



**HAL**  
open science

## L'évaluation des compétences dans une licence généraliste à l'Université

Elzbieta Sanojca, Emmanuel Triby

► **To cite this version:**

Elzbieta Sanojca, Emmanuel Triby. L'évaluation des compétences dans une licence généraliste à l'Université. Colloque international ADMÉÉ, Pointe-à-Pitre, 2022, 2022, Pointe-à-Pitre, France. hal-03964177

**HAL Id: hal-03964177**

**<https://hal.science/hal-03964177>**

Submitted on 30 Jan 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

*L'évaluation des compétences dans une licence généraliste à l'Université*

**Auteurs :** Elzbieta Sanojca et Emmanuel Triby, enseignants-chercheurs, Université de Strasbourg, LISEC (UR 2310)  
sanojca@unistra.fr ; triby@unistra.fr

Axe thématique du colloque *Axe1. L'agir évaluatif en situation scolaire et en formation universitaire ou professionnelle : entre des contextes pluriels ?*

**Résumé**

La communication présente et interroge une expérimentation en cours à l'Université de Strasbourg, le projet Idex : *Accompli* (« accompagnement de la construction des compétences en licence ») sous l'angle de l'agir évaluatif qui le porte et le structure. À travers ce projet, il s'agit de mettre en question le choix d'orientation effectué par des étudiants entrant en L1 de sciences de l'éducation et se destinant à l'enseignement. L'expérimentation vise à interroger cette orientation par la construction de *dispositions à la professionnalité*.

L'évaluation occupe une double fonction dans ce projet : attester de l'acquisition de compétences à l'université en licence et analyser la cohérence et le bien fondé du projet lui-même. Ce projet s'appuie sur les potentialités de la problématisation qu'il s'agit de traduire dans les programmes de formation, des situations d'apprentissage et surtout des opérations d'évaluation. Cela implique d'articuler l'auto- et la co-évaluation, l'évaluation-contrôle et l'évaluation-accompagnement, la mesure et l'interprétation.

La communication développe les objectifs et la démarche d'expérimentation, ainsi que la place qu'y occupe l'évaluation ; sont également présentés les situations et les instruments d'évaluation conçus à la fois pour tenir compte des contextes de l'enseignement supérieur et des milieux professionnels ouverts aux étudiants, et pour offrir aux étudiants des outils de réflexivité utiles à la construction d'une capacité à *la relation de formation* dans des champs professionnels différenciés (enseignement, management, accompagnement). Soumis à fortes contraintes institutionnelles et aux choix conceptuels du projet, l'usage de ces instruments et situations implique l'inventivité de la part de l'enseignant : ce qui semble classique dans sa forme (quiz, QCM, portfolio.... ) devient ici une articulation ingénieuse.

**Mots clés :** compétences, disposition, professionnalité, relation de formation

# *L'évaluation des compétences dans une licence généraliste à l'Université*

## **Introduction**

Dans une expérimentation en formation, l'évaluation est à la fois une composante de la démarche et un élément structurant le projet ; en ce sens, l'agir évaluatif de ses promoteurs fonctionne comme un « agir organisationnel » (Maggi, 2011) contribuant à la fois à donner corps aux changements sociocognitifs en jeu, aux interactions entre ses acteurs et au croisement nécessaire des contextes institutionnels et professionnels (Tourmen et Mayen, 2012). L'évaluation s'y inscrit dans une perspective « écologique » et « synergétique » (Younès, 2013, 2020), articulant différents niveaux d'expérience et de sens, dans le « milieu » des apprenants et les milieux professionnels qu'ils visent.

Après une présentation sommaire du projet dans lequel s'intègre l'expérimentation développée dans cette contribution, est analysée la place de l'évaluation, à la fois élément structurant et moteur de la démarche. Nous tirons alors quelques résultats de cette expérimentation, tant du point de vue des contraintes à intégrer que des instruments et des méthodes mobilisés.

