

**PEDAGOGIE ET INTERCULTURALITE :**  
**L'évaluation individualisée au service de la diversité des**  
**apprenants<sup>1</sup>**

**Britt-Mari Barth**  
**Professeure émérite de sciences de l'éducation**  
**Institut Supérieur de Pédagogie**  
**Institut Catholique de Paris**

Donner un cours sur la pédagogie, quand on est professeur de sciences de l'éducation, devient un sujet sensible, car le cours lui-même – sa pédagogie – devrait refléter son message ! McLuhan avait raison : *le media est le message* ! Dans un contexte interculturel, où la diversité des apprenants est prévisible – diversité sur le plan national, social, culturel, ethnique, religieux – quel est donc le message que l'on veut faire passer en pédagogie ?

Pour commencer, je voudrais faire quelques brèves remarques sur la notion de *diversité* et ensuite proposer l'exemple d'une expérience qui consiste à mettre *l'évaluation* au service de la

---

<sup>1</sup> Extrait d'un texte paru en 2012 in Barth, Britt-Mari, *Élève chercheur, enseignant médiateur, donner du sens aux savoirs*, Paris, Retz ; Montréal, Chenelière.

diversité des apprenants. Cette expérience a été menée pendant plusieurs années dans mon propre cours en sciences de l'éducation. En conclusion, quelques mots pour évaluer cette expérience.

## **La diversité des étudiants**

L'une des conséquences de la mondialisation est l'explosion des échanges universitaires. Des étudiants venus des quatre coins du monde sont réunis pour apprendre ensemble. On en attend une ouverture à l'autre : *on peut comprendre le monde selon des perspectives différentes, chacun a la possibilité d'exprimer la sienne, tout en essayant de comprendre celle de l'autre*. Cet état des choses, très positif en soi, peut cependant également représenter un défi pédagogique pour l'enseignant. Et ce défi sera d'autant plus marqué qu'il touche à des différences culturelles contrastées : comment rendre le savoir accessible à tout le monde, comment concevoir des évaluations équitables ? L'enjeu de la pédagogie aujourd'hui est de tenir compte de la diversité, voire de la mettre à profit, pour créer une « culture commune » – un langage commun, ne serait-ce que le temps d'un cours – susceptible de réduire les inégalités face aux objets de connaissance communs visés.

Dès que des cultures différentes – y compris des cultures institutionnelles – se confrontent, on est face à l'interculturalité. Le fait est que les étudiants n'abordent pas tous un apprentissage donné de la même manière. Chacun dispose d'une problématique

singulière : la différence peut être sociale, culturelle, ethnique, religieuse – ou tout cela à la fois – ce qui prédomine, c'est l'hétérogénéité des étudiants en tant qu'*apprenants*. Celle-ci est liée à leur histoire personnelle, aux expériences (positives ou négatives) qu'ils ont vécues dans le passé, à leur compréhension des attentes institutionnelles par rapport à leurs projets futurs. Cette hétérogénéité est ainsi à la fois cognitive, affective et relationnelle ; elle concerne, à des degrés divers, leurs connaissances préalables, leur confiance dans leurs propres capacités intellectuelles, leur projet, leur motivation, leur persévérance...

Voilà mes réflexions au moment où j'ai commencé à prendre en charge des groupes d'étudiants multiculturels. Comment créer une culture d'apprentissages communs chargés de significations partagées, une culture qui cherche à engager tous les étudiants et à leur donner une place et un rôle dans une communauté d'apprenants ? Un vrai défi ! C'est par le biais de cette interrogation que l'idée de mettre *l'évaluation* au service de la diversité des apprenants s'est imposée.

## **L'évaluation individualisée comme instrument pour créer une culture commune**

J'arrive maintenant au récit de mon expérimentation. Je suis partie de l'hypothèse que *l'évaluation peut être un instrument pour créer une culture commune*, un lieu authentique de participation où les

étudiants peuvent s'investir avec ce qu'ils savent, avec ce qu'ils sont, pour approfondir leur compréhension d'un sujet donné et, en même temps, prendre confiance dans leurs capacités intellectuelles. Une culture permettant aux étudiants d'acquérir de nouvelles formes de questionnement et de langage pour faire évoluer leur compréhension des phénomènes observés ou de domaines abordés.

