

L'évaluation est à la mode et fait l'objet d'un exceptionnel engouement. On compte sur elle pour permettre à l'École de mieux exercer ses missions, mais aussi pour apprécier l'efficacité des politiques sociales, pour maîtriser les dépenses de santé, etc. Mais sait-on bien à quoi l'on joue quand on prétend évaluer ? Est-il possible d'y voir clair dans la diversité des pratiques et de définir quelques règles permettant de les assurer ?

Dans le présent ouvrage, Charles HADJI propose une approche originale du problème. Pour éviter le double écueil de l'analyse savante qui reste lettre morte (« voilà pourquoi votre évaluateur est muet »), et du recueil de conseils gratuits et de recettes non fondées (« il n'y a qu'à... »), il s'attache à analyser les pratiques pour dégager les grandes intentions qui les sous-tendent, afin de pouvoir décrire des jeux cohérents par rapport à ces intentions. Ainsi, une théorie enracinée dans la pratique permet-elle de définir les règles d'une pratique mieux assurée et de repérer les principaux pièges qui guettent l'évaluateur.

C'est pourquoi cet ouvrage concerne aussi bien ceux qui veulent comprendre que ceux qui veulent agir :

- les enseignants qui ne veulent plus « évaluer idiot » ;
- les parents d'élèves qui veulent épauler efficacement leurs enfants et dialoguer d'égal à égal avec leurs maîtres ;
- les travailleurs sociaux, soucieux de mieux analyser les effets de leur action ;
- les décideurs, désireux d'assurer leurs choix et d'en apprécier utilement les conséquences.

Tous ceux, finalement qui souhaitent mieux « peser » le présent pour mieux « peser » sur l'avenir.

Né en 1942, ancien élève d'une école normale d'instituteurs, agrégé de philosophie, docteur en Sciences de l'Éducation, docteur ès Lettres et Sciences humaines, Charles HADJI a enseigné en école normale avant d'être directeur d'études de psycho-pédagogie dans un centre de formation de professeurs de collège.

Après avoir exercé pendant quatre ans la responsabilité du « Groupe Ressource Évaluation » de la Mission académique à la formation des personnels de l'Education Nationale de Grenoble et siétré consacré à la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation, Charles HADJI est actuellement Maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière-Lyon II.

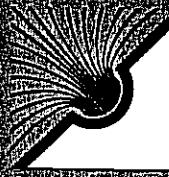
Charles HADJI

L'ÉVALUATION - RÈGLES DU JEU

l'évaluation,

**règles du jeu
des intentions
aux outils**

préface de Philippe MERIEU



CHEZ LE MÊME ÉDITEUR

ADOLESCENTS, PARENTS ET TROUBLES SCOLAIRES

Pierre Mannoni

L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AUJOURD'HUI

Raymon Toraille

APPRENDRE... OUI, MAIS COMMENT

Philippe Meirieu

LA DÉFINITION DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Bases, composantes et références de ces techniques

Jerry Poczar

DES BONS ET DES MAUVAIS ÉLÈVES

Pierre Mannoni

L'ÉCHEC SCOLAIRE N'EST PAS UNE FATALITÉ

C.R.E.S.A.S. (Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire)

L'ÉDUCATION, SES IMAGES ET SON PROPOS

Daniel Hameline

L'ÉCOLE MODE D'EMPLOI

Des "métodes actives" à la pédagogie différenciée
Philippe Meirieu

Préface de Daniel Hameline

L'ÉLÈVE TÊTE À CLAQUES

Philippe Jubin

L'ENSEIGNANT EST UNE PERSONNE

Sous la direction de Ada Abraham

ENSEIGNER SCÉNARIO POUR UN MÉTIER NOUVEAU

Philippe Meirieu

L'ÉVALUATION EN QUESTIONS

C.E.P.E.C., sous la direction de Charles Delorme

HISTOIRE ET ACTUALITÉ DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Jean Vial

LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

En formation initiale et en formation continue

Daniel Hameline

ON N'APPREND PAS TOUT SEUL

Interactions sociales et construction des savoirs
C.R.E.S.A.S. (Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire)

L'ORIENTATION SCOLAIRE EN QUESTIONS

G.F.E.N. (Groupe Français d'Education Nouvelle)

LES VOCATIONS ET L'ÉCOLE

Jean Vial

Catalogue complet sur demande

Charles Hadji

L'évaluation, règles du jeu

Des intentions aux outils

Préface de Philippe Meirieu

ESF éditeur

17, rue Viète - 75017 PARIS

REMERCIEMENTS

- Un grand MERCI,
- à tous ceux qui, cités au fil du texte, ont été les acteurs d'un dialogue qui est la raison d'être de cet ouvrage,
 - aux membres du Groupe Ressource Evaluation de l'Académie de Grenoble, dont la foi en l'instauration d'une évaluation "facilitatrice", au service du développement des élèves, aura été le moteur du travail de formation réalisé durant quatre ans, et qui se poursuit toujours ;
 - à Jean Berbaum, qui a su accompagner et appuyer avec compétence le travail effectué par ce groupe ;
 - à Guy Avanzini, pour sa présence chaleureuse et son exigeante attention ;
 - à Philippe Meirieu, pour sa passion du travail pédagogique, et sa confiance de tous les instants.

Grenoble, le 16 avril 1989

Sommaire

<i>Preface</i>	Philippe Meirieu	13
<i>Introduction</i>	"ER" et les correcteurs	15
Première partie		
Concevoir l'évaluation	19
<i>Chapitre 1</i>	La question de l'évaluation : l'unité d'un mode de jugement	21
<i>Chapitre 2</i>	Les questions de l'évaluation : variables et espaces de variation	39
<i>Chapitre 3</i>	L'évaluation plurielle : à la découverte des jeux et des enjeux	56
<i>Conclusion de la première partie</i>	Pour bien jouer, savoir d'abord à quoi l'on joue	79
Deuxième partie		
Assurer l'évaluation	
Assurer l'évaluation : des questions de l'évaluation aux problèmes des évaluateurs et des évalués.		83
<i>Premier moment</i>		
<i>Chapitre 4</i>	Savoir repérer et déjouer les pièges auxquels on s'expose selon sa philosophie	89
<i>Chapitre 5</i>	Les pièges de la parole objective : la problématique de l'estimation et les impasses de l'objectivisme	91
<i>Chapitre 6</i>	Les limites de la parole appréciative : la problématique de l'appréciation et les dérives autoritariste et techniciste	106
	Les difficultés de la parole interprétative	129
		11

Savoir construire des dispositifs pertinents et utiliser des outils adéquats	145
<i>Chapitre 7 Pour construire des dispositifs pertinents</i>	147
<i>Chapitre 8 Pour choisir et utiliser des outils adaptés</i>	161
Conclusion générale	
En réponse à quelques questions	177
A usage d'index	185
Glossaire	

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 Le modèle CIPP (Contexte, Intrants, Processus, Produit)</i>	54
Fonctions de l'évaluation selon sa place par rapport à la séquence de formation	59
<i>Tableau 3 Tableau général des fonctions de l'évaluation des apprenants</i>	61
<i>Tableau 4 Espaces de choix et espaces de jeu : l'exemple de l'évaluation scolaire</i>	64
<i>Tableau 5 Les philosophies de l'évaluation</i>	74
<i>Tableau 6 L'évaluation plurielle, dans tous ses espaces</i>	78
<i>Tableau 7 Les difficultés de la notation</i>	98
<i>Tableau 8 Fonctions et stratégies de l'évaluation dans l'enseignement</i>	165

Préface

Evitons d'abord tout malentendu : en dépit de ce que croient encore certains parents anxieux et quelques technocrates attardés, l'obsession du thermomètre n'a jamais fait baisser la température. Cela pour ne pas générer d'illusions ni donner prise aux dénionciateurs. L'évaluation n'est pas tout ; elle ne doit pas être le Tout, ni à l'école, ni ailleurs ; et si la frénésie évaluative s'empare des esprits, phagocyté les pratiques, paralyse l'imagination, décourage le tâtonnement, alors la pathologie nous guette et le dressage aussi.

Mais, si l'évaluation n'est pas tout, elle n'est pas rien non plus. C'est même une chose beaucoup trop importante pour la laisser aux évaluateurs. Car – et c'est bien le premier mérite du livre de Charles Hadji que de nous le montrer – il n'est jamais innocent d'évaluer : qu'on l'avoue ou non, l'évaluation renvoie toujours à un référent : "Évaluer n'est pas peser un objet que l'on aurait pu isoler sur l'éplanteur d'une balance, c'est apprécier un objet par rapport à autre chose qu'eux", dit Charles Hadji. Quiconque évalue révèle son projet... ou celui que lui ont imposé ses préjugés, ses inquiétudes, son institution. En évaluant ce que je vois, je dis ce que je cherche et, si je n'en suis pas conscient, je ne peux prétendre être ce qu'on nomme aujourd'hui un "acteur social" et qu'on nommait jadis un "homme libre".

