandé.

L'erreur courante est que l'on attribue à l'évaluation une démarche linéaire, logique, orientée, trop souvent extérieure ou parallèle à l'individu, de nature intellectuelle et qui n'intègre pas suffisamment la réalité du vécu, c'est-à-dire la capacité signifiante de l'individu lui-même en tant qu'acteur et porteur du regard sur sa propre formation, ni des dynamiques évolutives dans lesquelles il se situe et se construit.

Chacun sait que l'on n'est capable d'apercevoir que les problèmes que l'on sait traiter et que l'on ne sait traiter que ceux qu'on a pu identifier: c'est-à-dire ceux auxquels on a donné "vie", acte qui dépend seul du regard signifiant qu'on a porté dessus.

De plus, ce regard se modifie sans cesse au fur et à mesure que notre mode de raisonnement se transforme, ce qui veut dire en d'autres termes que les événements se chargent plus ou moins de sens ou modifient leur sens à mesure que le processus d'évaluation apporte des capacités nouvelles d'analyse, renforce nos possibilités de ressenti, de lecture et de décodage.

Voir "l'objet" implique donc que l'on puisse l'appréhender puisque c'est le regard porté sur lui qui va le sortir du contexte, le faire exister, le "mettre en vie" ou encore s'actualiser, alors que les autres se potentialiseront ou disparaîtront dans l'oubli.

La difficulté réside donc dans la relativité des signifiés et dans la démarche même du passage du degré zéro de signification à celui d'éléments actualisés et mesurables en passant par tous les degrés intermédiaires. Les "non événements" n'étant alors que des événements non encore actualisés ou qui n'ont encore pu se développer dans toutes leurs dimensions.

Or, la spécificité de ce phénomène est qu'il est à la fois récurrent et projectif: c'est à-dire qu'il peut varier en sens inverse de la chronologie du temps, mais qu'il peut aussi rétroagir, c'est-à-dire que les faits peuvent devenir "visibles" par leurs propres conséquences. Des événements, des actes, des situations "oubliées" peuvent redevenir "visibles" à l'occasion d'un événement censé en être là ou les conséquences ... qui peuvent être elles-mêmes actualisées par leurs conséquences et ainsi de suite ...

La découverte permet donc, d'un coup, non seulement de faire resurgir des chaînes signifiantes, donc de pouvoir procéder à la mesure des effets engendrés, ou des écarts avec ce qu'on aurait pu en attendre, bref de procéder à l'évaluation jusqu'alors impossible ou incomplète, mais encore de se projeter dans un devenir potentiel par l'élaboration d'objectifs qu'on se fixe. Le processus, comme on le voit, ne se déroule pas de façon linéaire mais rétroagit du présent vers le passé et projette du passé vers l'avenir; c'est par cette démarche globale que l'individu progresse, démarche qui par ailleurs porte en elle-même sa propre dynamique d'appauvrissement: car, si des événements anciens s'actualisent et deviennent des repères jalonnant le vécu de chacun ... , beaucoup d'autres, qui varient en sens inverse du temps, retombent inéluctablement dans l'oubli, disparaissent dans le "non signifiant" par manque ou défaillance de mémoire. Mais, paradoxe, même si ces faits ne peuvent plus être opérants, tout en s'installant dans cette zone invisible de notre conscience, ils gardent une très grande influence chez l'individu en filtrant plus ou moins son "regard".

Nous sommes bien loin de la vision cartésienne qui construit une progression linéaire, d'action en évaluation, de bilan en projet, additionnant mécaniquement les acquis aux précédents.

La réalité est tout autre et il nous faut, faute de pouvoir rationaliser, ne pas se cacher les difficultés et chercher à les contourner.

S'il semble difficile, voire impossible, au formateur de pouvoir rationaliser cette démarche, compte tenu de la complexité du processus et de la composante fondamentalement irrationnelle qu'est l'individu dans ce système, il faut alors agir au niveau de la déperdition des repères, de la mémorisation des situations, des événements clefs qui serviront d'analyseurs jalonnant (3) le vécu.

Il revient au formateur de rechercher les moyens qui privilégient cette mémorisation pour suppléer les mémoires défaillantes il doit en outre prévoir une démarche d'accompagnement t.ou t; au long des différentes étapes de la formation, en restant vigilant pour ne pas se substituer au stagiaire. Ces moyens sont multiples, certains sont déjà employés, d'autres peuvent être recherchés, mais l'essentiel réside malgré tout dans l'entraînement à cette démarche, c'est pourquoi il faut la commencer dès le stage de base animateurs avec la plus grande rigueur.

Jean-Claude DAZY

Caen mai 1982

(1) La session pratique ne possède pas par essence cette qualité de stage pratique, c'est la place, le rôle du directeur en formation qui va valider cette notion: le même séjour avec un directeur diplômé ou un directeur en formation sera ou ne sera pas un stage pratique

(2) Sinon nous sommes dans le champ des apprentissages. des acquisitions qui demeurent extérieures à l'individu : stockés, emmagasinés mais qui ne modifient en rien son attitude, ses démarches, ses capacités à appréhender le monde ou les situations AUTREMENT.