Mes étudiants sont pour la plupart des futurs enseignants qui œuvreront à tous les niveaux, dans toutes les disciplines, et qui préparent un Master en Sciences de l'éducation. Dans notre cas, il s'agit de pédagogie. Certains ont déjà une petite expérience pratique, d'autres s'appuient surtout sur des connaissances disciplinaires. La majorité des étudiants sont français, mais il y a un bon nombre d'autres nationalités, par exemple dans le cadre des échanges « Erasmus ». Parmi les étudiants étrangers, plusieurs sont d'origine africaine, notamment des enseignants du primaire et des prêtres chargés d'enseigner le catéchisme. Les DOM-TOM sont représentés, notamment la Polynésie. Tous les étudiants n'ont donc pas les mêmes connaissances ou expériences au départ – et sans doute pas les mêmes attentes. Le cours se déroule sur 14 semaines et comporte une séance par semaine. Chaque séance dure deux heures ; à cela s'ajoute la séance d'examen. La taille des groupes varie (une bonne trentaine en moyenne), nous sommes une petite faculté.

## Le contenu du cours

Le contenu de mon cours porte sur le processus enseigner/apprendre. Il s'appuie sur un cadre théorique transdisciplinaire faisant partie de ce qu'on appelle aujourd'hui les sciences cognitives et, en particulier, sur une orientation historico-culturelle de la psychologie cognitive. Ce cadre permet de concevoir la pédagogie en fonction d'une évolution dans notre manière de comprendre le lien entre développement humain et apprentissage. *Le bon apprentissage précède le développement*, nous enseigne le psychologue russe Vygotski... *car la culture forme l'esprit*, nous dit Jerome Bruner, psychologue américain, l'un des précurseurs de ce courant de pensée. Dans cette perspective, le développement humain n'est pas d'abord biologique, il dépend en grande partie de l'interaction entre « nature » et « culture », et la médiation culturelle occupe une place importante. Le cours s'appuie sur un certain nombre de concepts relativement récents, comme, par exemple, *médiation cognitive*, *outils culturels*, *enaction*, *intersubjectivité*, *métacognition*... Des mots très abstraits qui peuvent faire peur à plus d'un ! Et pourtant, ils se réfèrent à des phénomènes observables, dans des classes ordinaires, partout dans le monde, à condition de savoir où diriger son attention.

Pour bien préparer le cours, il faut donc bien identifier et définir les concepts dont les étudiants vont avoir besoin pour telle ou telle tâche. Ensuite, il faut les rendre accessibles par des supports

variés, les plus concrets possible, et choisir les lectures qui vont constituer la substance théorique du cours.

À la fin du cours, en cohérence avec le cadre théorique proposé, je souhaite que mes étudiants puissent faire preuve d'une compréhension approfondie des concepts étudiés. Une compréhension approfondie veut dire que l'on sait se servir des concepts étudiés dans un contexte d'utilisation pertinent, pour observer un phénomène, analyser une situation, se poser des questions, comprendre les enjeux qui peuvent s'y rattacher... Cela pourrait se traduire par la capacité à analyser des séquences réelles d'apprentissage à la lumière des concepts étudiés en cours et de pouvoir discuter de ce qui s'est passé : *qu'est-ce qui permet de dire que les élèves ont compris – ou non ? Quel éclairage par les concepts étudiés ?* Cela exige, bien entendu, que le terme « comprendre », en tant que processus mental, ait pris la même signification pour tout le monde, qu'il soit devenu un « savoir-outil » qu'on peut appliquer comme une grille d'analyse, en observant un phénomène d'apprentissage. Si l'on se situe dans un autre cadre théorique, par exemple le behaviorisme, caractérisé par un processus stimulus-réponse, on n'observera pas un apprentissage de la même façon.