C'est pourquoi ce livre est si salutaire : il réussit ce tour de force de faire d'un outil dont s'emparent si souvent les technocrates une occasion de briser la logique technocratique en nous renvoyant à la question des fins. Car le technocrate, on le sait, se fait une spécialité d'occulter ses finalités ; il donne toujours à penser que les choses sont ainsi parce qu'elles ne peuvent pas être autrement : "Il n'y a pas à choisir, il faut se soumettre aux contraintes techniques". Et si l'on choisissait précisément de ne pas se soumettre aux contraintes techniques ?

Table des figures

<i>Figure 1 L'évaluation administrative des professeurs</i>	26
<i>Figure 2 La double articulation dans l'opération d'évaluation</i>	27
<i>Figure 3 L'évaluation entre l'analyse et la prise de décision</i>	34
<i>Figure 4 L'articulation action / évaluation</i>	36
<i>Figure 5 Le questionnement sur l'évaluation des actions de formation</i>	41
<i>Figure 6 Les objets possibles des objectifs pédagogiques</i>	117
<i>Figure 7 Pédagogie par objectifs et évaluation formatrice</i>	119
<i>Figure 8 L'activité didactique</i>	126
<i>Figure 9 L'articulation formation - évaluation</i>	154
<i>Figure 10 Un dispositif d'évaluation d'un stage d'établissement</i>	158
<i>Figure 11 La dynamique de l'apprentissage</i>	166

En ce sens, l'évaluation telle que nous la propose Charles Hadji est bien une nouvelle version de l'arroseur arrosé : à ceux qui, de tous côtés, nous pressent d'évaluer, elle nous invite à demander : "Evaluer au nom de quoi ? Qui ? Quel projet ? Quelle présentation ? Bon ou pas bon ?" etc. ? Mais l'ouvrage nous permet aussi de nous poser ces questions à nous-mêmes, dans notre activité quotidienne, et de n'en point rester aux intentions souvent généreuses mais, malheureusement aussi, souvent trop générales pour transformer nos pratiques.

Charles Hadji, en effet, n'a pas seulement fait un excellent travail de philosophe, il a fait aussi un ouvrage dont le caractère instrumental est évident. C'est pourquoi il ne nous aide pas seulement à clarifier nos projets, il nous aide aussi à tenir parole. Certes, il ne fournit pas de recettes immédiatement applicables – ce serait, à bien des regards, mépriser le lecteur –, mais il multiplie les outils, ou plutôt les outils pour fabriquer des outils ; il s'y avère constructeur de ce qui nous manque tant, des "méta-outils", adossés à la recherche théorique et suffisamment formalisés pour que l'acteur se les approprie, puisse, grâce à eux, lire ce qu'il fait et agir ce qu'il voit.

C'est ainsi que le plus grand mérite de ce livre est de nous rendre intelligent : grâce à lui la question de l'évaluation nous apparaît à la fois saisissable et féconde. Ce que nous pressentions confusément y est remarquablement clarifié, ce qui nous échappait y devient levier de transformation. Les philosophes, comme Charles Hadji, mais aussi tous les autres, lassés par tant de vains discours sur cette question, conviendront que le plus grand hommage que l'on puisse lui faire tient en un mot : comprendre.

Philippe Meirieu

Introduction

"er" et les correcteurs

Pour commencer, une belle histoire

La République de Platon se termine, on le sait, par le récit de l'extraordinaire aventure survvenue à un homme vaillant, E R, originaire de Pamphylie qui, laissé pour mort dans une bataille, revint à la vie douze jours plus tard. Il put ainsi raconter ce qu'il avait vu "à bas", où les juges des âmes l'avaient invité à bien observer et écouter. Après avoir passé sept jours dans une grande prairie, puis cheminé pendant quatre jours, les âmes qui revenaient d'un long voyage de mille ans, se voyaient offrir la liberté de choisir leur nouvelle vie parmi un ensemble de "modèles" étais devant elles par un hiérophante. Afin que personne ne fût lésé, comme l'ordre des choix était laissé au sort, le nombre de modèles de vie proposés était supérieur "de beaucoup" à celui des âmes présentes. Mais ces vies, précise Platon, "n'impliquaient aucun caractère déterminé de l'âme". Seuls étaient indiqués les événements et circonstances. La tâche, difficile, de chaque âme, était donc de juger les destinées ainsi offertes. Tâche difficile et risquée. Chacune de ces âmes a tout à perdre, à commencer par elle-même, "parce que celle-ci devait nécessairement changer suivant le choix quelle faisait". Il s'agit en effet de savoir "discerner" les bonnes et mauvaises conditions, "en calculant" l'effet de ces circonstances et événements "sur la vertu d'une vie". Ce qui permet de comprendre où réside vraiment la difficulté : pour pouvoir ainsi discerner et calculer, il faut disposer d'une unité de "mesure" et d'une grille de lecture adéquate. Le triste sort des bonnes âmes surprises le montre bien.

Aux meilleurs esprits
Que d'erreurs promises !
... prophétisait Paul Valéry.

Aux meilleures âmes, que de mauvaises surprises, fait en quelque sorte écho le pamphlien, frappé par le fait que la plupart des âmes échangeaient une bonne destinée pour une mauvaise. En effet, ceux qui venaient

du ciel où ils avaient vécu d'une façon vertueuse par "habitude" ne prenaient pas le temps d'examiner "à loisir" les vies vers lesquelles ils se précipitaient sans méfiance. Pour ne pas se laisser éblouir par les richesses, ou emporter par l'avidité, autrement dit pour surmonter le risque capital du choix, il faut pouvoir mettre en œuvre les deux qualités qui font finalement l'âme vertueuse : la Sagesse qui conduit, comme sur le faire l'âme d'Ulysse, à ne pas se précipiter, à "tourner longtemps", à ne choisir qu'après un examen suffisant ; et la connaissance "philosophique" de la vertu. Nous dirons qu'il faut posséder un référent opératoire (l'idée de justice, dont la connaissance fait la vertu véritable) et le mettre en œuvre sans précipitation (s'appliquer à "examiner suffisamment" et à "calculer" l'effet des événements "sur la vertu d'une vie"). Platon ne nous dit-il pas ainsi, tout simplement, que notre destinée dépend d'un choix initial qui met en jeu une opération d'évaluation à la fois fondamentale et risquée ? La vie de chacun dépendrait de son talent d'évaluateur en ce moment décisif où Dieu lui-même reste à l'écart. "La responsabilité appartient à celui qui choisit. Dieu n'est point responsable!".

l'espace ouvert entre doute et certitude par la volonté d'exercer une influence sur le cours des choses, de "gérer" des systèmes en évolution, l'homme constituant le premier de ces systèmes. Elle est l'outil de l'ambition proprement humaine de "peser" le présent pour "peser" sur l'avenir.

Toutefois, si l'évaluation est pour l'homme une activité fondamentale, est-ce à dire que tout soit évaluation ? Le terme, aujourd'hui, est utilisé à tout propos. A l'école, on évalue les élèves ; dans les entreprises, les personnels. On veut évaluer l'activité médicale. On évalue l'impact d'une campagne de publicité. On évalue les universités, comme les accidents nucléaires... Des comités d'évaluation se constituent un peu partout, à tel point que la question a été soulevée du "label" évaluateur³. L'évaluation peut-elle constituer une nouvelle profession, avec ses normes techniques et sa déontologie ? Engage-t-elle un ensemble de compétences isolables et susceptibles d'être acquises ou développées lors d'une formation professionnelle ? A l'inverse, tout choix ou tout jugement constituent-ils une opération d'évaluation ? Pour le moins, impliquent-ils une telle opération ?

