

## **Accompagner des jeunes dans l'appropriation d'une démarche et des outils d'auto-évaluation de leurs compétences**

**Stéphane Vince**, [svince@ac-nantes.fr](mailto:svince@ac-nantes.fr), Centre Académique de Formation Continue (CAFOC) de Nantes)

**François Burban**, [francois.burban@univ-nantes.fr](mailto:francois.burban@univ-nantes.fr), Centre de Recherche en Education de Nantes CREN

**Nicolas Madiot**, [nicolas.madiot@ac-nantes.fr](mailto:nicolas.madiot@ac-nantes.fr), Mission Générale d'Insertion (MGI) de l'académie de Nantes

**Line Guillou**, [line.guillou@ac-nantes.fr](mailto:line.guillou@ac-nantes.fr), Mission Générale d'Insertion (MGI) de l'académie de Nantes

**Valérie Sourisseau**, [vsourisseau@onisep.fr](mailto:vsourisseau@onisep.fr), Office National d'Informations Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP) des Pays de la Loire

---

**Résumé :** En 2010-2012, un dispositif du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) visait à constituer un Livret de Compétences expérimental pour des collégiens et lycéens. Au-delà des compétences formelles du Socle commun de connaissances et de compétences, ce livret tendait à faire reconnaître des compétences non formelles ou informelles liées à des activités extra-scolaires. Au cœur du dispositif, des phases d'auto-évaluation, co-évaluation ou hétéro-évaluation ont pu être testées sur des situations diverses et pour des publics variés. Dans l'académie de Nantes, une équipe pluridisciplinaire a formalisé une démarche autour d'un système d'évaluation des ressources mobilisées par les jeunes dans des situations scolaires, sociales, professionnelles ou personnelles.

---

**Mots-clés :** auto-évaluation, hétéro-évaluation, co-évaluation, approche par les compétences

### **1. Un projet inscrit dans un contexte d'expérimentation sociale**

En France, le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse a été créé en 2009 pour favoriser la réussite scolaire des jeunes de moins de 25 ans. A ce titre, le FEJ a lancé des appels à projet mais aussi des expérimentations nationales ouverts à différents partenaires. Ce sont ainsi 166 établissements du secondaire, en lien avec des structures associatives, qui se sont positionnés début septembre 2010 pour lancer des initiatives de recensement des compétences extra-scolaires, afin de les intégrer dans un Livret de Compétences expérimental.

Dans la Région des Pays de la Loire, le projet académique a réuni 15 établissements scolaires avec une animation partenariale d'acteurs de structures de l'Education nationale. Une équipe-projet académique était composée de la façon suivante : le chef du service académique de l'information et de l'orientation, l'animateur académique et une coordinatrice de la Mission générale d'insertion, une chargée d'accompagnement pédagogique de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions, un formateur-consultant du Centre académique de formation continue, auxquels a été associé un chercheur du Centre de recherche en éducation de Nantes. Porté par le Recteur de l'académie de Nantes, et avec le soutien des corps d'inspection, ce projet s'est échelonné sur 2 ans (2010-2012).

Après un descriptif du principe même d'expérimentation sociale, une première acception de l'évaluation sera abordée, notamment en termes de regards et jugements portés sur un projet ou un dispositif développé dans une échelle restreinte mais pouvant être démultiplié à un échelon national.

## **1.1 D'une innovation d'une politique sociale à un système d'expérimentation**

Dans le champ du social, l'expérimentation avec des « essais contrôlés randomisés », venue des démarches mises en œuvre dans les pays pauvres et notamment par la Banque mondiale, s'inscrit au cœur d'une double rationalité : une recherche de sens et de finalité des politiques publiques, minées par des crises budgétaires, devant financer mieux mais moins cher des dispositifs ou actions ; de même, qu'une volonté d'évaluation d'impact des mesures projetées, évaluation qualifiée d'*ex-ante*.

Ce système d'évaluation n'est pas original car dans sa forme, il emprunte les techniques des sciences expérimentales. C'est surtout son utilisation pour fonder des réformes sociales qui interroge : par le biais d'expérimentation au niveau d'un territoire ou d'une collectivité, il s'agit d'évaluer la faisabilité d'une loi ou d'un dispositif, et donc de ses effets, avant même une mise en œuvre effective et généralisée.