## **1. Le projet AcCompLi : accompagner la construction des compétences en licence**

Au moment de sa présentation, c'est un projet IDEX en cours d'expérimentation et à la recherche des modalités de son évaluation. Il s'inscrit dans la conception de « l'agir évaluatif » : l'évaluation y est mobilisée à la fois comme trame structurante de l'action pédagogique, comme manière d'interroger la valeur en jeu dans cette action et comme moyen d'en analyser les effets.

### ***1.1. Constats : éléments de problématisation***

L'ouverture de la licence de sciences de l'éducation dès la 1<sup>ère</sup> année de licence (L1) a conduit à une orientation de l'immense majorité des étudiants candidats, dès l'obtention du bac, vers le Master MEEF<sup>1</sup> (enseignement du 1<sup>er</sup> degré). Dans ces conditions, il semble nécessaire de penser que ce ne peut être un choix vraiment raisonné et l'éventualité que tous ces étudiants restent attachés à ce « choix » initial comporterait un risque d'échec massif, durant les études puis au concours d'accès au métier visé. La professionnalisation du cursus est à repenser dans le sens d'une orientation générale de la formation vers la diversification des alternatives professionnelles, conçue ainsi en termes de *dispositions à la professionnalité*, par la construction de compétences à *la relation de formation* dans différents milieux professionnels, au-delà de l'enseignement<sup>2</sup>. L'évaluation doit être mise au service de cette orientation.

### ***1.2. Objectifs et démarche***

*Objectifs* Le premier objectif de l'expérimentation est d'agir sur la capacité des étudiants à anticiper un devenir marqué, dès le départ, par un souci de professionnalisation ; cela passe notamment par une meilleure connaissance de la réalité de l'activité de formation et une plus grande réflexivité. Le second objectif est de poser la possibilité d'une alternative à l'enseignement comme moyen de faire émerger des compétences et de se constituer un point de vue sur l'activité envisagée ; ce point de vue nourrit alors des « opérations d'orientation » chez

---

1 Master MEEF : métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. En fait, cette formation, très fortement encadrée par le Ministère de l'Éducation nationale (une exception pour les formations universitaires), est conçue principalement pour les étudiants qui se destinent à passer le concours de professorat du 1<sup>er</sup> degré (professeur des écoles). Cela étant, n'importe quel Master permet de se présenter au CAPE (Certificat d'Aptitude au Professorat des écoles).

2 De même qu'il est loin d'être prouvé que, dans le système scolaire (habituellement appelé « système éducatif »), l'activité des professionnels constitue un « travail éducatif » (Niewiadomski et Champy-Remoussenard, 2018), il conviendrait de se demander si le concept de *relation de formation* est indiqué pour parler du travail scolaire.

les éducations susceptibles d'induire une autre implication dans le cursus ultérieur et ses phases d'alternance.

Ce double objectif implique de penser simultanément les activités, les situations d'apprentissage et les modalités d'évaluation des compétences (Berthiaume et *al.*, 2011, 2017). Quand il s'agit de travailler à l'évaluation de la construction de la professionnalisation et sa dimension collective (Champy-Remoussenard, 2014), l'exigence de clarifier les objectifs d'apprentissage et de construire un mode d'interprétation fiable des « preuves » recueillies de leur réalisation constitue l'étape clé du processus d'élaboration de l'expérimentation.

Dans la perspective « écologique » de l'évaluation, l'implication des étudiants sera soutenue selon trois orientations opérationnelles : par la définition explicite d'objectifs de formation validables et/ou évaluables ; par des situations de formation qui autorisent la collaboration et valorisent les différences ; au moyen de ressources sociocognitives qui préservent la diversité des savoirs, et soumettent les savoirs de référence à la problématisation et les savoirs d'expérience à la réflexivité (Albero et Nagels, 2011 ; Zarifian, 2001).