Nous sommes alors confrontés à deux grandes questions :

1. Mais note-t-on une copie comme on "choisit" sa vie ?

A la fois tout-puissant et désarmé, tel serait donc l'homme, évaluateur... Contraint d'évaluer, puisqu'il lui faut choisir, et qu'il ne possède pas ce savoir absolu qui lui permettrait de choisir toujours en toute connaissance de cause, et de décider sans risque d'erreur, il est soumis, en opérant ces choix qui engagent sa liberté, à la pression de l'urgence. "Les actions de la vie ne souffrant souvent aucun délai", comme l'écrit Descartes², il lui faut se résigner à se déterminer en fonction de ce qui lui paraît simplement probable, à défaut de pouvoir "discerner les plus vraies opinions". Mais si la nécessité d'évaluer n'est ainsi que l'autre face de l'imperfection de la connaissance "se rapportant à la pratique", l'existence de la capacité d'évaluer manifeste le pouvoir qu'a l'homme, dans le domaine pratique, de peser sur le cours des choses et d'orienter d'abord ses propres actions, puis les événements extérieurs, en fonction d'opinions ou d'idées qu'il s'est forgées, concernant ce qu'il est bon de faire. L'évaluation pourrait être ainsi définie, en un sens très général, comme *la gestion du probable*. Evaluer, c'est procéder à une analyse de la situation et à une estimation des conséquences probables de son acte dans une telle situation. L'évaluation se déploie dans

1. Quel est le champ spécifique des opérations d'évaluation ?

Quand peut-on parler, à juste titre, d'une évaluation ? Quel est le sens précis de ce concept ? Quelles sont les conditions d'un usage pertinent du terme ? Autrement dit : quelles sont les caractéristiques spécifiques d'un jugement d'évaluation ?

2. Comment assurer l'évaluation ?

Peut-on, et comment, aider à bien évaluer ? Quels sont les savoirs nécessaires, les savoir-faire à maîtriser ? Comment contribuer efficacement à la formation des évaluateurs, en particulier dans le domaine, qui sera pour nous un objet de réflexion privilégié, de l'évaluation scolaire ?

L'objectif des pages qui suivent est d'apporter quelques éléments de réponse à chacune de ces questions, ainsi qu'à plusieurs autres qui en découlent, et que nous découvrirons en cours de route.

Ceux qui consacrent de longues heures à corriger des copies et à se demander quelle est la juste note qui revient à chacun, penseront peut-être que le mythe d'ER est bien éloigné de leurs préoccupations quotidiennes. Nous nous proposons de montrer dans quelle mesure une recherche portant

1. LATON, *La République*, Livre X, 614 b-621 d.
2. DESCARTES, *Discours de la méthode*, troisième partie.

3. Cf. *POUR*, 107, juin-juillet 1986, p. 126.

sur l'homme-évaluateur (*homo aestimans*), sur les significations profondes des pratiques évaluatives, peut avoir pour effet de démythifier les activités de notation et d'alléger, finalement, la tâche des enseignants pour qui le problème est d'aller le plus directement possible, et de la façon la plus cohérente, des intentions aux outils. Car, si noter une copie est bien un acte d'évaluation, il a suffisamment de points communs avec le travail des "vraies" qui choisissent leur modèle de vie pour que la réflexion sur l'un soit utile à la compréhension de l'autre, et permette de mieux le saisir en sa particularité.

PREMIÈRE PARTIE

Concevoir l'évaluation

La question de l'évaluation : l'unité d'un mode de jugement

Que signifie exactement évaluer ? On pourra penser qu'une telle question est assez naïve. Comme toute question de sens, la question du sens du terme risque fort de ne jamais recevoir de réponse achevée. Pas plus que, comme nous le verrons, on n'en finit d'évaluer, si évaluer signifie interpréter, on n'en finit de dire en quoi consiste l'évaluation, qui ne se laissera, sans doute, jamais enfermer dans une définition "exacte". Pourtant, il faut bien essayer de dire de quoi on parle, et tenter, sinon d'enclure les pratiques dans le carcan d'un discours permettant de tracer une frontière assurée entre l'évaluation et ce qui n'est pas elle, du moins d'exprimer ce qu'elles ont en commun et qui justifie l'emploi d'un même terme pour les désigner. Car la première difficulté, lorsqu'il s'agit d'évaluation, est bien de s'entendre sur une acceptation.

Partons de la pratique, et considérons la diversité des formules proposées par un groupe d'enseignants à qui il avait été demandé de répondre par écrit, et en une phrase, à la question : "Qu'est-ce qu'évaluer ?" Diversité des verbes, désignant l'acte de l'évaluateur. Evaluer peut signifier, entre autres : vérifier, juger, estimer, situer, représenter, déterminer, donner un avis...

Vérifier ce qui a été appris, compris, retenu. Vérifier les acquis dans le cadre d'une progression.

Juger un travail en fonction des consignes données ; juger du niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ; juger selon des normes prétablies.

Estimer le niveau de compétence d'un élève.

Situer l'élève par rapport à ses possibilités, ou par rapport aux autres ; situer la production de l'élève par rapport au niveau général.

Représenter par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe.

Déterminer le niveau d'une production.

Donner un avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu ; donner un avis qui concerne la valeur d'un travail.

On voit, dans cet éventail de définitions, que la pluralité des verbes désignant l'acte d'évaluer s'accompagne d'une multiplicité des termes désignant l'objet de cet acte, qui peut porter sur des savoirs, des savoir-faire, des compétences, des productions, des travaux... Il y a toutefois ici, dans le domaine qui est celui de l'évaluation pédagogique, une relative unité du champ concerné : celui des individus en tant qu'ils apprennent, et qui sont considérés soit dans la globalité de leur personne, soit sous l'angle d'une dimension particulière (capacité ou compétence), soit à travers leurs travaux ou produits. A y regarder de plus près, ne pourrait-on, de la même façon, mettre en évidence une relative unicité de l'acte décrit ? Car il faut distinguer, tout d'abord, ce qui concerne précisément cet acte (vérifier, juger, estimer, situer) et ce qui concerne l'activité par laquelle on le traduit ou on l'exprime. On ne peut représenter un degré de réussite par un nombre qu'après avoir jugé ou apprécié cette réussite. Le nombre – en l'occurrence la note – ne fait qu'exprimer un jugement qui, logiquement, lui préexiste. Dire : "Cette copie vaut, ou mérite, 12%", c'est dire : "Je crois pouvoir exprimer, par la note de 12/20, le jugement que je porte sur sa valeur." Pour pouvoir donner un avis concernant la valeur d'un travail, il faut d'abord que je me donne les moyens d'appréhender cette valeur. C'est en cela que consiste, au sens strict, l'évaluation. Trois mots clés émergent alors : vérifier, situer, juger.

- vérifier la présence de quelque chose d'attendu (connaissance ou compétence) ;
- situer (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible ;
- juger (la valeur de...)

Vers une hypothèse de travail

Cette dernière acceptation témoigne, d'une certaine façon, de la difficulté qui est au cœur de la notion d'évaluation. Comment peut-on juger la valeur d'un travail, et, plus encore, d'un individu ? Le terme de valeur est particulièrement ambigu. S'agit-il de déterminer un prix ou une valeur marchande ? Il y a bien quelque chose comme cela en jeu dans l'évaluation de la valeur professionnelle. "Combien valez-vous ?" demandera-t-on volontiers aujourd'hui. S'agit-il d'apprécier l'efficacité d'un ensemble d'actes ou d'un dispositif ? Quels sont alors les critères permettant de "mesurer" cette efficacité ? S'agit-il de faire voir l'intérêt d'un comportement ou d'une politique ? De quel point de vue se placera-t-on ? La valeur est ce en quoi une personne est digne d'estime. C'est aussi ce qui fait qu'un objet a du prix, est désirable, et peut être l'objet d'un échange. C'est encore ce qui fonde la qualité d'un objet ou d'un comportement particulier (conformité à une norme idéale). C'est enfin la mesure particulière d'une grandeur variable. La notion mêle le quantitatif (mesure) et le qualitatif (norme idéale) ; le réel (l'univers des objets) et l'idéal ; l'éthique (ce qui est digne d'estime) et le monde du désir. Mérite et/ou prix, qualité, grandeur ? Peut-on trouver notion plus polysémique, plus multidimensionnelle ?

Cela ne signifierait-il pas que l'opération d'évaluation est fondamentalement multidimensionnelle, et engage un travail se déployant sur plusieurs registres et dans différents champs ? Ne faudrait-il pas alors caractériser et décrire, non pas une activité, mais des démarches d'évaluation ? L'évaluation n'est-elle pas, par essence, plurielle ?

Mais peut-être cette polysémie du terme valeur qui, pour l'instant, fait difficile, peut-elle nous interroger d'une autre façon et fonctionner comme signe ou indice pour nous mettre sur la voie d'une découverte importante. La notion même et entrecroise les significations et les domaines. N'est-ce pas le signe que l'évaluation, en tant qu'elle conduit à juger de la valeur, est une opération d'entrecroisement ? Evaluer, de ce point de vue, revient à tenir d'établir des liens, des passerelles, entre différents niveaux de réalité, tout en marquant et soulignant, par cette opération même, la distance qui les sépare : la réalité de celui qui construit et formule le jugement de valeur, et celle de ce sur quoi porte ce jugement, quand bien même il s'agit de la même personne, dans un acte d'auto-évaluation. Quand j'évalue, je commence par m'éloigner de l'objet sur lequel je vais me prononcer. J'introduis ainsi une rupture dans l'ordre des choses et les rapports immédias qu'elles entretiennent. Je prends du recul et me constitue comme sujet extérieur aux choses évaluées en tant que producteur d'un discours jugeant ces "choses".