Cette expérimentation sociale (ES) prend sa légitimité dans la loi n° 2003-276 du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République, qui autorise l'édition de normes (législatives ou réglementaires) à titre expérimental, sur le plan national comme sur le plan local. C'est dans ce cadre que le RSA (Revenu de Solidarité Active) a été adopté par une loi de décembre 2008 (n° 2008-1249), celle-là même qui instaurait ces mêmes principes comme moyen d'action du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (2009).

Martin Hirsch, alors Haut Commissaire aux Solidarités Actives contre la Pauvreté et Haut Commissaire à la Jeunesse, préside le FEJ et il accompagne la formalisation de nombreux guides qui délimitent les contours de l'ES : « l'expérimentation sociale est une innovation de politique sociale initiée dans un premier temps à petite échelle, compte tenu des incertitudes existantes sur ses effets et mise en œuvre dans des conditions, qui permettent d'en évaluer les résultats, dans l'optique d'une généralisation si ces résultats s'avèrent probants » (extrait du guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales édité par le Haut Commissariat à la Jeunesse en 2009, page 2).

## **1.2 Les évaluations des expérimentations sociales**

Dans le cadre des politiques de l'emploi et de la mise en place de mesures, dispositifs successifs (au gré des gouvernements), des méthodes comparatives se sont mises en place, comme moyen d'évaluations d'initiatives n'allant que rarement au bout de leur démarche faute de temps.

Avec les expérimentations sociales, le choix est plutôt de privilégier une méthodologie expérimentale basée sur la randomisation ou l'expérimentation par assignation aléatoire (RCT – Randomized Control Trial ou Essai contrôlé randomisé). C'est cette forme d'évaluation qui a été la plus usitée dans le cadre des projets du FEJ. L'organisation, proche des « essais cliniques » de la recherche médicale, s'appuie sur la constitution de deux échantillons statistiquement équivalents mais choisis selon la méthode de l'échantillonnage aléatoire : le groupe-test participe au dispositif et aux actions proposées contrairement au groupe-témoin. Ce sont les différences observées entre les deux échantillons qui vont constituer les « preuves » de la pertinence du dispositif expérimenté.

Un protocole très précis détaille les places de chacun : une autorité politique qui commande et suit l'ES ; une organisation qui expérimente sur le terrain ; une entité indépendante en charge de mesurer les évolutions des pratiques des bénéficiaires, des opérateurs et de l'environnement. Une évaluation externe et indépendante donne la légitimité à la démarche et à l'expérimentation (Lefeuvre, 2011). Mais dans le même temps, de par le protocole et les formes d'évaluations, l'évaluateur n'a que peu de marge d'autonomie et il doit évaluer l'expérimentation et non l'expérimentateur (Divay, 2011).

Au niveau de l'ES sur le Livret de Compétences Expérimental, un cabinet de consultants a eu en charge le système d'évaluation : de manière aléatoire, il allait interroger certains des établissements de l'académie, sans forcément demander des références aux responsables académiques du projet. Sachant que certaines structures n'avaient pas intégré de leur plein gré l'expérimentation, le côté aléatoire de l'évaluation pouvait atteindre ses limites.

Après cette approche contextuelle, nous proposons de poser les différents concepts liés à l'évaluation sur lesquels nous nous sommes appuyés dans le cadre de notre démarche.

## **2. Vers un système d'évaluations au cœur du dispositif expérimental**

Après une phase d'analyse des implications des 15 établissements, l'équipe-projet académique a accompagné les établissements afin d'identifier et recenser les expérimentations préexistantes ou en émergence. Certains ont ainsi travaillé sur des portefeuilles de compétences liées aux périodes de stages, d'autres se sont basés sur des partenariats internes à leur établissement (troupe artistique, centre équestre,...). Par ailleurs, des démarches favorisant des activités réflexives ont côtoyé des pratiques d'élaboration de référentiels de compétences pouvant accompagner progressivement des jeunes vers la certification.