## **2. L'évaluation dans le projet / l'évaluation du projet**

Du fait du caractère expérimental du projet, la mise en œuvre des modalités d'évaluation des compétences des étudiants sera également l'occasion d'évaluer la cohérence et la mise en œuvre du projet lui-même, sans pouvoir préjuger de son bien-fondé pour autant.

### **2.1. Évaluer des compétences et évaluer par les compétences**

Nous partons d'une distinction liminaire indispensable lorsqu'il est question de compétences dans une formation : l'évaluation des compétences et l'évaluation par les compétences.

L'évaluation *des* compétences correspond à l'évaluation du résultat : la recherche de la *justesse* des compétences en rapport à un référentiel et aux finalités de l'activité devient une gageure (Jonnaert, 2011) qui implique au moins de concevoir des situations et des instruments d'évaluation qui croisent l'autoévaluation, l'hétéro-évaluation et la co-évaluation. Dans un cadre académique, cela est particulièrement délicat compte tenu du besoin de fournir des notes en fin de formation, ce qui induit certains comportements d'apprentissage et d'activités en salles de cours.

L'évaluation *par les* compétences correspond davantage au suivi du processus ou la recherche de la *justice* des compétences, i.e. celles-ci devraient être liées à l'effort et à l'engagement pour les construire dans une *relation de formation* ; il convient d'élaborer des situations et des instruments d'évaluation articulant les savoirs (de référence / d'expérience), le pouvoir d'agir / l'autorité du référent, et l'accompagnement / l'autonomie. Dans un cadre académique, les situations restent étroitement circonscrites et les modes d'investissement des étudiants assez déterminés

### **2.2. Développer les compétences par l'évaluation**

Dans la perspective de « l'agir évaluatif » (Jorro, 2016), l'idée est de partir des contraintes institutionnelles en matière d'évaluation pour concevoir des activités et des outils qui impliquent l'exigence d'évaluation. Cela comporte trois directions, corrélatives des composantes de notre démarche de professionnalisation à l'université :

- une orientation attachée à la problématisation : l'évaluation peut constituer une aide à l'appropriation des normes et des savoirs en jeu, vecteur de la compétence, à la condition de mettre explicitement ces savoirs en tension. Il s'agit notamment de mettre les concepts – à commencer par la formation elle-même - à l'épreuve de la complexité des situations concrètes ; de même, s'agit-il de donner à observer avec méthode pour interroger ses conceptions ;
- une orientation attachée à la conceptualisation : l'évaluation peut autoriser une évolution du rapport au(x) savoir(s) à la condition d'être capable d'en saisir le pouvoir

d'élucidation, mais également la légitimité pour des professionnels en devenir ; ce faisant, c'est le sens d'un développement professionnel en devenir que peut contribuer à identifier les épreuves d'évaluation ;

- une orientation attachée à la formalisation des supports référentiels : en s'inscrivant dans l'évolution des instruments d'attestation de savoirs (blocs de compétences, port folios d'activités), l'évaluation peut aider à l'orientation professionnelle des étudiants.

### **2.3. Les conditions de l'expérimentation**

C'est un projet IDEX, pilotée par un groupe de quatre enseignants-chercheurs impliqués dans l'expérimentation ; il vise à expérimenter de nouveaux enseignements susceptibles de développer des compétences dans un cursus de licence (non professionnelle) et à outiller les étudiants pour professionnaliser leur orientation. La démarche générale a consisté de démarrer l'expérimentation en 3<sup>ème</sup> année (année d'orientation pour les étudiants dans la perspective d'entrée en Master) dans certains enseignements et en particulier, au 2<sup>d</sup> semestre dans le parcours réservé à des étudiants qui ont déjà « choisi » de ne pas poursuivre vers l'enseignement de 1<sup>er</sup> degré. Puis, en fonction des résultats de cette expérimentation répétée deux fois en 3<sup>ème</sup> année, de « remonter » en 2<sup>ème</sup> puis en 1<sup>ère</sup> année. Nous pensions en effet que, pour une 1<sup>ère</sup> phase, il était nécessaire que les étudiants aient été à la fois suffisamment socialisés dans le milieu des études supérieures, et déjà avancés dans leur capacité à s'orienter<sup>3</sup>.