(3) Jalon est utilisé ici dans le sens de fixer les idées principales d'un travail, d'une étude ... préparer la voie.

VALIDATION

La validation, depuis les derniers arrêtés instituant des critères nationaux de validation a de fait changé de nature. Avoir l'habilitation à dispenser les formations BAFA et BAFD engage un organisme de formation à valider ces formations, pour les stagiaires, selon ces critères, et uniquement ces critères. Toute autre pratique de validation serait abusive.

On peut penser ce que l'on veut de ces critères. Le fait que chaque stagiaire BAFA, en France, ait sa formation validée selon les mêmes critères, quel que soit l'organisme de formation, est une avancée. Il nous appartiendra certainement de participer à l'affinement des critères, à leur actualisation. Pour cela il nous faut les utiliser, et partager avec d'autres, peut être au sein des jurys départementaux, analyses et propositions.

La validation se fait donc sur 5 critères. Elle ne se fait pas sur tout ! Comme « tout » n'est pas évaluable, « tout » n'est pas validable.

La validation doit s'appuyer sur des outils partagés avec le stagiaire, qui doit savoir sur quoi et avec quels outils il est validable. L'intuition, le ressenti, l'expérience, le métier des formateurs ne sont pas des outils de validation.

Pour autant, la dynamique d'une session de formation ne doit pas reposer sur la validation. Nous défendons qu'un stage est à la fois une formation à une fonction et une formation de la personne. Cela est un fait, autant qu'un fondement éducatif.

La fonction, les progrès, les connaissances, les savoirs dans une fonction sont validables. Ce qui contribue à la formation de la personne, ce qui concerne la formation de la personne ne l'est pas. C'est ce qui rend ce type de formation toujours aussi pertinent. Ne gâchons pas cette pertinence en prenant le risque d'instrumentaliser les formations autour des événements de l'évaluation et de la validation.

La validation Bafa, quelle histoire!

Guy Loyrion

Directeur Adjoint – cemea Rhône-Alpes

Il y a quelques années (6 exactement), Jeunesse et Sport modifiait les formulaires des certificats de session BAFA. Une tâche qui visait alors à éliminer les appréciations « douteuses" (ex: devrait apprendre à se maîtriser et à clarifier des situations parfois incertaines. Que penser d'un candidat affublé d'une session satisfaisante au stage de base et de sessions moyennes au stage pratique et au stage d'approfondissement, le tout sans aucun commentaire? Cette décision, bien que sage, n'en a pas moins bouleversé les éducateurs que nous sommes, forcés dorénavant à formuler les motifs de nos avis sur la session de chaque stagiaire.

Bien sûr, cela ne va pas sans difficulté. Décider en huit jours de formation si, chacune des quarante personnes que l'on a vu jouer, échanger, apprendre, rire, manger... paraît ou non apte à exercer des fonctions d'animateur au cours d'un stage pratique est déjà un tour de force.

Formuler pour chacun une appréciation complémentaire ou un conseil peut devenir un véritable casse-tête. Je n'ai hélas aucune recette magique à vous proposer. Je peux en revanche essayer de vous faire partager les enseignements des mes échecs, les résultats de mes échanges avec quelques formateurs qui se sont retrouvés confrontés au problème, et quelques remarques sur les différentes appréciations recueillies ça et là dans différents stages qui se sont déroulés cette année.

Ces simples conseils de bon sens ne prétendent évidemment pas être exhaustifs. J'ai essayé de les ordonner, de manière un peu schématique, pour en faire une proposition de démarche pour construire votre propre procédure de validation, aspect particulier des différentes évaluations pratiquées en stage.

Histoire de l'évaluation qui était plusieurs

Au commencement était l'Evaluation. Celle qui comme l'éducation était unique mais contrairement à elle, n'était que d'un seul instant, l'ultime. Celle qui, tellement utilisée par l'école était devenue exacte, donc chiffrée, et qui il faut bien l'avouer, n'avait plus parfois d'autre signification que ce chiffre lui-même, ne transmettait plus aucune information de celles qu'on (le prof, l'élève, l'état, le stagiaire, le directeur, les parents, le Capitaine) était en droit d'attendre d'elle.

Chez nous, dans nos stages, l'Évaluation englobait déjà divers pratiques, pleine d'une formidable imagination, soutenue par notre instinct collectif de chercheurs/praticiens. Pourtant, trop souvent encore, nous mélangeons nos manières de faire. Nous avons conscience de pluralité de nos évaluations, mais soit nous continuions d'en parler au singulier, soit par réaction, nous en faisons a priori des catégories étanches n'ayant pratiquement rien de commun. L'usage de la note ou de son équivalent déguisé nous était imposé dans une forme binaire, la plus réduite: 0/1.

