

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**DES ALTERNATIVES AUX MODES CLASSIQUES
D'ÉVALUATION DE LA FORMATION**

Daniel FAULX
Professeur
Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
+32 479 309 213
Daniel.Faulx@ulg.ac.be

Thème 5 : Évaluation et usage de l'évaluation dans les organisations et en formation : quelle place pour l'analyse de l'activité en situation ?

Contribution théorique

Résumé

Compte-tenu des sommes engagées en formation, les pressions institutionnelles à une évaluation de celle-ci sont fortes. Or, très souvent, les auteurs déplorent le manque d'efficacité ou de qualité de telles démarches. Techniquement, la pratique la plus courante consiste à recourir à des questionnaires courts à la fin de l'action de formation, ce qui s'intègre dans une approche normative de l'évaluation. Or, celle-ci comporte plusieurs inconvénients qui en minent l'efficacité. En se centrant plutôt sur l'analyse de l'activité d'apprentissage, cette communication propose cinq stratégies alternatives relevant d'une approche partenariale de la formation, destinées à être utiles tant pour le formateur que pour les apprenants.

Mots-clés : évaluation de la formation, apprentissage, isomorphisme, métacognition, transfert

1. Introduction

Les pratiques d'évaluation occupent une place considérable aujourd'hui dans l'activité des ressources humaines des entreprises (Palpacuer, Vercher, Tessier & Bourdon, 2010). Le domaine de la formation ne fait pas exception à la règle : les questions de sa qualité, de son évaluation et de son contrôle sont aujourd'hui à l'avant plan (Carré, 2015). Il s'agit d'une question jugée cruciale par Ferracci (2013) qui déplore cependant le retard important de la France en la matière et conclut à la nécessité d'une réforme globale du système.

Dans le contexte de ce colloque consacré à l'analyse de l'activité en situation professionnelle et plus particulièrement dans le cadre de l'atelier portant sur l'évaluation, nous avons souhaité nous pencher sur la manière dont est pratiquée aujourd'hui l'évaluation de cette activité professionnelle spécifique qu'est la formation pour proposer des alternatives aux stratégies pratiquées habituellement. Il nous faut d'emblée pointer que la formation constitue une activité un peu particulière puisqu'elle comprend en réalité deux activités enchevêtrées : celle du formateur (qui consiste à faire apprendre) et celle du ou des apprenants (qui consiste à apprendre), les deux étant pouvant être considérées comme des activités professionnelles.

2. Démarche méthodologique

Cette communication rend compte d'un travail en deux phases, l'une d'analyse, l'autre de proposition.

Phase 1. Nous avons dans un premier temps analysé les pratiques actuelles d'évaluation. Notre démarche a consisté à collecter des systèmes et questionnaires d'évaluation auprès de dix organismes (formation en organisation, formation d'enseignants, formation dans des associations). Nous en avons analysé les caractéristiques, lesquelles ont été croisées avec la littérature sur le sujet. Bien que cette phase n'a pas été soumise à une procédure d'échantillonnage aléatoire, elle a permis de dégager des récurrences.

Phase 2. A partir des constats de cette investigation, nous avons développé au sein de notre équipe des stratégies alternatives destinées à dépasser les limites identifiées dans les pratiques actuelles. Ces stratégies ont ensuite été testées dans le cadre de nos formations.

3. Phase 1 : l'évaluation de la formation aujourd'hui

Plusieurs auteurs se montrent critiques sur la manière dont l'évaluation de la formation est pratiquée aujourd'hui, déplorant sa pauvreté informationnelle et son manque de fiabilité (Monnot, 2014), ses faiblesses méthodologiques (Meignant, 2006) ou encore le peu d'effort consacré à conduire cette démarche de manière fiable (Rovard & Lauzier, 2013).

De manière globale, la forme dominante consiste à recourir à des questionnaires administrés aux participants à la fin d'une formation. Après analyse et croisement avec la littérature, on peut avancer que ceux-ci souffrent de plusieurs limites (Faulx & Danse, 2016) :

- ils évaluent essentiellement le premier niveau de la typologie de Kirkpatrick, négligeant d'autres aspects comme le transfert par exemple ;
- ils considèrent la formation et l'apprentissage comme un état, alors qu'il s'agit aussi d'un processus ;
- ils abordent l'activité du formé comme un processus passif, consommatoire, négligeant par-là que celui-ci participe à la réussite ou non de la formation ;
- ils revêtissent peu d'intérêt pour celui qui les remplit, conduisant à une implication très faible dans la démarche d'évaluation.