### **2.1 Approches conceptuelles de l'évaluation**

A travers les expériences menées, l'équipe-projet académique a réinterrogé les 4 modèles de l'évaluation telle que décrits par Bedin (2008) :

- le modèle de la mesure, développé par exemple par Jean Cardinet (1986), où il s'agit de mesurer des écarts entre un résultat et un attendu. Basé sur un système de valeurs et de jugement, l'équipe-projet a souhaité ne pas entrer dans ce modèle, propre de la mesure scolaire, déjà vécu par les jeunes des établissements ;
- le modèle de la gestion, avec des auteurs comme Allal (1999) ou de Ketele (1986), vise à donner des aides pour prendre des décisions. Avec des pratiques comme l'évaluation par objectifs, l'obstacle principal est la toute puissance de l'évaluateur : loin des démarches d'auto-évaluation et d'évaluation formative, l'équipe-projet ne s'est pas inscrite non plus dans ce modèle ;
- le modèle des valeurs est porté par des auteurs comme Jorro (2007), Scallon (2004), Nunziati (1990). Un des objectifs étant de donner du sens, de faire prendre conscience aux jeunes de ce qu'ils développent, l'équipe-projet s'est retrouvée dans ce 3ème modèle. L'évaluation est vécue comme une situation formatrice, s'appuyant sur le vécu expérientiel ;
- enfin le modèle de la reconnaissance décrit par Honneth (2000), Ricoeur (2004) est au centre des démarches menées durant deux années. En effet, il s'agit de privilégier l'identification et la valorisation des compétences mises en œuvre par les jeunes, dans le respect de chacun et un souhait de développement de la confiance. Auto-évaluation et co-évaluation se complètent pour arriver à des regards croisés sur ce que peuvent faire les jeunes en situation.

### **2.2 Plusieurs modalités d'évaluations formatives**

Axé sur une démarche inductive, il s'agissait d'impliquer les jeunes (depuis des collégiens jusqu'à des lycéens) dans plusieurs temps d'apprentissage, de développement et d'évaluation partielle de leurs compétences.

Centré sur un processus co-construit, les jeunes s'inscrivaient dans une compréhension et appréhension progressive de la démarche. A ce titre, la notion même d'évaluation était travaillée sous différents angles :

- une évaluation formative et formatrice : en suivant le courant constructiviste, l'évaluation est d'abord formative pour le jeune. Au sens d'Allal (1999) ou de Crahay (1986), cette évaluation formative constitue une évaluation continue des processus d'apprentissage, sans phénomène de sanction, mais avec une visée de vérification de l'atteinte ou non d'objectifs précis. Elle est une aide autant pour le jeune que pour ceux qui l'accompagnent afin d'adapter les postures pédagogiques et les séquences d'apprentissage suivantes. C'est avant tout la démarche mise en œuvre par le jeune qui importe plus que le résultat. C'est pour cette raison que l'évaluation est aussi formatrice, car elle « vise à rendre l'apprenant gestionnaire de la régulation de l'apprentissage en lui permettant de construire un modèle personnel d'action » (Nunziati, 1990) ;

- un processus d'auto-évaluation et d'évaluation par les tiers : le jeune est positionné comme acteur principal de son apprentissage, régulant son action en fonction de références qu'il se donne, au regard des moyens qu'il affecte pour atteindre les objectifs. Loin du jugement, il s'agit d'être dans une attitude métacognitive sur son apprentissage, tout en étant soutenu par des pairs ou un tiers autre. Des phases de co-évaluation par d'autres jeunes ou par un tiers permettent ensuite la confrontation entre des visions différentes de l'agir du jeune en situation. Cette posture vise à réunir les conditions d'un transfert des compétences en suivant trois étapes : une phase de construction des apprentissages en contexte ; une phase de décontextualisation ; une phase avec retour réflexif ou métacognitif sur les savoirs (Crahay, 1986).

### **3. L'identification et la reconnaissance de compétences extra-scolaires**

Afin d'illustrer ces concepts mis en œuvre dans l'expérimentation, nous commencerons par décrire les spécificités des apprentissages non formels et informels avant de détailler la démarche en six étapes qui a été testée auprès de plusieurs jeunes.

#### **3.1 Repérage des apprentissages non-formels et informels**

Dans le cadre du Mémoire européen sur l'éducation et la formation tout au long de la vie<sup>1</sup> ont été définies les trois grandes sous-catégories de modes d'apprentissage :

- l'éducation formelle effectuée dans un établissement de formation permet l'obtention d'une reconnaissance des acquis via un diplôme, titre, certificat ou autres... ;
- l'éducation non-formelle intervient en dehors de toutes structures sans obtention de certificats officiels. Un lieu de travail ou une association peut être le lieu de ces apprentissages ;
- l'éducation informelle est « le corollaire de la vie quotidienne » et ne vise aucun apprentissage, a priori.