## **L'adhésion des étudiants au projet**

J'obtiens l'adhésion des étudiants sur ces objectifs dès le premier cours, en leur expliquant la finalité de celui-ci. C'est donc le transfert des connaissances qui va guider notre travail, c'est-à-dire

non seulement la mémorisation des savoirs et des savoir-faire considérés, mais leur application à des situations diverses dans des contextes nouveaux. Il est important que tous les étudiants comprennent les questions et la finalité du cours dès le départ pour que les activités proposées prennent sens pour eux. Nous visons des objectifs de connaissances, mais il faut pouvoir s'imaginer ce que l'on peut *faire* de ce que l'on sait, comment permettre au savoir de se manifester, comment faire la démonstration de ce qui a été compris... Cela présuppose une conception du savoir qui, loin d'être un produit statique, est plus de l'ordre d'un processus dynamique, un savoir qui est culturel, contextualisé et qui peut évoluer... Cette anticipation d'un savoir-en-action va guider et stimuler l'apprentissage.

Mon cours n'est pas un cours magistral car j'ai besoin d'un échange étroit avec les étudiants pour comprendre les représentations qu'ils se font par rapport aux concepts clés à étudier. Cela me permet d'ajuster mon cours et de proposer des lectures ou d'autres activités de réflexion. Pour entrer en matière, j'utilise donc différents modes d'expression permettant de transformer un contenu abstrait en diverses situations plus concrètes, ce qui favorise l'interaction et l'explicitation de ce qui a été compris – ou non. Ces activités permettent de se familiariser avec les concepts que l'on va étudier dans des situations variées, accessibles. Cela peut être une mise en situation qui me permet de faire vivre aux étudiants un apprentissage authentique. Quand cela réussit, c'est une expérience forte qui peut servir de cadre de

référence par la suite. Quand cela ne réussit pas, cela devient un contre-exemple, également utile. Il peut également s'agir d'une étude de cas ou d'une observation de vidéos faites dans des classes réelles, ces activités permettant de créer des références communes.

La difficulté est de varier les contextes, le vocabulaire, les niveaux d'abstraction pour que chacun puisse faire un lien avec son expérience personnelle, ses connaissances antérieures, ses conceptions dans le domaine. L'important est bien d'arriver à faire le lien entre une idée abstraite et des contextes concrets variés. Ces situations vont stimuler les échanges verbaux et faciliter l'accès aux lectures proposées en parallèle. Les interactions serviront à préciser la pensée et à prendre conscience de ce que l'on sait. Plus loin dans le cours, se posent des questions de fond que nous explorons et discutons, par exemple : « *Quel est le rôle de la médiation cognitive dans la formation intellectuelle ?* » Pour essayer de répondre à ce genre de questions, les étudiants ont besoin des concepts étudiés dans le cours ; ils vont ainsi les utiliser et les apprendre en même temps. Le but est, à chaque fois, d'entrer dans le sens profond des concepts proposés, et c'est cet aller-retour rapproché entre l'activité contextualisée et son expression langagière qui permet de l'atteindre.

Les étudiants ont alors l'occasion de travailler un certain temps ensemble en sous-groupes, toujours à partir d'une même situation concrète, pour formaliser leur réflexion et pouvoir ensuite la présenter aux autres. Je me déplace de groupe en groupe afin de



partager le cheminement de la pensée de chacun et de veiller à ce que l'enjeu de la question posée soit montré et que chaque opinion énoncée soit argumentée. Toutes ces activités ont en commun de créer *une attention commune* à partir d'un objet d'attention partagé : *joint attention* au sens de Jerome Bruner, pour qui c'est une condition de participation. On ne peut pas penser ensemble dans le vide ; un support de pensée commun est requis, qui devient le cadre de référence. Pour garder une trace de cette progression, nous retenons quelques idées clé qui facilitent la rédaction des notes de synthèse personnelles des étudiants. Ce rituel métacognitif (retour sur sa pensée pour en prendre conscience) peut se faire très simplement, par exemple : « Nommer trois idées que l'on a retenues aujourd'hui. »