Quant à l'expérimentation des cours, six EC y étaient impliqués : ils se sont retrouvés régulièrement durant deux ans pour mettre en débat l'évolution du projet et les questions qu'il soulevait.

L'enseignement retenu ici porte sur « la relation de formation » considérée par son promoteur comme un concept en construction (Triby, 2021). La relation de formation est conçue ; c'est l'expérimentation elle-même et les interactions entre les étudiants et avec l'enseignant qui tend à le structurer et lui donner un contenu. Les caractéristiques essentielles de cette expression sont que, d'une part, elle « parle » à des étudiants, en particulier à un étudiant de sciences de l'éducation et de la formation, à la manière d'une métaphore et qu'elle concerne une infinité d'activités aujourd'hui : la formation bien sûr, mais également l'accompagnement, le management, l'aide à la personne... Très sommairement, disons que la relation de formation est le lien qui se noue entre deux personnes (ou une personne et un groupe) à l'occasion d'une activité qui implique le partage de savoirs et/ou le parcours de ces personnes. Elle suppose forcément une certaine réciprocité. La relation de formation n'est pas forcément recherchée et constitue le plus souvent un effet second ( $\neq$  secondaire) de l'activité développée. Elle ne peut constituer un objectif en elle-même, mais plutôt la condition d'un développement éventuel (Fabre, 1994 ; Carré, 2005).

## **3. La conception des situations et instruments d'évaluation**

Il s'agit d'abord de constats plutôt que de résultats, compte tenu à la fois de la durée d'expérimentation, deux semestres universitaires répétées, soit deux fois 24 heures (TD et cours magistraux) ; mais également de la difficulté à évaluer l'évaluation, à savoir l'identification des effets de la mise en œuvre de pratiques évaluatives que nous pensons adaptées.

### **3.1. Des contraintes à prendre en compte**

Faire référence aux contraintes avant d'entrer dans l'analyse de la démarche et des instruments d'évaluation, c'est d'abord rappeler la dimension proprement économique de toute démarche

---

<sup>3</sup> Cette expérimentation a fait l'objet d'une présentation lors d'un symposium (composé de six communications) dans le cadre du 7<sup>ème</sup> Colloque international en éducation, enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, 29-30 avril 2012 (Sanojca et Triby, 2021) ; ainsi que d'une communication au Colloque de l'AIPU, Rennes, mai 2022 (Sanojca et al., 2022).

d'évaluation : économie de moyens, recherche de l'efficacité, élaboration de processus constructifs (i.e. porteurs d'un supplément de valeur). C'est également considérer que les contraintes sont des ressources à condition de circonscrire l'aire d'intervention de l'évaluation, autour d'une fonction en particulier. C'est enfin prendre toute la mesure des limites propres à tous les instruments d'évaluation, forcément réducteurs et surtout porteurs d'une interprétation orientée (Ardoino et Berger, 1986). Nous distinguons deux types de contraintes.

#### *Contraintes liées au contexte de l'expérimentation*

Celles-ci concernent d'abord les grands effectifs d'étudiants à évaluer : à savoir, une centaine d'étudiants de L3 et autant à venir en L1 puis L2, lorsque celle-ci intégrera tout le cycle. Qui plus est des étudiants jeunes, c'est-à-dire des personnes encore très fortement structurées dans leurs pratiques individuelles et collectives en salle de cours, par des années de scolarisation et de notation très formelle. Des étudiants majoritairement en réorientation, puisque pour la plupart venus en sciences de l'éducation « pour » devenir professeur des écoles, donc ni très sûrs de leurs connaissances, ni très sûrs de leur légitimité à poursuivre leurs études supérieures. Autre contrainte contextuelle : l'évaluation doit servir simultanément à contrôler les acquis (et donner des notes dans le cadre d'un « contrôle continu ») et accompagner la formation de ces étudiants en les aidant à se repérer dans le champ de la formation ; difficile de rendre formative une évaluation à vocation violemment sommative. Il convient donc à la fois de mêler les épreuves d'évaluation et d'auto-évaluation, ainsi que d'accompagner a posteriori les épreuves d'évaluation (sommative) d'un fort retour réflexif.

