

## Pour construire des dispositifs pertinents

Pour assurer l'évaluation, il convenait de préciser quelques règles fondamentales propres aux principaux jeux distingués. Nous l'avons fait en examinant les obstacles auxquels chacun se heurtait, et les risque de dérive qui en découlaient.

Mais il ne suffit pas de savoir repérer et déjouer les pièges auxquels expose sa philosophie de l'évaluation. Encore faut-il être capable de mettre en œuvre, concrètement, une procédure. Un objet précis ayant été délimité, il faut choisir les outils, définir les intervenants, déterminer les moments. Nous avons montré que les réponses aux questions d'ordre méthodologique, touchant les formes de l'activité d'évaluation, dépendaient des intentions qui animaient l'évaluateur, et de la destination de son travail. Mais, bien que l'espace technique ne soit pas autonome, il n'en est pas moins l'espace privilégié de l'action concrète de l'évaluateur. Y a-t-il des règles méthodologiques à respecter lorsque l'on construit un dispositif ? Et comment tenir compte, dans les faits, de la primauté des intentions ? Faut-il élaborer des dispositifs différents selon l'intention dominante ? Ou bien peut-on concevoir un "dispositif modèle", formel et général, dont seuls les éléments constitutifs changeraient dans les différents cas de figure ?

Mais, tout d'abord, qu'est-ce exactement qu'un dispositif ?

## Le dispositif d'évaluation

### Construire un dispositif d'évaluation d'une action de formation

Quelle que soit sa conception de l'évaluation, et quelle que soit la fonction principale de celle-ci, on doit, pour pouvoir évaluer, prendre un certain nombre de dispositions.

Il faut préciser les circonstances (Quand ? Dans quel contexte ?), prévoir les outils à mettre en œuvre, distribuer les tâches, etc. On pourrait alors définir le dispositif comme *l'ensemble des modalités prévues de prélevement et de traitement d'information*. Le dispositif décrit et articule, tout d'abord, des modalités déterminées de prise d'information :

- circonstances et moments ;
- nature des informations à recueillir ;
- outils à l'aide desquels ce travail sera fait.

Mais nous savons que l'évaluation ne se réduit pas à une production d'informations. Il ne suffira pas de mettre en place des procédures et des outils pour recueillir des "données". Encore – et surtout – faudra-t-il traiter ces données. Sans critères par rapport auxquels ils prennent une signification, les indicateurs sont muets. C'est pourquoi il faut prévoir aussi des modalités de traitement d'information. Quelle que soit la nature du référent, de type quantitatif (modèle d'efficacité, dans l'évaluation par défaut de mesure) ou qualitatif (modèle de valeur, ou modèle de sens), l'évaluation est une lecture de la réalité à la lumière d'une grille de référence. Elle est mise en rapport, d'où naît le jugement qui la définit. Il est donc nécessaire d'envisager des niveaux et des types de confrontation référent/référent. Ce n'est qu'à partir de là, d'ailleurs, que l'on pourra décider des modalités de prise d'information, sous peine de prélever des informations qui s'avéreront inutiles. Ici encore, la ligne de pertinence va du référent au référé, du traitement prévu à l'information nécessaire. On pourrait dire, en d'autres termes, que construire un dispositif, c'est agencer des moyens conformément à un plan. Ce plan sera fonction d'un certain nombre de données qu'il convient de répertorier. Nous allons le faire à partir d'un exemple, en analysant une situation concrète.

Retenons déjà une première règle fondamentale :

*Pas de dispositif sans plan préalable. Pour pouvoir prélever des informations, il faut savoir quelle information il est nécessaire de prélever.*

Nous proposons de voir comment se pose le problème du dispositif dans le cas de l'évaluation des actions de formation. Ce choix est motivé par deux considérations. En premier lieu, nous avons eu l'occasion d'indiquer que l'évaluation formative correspondait à une direction positive, dans la mesure où elle exprime la volonté de tout mettre au service du développement du sujet qui apprend. L'acte d'enseignement étant, dans son essence, un acte de "formation" au sens large, au service duquel se met l'évaluation quand elle devient formative, toute évaluation des élèves est, en même temps, évaluation des actions de formation réalisées par l'enseignant. Il devrait d'ailleurs être clair, à partir de là, qu'une évaluation d'élève dont le maître ne tire aucun enseignement pour lui-même, et qui n'est suivie d'aucune modification dans la pratique pédagogique, n'a guère de sens – sauf, bien entendu, si l'on n'est plus en situation de formation.