## **L'évaluation commence dès le premier cours**

C'est dès le début du cours que le mode d'évaluation choisi va intervenir et jouer son rôle pour différencier l'apprentissage et préparer l'évaluation finale. J'appelle ce genre d'évaluation formatrice (évaluation qui permet de continuer à apprendre) *process-folio*, ainsi nommé à l'université de Harvard. Le *process-folio* est une variante du portfolio. Il s'agit de créer une sorte de dossier dans lequel chaque étudiant rassemble des documents tout au long du cours. Ces « pièces choisies » ont pour objet de témoigner de la progression de leur apprentissage. L'objectif est ainsi que les étudiants commencent, dès le premier cours, à réfléchir sur le contenu de celui-ci en le rapprochant des expériences, des

connaissances, des intérêts et du contexte qui sont les leurs. La règle est que l'on peut mettre ce que l'on souhaite dans ce dossier, à condition d'expliquer le lien entre le document proposé et le cadre théorique que nous étudions. Il ne s'agit donc pas de montrer des « productions » finalisées, comme dans un portfolio (de l'artiste, par exemple), mais plutôt d'assembler, en cours de route, des documents de tout genre qui témoignent d'un véritable « savoir en construction ». Le dossier doit avoir « une table des matières » qui mentionne, au fur et à mesure, chacune des contributions qui est ajoutée, et qui la met en rapport avec un contenu spécifique du cours. *Ce qui est au centre de cette évaluation formatrice est le processus lui-même, par lequel l'étudiant va entrer progressivement en contact avec le savoir enseigné et se l'approprier.* Les étudiants ne sont donc pas dans une position où ils doivent dès le départ se conformer à des réponses déjà prévues ; ils ont la possibilité d'explorer d'abord les idées à partir de leur histoire personnelle, en interaction avec les autres. Progressivement, ils peuvent entrer dans le sens du cadre théorique proposé.

Avec les étudiants, nous convenons que ce « dossier » ne donnera pas lieu à une notation pendant la période d'apprentissage, seulement à une appréciation de ma part sur la pertinence des apports de chacun. Parfois, il peut s'agir de quelque chose de bref, surtout au début du cours, comme des tentatives de rapprochements, que ce soit avec une expérience vécue durant leur scolarité, un article d'actualité, un film, un dessin animé... tout événement, écrit, œuvre qui fasse sens pour eux.

Régulièrement, je prends connaissance des nouvelles contributions. Je peux alors les mentionner et faire des commentaires en grand groupe en faisant référence aux concepts clés du cours et en proposant des lectures ou des questions nouvelles. Les dossiers deviennent un « espace-temps » d'échanges. Ces « rencontres » vivantes avec le savoir contextualisé, parfois humoristiques, parfois dramatiques, donnent un sens personnel, tissent un lien affectif avec le savoir. C'est une autre manière d'appréhender le savoir, qui a le pouvoir d'« accrocher », d'impliquer les émotions. Selon le neurobiologiste Antonio Damasio, ce sont en effet nos émotions qui orienteraient notre raisonnement, et non pas le contraire : l'absence d'émotion empêcherait même d'atteindre ses pleines capacités en termes de mémorisation et d'apprentissage. Pour accroître la faculté de raisonnement, il est ainsi nécessaire d'accorder plus d'attention à la « vulnérabilité du monde intérieur », la sphère des émotions, parties prenantes de l'apprentissage. Si le fait de laisser les étudiants contribuer au cours avec leurs propres exemples permet de relier émotions et apprentissage, c'est également une façon de les valoriser et de leur donner confiance en eux. Cela les encourage à aller plus loin dans leurs recherches de liens et de rapprochements possibles. Les exemples des uns stimulent la recherche des autres, et impliquent davantage les étudiants intellectuellement et socialement.