La distinction entre ces trois catégories s'effectue en croisant quatre critères majeurs (Gasse, 2007) :

- l'existence d'institution nationale (système scolaire et universitaire) ;
- l'existence de structures organisées (scolaires ou autres : associations, professionnelles, etc.) ;
- l'identification d'un public cible particulier (classe d'âge, population spécifique) ;
- l'objectif d'éducation avec une intentionnalité lisible (programme, reconnaissance des acquis).

L'éducation formelle répond ainsi aux quatre critères, alors que l'éducation non-formelle répond aux trois derniers et l'éducation informelle à aucun des quatre. Dans le cadre de l'expérimentation sur le Livret de Compétences Expérimental, ce sont les compétences développées dans des apprentissages non-formels et informels qui sont à identifier par les jeunes accompagnés.

#### **3.2 Le souhait d'un « kit méthodologique »**

Au fur et à mesure des travaux recensés, l'équipe-projet académique a donc initié une démarche de reconnaissance de compétences extra-scolaires, à travers un « kit méthodologique » visant 6 objectifs :

- la recherche d'un vocabulaire commun ;
- la description et l'analyse d'une situation rencontrée par les jeunes ;
- l'émergence de la notion de compétences, identifiée comme un regroupement de ressources mises en œuvre dans une situation ;
- l'élaboration d'un référentiel de compétences – que les jeunes peuvent s'approprier - et qui peut être utilisable dans différents champs (scolaire, personnel, professionnel, social) ;
- la reconnaissance du niveau de maîtrise des compétences en situation ;
- l'attestation d'activités renseignée par un tiers observateur des compétences mises en œuvre.

---

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf)

La démarche en plusieurs temps successifs est aussi itérative : suivant une progression spiralée, elle accepte des passages répétés par les différentes étapes, ce qui permet un approfondissement et une complexité croissante des objectifs à atteindre. Au-delà d'un repérage des ressources mobilisées dans les compétences, le dispositif pédagogique vise à favoriser le développement même de ces compétences. La démarche propose des temps d'évaluations formatives mais est aussi formatrices par le processus même d'appropriation.

L'analyse de l'expérimentation telle qu'elle est posée ici rompt avec les pratiques coutumières descendantes visant la mise en adéquation des jeunes avec les dispositifs institutionnels. Elle débouche sur un souhait de démultiplication de ces postures pédagogiques situées, qui prendraient en considération la diversité et la singularité des publics et les associeraient au processus global de co-construction et de co-évaluation.

En synthèse de cette partie, une démarche co-construite et inductive, des évaluations multi-formes, le kit méthodologique souhaite revisiter la notion d'évaluation des compétences : celle-ci ne doit pas être portée par un seul regard, mais au croisement de différents acteurs intervenant avec le jeune dans différents champs (scolaire, personnel, social, professionnel).

#### **4. Quelques illustrations de la démarche**

Sans reprendre dans le détail les différentes séquences pédagogiques des 6 objectifs, il est possible de souligner tout d'abord les intérêts didactiques d'une démarche inductive (quatre premiers objectifs), et ensuite les exemples d'évaluations mises en œuvre (deux derniers objectifs).

##### **4.1 Les apports d'une démarche inductive**

L'objectif 1 vise la recherche d'un vocabulaire commun : à partir d'une situation starter, les jeunes sont amenés à définir le concept de compétences. Il s'agit ainsi d'arriver à faire exprimer par le vocable des jeunes le fait que la compétence est la mobilisation de ressources internes (savoirs, savoir-faire, aptitudes, savoir-être, attitudes,...) ou externes (des outils, des moyens mis à leur disposition) devant aboutir à la réalisation efficiente d'une activité. Ici, l'objectif pédagogique est de positionner le jeune dans un champ de représentations (la sienne et celles de ses pairs) : la confrontation des points de vue de chacun constitue une première évaluation de ses propres connaissances. « On souhaite m'amener à valoriser mes compétences, mais suis-je en mesure de définir ce vers quoi je vais aller ? », pourraient évoquer les jeunes.