En second lieu, on a pu regretter encore récemment qu'un grand malaise subsiste "sur ce qui constituerait les caractères ou les règles élémentaires" d'une démarche d'évaluation des actions de formation. Si nous pouvions contribuer à dissiper les "confusions" <sup>1</sup> qui marquent les pratiques actuelles, nous ferions donc d'une pierre deux coups.

Soit un groupe de formateurs organisant un stage, ou un enseignant préparant une série de séquences, ou un module, et désireux de prévoir un dispositif adéquat pour servir à l'évaluation de leur travail. Quelles "dispositions" doivent-ils prendre ?

Formellement, on peut dire qu'ils devront apporter des réponses précises aux questions cardinales de l'espace des "problèmes techniques" : Quoi ? Quand ? Par qui ? Comment (avec quoi) ? Mais toute la difficulté est là. On peut traiter en premier la question : "Quoi ?" A quoi va-t-on s'intéresser ? Il est clair que cela dépend... De quoi ? Tout d'abord, de la raison pour laquelle on croit bon d'évaluer, et qui constitue ce que nous appellerons l'intention dominante du projet d'évaluer. Les "méthodes" distinguées par Stake correspondent ainsi à autant d'intentions dominantes différentes :

- On évalue :
- pour mesurer les progrès accomplis ;
  - pour étudier et accroître l'efficacité du personnel enseignant ;
  - pour mieux comprendre les acteurs et leurs activités ;
  - pour rationaliser les décisions quotidiennes, etc.

1. J.-M. BARBIER, *L'évaluation en formation*, op. cit., p. 175 et 183.

L'intention dominante peut osciller entre la simple connaissance (analyse) ou l'action (gestion), entre le "contrôle et "l'évaluation", entre l'estimation et l'appréciation. Autour de chacune de ces intentions, qui constitue le pivot de ce que nous nommerons *modèle d'évaluation*, pourra se déployer un jeu particulier. Nous avons décrit trois grands "jeux" – de l'Expert, du Juge et du Philosophe – qui correspondent ainsi à trois modèles différents. Comment donc se pose, en chaque cas, la question "Quoi" ? Comment le choix du modèle oriente-t-il le découpage de l'objet ?

– *L'expert*, désireux d'estimer le plus "objectivement" possible, recherchera des performances mesurables. Il sera conduit à s'intéresser en priorité aux résultats des élèves ou des formés, appréhendés à travers des tests à traitement numérique. Mais il pourra aussi s'intéresser à ses propres résultats, qui seront "mesurés", par exemple, avec une échelle d'évaluation de type également numérique.

– *Le juge*, soucieux d'apprecier la valeur de son travail par rapport à des cibles prédéfinies, pourra, lui aussi, procéder de deux façons. Ou bien il comparera son activité pédagogique à un modèle idéal, celui de la "leçon type". C'est ainsi, remarquons-le, que fonctionnent la plupart des visites rendues aux professeurs stagiaires, ou des inspections d'enseignants titulaires. Le formateur ou l'inspecteur compare la prestation réalisée à un modèle idéal de prestation pédagogique qui reste, le plus souvent, non explicitée, ce qui ne manquera pas de les mettre en grand danger de dérive autoritariste. Ou bien, on rapportera les performances des élèves à des performances cibles, pour apprécier la valeur de son action à l'aune des écarts constatés.