A l'image de l'ordinateur nous n'avions le choix qu'entre deux réponses: Satisfaisant ou non Satisfaisant (je passerai sous silence l'épisode du "Moyen" que vous considérerez avec moi comme une non-réponse). Puis vint le temps de la différence, peu à peu l'évaluation se diversifia. Certaines branches s'autonomisèrent (misère). il arriva même que la note s'affuble de commentaires (plus ou moins farfelus et dont on ne sait pas toujours s'ils défoulent ceux qui les émettent, s'ils renseignent ceux qui les lisent ou s'ils essayent de convaincre ceux qu'ils jugent du bien fondé du jugement en question).

L'évaluation certificative (que nous nommons validations pour la distinguer) dont nous donnons les résultats en fin de stage sous la forme d'un avis (session satisfaisante ou non) accompagné désormais d'un commentaire, est le résultat d'un processus.

Ce processus pourrait se résumer de la façon suivante :

Recueil d'informations liées à un cadre de référence qui permet de porter un jugement de valeur en vue d'une décision.

Il s'agit là d'une définition générale de l'évaluation. Elle peut nous servir de point de départ pour construire notre propre démarche d'évaluation et les procédures qui y contribuent.

En reprenant point par point les différents termes qui la composent, notre tâche d'évaluation consiste donc :

- à décider de la validation ou non, en des termes précis accompagnés d'appréciations complémentaires,
- en fonction des **informations** que nous aurons recueillies
- - sélectionnées en référence à nos critères
- - et qui auront permis d'émettre un jugement de valeur.

Entre l'évaluation que nous mettons en place pour juger de la qualité de notre stage (bilan), celle qui cherche à déterminer ce que les stagiaires ont retenu, de tel temps de travail afin de déterminer les compléments éventuels à apporter, les travaux autour des représentations, visant à cerner la manière dont les stagiaires s'imaginent telle notion, les temps de bilan individuel ayant pour objectif que chaque stagiaire fasse le point de sa formation ... il y a de grandes différences de nature et de fonction.

Pour chaque évaluation la ou les personnes destinataires des résultats, l'usage qui en sera fait, le type d'informations recherchées, la détermination des critères et leur articulation aux objectifs, la nature de ce sur quoi portera notre jugement, seront différents.

Ainsi, même s'il existe de nombreux croisements, il est évident que nous pratiquons plusieurs évaluations dont les finalités sont multiples, portant sur des objets différents.

En conséquence nos critères, nos outils et surtout la nature et la formulation des résultats ne peuvent pas être les mêmes.

Histoire du petit formateur qui n'arrêtait pas de se poser des questions

Pour nous aider à mettre en place une démarche d'évaluation cohérente, nous pouvons nous aider de quelques questions simples visant à nous amener à en préciser les spécificités :

Evaluation

• Il y a évaluation chaque fois qu'il y a émission d'un jugement de. Valeur tiré à partir d'informations et en fonction d'objectifs fixés, en vue de prendre une décision.

Françoise CROS

• Opération par laquelle on prend parti, on se prononce sur une réalité donnée à la lumière d'une grille de lecture exprimant, à l'égard de cette réalité des exigences déterminées.

Charles HADJ!

• Processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles.

D.L.STUFFLEBEAM

Pour quoi, pour qui ? Quoi? Qui? Quand, Comment?

- **Pour quoi? pour qui?** A quoi la décision que nous allons prendre va-t-elle servir? A qui est-elle destinée? De quels résultats rend-elle compte? Par qui et comment vont-ils être interprétés ?

Il s'agit là des finalités de l'évaluation conduite. Selon qu'il s'agit de mesurer, d'attester un niveau, d'ajuster un programme ou de permettre de comprendre, cela déterminera ce sur quoi portera la décision et donc l'objet réel de l'évaluation mise en place.

Au moment de se lever, la question qui lui avait brouté la tête toute la nuit lui sembla miraculeusement résolue. Bien sûr qu'on évalue pour savoir si les stagiaires peuvent ou non continuer à se former. C'est simple. Et s'ils peuvent continuer, c'est qu'ils peuvent aller en stage pratique sans se casser la gueule de trop haut, sans faire de dégâts dans la faune juvénile qui fréquente les C. V.L. et si possible en continuant d'apprendre leur boulot. Et ça, on le dit à qui?

Pas vraiment aux stagiaires eux-mêmes (parce qu'on les a sous la main si on veut leur dire quelque chose en face). Un peu au directeur de leur stage pratique, pour le renseigner au moins sur le fait que le stagiaire en question nous a paru suffisamment d'aplomb pour supporter de travailler avec lui! Mais surtout au jury du BA FA, pour qu'il prenne (lui aussi) une décision aux vues des résultats des trois sessions.

En gros ça fait deux destinataires (donc éventuellement deux types d'informations différents) : directeur et jury.

Et qu'est-ce qu'ils vont faire de l'information?

Le directeur va décider de l'âge des enfants, des compétences complémentaires des autres animateurs avec lesquels il va travailler, des domaines où il devra parfaire sa formation. Mais bon, ces infos ne sont nécessaires que si elles risquent d'être passées sous silence par le stagiaire, et si elles peuvent avoir des conséquences très importantes.

Le jury, utilisera les commentaires ou les conseils pour les confronter aux autres appréciations. Ils éclaireront la décision prise en la nuancant si besoin est. Positifs ou négatifs, ils viendront minimiser ou renforcer tel ou tel avis d'une autre session.