Progressivement, le volume et la diversité des dossiers augmentant, je trouve des articles d'auteurs qui sont proches de

notre cadre, des comparaisons avec d'autres cadres théoriques, avec d'autres cours, des contenus organisés en réseaux conceptuels, des extraits d'un journal de classe, des préparations de cours commentées, le récit de difficultés analysées en stages d'observation, voire des enregistrements vidéo. Internet est souvent utilisé comme source d'information, en fonction des questions des étudiants. Selon l'expérience et le goût des uns et des autres, chacun peut trouver un moyen de faire le lien avec son expérience, ses lectures et le contenu du cours. Une étudiante a un jour ainsi proposé une citation d'Edgar Morin qui se rapporte à l'importance de la structuration d'un savoir, ce qui nous a permis d'ajouter le livre *La Tête bien faite* à notre bibliographie. La semaine d'après, un autre étudiant a cité un extrait de *La Connaissance de la connaissance* du même auteur. C'est ainsi que notre bibliographie s'est élargie. Dans un autre genre, un troisième étudiant a fait référence à un échange qui avait eu lieu dans une classe qu'il avait observée : la non-compréhension d'un apprentissage qui se terminait en larmes ! Le lien entre cognition et émotion était ici fait ! Ce qui nous permet de découvrir le livre *Chagrin d'école* de Daniel Pennac, que l'on peut citer : « *Donc, j'étais un mauvais élève. Chaque soir de mon enfance, je rentrais à la maison poursuivi par l'école. Mes carnets disaient la réprobation de mes maîtres. Quand je n'étais pas le dernier de ma classe, c'est que j'en étais l'avant-dernier.* » Les étudiants échangent leurs documents, se communiquent des adresses de sites. Nous approchons du but visé : comprendre et savoir utiliser les concepts étudiés pour réfléchir, communiquer et agir, dans la perspective théorique de la *médiation cognitive*. Dans ce sens,

l'évaluation est intégrée au cours, les étudiants s'entraînent continuellement à se servir des concepts étudiés pour les rapprocher des situations diverses. S'il n'est pas toujours possible pour l'enseignant, selon le nombre d'étudiants, d'examiner un dossier par étudiant, on peut prévoir d'autres arrangements. Il est ainsi possible d'envisager un dossier pour deux ou trois étudiants, voire plus, selon l'effectif total du cours. Cela facilite l'échange et la collaboration. *L'essentiel est de mettre les étudiants dans un mouvement interactif ; c'est dans ce processus qu'ils vont apprendre.*

## **La contribution des étudiants au cours**

Les apports de ces dossiers, quand ils commencent à devenir plus variés, plus approfondis, plus intéressants, plus originaux, peuvent donc également servir de supports pour le cours. De cette façon, ce sont les étudiants eux-mêmes qui y *contribuent* avec des éléments de réflexion, et qui reçoivent en retour les commentaires multiples de tous les membres de cette *communauté d'étudiants* (car le groupe est bien devenu une *communauté*). Des fiches de lecture s'échangent également pour que les uns puissent profiter des lectures des autres et avoir accès à un plus grand nombre d'ouvrages. La collaboration prime sur la compétition et une écoute se développe, qui permet de mieux reconnaître les apports variés des uns et des autres et d'apprécier la nature culturelle du savoir. La diversité des étudiants devient un atout et le groupe peut avancer en suivant le même enseignement mais en s'appuyant sur des activités et des supports différents.

*Le type de travail requis peut donc varier. Les uns, plus habitués à travailler à partir de lectures, ont plus de facilité pour rédiger des commentaires, des topos, des notes, des analyses de textes. D'autres, davantage tournés vers leur expérience, peuvent faire un travail intellectuel aussi intéressant par des voies différentes ; par exemple, par l'analyse de situations vécues ou par l'élaboration d'outils pédagogiques analysés. Ne pas exiger la même forme d'évaluation pour tout le monde permet une plus grande équité et une plus grande prise en compte des différences ; celles-ci ne sont pas ainsi à mesurer en termes de supériorité ou d'infériorité, elles doivent être appréciées selon les critères qu'on s'est donnés.*

Il convient par ailleurs de souligner que si les futurs enseignants n'ont pas eu cette expérience pendant leurs études, ils risquent de perpétuer une vision trop unilatérale du savoir à évaluer.