#### *Contraintes liées aux instruments d'évaluation :*

Celles-ci tiennent d'abord à la fréquentation assidue des réseaux sociaux sur lesquels les pratiques d'évaluation prolifèrent. Pour profiter d'une forme de familiarité, a été pris le parti de réaliser la « traduction » des artefacts numériques (Akrich, Callon, Latour, 2006) par des Quiz et des QCM pour évaluer et autoévaluer les compétences. Plus complexe encore est le modèle épistémique et didactique propre aux études universitaires autour de la démarche de problématisation (Triby, 2020). L'évaluation de la formation par la problématisation, condition de l'intelligibilité de la *relation de formation*, suppose de faire des détours par des activités censées être génératrices d'un questionnement ; il faut pourtant sortir de la nostalgie de la dissertation et du rêve de l'esprit critique. Deux orientations peuvent être pratiquées et ce fut notre parti-pris : des lectures d'énoncés forçant les étudiants à un certain niveau de questionnement ainsi que des observations guidées sur le terrain d'un stage (organisé au mitan du semestre).

### **3.2. Des instruments pour accompagner la mise en œuvre**

Nous sommes conscients du caractère très exploratoire des instruments construits pour les besoins de l'expérimentation, mais très insuffisamment éprouvés. Résultant d'une sorte de bricolage méthodologique, ils sont conçus comme des propositions permettant de mettre en œuvre les objectifs visés par l'expérimentation.

*Instrument 1* : le Quiz d'auto-évaluation. Un questionnaire simple, binaire permet de s'inscrire dans des registres de savoir variés pour un « régime de vérité » (Foucault) en apesanteur ; particulièrement lorsqu'il est question de formation. À l'occasion de la première investigation dans ce champ sémantique, répondre par « oui » ou par « non » à des questions dont on pressent qu'elles ne peuvent aussi aisément tranchées ; ou imposer une seule réponse juste pour quatre énoncés suppose de se demander à quel registre de savoir se rattachent les autres réponses ? Les évalués se font « épistémologues » (Tourmen et Mayen, 2012) et les discussions s'avèrent soutenues lorsqu'il s'agit de justifier sa réponse. Le champ de la relation de formation se structure et prend consistance alors, pour les étudiants.

*Instrument 2* : le QCM pour mesurer la capacité à se questionner (cf. annexe 1). Compte tenu, là encore du contexte sémantique, il y a plusieurs réponses-questions possibles mais quelle

serait la « meilleure » ? C'est ce qu'il convient de déterminer si l'on veut une « bonne note » ! La dimension du *détour* - de la question-réponse immédiate au détour par la problématisation et la conceptualisation – est essentielle et ce n'est qu'à la veille du stage, et l'interrogation que nous avons pu développer à propos de sa fonction dans les projets des étudiants, que ceux-ci peuvent asseoir leur point de vue. Un débriefing a lieu après le rendu des copies autorisant les étudiants à justifier leurs réponses : pas seulement pourquoi j'ai donné telle ou telle réponse, mais par quel cheminement de ma pensée (forcément ancrée dans la formation), je l'ai identifiée ?

*Instrument 3* : l'épreuve écrite de l'étude de cas, avec évaluation mutuelle, croisée. L'objectif de cette épreuve d'évaluation résolument formative est d'estimer la capacité de l'étudiant à problématiser ; nous considérons que cette capacité est à la source de nombreuses compétences (Fabre, 2011) dans la mesure où elle tend à installer une disposition à la réflexivité. Certes, l'étude de cas, pratiquée dans un cadre académique garde toujours un côté réducteur, comme une simulation du réel ; mais, en stylisant le réel, elle permet de repérer plus aisément ce qui fait problème dans une situation et le besoin d'envisager plusieurs alternatives nécessitant de se forger un point de vue.