C'est cette distanciation, cette prise de recul, qui fonde la production du discours par lequel, sujet évaluateur, je me prononce sur... Mon discours, rendu possible par la rupture opérée entre le sujet et l'objet, moi (qui parle) et les autres (dont on parle), jette alors le filer des mots sur l'univers des choses, et entrecroise le sujet et les objets, le verbe et la réalité. Ainsi l'existence de l'évaluation est-elle la manifestation d'une exigence d'avoir "à dire".

Pour être satisfait, cette exigence conduit le sujet à opérer une seconde rupture, entre le réel et l'idéal, l'être et de devoir-être. Pour pouvoir me prononcer sur une réalité donnée, je dois disposer d'une norme, d'une "grille", à la lumière de laquelle je vais l'apprécier. C'est, nous venons de le voir, le difficile problème du choix d'une "valeur". Mais, quelle que soit la valeur adoptée, je ne peux évaluer qu'à condition d'adopter une valeur; c'est-à-dire de constituer une "idée" ou un ensemble "d'idées" comme référent, ce au nom de quoi il devient possible d'apprécier la réalité. Et, une nouvelle fois, le jugement d'évaluation tisse des liens, par l'intermédiaire d'un discours, entre l'ordre des "existants" et celui des "essences" ou "normes" distinguées par le mouvement même de l'évaluation.

Ainsi se précise ce qui, pour l'instant, n'est qu'une hypothèse, qui demandera à être vérifiée et, si possible, affinée : l'essentiel de l'évaluation réside dans une *mise en rapport* :

- mise en rapport entre ce qui existe et ce qui était attendu. Par exemple : l'élève tel qu'il est, à travers sa production (sa copie), et l'élève idéal maîtrisant savoirs et savoir-faire ;
 - mise en rapport entre un comportement donné et un comportement-cible : une performance réelle et une performance visée ;
 - mise en rapport, finalement, entre une réalité et un modèle idéal.
- Cette mise en rapport s'effectue à travers un discours dans lequel le sujet producteur se donne comme qualifié pour "se prononcer sur", grâce à la possession de normes de jugement qu'il doit être capable, du moins en droit, d'exhiber.

Est-ce bien ainsi que les choses se passent ?

Tentons de préciser cette hypothèse en examinant une situation concrète d'évaluation. Voici un professeur de philosophie. Non, aujourd'hui, il ne note pas de copies. Il se rend au bureau de son chef d'établissement pour prendre connaissance... de sa note administrative. Les mains un peu tremblantes, il se saisit de la fiche jaune qu'on lui tend et sur laquelle il

découvre l'appréciation écrite portée par le responsable, accompagnée d'une proposition de note. Cette note et cette appréciation se fondent, en principe, sur le "score" obtenu à trois grandes rubriques, sur des échelles qui varient de "insuffisant" à "excellent" :

- ponctualité et assiduité ;
- activité et efficacité ;
- autorité et rayonnement.

Pour le chef d'établissement qui produit son jugement, ces rubriques fonctionnent comme une grille de lecture de la réalité observable (le professeur X). Elles tracent, en fait, un véritable portrait-robot du bon enseignant, du moins de celui qui est jugé tel par l'administration centrale. L'assiduité, la ponctualité, etc., sont les principaux caractères du bon professeur, qui servent de critères de jugement. Pour évaluer, le proviseur est incité à confronter à ce portrait-robot chaque enseignant concret qui sera saisi à travers quelques signes recherchés en regard de chaque critère. Par exemple, pour apprécier l'assiduité, on se demandera si le professeur est souvent en retard, s'il a eu des absences non justifiées, etc. On jugera de l'activité par la production éventuelle de documents didactiques, de l'efficacité par la réussite des élèves à l'examen, du rayonnement par l'existence de publications... Ces aspects du comportement de l'enseignant réel servent d'*indicateurs* et témoignent de la présence des caractères recherchés. Ainsi, l'acte d'évaluation est un acte de "lecture" d'une réalité observable, qui s'effectue ici à l'aide d'une grille prédéterminée, et conduit à rechercher, au sein de cette réalité, les signes qui témoignent de la présence des traits souhaités. La note proposée ne fait qu'exprimer le degré d'adéquation perçue entre l'enseignant concret et le modèle idéal préalablement dessiné (fig. 1 : L'évaluation administrative des professeurs, p. 26).

Cet exemple paraît confirmer notre hypothèse, et nous permet de préciser le fonctionnement concret d'un acte d'évaluation. Nous proposons, à partir de là, de nommer évaluation *l'acte par lequel on formule un jugement de "valeur" portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport* :

- des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concernent l'objet feel à évaluer ;
 - des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet.
- On pourra appeler *réfèrent*, l'ensemble des normes ou critères qui servent de grille de lecture de l'objet à évaluer ; et *référé*, ce qui sera retenu de cet objet à travers cette lecture.

(1) Le référent, constitue par l'ensemble des observables à travers lesquels la réflexion concrète est saisie, est constitutif à l'aide d'instruments d'observation dégagé des normes et critères de jugement.

(2) Le référent est un modèle « idéal » articulant les intentions jugées les plus significatives par référence au projet, et à partir desquelles vont se servir ainsi à produire de l'information pour l'évaluation.

Fig. 2. — La double articulation dans l'opération d'évaluation

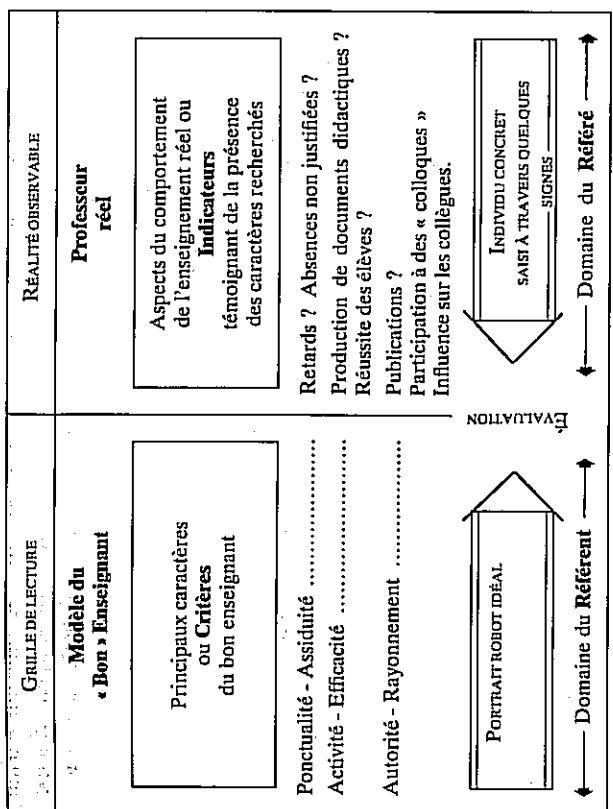
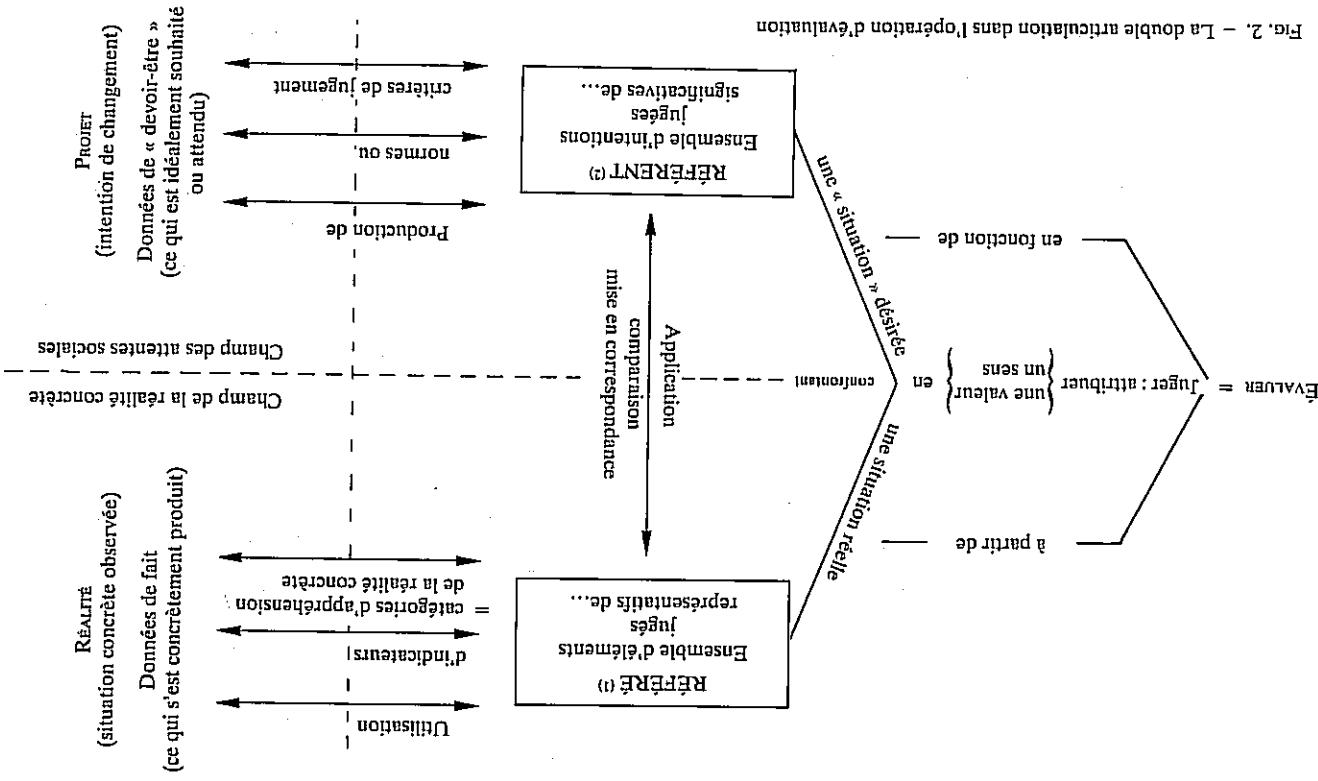