Parfois, les étudiants arrivent, visiblement inquiets, en me disant que certains documents mis dans le dossier au début risquent de ne pas être « conformes », et ils me demandent s'ils peuvent les retirer. Je leur propose de garder les documents en question en y ajoutant les critiques qu'ils souhaitent. On sent cette crainte, sans doute conditionnée par l'expérience scolaire, de ne pas avoir donné « la bonne réponse ». Sous-jacente, se trouve l'idée que l'erreur n'est pas permise, pas plus que le tâtonnement ou le doute. J'espère que cette expérience leur donnera la confirmation que le savoir se construit progressivement, en passant par l'exploration, par des interrogations, par des approximations, par des erreurs ;

que les questions sont aussi importantes que les réponses, surtout les siennes propres ; qu'il n'y a pas une bonne réponse universelle à laquelle tous doivent se conformer, que le savoir a beaucoup de facettes. De fait, le savoir est contextualisé, comme le philosophe Ludwig Wittgenstein nous l'a appris, et ce qui vaut dans un contexte peut être différent dans un autre. Je sens un grand soulagement de leur part et une nouvelle énergie jaillit. Ils ressentent alors l'envie d'aller plus loin dans leurs recherches et me demandent souvent des conseils pour des lectures supplémentaires ou en proposent eux-mêmes, que nous ajoutons à la bibliographie.

Chaque étudiant doit produire une note de lecture d'un livre choisi dans notre bibliographie, à rendre avant le milieu du semestre. C'est obligatoire, car il est important que la lecture accompagne la réflexion dès le départ. Cela me donne également l'occasion de commenter leurs lectures, de revenir en grand groupe sur certaines notions théoriques difficiles. C'est l'occasion d'en discuter, de « négocier le sens », de justifier les prises de position dans le but de stimuler la réflexion et de soutenir une certaine autonomie grandissante.

### **Le *processfolio* comme mode d'évaluation**

Depuis que les règles des examens à l'université se sont un peu assouplies, le process-folio peut maintenant remplacer l'examen

sur table. L'idée est la suivante : à partir du dossier de chacun, produire un document personnel, une sorte de note de synthèse dans laquelle un ou deux concepts clés étudiés (au choix) permettent d'analyser une situation choisie par l'étudiant. Les étudiants ont déjà rassemblé le matériau dans leur process-folio, ils sont préparés pour cette nouvelle tâche. Les critères convenus pour évaluer cette note de synthèse sont liés à la qualité de l'analyse :

- utilisation correcte des concepts ;
- mise en relation pertinente des concepts et des apports théoriques avec le matériau empirique ;
- profondeur/élaboration des analyses ;
- références explicites.

Ainsi, ces trois éléments réunis – le dossier lui-même, *ou process-folio*, avec ses contributions variées et justifiées par rapport au cours, *la note de lecture* obligatoire (que les étudiants ont eu le temps d'approfondir) et *la note de synthèse* (une production écrite, s'appuyant sur les travaux précédents) – permettent au professeur et aux étudiants d'évaluer les connaissances tout en laissant une certaine souplesse qui prend en compte leur diversité : le même contenu est évalué, mais chacun l'aborde à sa manière ; les mêmes critères sont appliqués, mais la production finale est individualisée. Le dossier/process-folio permet de mettre en route un processus de construction de savoir, la note de synthèse personnelle permet d'en manifester la compréhension, validée par les critères énoncés.



Ce savoir a eu le temps de se construire progressivement, tranquillement ; il s'est affiné, s'est précisé, s'est infléchi à maintes occasions. Cette manière d'approcher une tâche, en cherchant, consciemment, à lui donner une signification personnelle, est déterminante pour la compréhension et pour « l'inscription » dans la mémoire. Le biologiste Francesco Varela parle de « *l'inscription corporelle de l'esprit* », l'apprentissage étant facilité lorsque « corps et esprit » participent pleinement à la connaissance.