– *Le philosophe*, pour comprendre ce qui se passe et dégager la signification du travail réalisé, sera attentif à des signes – faits particuliers, attitudes, incidents, propos des uns ou des autres – susceptibles de révéler des tensions, des souffrances, ou bien des progressions, des conquêtes ; c'est-à-dire susceptibles de servir d'analyseur pour la situation d'apprentissage.

On voit comment tout se tient. Du "choix" d'un modèle d'évaluation découlent non seulement le découpage de l'objet, mais aussi le choix des moments, des acteurs, et des outils. L'expert, par exemple, pour estimer l'efficacité de son action à travers les résultats des formés, devra faire subir à ceux-ci deux séries d'épreuves, avant et après la séquence de formation. Et ces épreuves devront être, si possible, des tests (situations expérimentales standardisées). Le philosophe n'a lui besoin d'une instrumentation lourde. Il ne lui est pas davantage nécessaire de prévoir des moments précis de prise d'information. C'est pour lui que la question des dispositifs a le moins d'intérêt. On construit un dispositif en fonction de ce que l'on souhaite voir. Un échaufaudage ne pourra que gêner l'interprète, qui veut pouvoir parcourir le chantier comme il l'entend, et découvrir de nouveaux points de vue.

Cependant, les projets d'évaluation débordent, le plus souvent, ces grandes "philosophies", et cela pour deux raisons. La première est que le modèle d'évaluation privilégié est, en quelque sorte, un "mixte", qui articule des intentions concernant l'activité d'évaluation elle-même (à quoi sert-il d'évaluer ?) et des intentions concernant son usage social (à quoi sert l'évaluation ?). Chaque modèle prend parti, à la fois, sur le fonctionnement de l'activité et sur l'utilisation de ses produits, comme cela est visible dans les quatre modèles que J.-M. de Ketelaer a retenus comme les plus représentatifs<sup>2</sup>.

– Celui de Tyler, centré sur les objectifs. Pour Tyler, le but essentiel de l'évaluation est d'apprécier un écart entre une performance observée et des objectifs prédeterminés. Les objectifs sont définis par les responsables de formation. Les évaluateurs se bornent à observer les résultats au moyen d'outils "préconstruits". Les formés subissent le jugement final.

– Celui de Stufflebeam, pour qui le but essentiel est de produire de l'information utile pour un décideur particulier (modèle CIPP, pour une évaluation globale).

– Celui de Scriven, centré sur le formé ou "consommateur". L'évaluateur a pour tâche d'apprécier la valeur d'une stratégie de formation par rapport aux besoins réels des formés. Il lui faudra mettre en relation les effets de la formation (analyse des effets) avec, d'une part, les besoins personnels du formé et, d'autre part, les besoins du "marché" (analyse des besoins).

– Celui de Stake, centré sur les personnes impliquées dans le processus de formation. Le but est de produire de l'information utile à la compréhension de ce processus. Il s'agira donc de recueillir le maximum de données relatives aux différents "clients", afin de leur permettre de mieux comprendre et d'améliorer leur action.

Mais la construction du dispositif ne dépend pas que du modèle d'évaluation privilégié. Car le projet d'évaluer met aussi en jeu *un modèle de fonctionnement de la réalité évaluée*. Les informations à prendre seront différentes selon l'idée que je me fais de l'objet évalué, et de ce à quoi il sert. Nous voulons, par exemple, évaluer le système scolaire. Avant de trouver des "thermomètres", il faut savoir quelle est sa fonction dominante. A quoi est-il destiné ?

– A produire des professionnels pouvant s'insérer convenablement dans un tissu socio-économique ?  
– A produire des sujets connaissants, autour des pôles de savoir que constituent les disciplines ?

<sup>2</sup> Cf. J.-M. de Ketelaer, "L'évaluation du savoir-être", in *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck, p. 187-197.

- A produire des individus heureux, et "bien dans leur peau" ?
- A produire le plus grand nombre possible de diplômés ?

