

Communication n° 67/68/69 – Atelier 27 : Construction d'une didactique scolaire

L'évaluation des adultes : Quelles dimensions prend-elle dans un cadre purement sécurisant et communicatif ?

***Hélène GIANNAKOPOULOU**, PU, U. ouverte de Grèce*
***Athena VARSAMIDOU,** doctorante, MED, EAP, Enseignante formatrice*
***Ouriana KALOURI**, PU, Dir. dépt. SE, ASPETE, Athènes, Grèce*

Résumé :

L'évaluation des apprenants occupe une place primordiale dans le cadre scolaire du système éducatif grec. Placée au centre du processus de l'apprentissage, elle demeure synonyme de tests de niveau ou de classifications et des certifications, liée, presque exclusivement, à l'attribution des notes. Elle reste, globalement, l'affaire des enseignants et des formateurs. Mais, qu'est-ce qui se passe quand les apprenants adultes, participant à un programme de formation, exigent qu'ils soient évalués par leur formateur tout en réservant une mentalité scolaire à l'égard de leur apprentissage avant tout? Notre enquête, réalisée dans un centre de formation des adultes à Thessalonique du 15 mai au 30 juin 2009 vise à donner des explications à cette problématique, qui semble à provoquer des thèmes épineux dans le cadre de la formation des adultes. Comment les adultes qui se mêlent volontairement dans un programme éducatif aperçoivent-ils leur évaluation? Quelles sont leurs attentes de la part de leur formateur? Quel serait-il leur point de vue à l'égard de l'auto-évaluation? Et le rôle de l'apprentissage transformateur dans ce processus? Notre instrument méthodologique est l'interview semi-structurée, construite sur 6 axes : a) La nécessité et l'utilité de l'évaluation dans le cadre de la formation des adultes, b) les critères sélectionnés par les apprenants adultes, c) les moyens d'expression du résultat plausible, d) leur attitude envers les aspects alternatifs de l'évaluation, e) la possibilité d'évaluer eux-mêmes leur formateur et f) le profil du formateur idéal pour eux. Pour des raisons de brièveté, dans le cadre de cette contribution, on n'abordera que les deux premiers axes (la nécessité de l'évaluation pour les apprenants adultes et les critères qu'ils proposent afin d'être évalués).

Cadre théorique

Selon la théorie d'andragogie de Knowles (1998), une approche purement humanitaire sur l'éducation des adultes, les apprenants adultes ont le besoin et la compétence de l'auto-détermination, c'est-à-dire qu'ils disposent du mécanisme convenable, nécessaire de prendre de décisions importantes pour leur vie et leurs choix, tout en exploitant leurs expériences précédentes. Cela ne représente pas seulement la caractéristique de la vie adulte, mais également, c'est le point de repère pour leur éducation et leur apprentissage. Ceux qui s'impliquent volontairement au processus de l'apprentissage ont des motivations intérieures, telles que le besoin d'être satisfaits de leur travail et le sentiment de l'autoréalisation et ils ont tendance à affronter l'apprentissage comme une affaire liée avec des situations

réelles et authentiques de leur vie quotidienne. La théorie d'andragogie a subi une critique intense, surtout de la part de Jarvis (1985:100-101), qui l'a accusée comme une approche incomplète, qui se sert d'une sorte de guide à l'éducation des adultes, parce qu'elle ne comprend qu'une série de principes et de définitions sans validité empirique.

De nombreuses approches, comme celle de Dewey (1916), de C. Rogers (1972), de Freire (1987) mettent au cœur de l'apprentissage l'adulte qui cherche, selon le cas, soit la prise d'initiatives et la participation sociale, soit son auto-développement, soit l'engagement personnel. Surtout, Freire (1987) considère l'éducation des adultes comme une opération bien organisée et structurée qui pourrait contribuer à la transformation des apprenants. Les adultes qui s'y impliquent pourraient devenir plus actifs et réagir collectivement contre tout ce qui leur est imposé arbitrairement par le milieu social où ils vivent. Leur formation et leur éducation pourraient leur attribuer la compétence intérieure de juger, de critiquer et de contester tout ce qui leur était présenté comme des données sociales. À travers leur éducation, ils pourraient améliorer leurs mauvaises conditions de vie et s'échapper de la misère quotidienne.