- **Quoi?** A quoi va-t-on s'intéresser? Quelles seront les informations pertinentes pour définir l'objet de notre évaluation? Sur quoi allons-nous porter notre attention?

Puisque nous prenons une décision par rapport à un objet précis, nous avons besoin de le définir, et avec lui les différents éléments sur lesquels nous nous appuierons.

Cette question doit nous conduire à définir nos critères (la nature des informations dont nous avons besoin) et les indicateurs qui nous permettront de savoir le degré de réalisation de chaque critère.

Evaluation sommative

- Elle consiste à totaliser l'ensemble des acquis en fin de formation en vue d'une certification de compétences. C'est un bilan des acquis. Elle doit être très précise afin de contrôler la maîtrise des objectifs visés.

MAJER

- Elle se propose de faire un bilan (somme) après une ou plusieurs séquences ou, d'une façon plus générale, après un cycle de formation.

Charles HADJI

Bon d'accord, mets a quoi on voit qu'un stagiaire est bon pour aller au charbon? Et puis d'abord, c'est quoi un animateur stagiaire?

- Aah ! ça, lui répondit la voix, c'est pas moi qui vais te le dire. C'est ton problème. Mais je peux toujours essayer de te dire à quoi ça ne se voit pas.

Evaluation formative

- Elle vise à fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage. C'est donc une régulation des conditions d'apprentissage qui est recherchée.

Linda ALLAL

- Evaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation. Elle cherche à guider l'apprenant pour faciliter ses progrès. Elle est centrée sur la gestion des apprentissages.

Charles HADJ!

- Elle permet au formateur, par retours d'information multiples, d'orienter efficacement et souplement son enseignement, et disposer de jalons pour des stratégies pédagogiques ultérieures.

Roland ABRECHT

- Vas-y ça m'intéresse. Tiens par exemple, le stagiaire qu'on ne voit pas du tout travailler dans une équipe, c'est une information, ça.

- Si tu veux. Ca peut-être un critère, sans doute même référé à un objectif de formation. Mais pour que tu puisses en juger avec rigueur, en parler utilement dans une appréciation, il est nécessaire que tu aies prévu ce qui dans le stage te permet de le dire.

- Là je te vois venir. Tu veux des faits, du concret, du "au niveau du vécu ". /e peux pas m'appuyer sur ides impressions.

- Bien sûr que si. Tu peux t'appuyer sur tes impressions. Souvent elles sont bonnes d'ailleurs. Mais il faut que tu puisses les vérifier. Et pour que tu ailles chercher des informations tangibles, des comportements, des paroles, des attitudes du vécu comme tu dis, il faut que tu aies déterminé à l'avance de quelles informations il s'agit. A quoi dans le stage tu pourras voir que tel stagiaire aura des difficultés à travailler en équipe. Et puisque le travail en équipe est ton souci, il faudra bien que dans ton équipe de formateurs vous soyez mis d'accord sur ce qui vous permettra d'avoir les mêmes critères (travail en équipe) et les mêmes indicateurs (déterminant à la fois le niveau de compétences attendu et ce à quoi on le reconnaît).

- Et en plus il faudra que je formule ça de manière explicite pour ceux qui utiliseront l'appréciation.

- Et aussi il faudra que ton stagiaire soit au courant de ce sur quoi ton équipe va le juger. Mais c'est une autre histoire.

Ces deux séries de questions devraient nous suffire à déterminer notre cadre de référence: par rapport à quoi, pour qui allons-nous prendre une décision ? Que contiendra (et donc que ne mentionnera pas) notre jugement de *valeur*? Quelles informations utiliserons-nous et sur quels critères pourrons-nous en donner une interprétation ?

D'autres questions *vont* en découler qui concerneront les procédures :

Qui ? Quelles sont les personnes qui recueilleront les informations?

Quand? A quels moments du stage seront pointés les différents renseignements permettant d'élaborer un jugement?

Comment, avec quels outils ? De quelle manière *va-t-on* s'y prendre pour prendre les informations ?

Evaluation formatrice

- Evaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'apprenant peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant de critères de réalisation et d'appréciation.

Charles HADJI

- Il y a évaluation formatrice lorsque les formés ont intégré les objectifs, les critères, les indicateurs de réussite ou bien participé à leur élaboration.

Dossier CEMEA 1987

Histoire de la petite évaluation qui n'en finissait plus de se mordre la queue

Quand il eut répondu à toutes ces questions, le petit formateur ne continua pas moins de s'en poser d'autres.

Il se dit que sans doute il ne pourrait plus se servir des conseils et des appréciations complémentaires pour jouer à Madame Soleil :

ce que le stagiaire fera en stage pratique on n'en sait rien. Il se dit aussi que les commentaires sur la personnalité, les allusions voilées sur des circonstances du stage, les sous-entendus compréhensibles par le seul stagiaire, n'avaient pas leur place sur le certificat de session.