*Instrument 4* : le port-folio des situations (Mayen, Métral, Tourmen, 2010) Il a pu commencer à s'élaborer à partir du moment où les étudiants étaient partis en stage munis d'une certaine grille d'analyse. Celle-ci s'inspirait de la démarche propre à l'ergologie (Durrive, 2016)<sup>4</sup> dans laquelle sont distinguées deux phases bien distinctes : la phase du « repérage » durant laquelle l'observateur relève les contraintes et les normes qui pèsent sur la situation et donc l'activité de protagonistes ; puis la phase de « l'ancrage », durant laquelle, chaque protagoniste singulièrement, va à la fois faire un choix, et s'approprier une conduite pour pouvoir agir. Cette épreuve qui a fait l'objet successivement d'un travail individuel suite à leur travail puis en groupe de TD. En annexe 2, se trouve une partie de la grille élaborée avec les étudiants avant le stage et renseignée à son retour. Ce travail donnait lieu à une évaluation croisée visant à s'approprier au mieux ce « jeu » du prescrit et du réel, et surtout les indices de fonctionnement de la relation de formation, objet central de cet enseignement. Quelques situations « emblématiques » ont bien sûr été relevées : une discussion de groupes, l'élaboration d'un projet, la difficulté d'utilisation d'un instrument... Venait alors la phase de l'évaluation sommative finale durant laquelle l'étudiant devait reprendre sa propre grille, tenter de la rendre la plus juste à ses yeux et la plus adaptée à la situation, puis faire l'inventaire le plus exhaustif possible de ce qui semblait relever de la relation de formation ; enfin, il devait opérer un retour sur sa propre attitude et sa participation aux séances de cours pour essayer de s'appliquer à lui-même et au groupe d'étudiants, et leur enseignant « accompagnateur », le « modèle » de la relation de formation élaboré progressivement tout au long du semestre.

#### **4. Discussion**

Deux éléments nous paraissent pouvoir être mis en discussion au terme de cette présentation. Le premier élément relève de la démarche même d'évaluation, le second concerne la conceptualisation mise en jeu dans cette expérimentation.

Nous avons tenté, résolument, de nous inscrire dans une « écologie évaluative » en mouvement (Younès, 2020) : en diversifiant les contextes évaluatifs (cours, TD, stages), et surtout en multipliant les situations (individuelle/groupe ; en formation/sur le terrain), les modalités (auto-/hétéroévaluation) et les instruments de l'évaluation (Quiz, portfolio de situations...). Aujourd'hui, deux questions se posent, entre autres, mais elles sont essentielles en la matière :

---

4 Louis Durrive faisait partie de l'équipe d'expérimentation. Il a largement inspiré notre conception de la compétence et l'exercice de la normativité qui permet de comprendre comment s'élaborent les activités humaines.

*Que reste-t-il de la valeur des apprentissages, de la valorisation de la formation des étudiant.es ?*

Compte tenu de nos objectifs de départ – ambitieux, nous le reconnaissons, il ne s’agit pas tant de se poser la question des « acquis » de la formation mais, réellement, de tenter de comprendre ce qui a changé chez les étudiants dans le regard (attention, intérêt) qu’il porte sur des activités professionnelles au sein desquelles se joue un enjeu de formation. Même s’il en a été peu question dans cette communication, c’est pourtant aujourd’hui une question essentielle : dans un projet qui, parce qu’il vise la professionnalisation, s’inscrit à la fois dans la perspective d’un milieu d’activités à investiguer, de parcours à tenter de repérer et/ou de construire, d’interactions collaboratives à chercher à développer, la valeur émergente de la formation est primordiale : non pas des connaissances ou seulement des compétences, mais d’abord une *disposition* au *constructif* dans son activité, au sens de Pierre Rabardel et de la didactique professionnelle (Pastré, 2011).