Fig. 1. — L'évaluation administrative des professeurs

Le processus d'évaluation ainsi défini est caractérisé par une double articulation (fig. 2) :

— articulation, tout d'abord, entre le référent et le référent, puisque évaluer consiste à attribuer une "valeur" (ou en un sens plus large, comme nous le verrons, un "sens") à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes ;

— mais articulation, aussi, entre le référent et le référent, et les "réalités" dont ils constituent finalement un modèle réduit. Car il faut construire référent et référent. Dans l'exemple ci-dessus, l'administration a dessiné le portrait de l'enseignant idéal, à la lumière duquel le chef d'établissement sélectionne dans l'ensemble du comportement quelques aspects significatifs. Le référent est un modèle idéal articulant les intentions jugées significatives à partir d'un ou d'une pluralité de projets. Le référent est constitué par l'ensemble des observables jugés représentatifs de l'objet "Iu". Chacun est une représentation simplifiée du niveau de réalité auquel il correspond.

Ainsi décrite, l'évaluation, opération par laquelle je me prononce, je prends parti sur un objet, peut-être vu, en un sens, comme une opération de transformation des représentations. C'est ce qu'écrivit J.-M. Barbier, pour qui "l'acte d'évaluation" peut être considéré "comme un procès de transformation de représentations, dont le point de départ serait une "représentation

"factuelle" d'un objet et le point d'arrivée une représentation normée de ce même objet¹. Toutefois, il ne faudrait pas dire que l'on passe d'une représentation à une autre, car il n'y a pas, à proprement parler, de représentation factuelle donnée avant le jugement d'évaluation. C'est celui-ci qui produit une représentation de la réalité dont la caractéristique est précisément d'être normée. Le regard que l'on porte sur l'objet est fonction de ce qu'on y recherche. La volonté d'évaluer nous place en rupture par rapport au champ des représentations factuelles. La tâche de l'évaluateur est de construire une représentation de part "normée".

Cette construction, enfin, se traduit dans, et par, un *jugement*. Le jugement est un acte de l'esprit par lequel j'affirme ou je nie quelque chose. La logique classique le décrit comme une assertion qui établit ou dément un rapport entre deux termes, pose un rapport comme vrai ou faux. Le jugement d'évaluation appartient, d'évidence, à la catégorie des jugements de valeur. Les jugements de réalité énoncent des faits, ou des rapports entre les faits. Les jugements de valeur sont ceux par lesquels on apprécie ce que vaut la réalité. Il faut, pour cela, avoir défini une valeur. Au sens large, la valeur est le caractère qui fait que certaines choses méritent d'être appréciées. C'est pourquoi le jugement d'évaluation n'exprime pas une certitude. Selon la terminologie adoptée par Kant dans l'analyse des concepts de la *Critique de la raison pure*, du point de vue de la relation (des "relations de la pensée dans les jugements")², ce jugement est hypothétique. Il relie deux jugements selon le modèle : si...alors. Si un bon élève de quatrième est capable de résoudre tel type de problème, alors tel élève n'est pas bon. On n'affirme pas, simplement, quelque chose qui le concerne (jugement "catégorique" : cet élève sait faire ceci...). On dégage la conséquence d'une position acceptée comme prémissse sans se prononcer sur la vérité de celle-ci.

Du point de vue de la modalité, c'est-à-dire du degré d'assurance avec lequel on affirme ce qu'on affirme, le jugement d'évaluation est problématique. Il n'exprime ni une réalité, telle qu'elle est de façon certaine (Jugement assertorique), ni une vérité nécessaire qui ne peut être autrement qu'elle est (Jugement apodictique). Kant insiste sur le fait que dans le jugement problématique, ce qui est affirmé ou nié est simplement possible ou "arbitraire". Il voit, par ailleurs, dans cette modalité le premier moment de "la pensée en général", qui juge d'abord une chose problématiquement (simple possibilité logique), l'admet ensuite assertoriquement (l'affirme comme vraie) avant d'éventuellement la reconnaître comme nécessaire (p. 92). Il est certain que si, d'une part, le jugement d'évaluation manifeste une certaine imperfection dans la connaissance et si, d'autre part, il est problématique en ce sens qu'il ne vaut qu'à partir du moment où l'on admet la validité de son point de départ (du référent qui permet d'opérer une lecture particulière de la réalité évaluée), il exprime cependant plus qu'une simple possibilité logique.

C'est pourquoi la typologie la plus éclairante pour notre réflexion est, sans doute, celle qui distingue trois espèces de jugements³.

- jugement d'observateur : "Il a mis sa cravate" ;
- jugement de prescripteur : "Tu dois mettre ta cravate" ;
- jugement d'évaluateur : "Quelle belle cravate !"'

Tout jugement est une proposition précédée, implicitement ou explicitement, de l'énoncé "je juge que". Le sujet, producteur du discours, s'engage dans son énoncé. L'énoncé évaluatif traduit un certain type d'engagement. Par l'énoncé "observatif", j'affirme que je vois ce que je vois. Par l'énoncé prescriptif, je dis comment la réalité devrait être. Par l'énoncé évaluatif, je me prononce sur ce que je vois. J'apprécie les choses d'un point de vue qui les transcende. Je dis leur valeur en fonction d'une norme qui les dépasse et permet de les juger.

C'est pourquoi l'énoncé évaluatif :

- a) dépend d'un énoncé prescriptif, qui lui est antérieur (je ne peux apprécier les choses qu'à condition de savoir comment elles doivent être, d'avoir une certaine idée de leur essence, de ce à quoi elles devraient ressembler) ;
- b) implique un jugement d'observateur (il faut que je saisisse quelque chose de la chose pour l'apprécier à la lumière de l'idée que j'ai de la "belle" ou de la "bonne" chose).

Ainsi l'évaluateur est-il, en définitive, en position d'intermédiaire, entre le prescripteur, qui dit comment devrait être l'objet évalué (temps de la construction du référent), et l'observateur, qui dit comment est l'objet dans sa réalité concrète (temps de la construction du référent). L'espace idéal de l'évaluation est un espace de médiation, espace ouvert par la faculté qu'a l'homme de ne pas se contenter de vivre dans un monde d'objets tels qu'ils sont dans leur réalité concrète (leur existence, leur être-là), mais d'opérer une rupture avec ce monde de l'immédiaut pour le penser, le "lire", l'appréhender à travers les idées qu'il se forge de "l'essence" des objets, de ce en quoi et par quoi ils "vont", ils méritent d'exister. L'évaluateur est un médiateur qui dit : "Cela étant, et ceci devant être, voilà ce qu'il faut penser de cela à la lumière de ceci." Evaluer, c'est bien prendre position sur la "valeur" d'un existant.

³ G. DISRAUX, *La logique et la qualité*, Paris, Minuit, 1984, cité par Alain TROONON, "Processus d'évaluation dans les groupes en formation". *POUR*, 107, p. 86.

¹ J.-M. BARTHÉLEMY, *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1965, p. 64.
² E. KANT, *Critique de la raison pure*, PUF, Paris, 1963, p. 90.

de l'évaluation, on s'intéresse aux objectifs et aux effets des politiques éducatives, l'ambition étant d'apprécier la cohérence des systèmes éducatifs et d'en mesurer le rendement⁵.

