



HAL
open science

Le dispositif d'évaluation de l'action IDEFI 7: création de sections technologiques Identifier et maîtriser les enjeux sociaux de l'évaluation

Alain Briole

► To cite this version:

Alain Briole. Le dispositif d'évaluation de l'action IDEFI 7: création de sections technologiques Identifier et maîtriser les enjeux sociaux de l'évaluation. Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2015, Montpellier, France. 10.21409/HAL-01278345 . hal-01278345

HAL Id: hal-01278345

<https://hal.science/hal-01278345>

Submitted on 24 Feb 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Le dispositif d'évaluation de l'action IDEFI 7 : création de sections technologiques

Identifier et maîtriser les enjeux sociaux de l'évaluation

Alain Briole

Université Paul Valéry, Montpellier 3

alain.briole@univ-montp3.fr

Résumé

L'évaluation de l'action 7 IDEFI, "Création de sections technologiques" intègre dans son dispositif la prise en compte des enjeux sociaux de l'innovation. Pour dépasser les logiques fonctionnaliste et instrumentale généralement retenues, l'évaluation développe une démarche centrée sur les compétences sociales et le développement personnel des étudiants. Cette communication expose la méthodologie générale de cette démarche, son opérationnalisation et le cadre théorique qui la soutient.

Mots clés : innovation pédagogique, enjeux sociaux de l'évaluation, compétences sociales, développement personnel

Summary

The evaluation of action 7 IDEFI, "Création de sections technologiques" tries to catch the social challenge underlying this innovation. Beyond the functionalist approach, the evaluation focuses on social competences and students' self-development. This paper shows the methodological and conceptual frame of the study.

Keywords: teaching innovation, innovation social challenge, social skills, self-development

Introduction

Lamise en œuvre d'une innovation pédagogique appelle nécessairement son évaluation. La création d'un nouveau diplôme dans le cadre du projet UM3D n'échappe pas à la règle ; en même temps, comme toute opération de ce type, elle nous fournit l'occasion d'une réflexion sur la finalité de l'action, l'occasion d'une clarification exigée par la situation particulière du projet. Quand on l'examine de près, en effet, l'objet de l'évaluation n'est pas si facile à saisir. Cette difficulté nous fournit donc en même temps l'opportunité d'une approche différente des enjeux de l'innovation.

Préciser la dimension sociale de cet enjeu et les moyens mis en œuvre pour la saisir, c'est à cet objectif que s'attache cette communication.

Une Problématique

L'Université peut elle agir comme un vecteur de transformation sociale ?

- Dépasser la logique fonctionnaliste qui privilégie *l'institution*, en se focalisant sur les acteurs.
- A partir d'une démarche d'évaluation, Réfléchir & agir sur la capacité de transformation de l'Université basée sur ses pratiques.
- Operationaliser la critique sociale de l'Université, en s'appuyant sur des théories intermédiaires:
 - Les logiques d'actions (DUBET, 1994)
 - La relations Capital Social/Modèle Pédagogique (HALGAND & CAHUC, 2010).
- **Construire une expérimentation pour une nouvelle organisation**

1. L'enjeu de l'évaluation

Il faut bien avoir conscience que l'université est une institution prise dans une dynamique sociale et politique globale, et à ce titre un enjeu pour l'ensemble des acteurs sociaux qui lui assignent outentent de lui assigner chacun une valeur particulière ; elle ne peut ignorer cet ensemble d'inter actions, et nombre de nos activités ne sont que des réponses plus ou moins indirectes à ces exigences. S'il faut rappeler ce contexte, il faut dire aussi que c'est une nécessité méthodologique que de le mettre entre parenthèse : au plan opérationnel, nous parlons ici de l'intérieur de l'institution. Et en même temps, introduire une nouvelle dimension dans l'évaluation constitue une tentative pour intégrer ces éléments déterminants. Les ignorer purement et simplement revient à

légitimer absolument un modèle d'institution, un type de rapports sociaux remis en cause partout. Position intenable.

Car il ne faut pourtant pas perdre de vue le contexte où se déploie le projet évalué : la moitié des étudiants de l'université en première année, au mieux, échouent à s'inscrire positivement dans le dispositif qui leurs est proposé. Quelle est la valeur de l'échec, dans ce modèle, quelle est sa fonction ?