Pour Mezirow (1991), dont l'œuvre majeure domine à la littérature nord-américaine en formation des adultes, l'interprétation du monde qui nous entoure dépend profondément de notre système perceptif. Ce système qui nous est imposé, malgré nous, par notre milieu culturel et social, devient partie prenante de notre monde intérieur, inconsciemment, via la procédure de la socialisation. Souvent, l'accumulation des croyances falsifiées ou des perceptions erronées rend l'intégration dans la réalité difficile, parfois, impossible. Le dysfonctionnement de l'intégration met des obstacles à l'individu et là s'ajoute le mécanisme de l'apprentissage transformateur qui constitue un processus à travers lequel l'individu remet en question et réinterprète les cadres de référence qu'il a appris pour acquis ou élaborés de façon non critique au fil de sa vie. La réflexion critique permet de construire de nouveaux cadres et de nouveaux référentiels de façon ouverte et négociée et l'individu se libère des contraintes et des distorsions culturelles. Mezirow (1991), comme Knowles (1997), attribue à l'expérience une place importante à la formation des adultes. Placée au cœur de leur formation, l'expérience influence la vie privée, sociale et quotidienne des adultes. Par l'expérience, l'adulte est en interaction avec le monde des choses, le monde social et le monde subjectif. L'expérience est construite par celui qui la vit, il peut la subir, mais, il peut également, s'appuyer sur elle pour apprendre, évoluer, se réaliser. Le terme de l'expérience de Mezirow (1989) qui influence la formation et l'apprentissage des adultes rappelle le terme-clé de Bourdieu (1984) «habitus» qui consiste à un ensemble de prédispositions de l'individu. Cet ensemble, qui n'est qu'un produit social, influence la pensée et le comportement de l'homme d'une façon inconsciente, mais concrète. Les individus seuls ne peuvent pas décodifier la réalité à cause de cet habitus, cela peut se passer seulement grâce à des institutions éducatives qui adoptent le type du nouvel apprentissage.

Dans le cadre de cet apprentissage différent et nouveau, le formateur des adultes doit quitter son rôle traditionnel. Ce n'est plus celui qui transmet des connaissances stériles, qui montre et qui explique d'une façon linéaire et statique. Comme, on l'a déjà cité, les adultes disposent d'une base énorme d'expériences précédentes qui influence profondément leur apprentissage. Le formateur devrait agir comme un coordinateur, comme une personne parmi eux, qui enseigne et apprend en même temps et qui adapte ses stratégies d'enseignement aux besoins de ses apprenants (Kokkos, 2005:120). Le formateur est celui qui peut souligner l'importance de relations de qualité au sein de la classe, nourries par le dialogue, dans le processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. C'est aux formateurs d'instaurer un cadre dans lequel les apprenants peuvent dire ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas et

sont acteurs du processus d'apprentissage. Le formateur des adultes reconnaît leur statut d'égal et accorde une place primordiale au dialogue. Le dialogue permet aux formateurs et aux apprenants de mettre à jour et d'exploiter la diversité des expériences des participants. Comme il est évident, l'évaluation dans ce cadre sécurisant et ouvert, comme celui qui essaie de créer le formateur des adultes, occupe une place assez fragile. D'une part les apprenants qui sont compétents de s'autogérer et de juger seuls leur statut d'apprentissage, à cause de leur expérience, et de l'autre le formateur qui soutient la procédure et encourage ses apprenants reconsidérant plusieurs fois ses mécanismes et ses propres stratégies d'enseignement. Il s'agit d'un équilibre fragile, dont la dysfonction pourrait ébranler toute la procédure de l'enseignement et de l'apprentissage.

La recherche

a) <u>La problématique :</u> Les centres de formation des adultes en Grèce sont une institution assez récente qui offre des cours à des adultes souhaitant réussir soit un simple contact avec le champ disciplinaire enseigné, soit un perfectionnement valorisant leurs connaissances précédentes. Appelée à enseigner du français dans un tel centre à Thessalonique, j'ai constaté, dès le premier contact avec mes apprenants, une pression sous-entendue à l'égard de leur évaluation. Profondément perdue dans un cadre tout à fait nouveau pour moi, j'hésitais entre l'enseignement traditionnel ou l'approche actionnelle qui implique les apprenants dans leur apprentissage en les rendant responsables d'une affaire si personnelle et intérieure. Les techniques d'enseignement proposées de ma part (jeux de rôle, brainstorming, travail en groupe, questions-réponses) se montraient insuffisantes à cause d'un refus inexplicable de la part des apprenants. Toutes ces techniques ou toute autre nouveauté (vidéo, projection, ordinateur) qui ne leur rappelaient pas du tout les pratiques vécues à l'éducation typique étaient considérées comme «perte de temps». Leur seule inquiétude était l'apprentissage intense de la langue étrangère, mais d'une façon linéaire, impersonnel et fermé. Ils me demandaient de jouer mon rôle d'institutrice traditionnelle dans une école primaire qui attribue des notes et classifie les apprenants en hiérarchisant leurs compétences. L'évaluation reste une pratique réservée aux enseignants quand on parle de l'éducation typique, mais au sein de la formation des adultes est à titre facultatif. Cette hantise autour de l'évaluation et surtout l'attribution des notes me paraissait exagérée et j'ai commencé à essayer de l'interpréter. Pour pouvoir interpréter les attitudes de mes apprenants à l'égard de mon enseignement et de leur évaluation, j'ai voulu savoir, tout d'abord, pour quelles raisons ils insistaient si fort à l'instauration de ma part d'un climat qui leur rappellerait leur passé scolaire et un milieu éducatif duquel ils ont été rejetés. Les premières discussions m'ont fait penser à l'idée d'une enquête qui me permettrait de mieux interpréter et aborder les attitudes de mes apprenants.