L'objectif 2 consiste à décrire et analyser une situation : l'exemple de la préparation d'un anniversaire pour 10 personnes avec un budget contraint (travail en groupe) permet le transfert du travail sur une activité personnelle du jeune. La mise en travaux de sous-groupes va alors conforter des phénomènes de conflit socio-cognitif où chacun va se rendre compte que la préparation d'un anniversaire n'a pas la même valeur pour les uns et les autres. Les pratiques, les cultures, les milieux sociaux seront autant de reflets de la diversité des compétences à développer dans cette situation. Suite à cette activité, les jeunes travaillent de manière individuelle sur une activité qui leur est propre (issue d'un champ social, comme des activités sportives, musicales, culturelles, associatives ; ou bien d'un champ personnel comme la préparation d'un voyage ou d'un repas, des jeux collectifs ou des sorties domaniales). Chacun va ensuite présenter son analyse de la situation décrite, ce retour collectif permettra les apports des pairs ou l'expression d'explications sur les choix opérés.

**Tableau 1** : deux exemples de situations décrites et retravaillées avec un groupe

<b>SITUATIONS</b>	<b>SAVOIR</b>	<b>SAVOIR-FAIRE</b>	<b>SAVOIR-ETRE</b>
Faire du piano	Le solfège	Lire une partition Maîtriser sa dextérité manuelle Transposer sa musique à travers d'une partition	Sens de l'écoute Perfectionniste Assidu(e) Réactif

		S'adapter en fonction du piano (sonorité différente)	Logique
Préparer un voyage : prévoir un budget, choisir une destination, trouver un hôtel ou un hébergement, choisir un moyen de transport, réserver	Numération Calcul sur les 4 opérations Maîtrise de la langue Lecture Connaissance d'Internet	Faire des calculs pour établir un budget S'informer, se renseigner (sur Internet) Interroger, poser des questions pour obtenir des informations Faire des comparaisons pour faire des choix	Sens de l'organisation Intérêt et passion Déterminé, persévérant Curiosité Sens des responsabilités Sens critique

L'objectif 3 doit favoriser l'émergence des compétences, en effectuant des regroupements de ressources (notamment des savoirs et savoir-faire) mises en œuvre dans leur situation décrite. Par exemple, la connaissance des 4 opérations associée à la maîtrise de la gestion d'un budget renvoie à une compétence qui pourrait s'intituler « utiliser les outils mathématiques pour résoudre une situation ».

L'objectif 4 doit viser à l'élaboration d'un référentiel de compétences, toujours en refusant d'imposer un outil déjà construit. Pour illustrer, si la compétence « s'organiser » a été identifiée, il est demandé aux jeunes de repérer les différentes dimensions récurrentes à toute situation : pour s'organiser, il est nécessaire de gérer un temps donné, des espaces et des ressources. Ensuite, les ressources opérationnelles de ces dimensions sont déclinées : gérer son temps suppose de savoir délimiter la durée d'une action, tout en se donnant une souplesse de réalisation (prévoir des phases de régulation et d'ajustement).

**Tableau 2** : un découpage de la compétence « s'organiser avec plus ou moins d'autonomie »

<b>S'ORGANISER AVEC PLUS OU MOINS D'AUTONOMIE</b>	Réfléchir avant de se lancer dans la réalisation de la tâche
	Anticiper le déroulement de son action en prenant des notes ou en réalisant des schémas
	Réaliser la situation dans le temps imparti
	Réaliser les différentes activités avec rigueur et en suivant une démarche pré-établie
	Dépenser efficacement son temps, ses gestes, ses ressources
	Concevoir et mettre en œuvre un projet individuel à partir de ses potentialités et ses propres objectifs
	Rechercher et sélectionner par soi-même des informations utiles pour accomplir une tâche, analyser une situation de la vie quotidienne et y remédier
	Avoir conscience de ses responsabilités

Alors que les jeunes sont souvent habitués à être passifs ou consommateurs des savoirs dispensés dans le cadre scolaire, la démarche proposée sur ces quatre premiers objectifs les positionne comme acteurs, voire auteurs de leur propre connaissance (au sens de savoir intégré et restitué). Ce choix de proposer une démarche inductive se situe pleinement dans le « modèle des valeurs », tel que décrit précédemment. Il s'agit de faire prendre conscience aux jeunes du pourquoi de leurs démarches, de leurs activités et ainsi de donner du sens à leurs apprentissages non-formels et informels.

L'évaluation et son système transparait en filigrane de ces quatre premiers objectifs : dans les deux derniers, des process d'auto-évaluations, hétéro-évaluations et co-évaluations seront au cœur de la démarche.