...Et ses Limites

- Un résultat prévisible, si tout est bien fait :
 - baisse du taux d'échec
 - augmentation de la performance des étudiants
 - augmentation de la satisfaction générale
 - légitimation d'évolutions pédagogiques
- L'Université renforcera son efficacité dans le champ de la formation professionnalisante
 - Mais il est très probable que ce résultat reste malgré tout limité :
Le modèle académique dominant se renforcera,
Et sera d'autant plus légitimé que quelques dysfonctionnements auront été rectifiés
- Le contexte difficile de l'Université peut favoriser ce repli.
 - Mais on peut saisir l'occasion de ce projet pour travailler une autre problématique, qui relève, finalement de la réflexion sur le rôle d'une université citoyenne

Les travaux qui permettent de répondre à cette question ne manquent pas (Bourdieu, 1981) et on en connaît globalement les effets (Dubet, 1994).

Le projet IDEFI vise bien, in fine, la résolution de *cette* alternative problématique. Et c'est tout le sens de son évaluation, qui cherche à répondre à la question : au-delà de sa dimension pédagogique, comment l'innovation s'inscrit elle dans une dynamique de transformation sociale ?

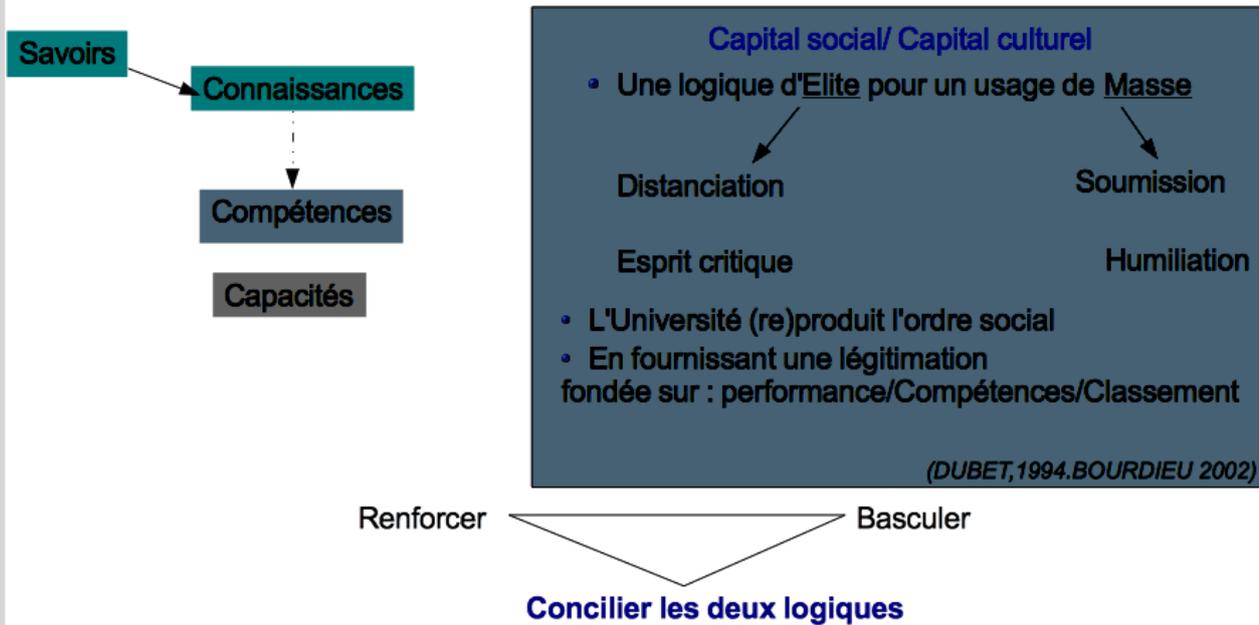
2. L'efficience et ses limites

L'évaluation vise d'abord à vérifier la pertinence de l'action au regard des moyens engagés, à partir de ses résultats. Ici, l'efficience de l'action sera mesurée au travers de la performance des étudiants. Or, dans ce projet, les étudiants sont sélectionnés ; il serait désespérant que leur performance ne soit pas à la hauteur de l'investissement (du leur, comme de celui de l'université). L'évaluation sera à n'en pas douter rassurante de ce point de vue, mais ne nous apprendra pas grand-chose.

- Dépasser la logique fonctionnaliste

Une Problématique

- L'Université produit et diffuse des savoirs



Remarquons qu'ici la performance de l'institution est mesurée par la performance des étudiants, sous l'hypothèse d'une continuité parfaite du savoir diffusé à sa réception réalisée. Quand elle est formulée de cette manière, cette hypothèse semble perdre beaucoup de sa validité.