*Quelles traces conceptuelles laissent cette écologie évaluative ?*

Trois *concepts* ont été plus ou moins explicitement mobilisés dans cette expérimentation ; ils sont aujourd’hui enrichis de cette expérimentation et confortés peut-être dans leur pouvoir de penser la formation.

- *la relation de formation*. Cette notion a occupé une place assez centrale dans l’enseignement présenté dans cette contribution. Après deux années d’expérimentation, ce concept reste très largement ouvert à la problématisation dans des situations qui, a priori, nous éloignent de plus en plus de ce que l’on entend par formation. C’est à la fois sa force, car il constitue une trame très heuristique dans une formation à la professionnalisation, mais également sa faiblesse, car il risque à tout moment de perdre sa substance et donc son pouvoir d’intelligibilité et d’action.

- *les dispositions à la professionnalisation*. La sociologie (Bourdieu, Lahire...) a élaboré des réflexions essentielles sur la notion de dispositions qui ne peuvent qu’inspirer un chercheur embarqué dans la formation. Appliquée à la professionnalisation, cette notion doit interroger le pouvoir d’engagement dans une activité, le potentiel d’apprenance qu’elle comporte à travers différentes situations, la capacité de se situer dans l’espace des savoirs, entre savoirs de référence et savoirs d’expérience.

- *la valorisation de la formation*. Elle n’a fait l’objet que d’allusions dans cette contribution, elle est pourtant centrale dans nos recherches sur la formation (Sanojca et Tribby, 2022). Elle consiste à interroger le potentiel de transformation que comporte une formation : sous l’angle de l’organisation du processus et du fonctionnement des rapports de travail susceptibles de faire émerger cette valeur ; sous l’angle des indicateurs permettant de mettre au jour cette valeur que l’étudiant acquiert du fait de la formation et comment il peut la faire reconnaître ; sous l’angle des actions et des transformations que cette valeur acquise va pouvoir générer dans son investissement dans de nouvelles activités.

## **Conclusion**

Cette conceptualisation reste à travailler dans de nouveaux contextes d’expérimentation et de nouveaux champs de questionnement. Pour l’instant, dans le contexte de l’évaluation de/dans la formation, il convient surtout de se demander dans quelle mesure et selon quelles modalités, elle pourrait apporter une contribution à la construction de la formation, l’accompagnement des étudiants et es professionnels, l’identification et l’évaluation des apprentissages, pour toutes les parties prenantes. En somme : quelle *pragmatisation* de ces concepts est possible aujourd’hui à l’université ? Comment les enseignants peuvent-ils s’en emparer à la fois pour comprendre mieux le sens de leur activité, identifier les modalités de la formation les mieux ajustés, réunir des éléments concourant à l’évaluation, i.e à l’estimation de cette valeur en jeu dans la formation et son devenir.



Dans la perspective de l'extension de l'expérimentation aux trois années de la licence, il convient bien sûr de remettre notre démarche et ses outils sur le métier ; pas seulement pour montrer leur opérationnalité dans des contextes étudiants différents (plus jeunes, en plus grand nombre, plus indifférenciés dans leur orientation), mais également pour en montrer la cohérence et le bien-fondé ; et, plus encore peut-être, pour montrer la portée réelle de cet « agir évaluatif » que nous avons tenté modestement d'éprouver dans la pratique d'une formation sur laquelle pèse des contraintes institutionnelles et des traditions culturelles et professionnelles particulièrement prégnantes.