#### **4.2 De l'auto-évaluation à la co-évaluation**

Après avoir décrypté et analysé une situation personnelle, chacun des jeunes a identifié une liste de compétences (environ 4 à 6) sur lesquels ils vont être amenés à s'auto-évaluer.

L'objectif 5 tourne autour de la maîtrise des ressources constitutives des compétences, notamment en ciblant les niveaux de complexité des situations mises en œuvre. Pour une compétence « agir et

interagir au sein d'un collectif », les critères invariants peuvent être : « Se positionner comme membre d'un collectif » ; « Déterminer sa contribution possible pour la réalisation d'une activité collective » ; « Réaliser sa part de l'activité ou du projet collectif » ; « Adopter une attitude relationnelle facilitant le bon déroulement de l'activité ou du projet collectif » ; « Venir en aide aux autres quand cela est possible ». Ceux-ci peuvent se décliner en indicateurs opérationnels à un niveau de situation. Ainsi, un contexte familial, restreint et très ciblé en termes d'informations et de complexité se situerait à un niveau 1, alors qu'un contexte non familial, dans un cadre, avec de nombreux acteurs, des informations nombreuses (pertinentes ou non), besoin de transférer avec une autonomie plus forte, définirait un niveau 4.

L'objectif 6 est l'élaboration d'une attestation d'activité reprenant : les différentes étapes de la situation décrites par le jeune, les ressources mobilisées, les compétences développées, le niveau de complexité de la situation. Dans ce dernier temps du kit, le jeune va procéder à une auto-évaluation sur les différents critères et indicateurs des compétences qu'il a retenu dans l'analyse de sa situation.

**Tableau 3** : pour un jeune entraîneur de Base-Ball, une auto-évaluation de la compétence « adapter son comportement à un environnement »

Compétence mobilisée	Indicateurs	autoévaluation
<b>ADAPTER SON COMPORTEMENT A UN ENVIRONNEMENT</b>	Prendre conscience des droits et obligations de chacun dans un environnement	
	Respecter les principes et règles énoncés dans un règlement quelconque	X
	Respecter des règles de civilité, d'écoute et de prise de parole	X
	Repérer et identifier ses acquis	X
	Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter toutes les différences	X
	S'auto-évaluer dans l'application des règles et contraintes	
	Identifier et hiérarchiser ses intérêts et aspirations personnels	
	Identifier ou construire ses propres règles d'adaptation à un environnement	
	Analyser le niveau d'adéquation entre son potentiel et un projet d'action	

A ce stade de la démarche, il importe peu que l'auto-évaluation soit exacte ou non (d'ailleurs qui pourrait contredire le jeune, car c'est lui qui mène cette activité au quotidien). Le plus important dans cette auto-évaluation formative c'est le temps de réflexion, d'échanges avec ses pairs sur les différents items, sur le fait de pouvoir illustrer par un ou des exemples le fait de cocher tel ou tel indicateur. L'attestation peut maintenant être complétée par un tiers (un entraîneur sportif, un professeur de musique,...). Tout l'intérêt de la confrontation entre auto-évaluation et hétéro-évaluation est d'arriver à une co-évaluation, facteurs d'échanges sur les points communs et surtout les évaluations divergentes.

## 5. En guise de conclusion ouverte

Les pratiques développées dans le cadre de cette Expérimentation Sociale autour du Livret de Compétences Expérimental réinterroge à plusieurs niveaux les processus d'évaluations :

- à un niveau macro ou institutionnel, le modèle de la mesure de Bedin (2008) se subdivise en un modèle de l'évaluation structuraliste (Vial, 2012) : évaluer signifie aider à fonctionner, guider, piloter, conseiller, diagnostiquer, faire un état des lieux... à travers 3 contextes : organisations, institutions, fonction publique... Or, le protocole de l'« Essai contrôlé randomisé » trouve ses

limites si les établissements ne sont pas partie prenante dans le dispositif « institutionnalisé ». Pour Vial, l'évaluation devrait alors suivre les étapes suivantes : « un référentiel partagé en point de départ ; un audit pour comparer le réel au référentiel ; identification des dysfonctionnements ; intervention sur les dysfonctionnements ; implantation des préconisations ; correction de la structure initiale pour éradiquer le problème ; dispositif de suivi » ;