Elle légitimera un modèle de formation qui définit exclusivement ou presque la performance comme l'acquisition de compétences disciplinaires et méthodologiques. Implicitement, le raisonnement se poursuit en liant performance universitaire des étudiants et intégration sociale réussie. L'universalité du modèle assure sa légitimité. Il y a par certain côté, une réelle sagesse à ignorer les caractéristiques individuelles, les formes d'investissements des étudiants, leurs motivations diverses ; on peut alors proposer à tous un projet qui soit le véhicule des capacités et des ambitions de chacun. Il y a aussi une certaine illusion... Essayons de reprendre la question autrement.

Pour ce qui nous intéresse ici, ce modèle universitaire de référence est linéaire ; il reporte en quelque sorte les compétences sociales qui seraient comme l'aboutissement du processus, en établissant une équivalence entre résultats disciplinaires des étudiants et acquisition de compétence pour une insertion réussie sur le marché du travail.

Une Problématique

L'Université peut elle agir comme un vecteur de transformation sociale ?

- Dépasser la logique fonctionnaliste qui privilégie *l'institution*, en se focalisant sur les acteurs.
- A partir d'une démarche d'évaluation, Réfléchir & agir sur la capacité de transformation de l'Université basée sur ses pratiques.
 - Operationnaliser la critique sociale de l'Université, en s'appuyant sur des théories intermédiaires:
 - Les logiques d'actions (DUBET, 1994)
 - La relations Capital Social/Modèle Pédagogique (HALGAND & CAHUC, 2010).
- **Construire une expérimentation pour une nouvelle organisation**

En d'autres termes, ce modèle opère une nette discrimination entre compétences cognitives et compétences sociales.

Il est logiquement soutenu par les enseignants chercheurs puisque, corporatisme ou pas, il structure largement leur champ professionnel (Bourdieu 1981).

Elargir le cadre de référence de l'évaluation permet sans doute de traiter plus finement/exhaustivement, les effets de l'innovation. Cela revient d'une certaine façon, à basculer de la question de l'efficacité à celle de l'efficacités. Considérer que la performance n'est pas réductible à la seule réalisation d'un objectif, ici la conformité à une norme définie par une institution (Goffman, 1973), elle est également un processus en cours, où interviennent plusieurs dimensions (Bessire, 1999).

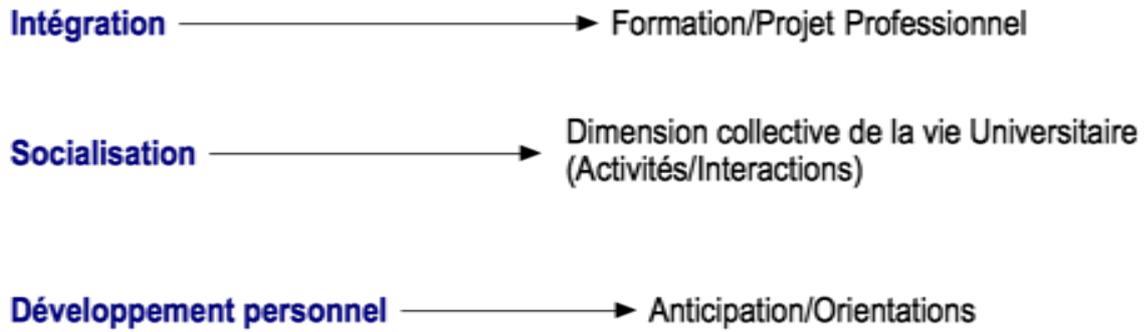
3. L'efficacité comme solution pour l'évaluation

Le modèle universitaire traditionnel, on l'a vu, se focalise finalement exclusivement sur la dimension instrumentale de l'apprentissage : l'université dispense des savoirs.

L'université assure pourtant un autre rôle, une autre fonction, celle de l'intégration sociale d'une cohorte de jeunes adultes, une fonction de socialisation (Giddens, 1988).