b) <u>La méthodologie :</u> Notre instrument méthodologique était l'interview semi-structurée. On a pris 15 interviews des apprenants (14 femmes et 1 homme) qui participaient du 30 mars au 30 juin 2009 au programme de 50 heures d'apprentissage de F.L.E. (français langue étrangère) dans un centre de formation des adultes à Thessalonique. Une base de 23 questions nous a servi de guide dans la procédure des interviews. On a divisé les questions-axes d'une façon claire et compréhensible:

- *Questions 1-5 :* Le profil personnel et professionnel des individus de l'enquête (âge, expérience professionnelle, niveau d'études). Parallèlement, on leur a demandé de nous décrire des expériences négatives ou positives vécues au fil de leur enseignement typique liées à leur évaluation.

- *Questions 6-10 :* La nécessité et l'utilité de l'évaluation dans le cadre de la formation des adultes. Quelle devrait être sa place, selon eux, dans l'apprentissage d'une langue étrangère enseignée dans un contexte sécurisant et ouvert?

- *Questions 11-14 :* L'autoévaluation est-elle importante pour eux? Est-ce qu'ils ont d'autres critères à proposer afin d'être évalués?

- *Questions 15-18 :* Du moment que l'apprentissage s'effectue dans un cadre ouvert et flexible et l'évaluation reste facultative, est-il important de demander des moyens d'expression du résultat d'une procédure qui, institutionnellement, n'est pas prévue?

- *Questions 19-22 :* Quel serait-il pour eux le formateur idéal? Sont-ils pour ou contre à la perspective de son évaluation par ses apprenants?

- *Question 23 :* Une question ouverte. Les individus de l'enquête peuvent s'exprimer librement et déposer leurs témoignages et leurs points de vue concrets par rapport à l'évaluation.

c) Les résultats & la discussion : Pour des raisons de brièveté, comme on a déjà cité, on se limitera à l'analyse des réponses données par rapport aux deux premiers axes de notre recherche (nécessité-utilité de l'évaluation pour les apprenants adultes et critères choisis-rôle de l'autoévaluation à la formation des adultes). L'analyse qualificative du contenu des réponses prises nous permet d'aboutir à quelques remarques générales, mais en connaissant, en même temps, que le débat qui s'ouvre autour du sujet traité est très large.

a) La nécessité & l'utilité de l'évaluation pour les apprenants adultes : Pour la majorité des interviewés, l'évaluation demeure une pratique nécessaire, même dans un cadre ouvert, démocratique et sécurisant où elle fonctionne facultativement. Pour la plupart d'entre eux, sans cette pratique liée étroitement à leur apprentissage, l'apprenant adulte ne peut pas se rendre compte de sa démarche. Il a besoin d'une crise extérieure, celle de son formateur, qui semble beaucoup plus importante que la sienne. Nous jugeons important de citer certains fragments des réponses prises :

«*…l'évaluation nous permet de connaitre à n'importe quel moment notre niveau. On s'est habitués à ce système. Il y a un sentiment de sécurité, quand le formateur formule sa crise…*» (I.15), ou encore :

«*…si l'on y participe sans être évalués, il n'y a pas de résultat visible pour nous…On a besoin de savoir si l'on fait des pas en avance, si l'on apprend et la crise de notre formateur peut nous aider..*» (I.6).

C'est qui est surprenant est que la majorité des interviewés se rappelle des souvenirs traumatiques subis à cause de l'évaluation au fil de leur vie scolaire.

«*…mon professeur de français mettait toujours de mauvaises notes…elle était stricte et sévère. Son évaluation était toujours négative et elle se moquait de moi, quand je parlais français en classe. C'est la raison pour la quelle je n'ai jamais appris français, malgré mon grand amour pour la culture et la langue françaises…*» (I.15).

«*…je me rappelle qu'il y avait des professeurs violents qui mettaient de mauvaises notes, juste pour garder leur prestige en classe. Personne n'osait leur contredire…*» (I.2).