- à un niveau méso, la mise en place d'évaluations formatives pour le repérage de la gestion des compétences se heurte aux définitions mêmes du concept de « compétence ». Tardif et Dubois (2010) rappellent les 9 principes de l'évaluation des compétences et notamment 5 qui devraient être incontournables : « accorder la priorité aux compétences et non aux ressources ; déterminer les ressources mobilisables et combinables ; documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées ; recourir à des critères multiples dans chaque évaluation ; intégrer les différences individuelles dans l'appréciation ». La démarche proposée par l'équipe-projet académique a cherché à tendre vers ces principes par une approche toujours la plus inductive possible, en se centrant sur les situations et activités vécues par les jeunes, tout en croisant des preuves de ces mises en œuvres de compétences par l'hétéro-évaluation d'un tiers ;
- à un niveau micro, les expérimentations menées auprès des jeunes témoignent d'une évaluation située (Vial, 2012 ; Masciotra, 2010). Les principes de cognition située suivent les principes de l'énaction avec un couplage structurel entre l'action de la personne et son environnement. La personne est « située » (donc impactée par son environnement et développant des compétences grâce à celui-ci) ; mais le jeune est aussi « situant » car il va influencer de par ses actions sur les évolutions de la situation dans lequel il se trouve.

Pour reprendre les propos de Masciotra (2010), « l'apprentissage informel est toujours *auto-initié* par la personne elle-même en situation, et il est le plus souvent *autogéré* par elle. C'est un processus qui se déroule de façon *non linéaire*... ». D'où le principe de démarche itérative qui « remet constamment en jeu les apprentissages antérieurs pour les solidifier, les approfondir, les enrichir, les connecter aux nouveaux apprentissages, les intégrer dans des systèmes plus complexes » (Tardif et Benoit, 2010).

Positionné dans une démarche inductive, le processus co-construit par l'équipe-projet académique avec l'ensemble des acteurs impliqués vient questionner les catégories existantes et leurs fondements. Si les compétences construites ont une utilité sociale, le processus d'évaluation des éléments qui les constituent menant à leur attestation, leur validation ou participant à la certification ou l'acquisition d'un diplôme, est une dimension centrale des enjeux pour les acteurs et les institutions éducatives. Ainsi, l'identification et la reconnaissance de compétences construites dans les espaces et les temporalités de l'éducation formelle, non-formelle et informelle interrogent la crédibilité et la légitimité accordée aux acteurs individuels et collectifs dans des espaces d'éducation partagée – et/ou complémentaires - dont la distribution et le positionnement sont eux-mêmes l'objet renouvelé de questionnements vifs.

## 6. Références et bibliographie

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation, In C. Depover et B. Noël (éd.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck, 35-56.
- Bedin, V. (2008). La représentation professionnelle d'une formation Master évaluée par les acteurs de terrain. *Symposiums pour les Dixièmes Rencontres du réseau REF 2007 (Sherbrooke) : Apprendre et former entre l'individuel et le collectif*. Ottawa : Presses Universitaires Ottawa.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluations scolaires et mesures*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (1986). Évaluation formative et théorie constructiviste du développement. In J.-M. De Ketele (éd.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*. Bruxelles : De Boeck, pp. 135-187.
- De Ketele, J.M. (éd) (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*. De Boeck : Bruxelles.
- Divay, S. (2011). *L'innovation multidimensionnelle au principe de l'expérimentation sociale*. Acte du IV<sup>ème</sup> congrès AFS – Grenoble 2011, RT 30 Sociologie de la gestion.



Actes du 25<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :  
**Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation**

- Gasse, S. (2007). L'éducation non formelle : genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives. In Astolfi J-P., Houssaye J., Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation ? *Penser l'Éducation*, Hors Série, 167-174.
- Haut, Commissariat à la Jeunesse (2009). *Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales*. Paris.
- Honneth, A. (2000). *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Lefevre G. (2011). *L'expérimentation sociale : une innovation de politique sociale en réponse à la « crise » dans le champ de l'éducation*. Actes du Colloque AECSE.
- Masciotra, D. (Ss la Direction) (2010). *Vers une approche située en éducation. Réflexions, recherches et standards*. Montréal : ACFAS.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, (280), 47-64.
- Ricœur, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J., Dubois, B (2010). Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment ?. In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. (Ss la Direction). , *levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck, pp 133-146
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : De Boeck.