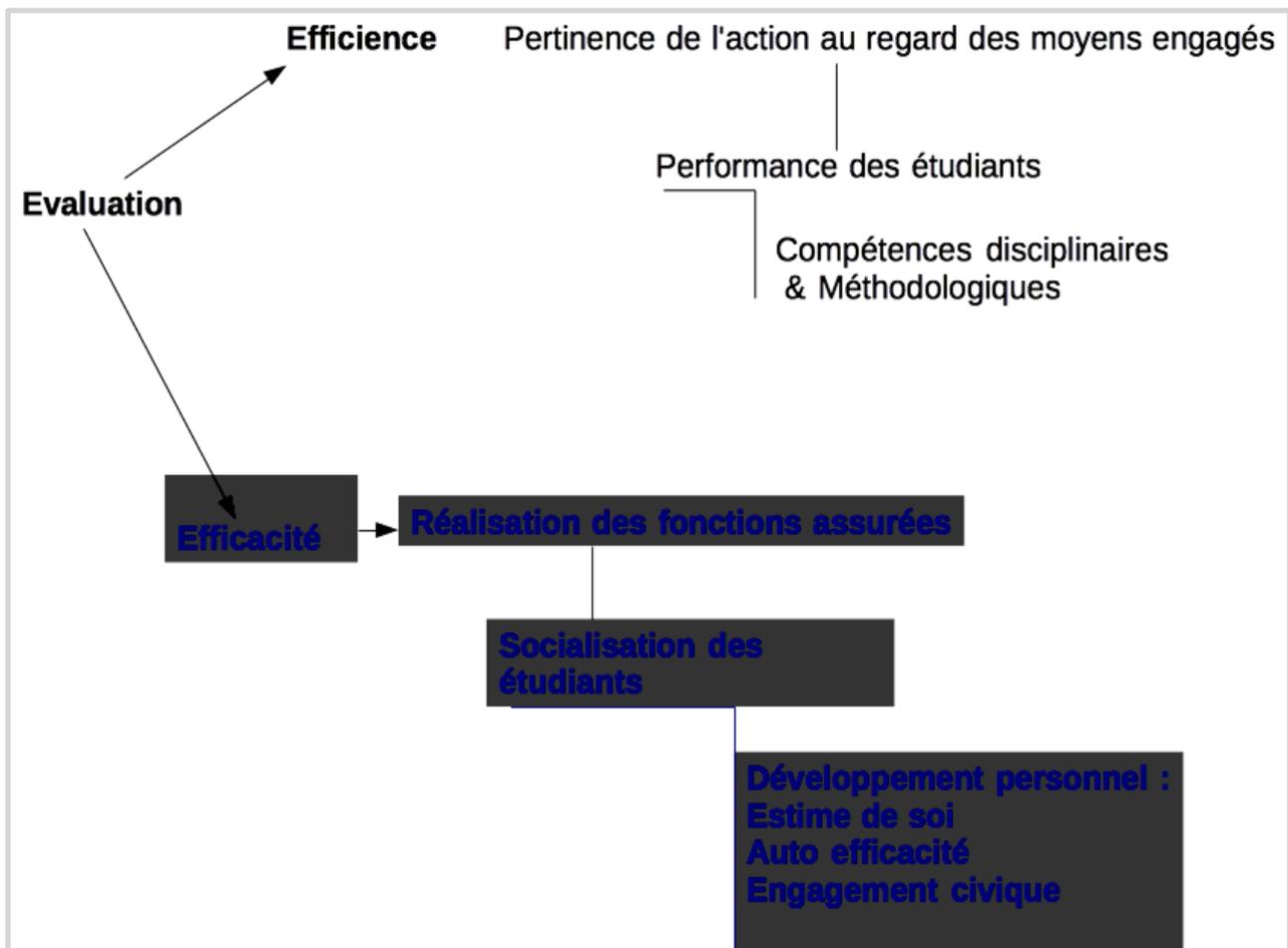
Réintroduire cette dimension permet de reconsidérer la position des compétences sociales dans le processus de formation. Il n'est plus tenable de les ignorer ou de les maintenir à la périphérie de la formation : elles ne sont pas un contexte de l'apprentissage, elles sont un enjeu central.

L'Université est un dispositif traversé par des logiques d'actions sociales qu'on peut ramener à trois dimensions :



Il ne s'agit évidemment pas de poser une alternative, tout à fait stupide. Il s'agit d'identifier une relation, pour comprendre les formes de combinaisons possibles (possibles parce que vérifiées) de deux dimensions de l'apprentissage, sociale et cognitive, qui se déploieraient simultanément.

L'évaluation qui porte sur l'efficacité du dispositif peut se focaliser sur la mesure de l'actualisation d'une capacité spécifique dans ce domaine, qui permet en même temps de prendre en compte les multiples fonctions de l'université.