On constate la contradiction qui existe parmi les réponses données. D'une part les apprenants adultes de notre échantillon racontent de mauvaises expériences liées à l'évaluation négative qu'ils on subi en tant qu'élèves, mais de l'autre, en tant qu'adultes apprenants et agissant dans un cadre libre et ouvert où l'évaluation n'est pas imposée, ils prétendent qu'elle est nécessaire afin qu'ils se rendent compte de leur progrès. C'est à ce point là que le mécanisme de l'apprentissage transformateur de Mezirow (1991) pourrait, sans doute, donner quelques explications pertinentes. On discerne une persistance aux pratiques du passé, des pratiques traumatiques et ambigües. Les adultes qui ont déjà formulé leur système perceptif résistent à tout ce qui leur semble loin de leurs habitudes, de ces pratiques déjà connues et vécues, même si elles étaient négatives pour eux.

b) Le rôle de l'autoévaluation à la formation des adultes – Critères choisis : Cet axe révèle la même problématique que le précédent. Les apprenants adultes, qui ont répondu, préfèrent être évalués à travers des tests ou généralement des épreuves écrites, même dans un contexte où une telle pratique n'est pas du tout prévue et reste facultative.

«…je ne comprends pas comment pourrais-je m'auto évaluer. Cela se rend difficile, parce qu'on n'est pas capables de juger nos compétences…Le jugement et la crise sont au formateur. C'est celui-ci qui se charge de cette responsabilité…S'auto évaluer ne s'apprend pas, c'est pénible, on ne peut pas être sûrs… » (I.2).

«…l'auto évaluation est une pratique nouvelle…moi je préfère la sûreté d'une épreuve écrite. Ça facilite mon apprentissage et je fais des efforts. C'est ma récompense quand j'écris bien parce que je sais que j'ai étudié et j'ai répondu aux attentes de mon formateur…» (I.5).

C'est qui est choquant est cette tendance de considérer le formateur comme la personne qui sait tout et dont la crise devient tellement importante dans une affaire si personnelle, telle que son évaluation. L'image du professeur derrière son bureau dispensant un cours magistral pendant que les élèves silencieux et inactifs prennent des notes renvoie à une époque lointaine, d'autant plus que si l'on parle de la formation des adultes. Mais cette image bien installée chez les apprenants empêche leur apprentissage et leur formation. Le formateur des adultes qui reconnaît leur statut d'égal et leur donne des occasions ne peut pas justifier ce retour vers le passé.

L'analyse qualificative du contenu de toutes les réponses données par les interviewés nous conduits aux mêmes constatations : Les adultes de note échantillon ont connu l'aspect dur de l'évaluation en tant qu'apprenants d'âge scolaire, mais ils n'osent pas se débarrasser de cette hantise du passé. Suivant un cours de langue étrangère, volontairement, et agissant dans un cadre libre et démocratique, ils cherchent le professeur caché derrière son prestige et sa vanité. Ils cherchent sa crise et sa notation et ils croient que leur effort sera reconnu seulement dans le cas où le formateur formulerait un jugement positif pour eux. C'est important de nous rappeler les textes de l'OECD (2007) concernant la formation des adultes qui soulignent le caractère central des relations qui s'instaurent au sein de la classe grâce au dialogue et l'évaluation entre pairs, voire l'auto évaluation. Ces relations renforcent l'apprentissage et facilitent toutes les parties impliquées, le formateur et l'apprenant adulte. Le dialogue et l'évaluation entre pairs, ainsi que l'auto évaluation offrent de très intéressantes possibilités de mettre au jour l'expérience et les connaissances des apprenants à partir desquelles élaborer et améliorer les stratégies et renforcer les compétences. De fait, les recherches sur le cerveau humain confirment l'importance d'interactions sociales de qualité comme catalyseur de l'apprentissage et du développement. La théorie de l'apprentissage

transformateur de Mezirow (1991) pourrait expliquer le refus et le doute des apprenants adultes devant la nouveauté, mais en même temps, la pensée réflective pourrait les faire affronter leur refus comme sorte d'obstacle qui leur accordera une occasion potentielle de transformation personnelle ou encore collective reposant sur leurs propres capacités à reconsidérer les perspectives à partir desquelles ils interprètent leur expérience.

Bibliographie

Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*, Minuit, Paris.

Dewey, J. (1916). *Education and Democracy,* The Free Press, New York.

Freire, P. (1987). *A pedagogy for Liberation*, Bergin and Carvey, Connecticat, USA.

Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*, Croom Helm, London.

Knowles, M. (1998). *The Adult Learner,* Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

Mezirow, J. (1989). Transformation Theory and Social Action: A response to Collard and Law, *Adult Education Quarterly,* 39 (2), pp 170-176.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning,* Jossey-Bass, San Francisco.

OECD (2007). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes.* Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre,* Dunod, Paris.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο,* Μεταίχμιο, Αθήνα.