C'est pourquoi la définition de l'évaluation comme mesure présente, selon D. Stufflebeam et al., plusieurs avantages. Outre qu'elle correspond au mouvement de développement de la mesure scientifique, elle attire l'attention sur les notions d'objectivité et de fidélité, et sur l'intérêt que peuvent présenter des données traitables mathématiquement. Mais elle présente l'inconvénient majeur de faire sortir du champ de l'évaluation tout ce qui n'est pas directement ou essentiellement mesurable. Que reste-t-il alors ? Ce qui échappe à la saisie des instruments de mesure doit-il, par principe, être négligé par l'évaluateur ? Ne restreint-on pas abusivement à la fois l'objet de l'évaluation, en laissant hors de son champ l'immense domaine du qualitatif, et sa méthodologie, en la condamnant à l'usage d'une instrumentation rigide ? N'y a-t-il pas, plus fondamentalement, quelque chose de radicalement différent entre la mesure et l'évaluation ? Il nous faudra répondre à cette question.

— La deuxième définition examinée est celle proposée par Ralph W. Tyler, pour qui l'évaluation est l'opération par laquelle on détermine la congruence entre la performance et les objectifs. Ce que l'on peut symboliser par :

$$E \equiv (P \cong 0)$$

Les changements visés par les objectifs d'éducation dans le comportement humain ont-ils été atteints ?

Cette définition, nous dit-on, a plusieurs mérites et quelques inconvenients. Ses mérites sont, entre autres, d'attirer l'attention sur la nécessité de posséder un référentiel (détermination des objectifs) et de s'intéresser au processus (par exemple, procédés éducatifs) autant qu'aux produits (performances des étudiants). Ses deux principaux inconvénients sont de centrer trop étroitement l'opération d'évaluation sur les objectifs, ce qui expose à une dérive techniciste ; et d'accorder trop d'importance, en dépit de l'accent mis sur les processus, aux résultats finaux, les comportements constituant le critère ultime de jugement.

— La troisième définition examinée se centre, précisément, sur le processus de jugement, qui est alors donné pour essentiel :

$$E \equiv J P$$

Notre hypothèse à l'épreuve de la confrontation avec d'autres travaux

L'hypothèse que nous venons de préciser résiste-t-elle à la confrontation avec d'autres recherches ? Le travail de Daniel L. Stufflebeam et du groupe Phi Delta Kappa, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*⁴, a pour premier mérite – et l'on peut voir ici un jugement qui dit la valeur d'un produit ! – de faire voir, dans le problème de la définition, la première des causes de "la maladie de l'évaluation". Selon ces auteurs, en effet, l'évaluation est malade. Parmi les symptômes du mal qui l'affecte, on pourra retenir ceux :

- de l'évitemennt : on la fait tant quelle n'est pas absolument nécessaire ;
- de l'anxiété, qui peut paralyser aussi bien l'évaluateur que l'évalué ;
- de l'immobilisme, qui fait que les pratiques n'évoluent guère ;
- du scepticisme, qui conduit à penser qu'évaluer ne sera pas à grand chose ...

La conclusion des auteurs est qu'il est urgent de lui porter secours. Pour cela, il convient d'abord de l'assurer en lui permettant de dépasser le stade des "définitions essentiellement arbitraires" (p. 11). Trois définitions classiques et "communément admises" sont ainsi examinées.

La première est la définition "ancienne" qui fait équivaloir évaluation et mesure, et que l'on peut symboliser par la formule :

$$E \equiv M$$

L'évaluation est identique à la mesure.

Il est certain que, historiquement, le développement de l'évaluation est lié à celui de la mesure. Guy Berger distingue, de ce point de vue, trois phases dans une histoire "bien jalonnée", du moins au Etats-Unis.

Dans une première période, la phase du *testing*, entre 1920 et 1940, on s'est efforcé de contrôler les résultats et les performances à l'aide d'épreuves objectives et standardisées, les tests. Pendant la guerre, la nécessité de former massivement des soldats ou des travailleurs pour les industries de pointe conduit à mettre sur pied à la fois un énorme système de formation et les instruments permettant d'apprécier et de contrôler son efficacité. C'est la *measurement period*. Enfin, dans une troisième période, celle

⁴ D.L. STUFFLEBEAM et al., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, éd. française, Éditions N.H.P., Ottawa, 1980.

⁵ Guy BERGER, "Mais, qu'est-ce qui nous prend à évaluer?", *POUR*, 55, p. 10-11.

L'évaluation est un jugement professionnel. C'est une opération d'expertise. Mais alors le problème de la définition n'est-il pas, en quelque sorte, escamoté ? L'évaluation, c'est ce que savent faire les experts... par définition ! Il est rare qu'un expert fournisse, en même temps que son jugement, les critères sur lesquels il se fonde, et qui permettraient d'en apprécier la validité et la pertinence. A un parent d'élève qui l'interrogeait sur la façon dont allait être conduite l'évaluation de l'école "expérimentale" que fréquentaient ses enfants, nous avons entendu un inspecteur général répondre : "Rassurez-vous, nous savons faire. Il y a longtemps que nous faisons cela..." Comme l'écrit D. L. Stufflebeam, "ce processus garde secrets à la fois les données considérées et les critères ou standards qui ont servi à les apprécier" ⁶.

De ces trois définitions, laquelle est la plus pertinente ? Il est remarquable que Stufflebeam et ses collaborateurs ne posent pas vraiment cette question, la seule pourtant qui, pour l'instant, nous intéresse, puisqu'il s'agit de savoir de quoi nous parlons quand nous parlons d'évaluation. Sans doute la question a-t-elle moins de sens pour eux, dans la mesure où la définition pertinente ne peut être, à leurs yeux, que celle que leur ouvrage propose : "L'évaluation en éducation est le *processus* par lequel on *délimite, obtient, et fournit des informations utiles* permettant de *juger des décisions possibles*" (p. 48).

En appliquant à cette définition le processus d'analyse mis en œuvre par ses auteurs pour les trois définitions "courantes", on pourrait dire qu'elle présente les avantages de faire voir, d'une part, que toute opération d'évaluation implique la production d'informations spécifiques, et d'autre part qu'une de ses fonctions essentielles est d'éclairer une prise de décision. Mais elle a l'inconvénient d'être ambiguë quant au rôle et à la place du processus de jugement. Que signifie exactement "juger des décisions possibles" ? On se trouve ici en présence d'un véritable paradoxe.

D'un côté on définit le jugement comme l'acte de prendre une décision, et l'on affirme que "juger est le terme qui est au centre même de la définition de l'évaluation".

Mais en même temps on précise que, si juger est au centre de la définition, "l'acte de juger *ne l'est pas*, considéré du point de vue de l'évaluateur" (p. 52). L'évaluateur ne doit pas participer à la prise de décision ! Il ne serait donc qu'un simple pourvoyeur d'informations ? N'est-ce pas réduire l'évaluation à l'une de ses phases ? Et si l'acte de choisir parmi les décisions possibles est bien un acte de jugement, cet acte n'est-il pas postérieur à l'acte d'évaluation proprement dit, qui impliquerait nécessairement un jugement au sens de "prise de position sur"?

Le groupe Phi Delta Kappa a perçu la difficulté, au point d'envisager de désigner par un autre terme que celui d'évaluation "cette évaluation informative" (p. 192) qui vient d'être décrite comme "procédé qui fournit l'information utile pour éclairer la prise de décision" (p. 50). Mais cela, pense-t-il, risquerait encore d'augmenter la confusion. Toutefois, le vrai problème est de savoir si l'un ou l'autre de ces deux actes entre lesquels on hésite pour l'attribution du label "évaluation" mérite vraiment ce label. Il y a, d'un côté, l'acte de l'évaluation au sens de Stufflebeam, qui est, en fait, un acte de production de connaissance. Les informations sont des "données descriptives ou interprétatives concernant des entités... et leurs relations (p. 49). Il s'agit de rendre disponibles, "par des procédés tels que la collecte, l'organisation et l'analyse, et en employant des moyens aussi formels que la mesure, le traitement des données et l'analyse statistique", des informations utiles, satisfaisant, entre autres, à des critères "scientifiques" (p. 51). Le maître mot est celui d'identification. Il faut identifier la question décisionnelle (celle qui exige un choix), les réponses possibles, les critères de choix, et les informations utiles. Tout cela correspond à un travail qui est essentiellement d'analyse. Et puis, d'un autre côté, il y a la prise de décision, que l'acte d'évaluation-identification a pour seule ambition de "servir" (p. 52). Et "l'acte de choisir est l'acte essentiel de la prise de décision" (p. 54). Le premier acte doit demeurer totalement objectif, s'il veut être vraiment utile. Le second, bien qu'éclairé par le premier, est totalement libre. Si dans l'idéal on peut penser à une "combinaison évaluateur-déicideur" (p. 52) où le choix reposant sur la capacité de décision serait d'autant plus libre qu'il serait éclairé par la mise en œuvre de la capacité d'analyse objective caractérisant l'évaluation (ce qui correspondrait au cas idéal décrit par Descartes, où le jugement et le choix de celui qui connaît "clairement ce qui est vrai et ce qui est bon" le laissent entièrement libre sans qu'il soit indifférent, l'indifférence, comme indétermination, étant "le plus bas degré de la liberté"), et faisant "plutôt paraître un défaut dans la connaissance qu'une perfection dans la volonté"), il vaut mieux, pour sauvegarder l'objectivité de l'un et la liberté de l'autre, séparer les deux rôles (p. 118). Mais, on peut considérer, nous dir-on, l'évaluateur comme une simple excroissance, "exension de l'esprit" (p. 52) ou "extension du processus mental" (p. 118) du décideur. En tout cas, la relation entre les deux rôles est-elle "étroite" (*ibid.*) . Selon une métaphore d'ordre biologique, l'évaluateur représente "les yeux et les oreilles de celui qui prend les décisions" (p. 150).