## Bibliographie

- Albero, B. et Nagels, M. (2011), La compétence en formation : entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité, *Education et formation*, e-296.
- Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (éd.) (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris : Presses des Mines.
- Arduino, J. et Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation, *Pour*, 107, 120-127.
- Berthiaume, D., David, J. David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée, *RIPES*, (27)2 [en ligne]
- Berthiaume, D. et Rege-Collet, N. (dir) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Berne : Peter Lang.
- Berthiaume, D., Allin-Pfister, A-C., Roulin, V. (2017). *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir-faire. Pour une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris : Flammarion.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod (1<sup>ère</sup> éd.)
- Champy-Remoussenard, P. (2014). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain, *Questions Vives*, 21 [En ligne]
- Chanut, V. (2010). Pour un agir évaluatif, *Revue française des affaires sociales*, 1-2, 51-70.
- Durive, L. (2016). *Compétence et activité de travail*, Paris : L'harmattan.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris : P.U.F.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris : P.U.F.
- Hameline, D. (1971). *Du savoir et des hommes*, Paris : ESF.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail, In : Carré P. & Caspar P. (dir). *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp.205-220), Paris : Nathan.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation & Formation*, e-296, 31-42.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative, *Éducation permanente*, 208, 53-64. hal-02290580
- Maggi, B. (2011). *Penser l'agir, un défi théorique*, Paris : P.U.F.
- Mayen, P., Metral, J.F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Référence pour les référentiels, *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Niewiadomski, C. et Champy-Remoussenard, P. (dir.) (2018). *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, P.U.F.
- Sanojca E., et Tribby, E. (coord.) (2021). *Construire des dispositions à la professionnalisation en licence*, Symposium au Colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal, 29 et 30 avril.
- Sanojca, E. et Tribby, E. (2022). La construction de la valeur par l'alternance, *Phronesis*, vol.11, 1, 202-222. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-202.htm>
- Sanojca, E. et alii, (2022). *Agir ensemble pour une plus grande maîtrise de leur parcours par les étudiant.es (projet AcCompLi)*, Communication au Colloque international de l'AIPU, Rennes, 30 mai-3 juin.
- Tourmen, C. et Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? *Raisons éducatives*, 16, 63-75.

- Triby, E. (2020). Le corps magistral. L'activité du chercheur enseignant. In : I. Houot et E. Triby (dir.), *Le chercheur en activités* (p.155-182), Belfort : Presses de l'UTBM.
- Triby, E. (2021). *La relation de formation, trame d'une professionnalisation ouverte*, Communication au colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal, 29-30 avril.
- Vergnioux, A. (2009), Expert, *Le Télémaque*, 36, 19-14.
- Younès, N. (2013). Perspective d'évaluation "écologique" des dispositifs éducatifs et de formation. In : Bedin, V., Talbot, L. (dir). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*, Peter Lang. hal-01121478
- Younès, N. (2020). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu*, HDR, Université de Lorraine, Nancy, 6-10-20.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Ed. Liaisons.

## Annexes. Instruments-soutiens de l'évaluation mis au travail dans l'expérimentation

1. Le QCM d'évaluation (≠ quizz d'auto-évaluation), extrait.

Thème. Les conditions de la relation de formation (RF)

*Quel(s) item(s) vous parait/paraissent particulièrement juste(s)?*

1. Il faut viser l'établissement d'une relation de confiance pour obtenir une RF efficiente
2. La confiance est un préalable à une RF constructive
3. Une RF efficiente aboutit à établir la confiance entre les personnes impliquées
4. C'est moins la confiance que l'attention et le désir de comprendre qui sont nécessaires pour une RF
5. Il n'y a pas de lien nécessaire entre la RF et la confiance entre les personnes concernées

2. Observation : recueillir des éléments du travail réel dans la relation de formation pour renseigner un port folio

Objets à observer et questions	Réponses
Quel est le contexte observé (lieu, milieu, activité, parties prenantes, temps, contraintes, règles)	
En quoi est-ce une <i>relation de formation</i> ?	
- Les caractéristiques de la situation au sein de laquelle se développe cette relation	
- Les éléments qui constituent une relation susceptible de générer de la formation	
- Les instruments et outils mobilisés pour construire la relation	
- Types de savoirs et d'apprentissage mobilisés (formels/informels ; théoriques / professionnels / expérientiels)	