Et enfin que les appréciations du style "bon stage" ou "excellente participation" ou encore "peut mieux faire" ne révéleront qu'une chose: que les formateurs n'ont rien de bien précis à dire et qu'ils feraient mieux de se taire.

Mais bon, quand on n'a rien à dire et que la petite administration nous oblige à dire quelque chose, qu'est-ce qu'on fait ?

- On reprend toute l'histoire depuis le début, hurle la voix excédée. On fait de l'évaluation, on évalue son évaluation et on en tire les compétences !

- Bon, alors, essayons. Si je veux évaluer l'évaluation que j'ai faite des stagiaires: pour qui et pour quoi je le fais. Et à quoi je vais reconnaître que j'ai bien fait ou pas? Et quand et comment, et avec quels outils?

Evaluation diagnostique (ou prédictive)

- Elle permet de détecter si un apprenant possède ou non les aptitudes, capacités et connaissances nécessaires pour suivre un enseignement donné. *François VIALLET*

- Effectuée avant une action de formation, elle a pour but de produire des informations permettant soit d'orienter le formé vers une filière adaptée, soit d'ajuster la formation à son profil.

APPRÉCIATION

Les appréciations, ou les commentaires, sont demandés par l'administration, et par les jurys. On leur attribue la vertu d'éclairer les membres du jury sur ce qui s'est déroulé durant une session dont ils étaient absents, et dont on peut penser qu'ils ne connaissent pas les contenus ou méthodes, puisque les jurys sont constitués tout autant d'organiseurs que d'organismes de formation ou de représentants des autorités de tutelle.

Nous avons toujours dit l'inutilité, voire les effets pernicieux d'un système d'appréciation, dont on sait qu'il aura toujours du mal à se tenir éloigné de considérations portant sur la personne, la personnalité, le caractère. Et on sait de la même façon, qu'on ne peut porter une appréciation de ce type qu'en ayant sa propre personnalité comme référence.

Les appréciations, quand la pression est trop forte pour pouvoir continuer de ne pas les faire, ne devront porter que sur des compétences ou des capacités acquises, des participations ou non-participations concrètes à des activités par exemple. Mais il faudra veiller, par souci de cohérence, à ce qu'elles ne viennent pas diminuer, voire annihiler les validations portées. Il faut se souvenir qu'un jury est souverain, et qu'il pourrait refuser d'attribuer un brevet à quelqu'un ayant bénéficié de toutes les validations nécessaires, mais dont les appréciations laisseraient transparaître des impressions contraires.

Il nous faut aussi, dans le cadre des coordinations, travailler avec nos collègues des autres organismes, pour faire avancer le dossier, c'est-à-dire militer pour la disparition d'un système d'appréciations.

Appréciations

"Le conseil de la session est constitué par le directeur de la session et les autres instructeurs, il émet, sous le contrôle de l'Inspecteur de la Jeunesse et des Sports, son avis sur les aptitudes de chacun des candidats".

Arrêté du 7 Mars 1973.

1. POSITION DU PROBLEME

La question dite des « appréciations » en stage de formation d'animateurs semble bien cristalliser les contradictions sur lesquelles s'élaborent nos pratiques si l'on en juge par les prises de position internes ou publiques, (1) passionnées ou savantes, qu'elle suscite.

Stigmates de l'éducation traditionnelle, chimère d'un idéal éducatif ou sceau d'une société bureaucratique, les « appréciations », honteuses ou triomphantes, témoignent de l'ancrage de nos actions de formation dans une réalité qui ne se laisse pas oublier impunément.

Sanctions, examens, appréciations diverses, outre la valeur sociale qu'elles confèrent en principe à la force de travail, réactivent les conflits anciens sur lesquels nous avons bâti vaille que vaille notre personnalité, risquent d'aviver les blessures narcissiques toujours promptes à se rouvrir.

Le stage, situation persécutive s'il en est, lieu d'élection de fantasmes inquiétants où l'expression des désirs interdits se heurte à l'omnipotence et à la toute puissance de ces ogres que sont les instructeurs, secrète Que dynamique qui bouscule les organisations les mieux établies ou au contraire, fige les défenses les plus archaïques. Les méthodes pédagogiques si élaborées soient-elles ne peuvent garantir l'évolution favorable de ces remaniements, mais la façon dont l'équipe d'instructeurs assume son statut et ses rôles vis à vis des différents protagonistes de la formation, influence considérablement le déroulement positif du stage. La position des instructeurs sur la question des "appréciations" 1 expression de la façon dont ils abordent le stage, loin de relever d'une pure formalité requiert par conséquent toute notre attention. Ce qui sera dit ou tu dès les premiers moments et même dès la période de gestation qu'est la préparation, définit les conditions d'existence du stage, situe les données du réel, trace les limites du possible.

2. LE REEL ET L'IMAGINAIRE

Analysant les phénomènes de rapport au pouvoir dans l'association, André SIROTA écrit (2) : "il ne s'agit pas d'éliminer quelqu'un dans la réalité, mais de travailler pour transformer les rapports, pour élucider ces angoisses et vivre avec elles, en différenciant la réalité de l'imaginaire, autant qu'il est possible".