J'ai été impressionnée par la qualité des dossiers de mes étudiants. La compréhension du cours dont ils témoignent, dépasse de loin un examen « ordinaire ». Chaque dossier est une « œuvre » en quelque sorte, qui peut permettre de remonter le fil de la construction des connaissances. Ainsi l'entendait Ignace Meyerson, fondateur en France de la psychologie historique : le savoir prend la forme d'une œuvre, que celle-ci soit littéraire, artistique, scientifique ou autre ; on peut partir de là pour retrouver les questions qui étaient à son origine. Pour Meyerson, l'homme se définit par ce qu'il crée. Afin de rendre compte des progrès de la pensée, il propose de s'appuyer sur les produits de l'activité humaine, en prenant en compte la dimension historique et culturelle du mental. En laissant à chacun la possibilité de créer une « œuvre » personnelle, dans le cadre d'une démarche collective, on crée en même temps une communauté qui favorise la création de ces œuvres. On comprend alors que le savoir n'est pas prédéfini, enfermé, qu'il est né de l'échange, qu'il est culturel.

Pendant les cinq années consécutives d'expérimentation de ce mode d'évaluation, il n'y a pratiquement pas eu d'échec. Des degrés variés de profondeur d'analyse et de pertinence, oui, mais pas de « page blanche ». J'explique cela par le fait que l'évaluation est intégrée à l'apprentissage ; tout le monde a eu le temps de comprendre les critères, de s'exposer à une variété de situations, de s'entraîner à réfléchir avec les concepts étudiés. Les étudiants ont pu vérifier la pertinence de leurs apports personnels, s'ajuster en cours de route si nécessaire, et ainsi gagner en confiance et en « sentiment de compétence », pour utiliser les termes de Bandura. Le projet d'examen est devenu un défi maîtrisable qui leur donne envie de s'appliquer, voire de se dépasser.

## **L'évaluation de l'évaluation**

Pour finir, je demande aux étudiants d'évaluer eux-mêmes ce mode d'évaluation : pensent-ils qu'il est cohérent avec les objectifs du cours ? Qu'il leur a permis de faire la démonstration de leurs connaissances ? Cet exercice amène à prendre du recul et à devenir conscient de ce qu'exige l'évaluation des connaissances. Voici quelques réponses verbatim à cette question :

*> L'évaluation était très personnelle. L'application selon nos projets, nos motivations et nos intérêts ont permis de nous impliquer entièrement dans cet apprentissage et de le projeter dans un avenir professionnel. Cette possibilité de réaliser un dossier en lien avec notre personnalité permettait de se sentir*



*concerné comme apprenant à part entière, où chacun se distingue de l'autre et ne poursuit pas forcément le même but.*

*> J'apprécie beaucoup ce genre d'évaluation qui nous laisse la chance de montrer ce que l'on sait, ce que l'on a appris, ce qui a fait sens pour nous. On peut aussi en profiter pour explorer de nouveaux auteurs, de nouvelles théories puisque nous avons eu le temps de consulter bon nombre d'ouvrages.*

*> J'ai trouvé cette évaluation originale ; c'était à l'étudiant de pouvoir mettre en lien la théorie, d'utiliser les concepts étudiés pour analyser une situation et proposer une réflexion personnelle. Cette « liberté » que vous nous avez donnée dans la réalisation de notre note de synthèse est bénéfique.*

*> La note de synthèse permet d'approfondir un sujet de notre choix. Nous continuons d'apprendre en formalisant ce dossier. Il n'est pas question de récitation de cours mais plutôt d'investissement personnel des notions qui nous intéressent.*

*> Si la forme du dossier nous a demandé un investissement considérable, je pense que cette forme d'évaluation est la plus concluante en ce qui concerne l'appropriation des savoirs. J'ai pour ma part eu la sensation, à l'aide du process-folio et du recours à mes expériences personnelles, de m'approprier véritablement les concepts en jeu.*

*> Procéder tel que nous l'avons fait au cours de votre enseignement permet à chacun de devenir acteur et ainsi d'entrer véritablement dans l'apprentissage quelles que soient ses expériences personnelles. Par ailleurs, il est indéniable*

*que cette forme d'évaluation m'a permis d'approfondir mes apprentissages, de connaître et de saisir une orientation différente sur la façon de s'approprier le savoir, orientation que je vais d'ailleurs mettre fortement à profit dans mes travaux.*