Les yeux et les oreilles aident le cerveau à décider en l'éclairant. Un tel schéma laisse-t-il une place à l'évaluation ? Celle-ci n'est-elle pas un

⁶ D. L. STUFFLEBEAM et al., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, op. cit., p. 17. Les citations qui suivent sont extraites de cet ouvrage.

⁷ DESCARTES, Méditation quatrième.

l'examen des définitions "courantes" ne posait pas vraiment le problème de leur pertinence, mais se contentait de se tourner vers les comportements découlant de l'acceptation de chacune, en vue d'en peser les avantages et les inconvenients. Poser la question de la pertinence aurait conduit les auteurs à s'interroger sur la signification de l'existence d'un acte tel que l'évaluation, ce que manifestement ils n'ont pas voulu faire. Cependant, croyons-nous, il n'est pas possible de définir l'évaluation sans se poser la question du sens de cette opération, qu'il s'agit certes, d'abord, de décrire correctement, c'est-à-dire telle quelle se présente dans la réalité des pratiques. Mais, c'est la tentative pour décrire objectivement qui fait découvrir que l'on ne peut décrire sans être conduit à s'interroger sur les conditions de possibilité d'une telle opération. En effet, l'existence d'une activité telle que ce que nous appelons évaluation traduit à la fois l'imperfection de la connaissance de celui qui est contraint d'évaluer, et la présence en lui d'une certaine idée de la perfection qui anime et guide sa volonté.

Tout commence par et avec l'action. Nous agissons. Il nous faut constamment décider, nous "determiner". Cette liberté relative de choix, ou cette nécessité de se déterminer, comme on voudra, exige, pour s'exercer, ou fait intervenir, pour être satisfaisante, d'une part, une connaissance approfondie de la situation, et des effets possibles de sa décision, et, d'autre part, une certaine idée de ce qu'il est bon de décider dans la situation présente. Autrement dit, la décision qu'implique l'action humaine exige à la fois de bien connaître ce qui est, et de savoir ce qu'il est bon de faire. Dans l'idéal, pour un être omniscient et à la volonté toujours droite, la mise en œuvre d'une activité de nature à réaliser les fins dignes d'être poursuivies s'appuiera sur une connaissance adéquate de la situation qui exige une intervention active du sujet, et de son évolution prévisible en fonction de cette intervention. Mais, si la connaissance se limite à ce qui est, au donné, dont on peut, tout au plus, rendre compte par son passé, par son mode de production, et ne permet pas de prédire l'avenir, il y aura toujours à évaluer les conséquences de l'action engagée : prévoir, autant que faire se peut, l'évolution du ou des systèmes en cause ; imaginer ce que pourrait être une situation ultérieure si... (si l'on conduit telle ou telle action). Evaluer signifie donc ici, d'abord, tenter de dire ce qui sera, si... Mais le processus sur lequel se fondera la décision d'agir déborde largement ce qui ne sera qu'un simple effort de prévision. C'est, en premier lieu, une analyse de la situation présente (l'évaluation selon D. L. Stufflebeam), conduite à la lumière d'une certaine idée de la situation idéale (de ce qui devrait être), qui conduit à envisager des actions susceptibles d'améliorer celle-là. Puis l'évaluation des conséquences de l'action amène non seulement à imaginer l'évolution prévisible de la situation après mise en œuvre de l'action envisagée, mais aussi à comparer la situation future prévisible au modèle idéal de la situation désirée, pour juger de la pertinence de l'action envisagée. Ce n'est qu'en fonction de ce dernier jugement qu'est décidée la mise en œuvre

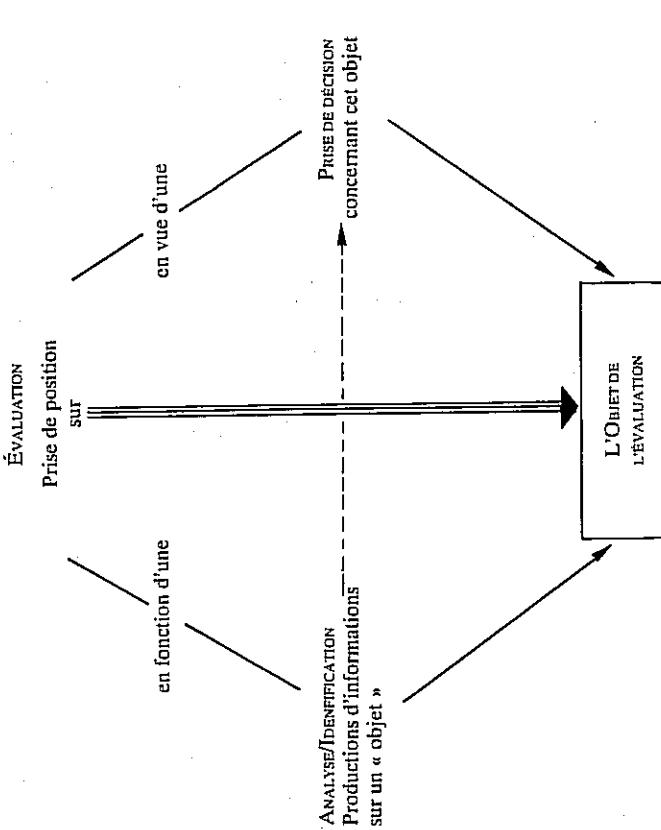


FIG. 3. — L'évaluation entre l'analyse et la prise de décision

troisième acte, se distinguant aussi bien de l'analyse-production d'informations, que du choix-décision, selon le schéma ci-dessus ? (fig. 3).

Un décideur qui saurait tout sur l'objet de sa décision et ses conséquences possibles, n'aurait plus besoin d'évaluer. Il agirait alors comme le sujet "entièrement libre" de Descartes, en pleine connaissance de cause. Mais précisément, ce cas est limite, voire utopique. "Si je connaissais toujours clairement ce qui est vrai et ce qui est bon, je ne serais jamais en peine de délibérer quel jugement et quel choix je devrais faire." On pourrait dire que le processus "analyse-identification → prise de décision" décrit par Stufflebeam correspond à la démarche idéale d'un sujet ne souffrant d'aucune imperfection dans la connaissance, ni de limitation dans la volonté.

C'est pourquoi l'évaluation nous paraît absente de cette analyse, qui nous aide cependant à comprendre, par ce manque lui-même, à la fois en quoi elle consiste et ce qui la rend nécessaire. Nous avons observé que

à dépasser la réalité pour imaginer ce qu'il adviendra si... Il y a – et c'est pourquoi on peut parler d'évaluation des conséquences – confrontation entre deux séries de données – être-là et projet –, pour prendre position, cette fois-ci, sur le projet : mérite-t-il d'être mis en œuvre ? Mais le jugement sur le projet ne pourra vraiment être prononcé qu'après une confrontation entre la situation future prévisible, telle qu'elle ressort de l'estimation des conséquences, et le modèle de "type 1", la situation idéale. C'est de cette dernière confrontation que pourra résulter la décision de mettre en œuvre le projet, qui traduit donc un deuxième jugement d'évaluation, portant sur la pertinence de l'action envisagée. Je me prononce sur le projet (référent) au nom de l'évolution prévisible de l'élève d'une part, et du modèle de l'élève idéal d'autre part (référent multidimensionnel). On pourrait dire, en résumé, que toute décision d'action implique deux jugements d'évaluation :

- jugement de type 1 : il faut que cela change ;
- jugement de type 2 : c'est en faisant ceci que l'on fera évoluer convenablement les choses.