Le modèle de fonctionnement reflète l'idée que l'évaluateur se fait des objectifs généraux du système. Ce n'est que par rapport à ces objectifs que l'on pourra, concrètement, évaluer. Et sans doute les incertitudes et les confusions dans l'évaluation de l'école ne sont-elles que l'autre face de l'indécision quant aux objectifs, de l'absence de consensus à ce sujet. Comment pourra-t-il, dans ces conditions, y avoir consensus sur la didactique ?<sup>3</sup> Car on peut poser la même question pour l'activité de formation. A quoi sert-elle ? Guy Avanzini distingue deux grands modèles de formation :

- Le modèle F A (formation des adultes), selon lequel la formation servir à "donner à un sujet une compétence précise en vue d'une activité déterminée", soit par "recyclage", ou accroissement de compétence, soit par "conversion", ou acquisition de compétences nouvelles ;
- Le modèle F P (formation permanente), qui privilégie la transformation de la personne<sup>4</sup>.

Dans la plupart des cas, on se proposera d'évaluer les formés. Qu'est-ce à dire ? Prendra-t-on en considération :

- le futur agent économique, dont on appréciera la valeur professionnelle ?

- l'apprenant, dont on "mesurera" les acquisitions ?
- la personne, dont on s'efforcera de comprendre le développement ?

Il est certain que ces différents points de vue ne sont pas exclusifs. J.-M. Barbier a montré qu'en relation avec ce qu'il appelle les "cadres idéologico-théoriques de référence", on peut repérer des "systèmes d'objectifs" qui président au fonctionnement des institutions de formation<sup>5</sup>.

Mais, même si un modèle de fonctionnement est composite et articule plusieurs objectifs, cela ne fait pas disparaître, bien au contraire, la nécessité de savoir ce que l'on attendait de l'objet à évaluer pour pouvoir le faire. Un dispositif ne pourra être construit qu'à ce prix. Et plus l'on veut un dispositif précis, plus il faudra être précis dans l'explicitation de son modèle d'évaluation d'une part, et du modèle de fonctionnement de l'objet évalué d'autre part.

Ce dernier travail conduira enfin, comme nous venons d'en prendre conscience, à s'interroger sur son projet de formation. Sans doute, les finalités risquent-elles d'être trop générales pour peser d'un poids réel sur la construction du dispositif. Cependant, dès que le système de valeurs qui donne sens au projet sera suffisamment précis, il déterminera en partie la nature des informations à prendre et, par suite, les modalités de saisie. Si

l'on se propose de former des sujets autonomes, on devra imaginer les circonstances dans lesquelles cette autonomie pourra se manifester, et prévoir des épreuves, tests ou situations, permettant de l'apprécier. Il pourra être nécessaire de construire, comme l'a fait Carl Rogers, un modèle de la "personne fonctionnant pleinement"<sup>6</sup> pour fabriquer, en fonction de celui-ci, des tests de développement. A fortiori, faudra-t-il prendre en compte les intentions dominantes de changement où se spécifient, en relation avec un modèle de formation, les principales modifications attendues à la fin de l'action.

Selon G. Nunziati, par exemple, pour une formation d'enseignants, les changements pourraient se situer sur quatre axes<sup>7</sup> :

- les points de vue ;
- les connaissances ;
- les techniques pédagogiques ;
- les comportements relationnels ;

Ce qu'il y aura d'intéressant à observer se situera, par définition, au niveau des transformations souhaitées. C'est d'ailleurs à partir de la spécification, en termes opérationnels, des changements attendus qu'il sera possible de définir des objectifs de formation, en distinguant éventuellement les objectifs de progression, qui vont scander le développement pour qui ils constitueront des cibles temporaires, les objectifs de résultats, à atteindre en fin de formation, et les objectifs à long terme, qui ne pourront être atteints que lorsque le formé aura quitté le lieu de formation et affrontera directement les problèmes pour lesquels on le prépare.