Dans la question des « appréciations » comme celle du pouvoir, pour autant qu'elles soient distinctes, c'est cette nécessaire clarification qui peut permettre à chacun d'agir le stage dans un sens progressiste et de ne pas user l'essentiel de son énergie à combattre des moulins.

3. L'ETAT, LES C.E. M.E. A., L'EQUIPE D'INSTRUCTEURS

Qu'il soit de base ou de perfectionnement, le stage de formation d'animateurs s'inscrit dans une procédure qui conduit à l'obtention du B.A.F.A. après accord du jury départemental convoqué

par la J.S.L. (3). Ce diplôme confère une sorte de plus value au travail de l'animateur qui en tout état de cause peut s'en dispenser. Le jury départemental composé de représentants des pouvoirs publics et d'organismes agréés pour la formation des cadres de centres de vacances, statue cas par cas au vu des avis émis par les formateurs constitués en jurys, augmentés le cas échéant de rapports détaillés.

Outre le respect des textes en vigueur, c'est la cohérence des avis émis à la suite des trois phases de la formation qui est vérifiée.

Ce bref rappel n'a pour but que d'essayer de cerner les responsabilités et le pouvoir réel des différents intervenants. Hors d'une mesure judiciaire particulière, nul ne peut empêcher quelqu'un répondant aux normes requises de travailler en centres de vacances, diplômé ou non, stagiaire ou non.

Il appartient à l'équipe d'instructeurs de porter sur le certificat de session de chaque stagiaire, dans les formes prévues à cet effet, un avis sur le stage du candidat accompagné d'un pronostic sur son aptitude à "exercer les fonctions d'animateur stagiaire" en centres de vacances, c'est-à-dire à poursuivre sa formation. La seconde formule, "stage peu satisfaisant, paraît cependant apte ..." permet de dissocier partiellement les deux appréciations. De plus, un représentant des C.E.M.E.A. peut, à la demande de la J.S.L. siéger dans le jury départemental.

Les C.E.M.E.A. organisme de formation, se portent garant vis à vis des stagiaires de la validité et donc de la validation du stage auquel ils participent en contrepartie de l'acceptation par eux des conditions de la formation, en particulier financières. Chaque session de formation fait l'objet d'un contrôle de la part d'un fonctionnaire de l'administration de tutelle, portant sur les conditions du déroulement du stage. L'équipe d'instructeurs se trouve donc fondée dans son statut par l'état et sa réglementation de la formation, dans son action par les C.E.M.E.A. organisme de formation et mouvement d'éducation. C'est elle qui dans le lieu et le temps du stage est garante de la validité de celui-ci.

Elle rend compte tout à la fois à l'Etat, aux stagiaires, à l'organisme de formation.

4. FORMATION / SELECTION

Il n'est pas rare d'entendre affirmer qu'instructeurs des C.E.M.E.A., nous avons une responsabilité dans le stage vis à vis des enfants, des organisateurs, des directeurs, et que les « appréciations » traduisent la conscience que nous avons de cette responsabilité. Cela peut paraître évident puisque nous avons choisi de défendre par le biais de la formation des conceptions progressistes de l'éducation et la qualité pédagogique des centres de vacances. Ce souci anime en permanence nos pratiques et nos réflexions, mais ne peut se traduire au niveau des appréciations sans que nous outrepassions les limites de nos attributions. Nous entrerions alors dans un processus de sélection d'autant plus arbitraire qu'il n'est à aucun moment établi comme tel ou fondé à le devenir.

Ni les colonies de vacances, ni leurs organisateurs ou leurs directeurs, ne constituent des entités homogènes, ce qui entraîne comme conséquence bien connue que tel animateur remarquablement adapté ici, se trouverait ailleurs rejeté, tel comportement valorisé ici, jugé ailleurs "pathologique".

Les C.E.M.E.A. Contribuent par les conceptions pédagogiques qu'ils produisent et leur action auprès des directeurs et des organisateurs à faire évoluer les pratiques. Que les instructeurs jugent les stagiaires en fonction d'un modèle supposé convenir aux enfants, aux organisateurs ou aux directeurs, n'ajoute rien au progrès possible des centres de vacances, mais contribue à rendre indéfinissable leur statut de formateur. Un stage de formation ne peut sans inconvénient pédagogique majeur se transformer en stage de sélection. Par contre, il est de notre devoir de faire du stage un réel outil de formation qui participe au progrès de l'éducation et plus particulièrement des centres de vacances. C'est bien cette volonté militante s'appuyant sur un

travail permanent et approfondi du mouvement que constitue la meilleure garantie de la qualité de la formation et non une pseudo sélection opérée par le leurre des "appréciations".

5. L'OBJECTIVITE ILLUSOIRE

Dès que l'on quitte le terrain des constituants objectifs de la formation, on se trouve inéluctablement conduit, à explorer peu ou prou les traductions qu'ils suscitent l'imaginaire des "formateurs et des formes". Il peut apparaître alors tentant de recourir à un langage technologique qui escamote magiquement la dimension subjective de toute pratique de formation. Le risque est grand dans cette affaire de prendre pour rigueur scientifique ce qui n'est que rigidité personnelle.