Ce sont des jugements d'évaluateur dans la mesure où ils s'inscrivent dans le cadre général d'une *gestion du probable* : le premier n'a pas pour seule ambition de faire connaître la réalité (jugement d'observateur), mais de dire en quoi elle mérite d'être modifiée. Le second de prescrire ce qu'il faut faire (jugement de prescripteur), mais de dire ce qu'il est raisonnable de faire pour réaliser son projet de changement, compte tenu de la réalité actuelle telle qu'on peut la saisir, et de la réalité future telle qu'on peut l'espérer.

L'évaluateur, comme tisserand funambule

Ainsi l'évaluation est le propre d'un être :

- capable, d'une part, de juger ce qu'il est et ce qu'il fait, et possédant pour cela une certaine idée de la perfection qui s'exprime dans la construction de modèles de type 1 : capacité de distanciation critique à l'égard de la réalité, et d'abord de sa propre réalité ;
- mais incapable de connaître exhaustivement la réalité et d'en prévoir avec certitude l'évolution.

C'est pourquoi le jugement d'évaluation fait intervenir un choix et un pari. Le choix, toujours contestable, d'une ou plusieurs valeurs, d'un modèle de ce qui devrait exister ; un pari sur l'évolution probable des choses en fonction d'une action s'inspirant de ce choix.

L'évaluateur ne sait pas tout ce qui existe. Mais il sait :

- a) que l'existence est processus, développement, évolution. Or c'est parce que l'être est évolution qu'il appelle évaluation. En effet, l'évaluateur sait aussi...

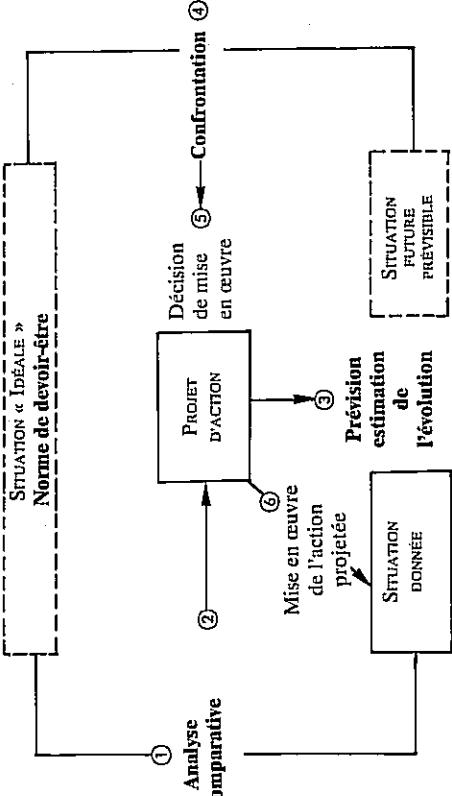


Fig. 4. – L'articulation action/évaluation

de l'action. Le schéma général serait donc celui que présente la figure 4. L'évaluation intervient à différents moments dans ce processus d'ensemble. La décision d'agir dépend avant tout de la décision qu'il y a à agir, c'est-à-dire qu'une situation donnée n'est pas satisfaisante : par exemple, que les résultats de cet élève ne correspondent pas à ce qu'il pourrait et devrait faire, n'expriment pas toutes ses possibilités. Une analyse de la réalité – de l'être – effectuée à la lumière de ce qui paraît souhaitable – du devoir-être – débouche sur un premier jugement : il faut changer cela. Premier jugement d'évaluation, obtenu par confrontation entre un référent (l'élève idéal maîtrisant la matière enseignée). Cette première décision repose sur la mise en œuvre pour "lire" la réalité (apprécier l'élève), de ce que de D. L. Stufflebeam et al. appellent un *modèle de "type 1"*, qui constitue "une représentation idéale d'un état de choses statique", et indique "ce qui devrait être" (P. 141). Le besoin de changement ayant été identifié, on (c'est-à-dire l'acteur social, ici l'enseignant) construira un projet d'action de nature à produire les changements souhaités. Ce projet a pour fonction d'apporter une réponse à la question "Comment obtenir ce qui devrait être", et correspond à la construction d'un *modèle de "type 2"*, qui est "une représentation idéale d'un processus dynamique qui peut, moyennant certaines conditions précises, conduire à l'atteinte de l'état de choses décrit dans le type 1" (*ibid.*). Par exemple, en plaçant l'élève devant une situation-problème judicieusement construite, je faciliterai l'émergence de la compétence visée. La construction du projet d'action implique donc une évaluation-estimation des conséquences prévisibles de la mise en œuvre du projet. A première vue, cette évaluation n'engage pas une confrontation référent/référent au sens strictement défini. Toutefois, elle est bien une opération de *lecture* de la réalité (l'élève) à la lumière d'une grille qui la transconde (le projet d'action), lecture qui conduit

b) qu'il peut être acteur dans cette dynamique évolutive ; qu'il peut imposer sa marque dans le cours des choses ; qu'il peut infléchir ou orienter les développements ; qu'il peut, par exemple, intervenir dans le développement d'autrui pour le rendre conforme à certaines normes (édiquer...) ;

c) qu'à ce pouvoir d'intervention correspond donc un autre pouvoir, celui de concevoir un état de choses meilleur, ou en tout cas préférable. L'intervention n'a de sens que si elle s'effectue au nom d'une idée de ce qu'il convient de faire exister ; que dans la mesure où elle exprime le projet de contribuer à l'avènement d'un état de choses préférable.

Dans la réalité, les choses ne sont pas figées. Elles évoluent (a). Il y a à agir (b) ; et l'action exige des normes (c). *Dans le prorès général de conduite de l'action par référence à des normes, l'évaluation est le moment où l'on prend du recul pour faire le point et juger.* Il s'agit essentiellement de juger de l'évolution du ou des systèmes concernés par son action. Car, pour faire le point, il faut disposer de repères fixes, par rapport auxquels se situer. Ces repères fixes constituent le référent, ou modèle de "type".

Le temps de l'évaluation est celui, fugace et singulier, où l'on arrête le temps ; où l'on "sort" du système en mouvement pour prendre des informations sur le mouvement même, afin de l'apprécier par rapport à quelque chose qui est de l'ordre du projet.

Aussi l'évaluateur est-il finalement un médiateur dont le travail s'apparente à la fois à celui du funambule et à celui du tisserand :

- du funambule, car il lui faut se mouvoir dans l'espace ouvert entre un "être" toujours en mouvement et un "devoir-être", toujours difficile à cerner ;
- du tisserand, car l'essence de sa tâche est de mettre en rapport, de créer des liens, et cela d'un triple point de vue :
 - en tant qu'il prononce un jugement utile à l'action, il participe au processus qui articule deux états de choses successifs (dynamique du changement) ;
 - en tant qu'il se prononce, il prend les choses dans la toile des mots.

L'évaluateur est "un homme de paroles" qui, à partir d'un premier jugement, "qu'il y a à dire", tente de construire un discours exprimant de façon la plus claire et la moins discutable ce qu'il y a à dire. La première qualité de son discours sera, dans ces conditions, de constituer un message accessible et ayant du sens pour ceux qui le reçoivent. Mais comment être jamais sûr de bien dire ce qu'il y a à dire, et de ne pas bavarder inutilement ? Il nous faut déterminer les conditions d'une mise en œuvre pertinente du jugement que nous venons de caractériser.

Les questions de l'évaluation : variables et espaces de variation

Nous avons jusqu'ici insisté sur l'unité d'un mode de jugement. Cela nous a permis de saisir le sens global de l'activité d'évaluation. Mais sommes-nous, pour autant, en mesure de savoir comment procéder ? Car, si l'on peut parler d'évaluation chaque fois qu'un sujet entreprend de se prononcer sur un objet quelconque, pour dire ce qui en fait la valeur d'un point de vue particulier, il n'en est pas moins vrai que ce qui frappe d'emblée l'observateur est la variété des pratiques. Variété des domaines concernés : l'éducation, la formation, bien sûr. Mais aussi la médecine, le travail humain, la politique et même les accidents nucléaires. Variété des méthodes : Robert E. Stake a pu ainsi inventorier et décrire, nous y reviendrons, neuf méthodes différentes. Variété des fonctions : on parle d'évaluation diagnostique ou pronostique, ou prédictive ; d'évaluation formative ; d'évaluation sommative. Variété des acteurs : commanditaires, responsables politiques ou sociaux, experts, auditeurs, usagers, formateurs, formés. Comment s'y retrouver ? Comment mettre de l'ordre dans cette profusion d'activités diverses et de discours divergents ? Et quels sont, tout d'abord, les véritables facteurs de variation ?