4. Le développement personnel comme indicateur de l'intégration sociale

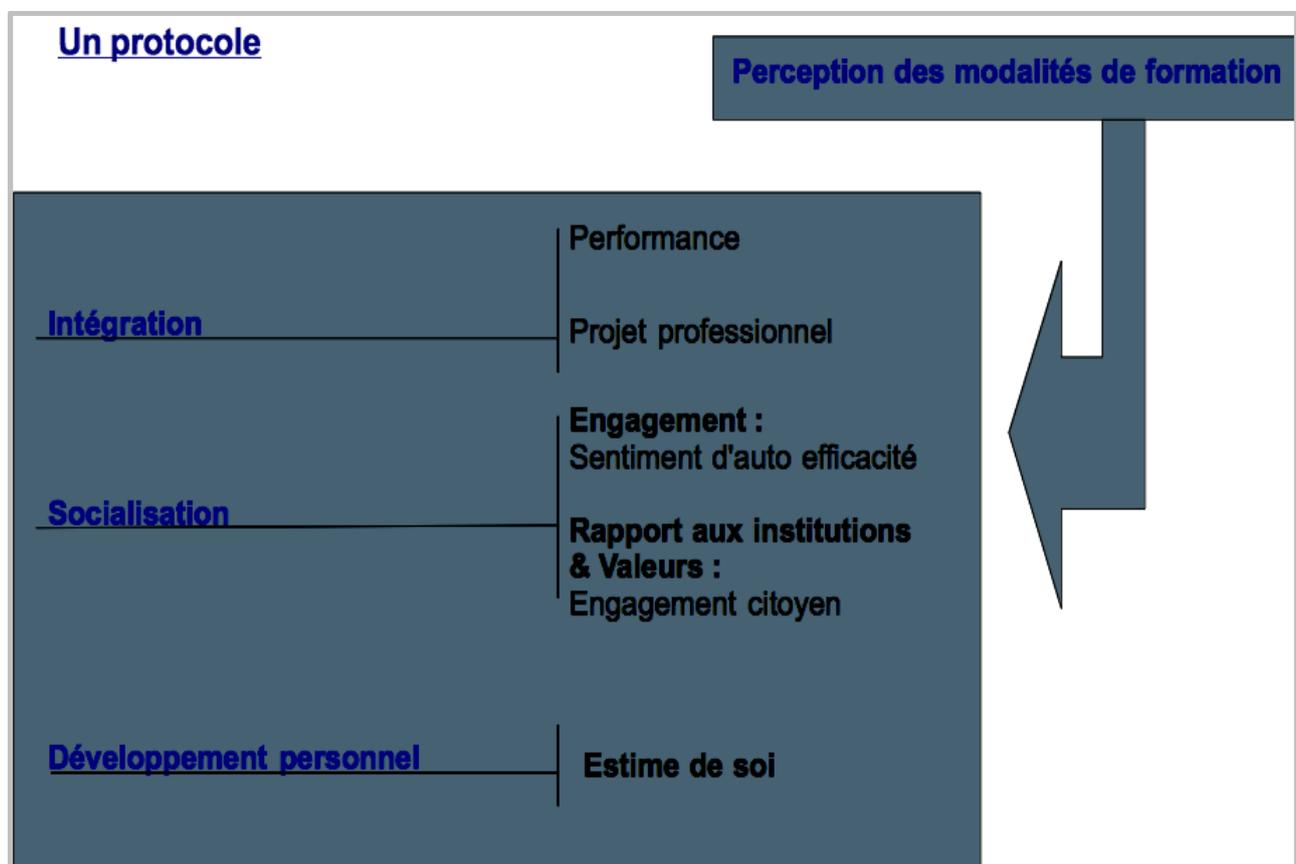
On peut définir les compétences sociales comme un concept *englobant non seulement le domaine des comportements sociaux, et en particulier celui de l'affirmation de soi, mais aussi la gestion des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles et la résolution des problèmes relationnels. Les compétences sociales définissent le fonctionnement social et les performances sociales d'un individu. Elles incluent, dans une situation sociale donnée, à la fois la perception correcte de tous les éléments inhérents à cette situation (compétences "réceptives"), la recherche optimale de toutes les alternatives possibles (compétences de "traitement de l'information") et l'adoption des comportements les plus performants, en particulier affirmés (compétences "motrices"). Dans ce véritable processus, s'intègrent les dimensions comportementales, cognitives et émotionnelles du sujet.* (www.Psychologie.com, 01/2013).