"Evaluer, c'est mesurer, mesurer son propre vécu par rapport aux activités, au groupe" (4). Tous ceux qui se sont essayé, un jour à mesurer du vécu autrement qu'avec un sablier savent combien l'entreprise est délicate et rien moins qu'objective. L'appréciation, résultat dans le meilleur des cas d'un processus d'évaluation ne se situe en aucune façon dans le champ des sciences exactes. "La note ou l'appréciation est donc une traduction normalisée d'une évaluation dépouillée de ses connotations idéologiques, affectives ou morales, l'appréciation n'est donc qu'une schématisation de l'évaluation"(5).

Utiliser cette expression « normalisée » et "dépouillée" "paraît apte à exercer les fonctions d'animateur stagiaire" en faisant abstraction de toute considération idéologique, affective ou morale, voilà qui relève, sans aucun doute, d'un art consommé, à moins qu'il ne s'agisse simplement d'une illusion. Chaque instructeur selon sa propre histoire se trouve totalement engagé dans le stage, pris dans un réseau de relations affectives, défendant avec passion les idées auxquelles il croît. Le travail d'équipe, quand il est possible, peut aider chacun à contrôler un peu son engagement, mais jamais au point de l'autoriser à parler au nom de la science. Or c'est bien là que « l'appréciation », loin d'être une simple formulation de l'évaluation, fige, grossit ce qui était nuance, transforme en immuable ce qui ne vaut que pour l'instant, en vérité ce qui n'est qu'impression relative liée au vécu commun. Ecrite, fixée, transmise, l'appréciation échappe à ses auteurs, irrémédiablement dénaturée.

6. DES STAGIAIRES ET DES INSTRUCTEURS

La question de l'appréciation n'est en aucune façon anodine et la façon dont l'abordent les instructeurs induit fortement l'évolution possible du stage en ce qu'elle traduit la conception qu'ils se font de leur rôle. "L'appréciation est un morceau de papier qui a une valeur institutionnelle, mais aussi une valeur dans la tête des gens (examen, sélection, ...). De plus, par nos pratiques, et nos réflexions, nous avons un certain recul et certaines idées que n'ont pas les stagiaires qui le vivent, quelquefois, au vu du besoin et de l'indispensable". (6).

Certes, pour un stagiaire candidat au diplôme, le certificat de stage est indispensable, d'autant qu'il paye cher ce besoin de formation. De plus, pour un animateur qui a quelques idées sur l'éducation et ne souhaite pas vivre n'importe quoi en centres de vacances, mieux vaut dans certains cas aborder « l'expérience pratique » avec les meilleurs atouts. Mais il est vrai aussi qu'au delà de la valeur réelle du certificat, c'est la personne même du stagiaire qui se trouve autorisée ou rejetée. La mention "stage insuffisant" sanctionne un échec. Pouvons-nous affirmer que cet échec n'est pas aussi ou avant tout le nôtre ?

Malgré tout le recul que nous pouvons avoir, l'appréciation a aussi une valeur "dans la tête des instructeurs". Le désir de former (7) n'est pas l'expression d'un idéal altruiste pur de tout intérêt personnel.

L'exercice du pouvoir éveille en nous des fantasmes de toute puissance que nous dissimulons soigneusement dans de savantes constructions pédagogiques destinées à nous préserver des remises en question trop brutales. Car le sentiment de toute puissance va rarement sans l'angoisse de la perdre.

Un examen sans complaisance de nos comportements d'instructeurs révèle les processus que nous mettons en œuvre pour nous défendre de cette inquiétude. Cette impossible objectivité vient sans doute également de ce que les instructeurs sont aussi animateurs et directeurs de centres de vacances. Si cette situation présente un indéniable intérêt Sur le plan de la formation, elle devrait cependant nous engager à bien situer ce qui nous autorise dans nos pratiques. Nous partageons avec les stagiaires une partie de notre identité, ce qui peut nous conduire à projeter sur eux, ou les plus opposants d'entre eux, ce que nous acceptons difficilement en nous, afin de préserver intacte notre image de pédagogue -militant- de l'éducation nouvelle. A l'inverse, ceux des stagiaires qui confortent les instructeurs dans une image valorisante, seront "à suivre", même si cette formule reste souvent vide de contenu réel.

Partiellement identifié au stage comme produit de nos œuvres, ne risquons-nous pas de rejeter la contestation plutôt que d'écouter ce qu'elle nous renvoie de nos propres attitudes.