Ainsi, et en toute rigueur, le plan permettant d'agencer les moyens ne peut être tracé qu'à la condition de posséder des informations suffisamment explicites sur le double projet d'évaluer et de former (fig. 9). Bien sûr, il est peut-être vain d'espérer pouvoir expliciter chacun des éléments que nous venons de décrire. Attendre de tout savoir risquerait, par ailleurs, de condamner à l'impuissance ou à la paralysie. Mais, sans les axes directeurs d'un projet d'évaluation ayant un minimum de réalité, et d'un projet de formation possédant un minimum de consistance, le dispositif ne pourra qu'être construit à l'aveuglette. Dans le domaine de l'évaluation des actions de formation, l'incertitude méthodologique n'est le plus souvent que l'expression et le reflet de l'imprécision et de l'indétermination des intentions, tant en ce qui concerne le projet d'évaluer que celui de former<sup>8</sup>. La seconde grande règle pour construire un dispositif est d'être en mesure de préciser ses intentions.

6. Carl ROGERS, *L'Institué pour apprendre*, Dunod, 1972, p. 278.

7. Georges NUNZIATI, "Pour évaluer une formation" in : *Cahier de l'évaluation*, n° 2, *Evaluation des activités de formation*, Les dossiers de Sévres, p. 44.

8. Cf. C. HAOU, "Éléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation", *Revue française de pédagogie*, n° 66, janv. 1989, p. 49-59.

3. Cf. Guy AVANZINI, "A propos de la didactique : il n'y a pas de "consensus", *Bulletin Bieter-Simon*, 606, I, 1986.

4. Guy AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1987, p. 136.

5. J.-M. BARBIER, *L'évaluation en formation*, op. cit., p. 76.

Mais peut-être ces considérations sont-elles encore trop abstraites et pourront en conséquence paraître insuffisamment opératoires. N'est-il pas temps de montrer, concrètement, comment s'établit le lien des intentions aux outils ? Résumons-nous.

Un dispositif d'évaluation :

- décrit et articule des modalités déterminées de prise d'information ;
- prévoit les niveaux et les types de confrontation référent/référencé à réaliser.

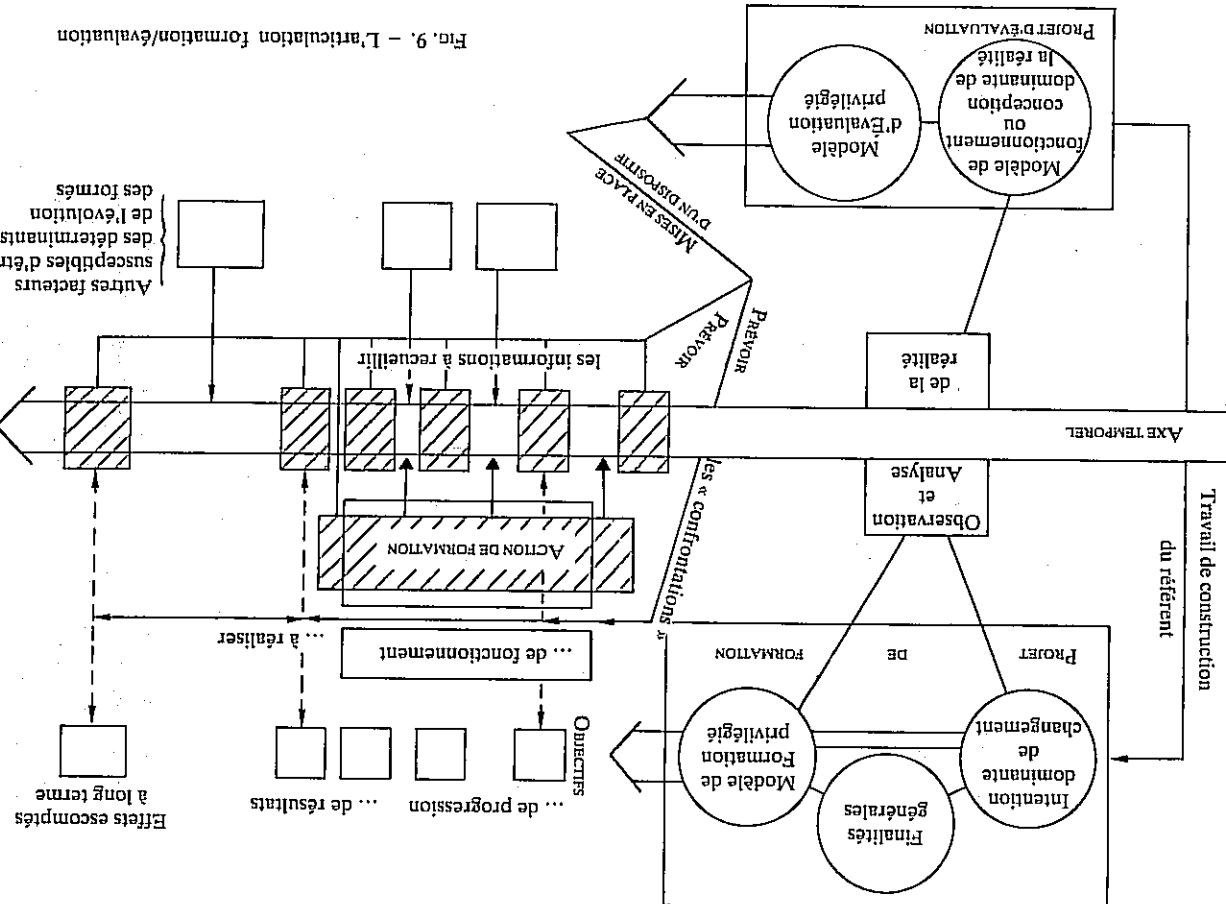
Construire un dispositif, c'est donc agencer des moyens (outils, acteurs) conformément à un plan. Ce plan sera fonction :