Quelle que soit la valeur théorique de cette définition, elle présente l'intérêt d'une évidente homologie avec la compétence des acteurs sociaux, telle que la définit, entre autres, Giddens(1988).

Elle exprime, en fait, une forme standard du comportement rationnel (Simon & March, 1959). Sous cette forme, elle renvoie à une compétence sociale générale, une représentation commune largement validée.

Par ailleurs, une littérature scientifique abondante s'est développée autour de ce concept (MENSUR, 2002) qui assure finalement la légitimité d'un modèle qui lie performance et compétences, et du coup performance cognitive et compétences sociales. Ce lien établi entre le champ social et le champ cognitif valide la démarche d'évaluation proposée ici. On est donc fondé à s'intéresser à cette dimension de l'évaluation.

Depuis une décennie, un courant des Sciences sociales s'attache à définir ce domaine à partir de la notion de Capital social (Narayan&Cassidy, 2002).



La théorisation proposée consiste à relier les pratiques d'enseignement (très schématisées) et les orientations sociales des individus (réduites elles aussi à des critères très généraux) : *schooling, teaching practices & social trust* (Halgand&Cahuc, 2010). Ces travaux tendent à démontrer que les formes d'apprentissage centrées sur les interactions des apprenants sont fortement corrélées à un haut niveau d'adhésion aux institutions et aux valeurs qu'elles véhiculent quand, inversement, les dispositifs d'apprentissage centrés sur la transmission verticale des savoirs produisent un plus faible

score de *confiance institutionnelle*. Assez consistants, en tout cas au plan macro sociologique, ces résultats nous incitent à retenir la perception du dispositif pédagogique que l'on croquera avec celle de l'orientation.

Implicitement, le concept sous-jacent aux démonstrations des théoriciens du *capital social* est celui d'autonomie individuelle. Comment opérationnaliser cette dimension ? Une réponse possible est de s'intéresser à la manière dont les individus peuvent se positionner eux-mêmes au regard de quelques grands objectifs explicites du dispositif de formation, au plan normatif: "*(...) car la véritable autonomie, en tant qu'elle est "apprentissage à la capacité de se conduire soi-même", met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne*" (Meirieu, 2013). L'autonomie individuelle apparaît bien comme la condition nécessaire d'un apprentissage réussi. On pourrait tout aussi bien considérer cette dimension comme celle du développement personnel, complémentaire et simultanée à l'acquisition de compétences cognitives.

Il n'est pas question d'aborder la question des dispositions et des aptitudes. Il n'est pas question de catégoriser des individus. Cantonnées au plan méthodologique, les dimensions que nous pouvons retenir restent de simples marqueurs d'un processus social. Cette position permet une multiplicité d'interprétation. Elle capte simplement l'acquisition progressive du modèle culturel dominant de l'université ; autrement dit une capacité à recourir aux ressources d'un capital culturel spécifique (Bourdieu, 2002) identifié, quelles qu'en soient les modalités.

Leur légitimité leur vient du champ qui les a conçus, et il nous suffit de constater qu'elles existent, que les acteurs les utilisent et que leur usage est assez facilement praticable du point de vue méthodologique.

5. Le protocole de l'évaluation

En regard des performances cognitives des étudiants et saisie à partir de leur performance, l'évaluation visera finalement à identifier l'évolution de leur développement personnel, tel qu'on peut le caractériser à partir de la notion d'autonomie, dans une démarche voisine de celle des théoriciens du capital social, associé à leur caractérisation du dispositif de formation.

Un protocole

Transposer la logique d'une analyse croisée de données Macro à une quasi expérimentation sur le terrain.

- **Deux groupes :**

- Etudiants du DUT
- Etudiants de L1/AES

- **Questionnement :**

- à l'entrée
- à un an
- à deux ans

- **Analyse sur :**

- La perception de l'organisation & de son fonctionnement
- Le positionnement sur les trois logiques d'action à l'oeuvre dans la formation

5.1 Les dimensions du développement personnel et leur mesure

Il semble que le sentiment d'auto efficacité d'une part (Bandura, 1997), celui d'estime de soi (Rosenberg, 1985) d'autre part puissent rendre compte de manière satisfaisante, du développement personnel. L'engagement civique, repris des études internationales sur la problématique Education/capital social (ICCS, 2009) complètera le dispositif d'évaluation. Les outils de mesure associés à ces notions ont fait l'objet d'importantes validations.