La pratique des appréciations individualisées pourrait alors apparaître comme un évitement de l'inéluctable conflit qui par le fait d'une référence à une loi extérieure au stage, trouble la relation fusionnelle entre instructeurs et stagiaires. L'acceptation et le dépassement de ce conflit, dont les termes apparaissent dans le lieu si redouté de la réunion collective, peuvent seuls ouvrir à des perspectives nouvelles d'autonomie. Toute pratique fondée sur son évitement ou sa négation ne peut qu'enfermer les uns et les autres dans des comportements infantiles. Comment s'opposer explicitement au projet des instructeurs, faire entendre sa différence quand la conformité peut apparaître comme la condition d'une mention favorable ? Les stagiaires qui accomplissent le travail le plus important dans le stage, pour autant qu'on puisse en connaître, me semble le plus souvent ceux qui expriment leur résistance il l'instauration de la norme, ouvrant ainsi des brèches dans le pouvoir apparemment sans faille des instructeurs. Une idée exprimée est déjà mise à distance, livrée à la critique des autres. Plus qu'affirmation, elle est la trace d'un questionnement. Pouvons-nous entendre ce qui se passe dans cette mise en question si nous sommes uniquement attentifs à nous défendre et à juger ?

7. APPRECIATIONS, EVALUATION

L'avis émis par les instructeurs sur l'aptitude du candidat est dans certains cas la résultante d'un processus d'évaluation. Je n'aborde pas ici la question complexe des méthodologies diverses qui sous-tendent les pratiques d'évaluation et dont la diversité de nos stages donne un aperçu (8).

Certaines équipes d'instructeurs, afin d'intégrer l'appréciation finale à leur stratégie pédagogique, dans un souci de cohérence, "amènent" les stagiaires à décider eux-mêmes, individuellement ou collectivement de la formule à retenir. Pour formatrice qu'elles puissent paraître, ces façons de procéder me semblent présenter un certain nombre d'ambiguïtés. Le stage vécu par chacun des participants n'existe que comme produit de cette situation collective de formation, elle-même déterminée par les conditions de sa validité. Il y a risque là-aussi de localiser chez l'un ou l'autre des stagiaires 1 plus rarement des instructeurs, ce qui appartient à l'ensemble. Il n'y aurait plus alors que de bons stages dans la meilleure des formations possibles 1 avec malheureusement quelques mauvais stagiaires porteurs de la faute commune. C'est à l'équipe d'instructeurs qu'appartient, selon les textes, la décision concernant les appréciations de fin de stage. Ils ne peuvent s'en dé saisir même partiellement sans engager les stagiaires dans un jeu de faux semblants.

B. CONCLUSION PRATIQUE

Cet ensemble de réflexions me conduit à un certain nombre de conclusions qui orientent ma pratique actuelle en stage de formation d'animateurs, et qui peuvent se résumer ainsi. La position de l'équipe d'instructeurs sur la question des appréciations de fin de stage doit être débattue sur le fond dès les premiers moments de la préparation du stage.

Lors de la présentation de la session, cette position est exprimée avec la plus grande clarté par la

voix de celui ou de celle qui assume le statut particulier de responsable de la session. Cette parole autorisée situe le champ du possible, définit les conditions de validité du stage.

Il me semble quant à moi essentiel de renoncer explicitement à la transmission de tout jugement de valeur concernant les individus. En ce sens, seuls les critères objectifs conduisant à la première ou à la troisième "appréciation" me semblent pouvoir être retenue. Tout ce que je peux communiquer au jury départemental, composé de personnes représentant des conceptions radicalement antagonistes de l'éducation, c'est que chaque stagiaire a satisfait ou non aux obligations légales de la formation.

Mais cette affirmation possède un corollaire indissociable sans lequel le reste ne serait que démagogie: l'équipe d'instructeurs se porte garante vis à vis des stagiaires que le stage sera un stage de formation d'animateurs conforme aux exigences officielles. Elle s'engage à ce que tout stagiaire présent au stage du début à la fin sans retard ni absence ait la mention "stage satisfaisant, paraît apte à exercer les fonctions d'animateur stagiaire".

Cette position, loin de constituer comme on l'entend dire parfois une solution de facilité, place les instructeurs devant leurs responsabilités. La pédagogie que nous pratiquons ne peut être qu'une pédagogie de la confiance et de la réussite et nous devons pour cela tout mettre en œuvre pour que chacun progresse au maximum de ses possibilités du mouvement.

Dans cette perspective il me semble nécessaire de dissocier la question des appréciations de fin de stage et le travail d'évaluation, si l'on veut que celui-ci prenne pleinement son sens. L'acte d'évaluer suppose la possibilité pour chaque stagiaire de situer ses propres objectifs dans les limites de validité du stage et non dans le cadre tracé par les seuls objectifs des formateurs. Notre réflexion sur la pratique des projets va dans ce sens.

Se situer ainsi par rapport aux appréciations ne résoud pas magiquement les problèmes mais pose simplement les conditions concrètes de leur résolution. A nous de nous y employer.

J. François RIVAUX - Délégation de MONTPELLIER -

(1) "Rouge" 18.22.26. Septembre 1978

(2) André SIROTA "ressorts et figures du pouvoir" Instructeurs Actualités N° 34

(3) cf/décrets du 8/2/73 et du 22/3/77

(4) (5) (6) lu dans un bulletin régional 1979

(7) "désir de former et formation du savoir » R. KAES,

(8) consulter entre autre à ce sujet N°55,56 de la revue "Pour" 05.06.09.10/1977