- a) de la nature du projet d'évaluation. En particulier :
  - du modèle d'évaluation privilégié ;
  - du modèle de fonctionnement dominant de la réalité évaluée ;
- b) de la nature du projet de formation :
  - finalités générales ;
  - intentions dominantes de changement ;
  - modèle de formation privilégié ;
- c) des particularités concrètes du système de formation au sein duquel sera découpé l'objet d'observation.

Nos enseignants et/ou formateurs désireux de construire un dispositif adéquat pourront donc partir de l'outil suivant, qui fonctionnera comme fil conducteur.

Les opérations répertoriées sont "incontournables" en ce sens que l'on ne pourra travailler rigoureusement qu'à condition de les accompagner, et de les accomplir toutes. Mais faut-il le faire dans l'ordre indiqué ? Ne pourrait-on commencer directement par du "concret", au point 3 ? Essayons.

Quand il s'agit d'éducation, d'enseignement et/ou de formation, nous voulons évaluer quelque chose qui s'inscrit dans une démarche de projet. Le plan d'évaluation devra donc tenir compte des particularités de l'objet "démarche de projet". On pourra, d'une manière générale, prévoir une pluralité d'unités d'évaluation correspondant aux différentes unités et aux différents moments de l'action. Ainsi la dynamique du projet enchaîne-t-elle un certain nombre de phases clés<sup>9</sup> :



9. On pourra consulter à ce sujet le recueil des travaux réalisés par les participants à l'Université d'été d'Aurans, *Dispositifs et méthodes de formation à la conception et à l'évaluation des P.A.E.*, Université de Grenoble II, ministère de l'Education nationale, 1988.

1. Naissance du projet (recensement des besoins, émergence de l'idée, analyse de la situation, inventaire des ressources et des contraintes) ;
  2. Structuration du projet (formulation des objectifs, choix des intervenants, définition des actions, etc.) ;
  3. Mise en œuvre du projet.
  4. Analyse des résultats.

Où, quand, comment l'évaluation va-t-elle opérer ?