Le sentiment d'auto-efficacité : *“Perceived self-efficacy is concerned with people's beliefs in their capabilities to produce given attainments”* (Bandura, 1997).

Reprise dans de nombreux travaux dans les Sciences sociales, l'approche théorisée par A. Bandura présente l'avantage de supporter de nombreuses contextualisations (Bandura, 2006). On retiendra ici le sentiment d'auto-efficacité dans le travail en reprenant une échelle d'auto-efficacité au travail validée par Follenfant et Meyer (2003).

Le sentiment d'estime de soi : plusieurs définitions conceptuelles de l'estime de soi globale ont été proposées, et parmi celles-ci, celle de Rosenberg (1965) apparaît sans doute comme l'une des plus dignes d'intérêt (Harter, 1983). Selon Rosenberg *“(…) l'estime de soi élevée est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi tout en excluant les sentiments de supériorité et de perfection”*. Parmi les instruments de mesure qui tentent de capter la

notion générale de l'estime de soi globale, le *Rosenberg Self Esteem Scale* "(...) est un instrument de nature unidimensionnelle, construit à partir d'une conception phénoménologique de l'estime de soi et de sa propre valeur" (Vallière&Vallerand, 1990).

On peut considérer cette notion et sa mesure comme rendant compte du positionnement global d'un individu dans le dispositif; on la retiendra en tant que telle.

L'engagement civique : l'engagement civique constitue la troisième dimension retenue pour caractériser le développement personnel. L'hypothèse retenue ici des travaux dans ce domaine est que l'autonomie personnelle et la confiance institutionnelle sont liées (ICCS, 2009).

5.2 Le dispositif d'enquête

Le dispositif d'enquête doit permettre une étude longitudinale de l'évolution du développement personnel, tel que nous l'avons défini ici, intra et inter groupe. On pourra ainsi répondre à la double question; comment peuvent se caractériser les étudiants inscrits dans le dispositif IDEFI ? Comment se positionnent-ils au regard de l'ensemble des étudiants de la même cohorte ?

Parallèlement aux étudiants intégrés dans la formation, un échantillon des étudiants de première année sera soumis au même questionnement.

Trois phases d'enquête sont retenues :

- au moment de l'intégration des étudiants (Novembre de l'année N),
- après un an de formation (Juillet de l'année N+1),
- à l'issue de la formation (Juillet de l'année N+2).

Par ailleurs, une série d'entretiens auprès des étudiants et des enseignants de l'équipe pédagogique assurera le suivi qualitatif de la formation.

Ce dispositif conçu et mis en œuvre en coopération avec le CEvAP de l'UPV doit permettre, sans prétention à une quelconque généralisation, de valider les hypothèses qui ont présidé à la mise en œuvre de l'Action 7 du projet IDEFI sur une base empirique solide.

Références

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing. Charlotte NC.

Bessire, D. (1999). Définir la performance, in *Comptabilité Contrôle, Audit*, T.5, vol.2, pp.127-150

Bourdieu, P. (2002). *Les structures sociales de l'économie*. Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. (1981). Epreuves scolaires et consécration sociale. Les classes préparatoires aux grandes écoles. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 39, 3-70.

- Halgand, Y., Cahuc, P. & Shleifer, A. (2010). *Teaching practices and social capital*. Harvard: Harvard Edu.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Giddens, A. (1988). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne* (2è éd.). Paris : Editions de Minuit.
- Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*, in R. F. Baumeister (Ed.), New York.
- ICCS (2009) International Report: *Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Wolfram Schulz & all. Amsterdam: IEA.
- Meirieu, P. (2013). *Petit dictionnaire de la pédagogie*. <http://www.meirieu.com/>
- Ministère de la Recherche (2002). Programme COGNITIQUE. *Acquisition et régulation des compétences sociales*. E. Drozda-Senkowska, R. Gasparini, P. Huguet, P. Rayou & L. Filise. Paris.
- Narayan, D. & Cassidy, M. (2002). A dimensional approach to measuring Social Capital Development & validation of a Social Capital inventory. *Current Sociology*, 49, 59-102.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton (NJ): PUP.
- Simon, H. & March, J. (1959). *Organisations*. Paris : Economica.
- Vallière, E. & Vallerand, R. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of psychology*, 25, 305-316.