*> Étonnement, c'est seulement maintenant, en réalisant ce dossier et en répondant à ce questionnaire que tout prend vraiment sens en moi. J'ai l'impression d'avoir reçu des petits morceaux de tissu à chaque cours et aujourd'hui je suis en train de les assembler pour en faire un beau vêtement. J'avoue que ces morceaux de tissu (ou ces morceaux de savoir) m'ont souvent laissé sans mots, je ne comprenais pas toujours où cela me menait. Avec un seul petit bout de tissu on ne peut pas aller très loin. Il faut d'autres pièces de tissu, du fil, une aiguille et une idée personnelle de ce que l'on veut en faire. C'est la même chose pour le savoir. Le savoir se construit petit à petit, avec les autres étudiants et avec le professeur, c'est une co-construction.*

## **Conclusion**

Je ferai ici deux remarques.

Premièrement, le *process-folio* – qui, bien entendu, n'est qu'une voie parmi d'autres pour aller dans ce sens – valide les connaissances d'une manière plus approfondie qu'un devoir sur table et ceci sans le stress que ce dernier comporte en général et qui peut causer des dysfonctionnements cognitifs regrettables. Les concours ont leur place dans certains contextes, mais pas pour évaluer le progrès des apprentissages. Il faut, sans doute, revoir certaines formes d'examens qui sont devenues dépassées par rapport à la

conception que nous avons aujourd'hui du fonctionnement cognitif.

Et c'est là qu'intervient ma seconde remarque : *les pratiques évaluatives du type « contrôle de connaissances » ne prennent pas en compte la nature contextualisée et « distribuée »* (Perkins, 1995) *du fonctionnement cognitif*, c'est-à-dire la façon dont la pensée humaine se déploie dans le contexte social et culturel réel. La pensée n'est pas séparable du contexte particulier, social et affectif dans lequel elle se manifeste ; ce contexte est constitutif de l'activité cognitive, et lui sert de support. Dans cette perspective, une pédagogie qui est centrée sur le développement de la personne doit nécessairement être préoccupée simultanément du contexte, de l'environnement qui va susciter et stimuler le meilleur de chacun.

Je reviens à la question posée au début de ma présentation : dans une perspective d'interculturalité, *quel est le message que l'on veut faire passer en pédagogie ?* Vu la diversité grandissante de nos étudiants, de leurs parcours, de leurs projets, et vu la diversité des besoins de la société, il ne s'agit plus d'évaluer un contenu identique, mais plutôt de se servir de ces contenus comme moyen pour développer la capacité et le goût d'apprendre (pouvant être attestés par les acquis – solides – des étudiants). Cette façon d'appréhender l'évaluation fait que, au lieu de la craindre, les étudiants sont contents de se mettre à l'épreuve. Elle est cohérente avec une acceptation des cultures différentes, elle s'appuie même sur la diversité de celles-ci. Dans ce cas-là, *la multiculturalité* –

apprendre ensemble malgré la diversité – aura créé *l'interculturalité* –  
apprendre ensemble, grâce à la diversité.

## Bibliographie

Bandura, A., *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 1980.

Barth, B-M., *Le Savoir en Construction*, Paris, Retz, 1993,

Barth, B-M., « L'établissement de l'intersubjectivité comme outil de médiation : participer pour apprendre », in *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, sous la direction de L. Allal, de Boeck, Bruxelles, 2007.

Bruner, J., *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, 1990 (traduction en français : *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel, 1990)

Damasio, A., *L'Erreur de Descartes - La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995.

Meyerson, I., *Les Fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel, 1995.

Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

Morin, E., *La Tête bien faite : penser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999.

Pennac, D., *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.

Perkins, D.N., « L'individu plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », in *Revue Française de Pédagogie, Psychologie de l'éducation, nouvelles approches américaines*, dossier sous la direction de B-M. Barth, n° 111, avril-mai-juin 1995, pp. 57-72.



Vygotski, L.S., *Pensée et Langage*, Paris, Éditions sociales, 1985  
(version originale 1934).

Wittgenstein, L., *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard, 1961.