Ces formats correspondent à une culture normative de l'évaluation, conçue comme une opération technique destinée à vérifier l'atteinte d'objectifs définis *a priori* (Balas, Paddeu & Veneau, 2016). Ils présentent bien entendu des avantages mais s'emploient davantage à juger qu'à expliciter, selon la formule de Dumont (2006). Il en résulte une information parfois pauvre et décevante.

4. Phase 2 : des alternatives ?

Face à la pression institutionnelle qui semble dicter comme une évidence un tel format évaluatif, nous avançons cinq propositions méthodologiques (Faulx & Danse, 2016) réparties en deux familles. Il s'agit de formes d'évaluation partenariales qui mettent formateurs et formés au travail en abordant l'apprentissage en formation comme une activité à part entière, contextualisée et processuelle.

La première famille de stratégies est **centrée sur l'apprenant**. Il s'agit donc de l'amener à une analyse de son cheminement, analyse qui sera profitable au formateur qui pourra mieux comprendre l'impact de son dispositif sur ses apprenants. Elle comprend trois stratégies : l'analyse ouverte du processus d'apprentissage, la réflexion didactique et métacognitive, le retour évaluatif par anticipation du transfert.

La seconde famille est **centrée sur la formation**. L'optique générale est que la stratégie d'évaluation qui est proposée remobilise soit des éléments du processus de formation, soit de son contenu. Elle comprend deux stratégies : l'isomorphisme d'activité et l'isomorphisme de contenu.

5. Liens avec la thématique du colloque

Les formes actuelles de l'évaluation de la formation sont porteuses, comme toute pratique organisationnelle institutionnalisée, de valeurs, d'idéologie, de rapports de force, de significations. Or, notre analyse des questionnaires actuels tend à montrer que l'accent est mis sur le respect de critères formels et que ce type d'évaluation, par son caractère statique et normatif ainsi que par ses modes d'utilisation (pour classer, trier, sélectionner, sanctionner, ..) encourage une pression à la conformité de l'activité de formation. Une des manières de dégager de l'autonomie, tant pour le formateur que pour les apprenants, est de viser d'autres formats plus dynamiques, plus processuels, et relevant davantage d'une forme d'analyse de l'activité. Comme nous l'avons signalé plus haut, la nature de l'activité de formation ayant ceci de particulier qu'elle enchevêtre en réalité deux activités (faire apprendre et apprendre), les stratégies de formation proposées ici relèvent d'une analyse de cette double activité, visant à mieux comprendre ce qui a permis d'apprendre et de continuer cet apprentissage dans un but d'évaluation évolutive plutôt que normative.

6. Bibliographie

- Balas, S., Paddeu, J. & Veneau, P. (2016). L'évaluation dans les diplômes professionnels est-elle certificative ? *Education Permanente*, 1, 16-22.
- Carré P. (2015). La satisfaction en formation, *Savoirs*, 2 (38), 7-8.
- Dumond J.-P. (2006). L'appréciation des personnels. Évaluer n'est pas expliciter. *Revue française de gestion*, 3 (162), 21-34.
- Faulx, D. & Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. *Evaluer, Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), 37-52
- Faulx, D. & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-La-Neuve, De Boeck.
- Ferracci M. (2013). *Évaluer la formation professionnelle*. Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)
- Maignant, A. (2006). *Manager la formation*. Paris, Liaisons
- Monnot, A. (2014). Les pratiques d'évaluation de la formation professionnelle et leurs déterminants dans les entreprises du SBF 120, *Management et Avenir*, 68 , 92-111
- Palpacuer F., Vercher C., Tessier N. & Bourdon I. (2010). Sous l'épée de Damoclès : l'évaluation des cadres, entre performance individuelle et esprit d'équipe. *Management & Avenir*, 5, 35, 15-32
- Rivard, P. & Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines*. Montréal, P.U.Q.