On peut juger nécessaire une évaluation finale. Quels résultats, alors, prendre en compte ? Il faudra se référer aux objectifs, et définir des lignes de lecture des "résultats" qui soient conformes à la nature de ceux-là. Or les objectifs spécifient les modifications escomptées. On ne pourra pas ne pas s'y référer.

Faut-il évaluer la mise en œuvre ? Oui, si l'on veut comprendre ce qui s'est passé, en vue d'une action ultérieure plus efficace (contexte de régulation). Non, si l'on veut simplement se prononcer sur l'efficacité de l'action, dans une optique de mesure (philosophie de l'expert). On ne peut pas ne pas s'interroger sur son projet d'évaluation.

De la même façon, la décision d'évaluer ou non le projet au sens strict (orientations, finalités, stratégie), ainsi que le plan de formation (objectifs et moyens), dépend de la nature du projet d'évaluation. Il peut être utile de réfléchir à la valeur du projet avant sa mise en œuvre, en s'interrogeant sur sa cohérence interne, la façon dont il prend en compte les contraintes externes, son aspect réaliste, sa "faisabilité", etc.<sup>10</sup>, si on a la possibilité de le modifier et si cette évaluation initiale s'inscrit dans un contexte de régulation de l'action. C'est bien l'intention dominante caractérisant le projet d'évaluation qui est le phare éclairant la construction de tout le dispositif.

Concrètement, on peut procéder de la façon suivante :

1. Etablir la liste des moments, des activités, ou des "éléments clés" de la dynamique ou du système à évaluer.

2. Noter, en regard de chacun d'entre eux :

- le type d'information à prélever ;
- les circonstances de prises d'informations (intervenant, moments, outils).

Mais nous avons vu que la nature des informations à recueillir dépendait du "traitemen" prévu, autrement dit de ce à quoi elles sont destinées. Il faudra donc, pour se donner toutes les chances de construire un dispositif complet et cohérent, préciser, pour chaque élément clé appelant la mise sur pied d'une unité d'évaluation, non seulement :

<sup>10</sup> G. NUSZATI décrit en ces termes des critères pour dire si un plan de formation est acceptable. ("Pour Évaluer une Formation," an. cité, p. 47).

# CONSTRUIRE UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION D'ACTION(S) DE FORMATION

## Liste des opérations incontournables

- S'interroger sur son projet d'évaluation
    - Quelle est l'intention dominante du projet d'évaluation :
      - Mesurer, apprécier, interpréter ?
      - Contrôler, réguler, comprendre ?
    - Quelle conception dominante a-t-on de la réalité évaluée ?  
(question : A quoi ça sert ?)
      - Modèle de fonctionnement privilégié :
      - de l'enseignement ou du système de formation ;
      - du sujet formé.

## 2. Préciser son projet de formation



### **3. Prévoir les procédures**

- Déterminer l'information utile
    - **A QUOI** va-t-on s'intéresser (objet) ?
    - Dire comment sera saisie l'information utile
      - **QUI** opérera la saisie ?
      - **QUAND** ?
    - au moyen de **QUELS OUTILS** ?
  - Définir le cadre d'interprétation de cette information

<sup>10</sup> G. NUNZIATI décrit en ce sens des entrées pour dire si un plan de formation est acceptable. ("Pour évaluer une formation," art. cité, p. 47).

- la nature des informations à recueillir,

mais encore :

- le type de confrontation prévu ;
- l'"objectif" du travail réalisé dans le cadre de cette unité d'évaluation.

A titre d'exemple, nous proposons le schéma d'un dispositif éventuel pour l'évaluation d'un stage de formation d'enseignants en établissement<sup>11</sup>. Ce schéma (fig. 10) n'a pas la prétention de servir de norme idéale, mais d'être seulement un canevas incitant à ne rien oublier d'important. Or chaque élément du dispositif n'est important que par rapport à une intention centrale du projet d'évaluation (ligne : en vue de). Et l'essentiel, formellement parlant, est bien d'expliquer ce projet, en tenant compte, bien sûr, des particularités concrètes de la situation d'où découle la décision d'évaluer.

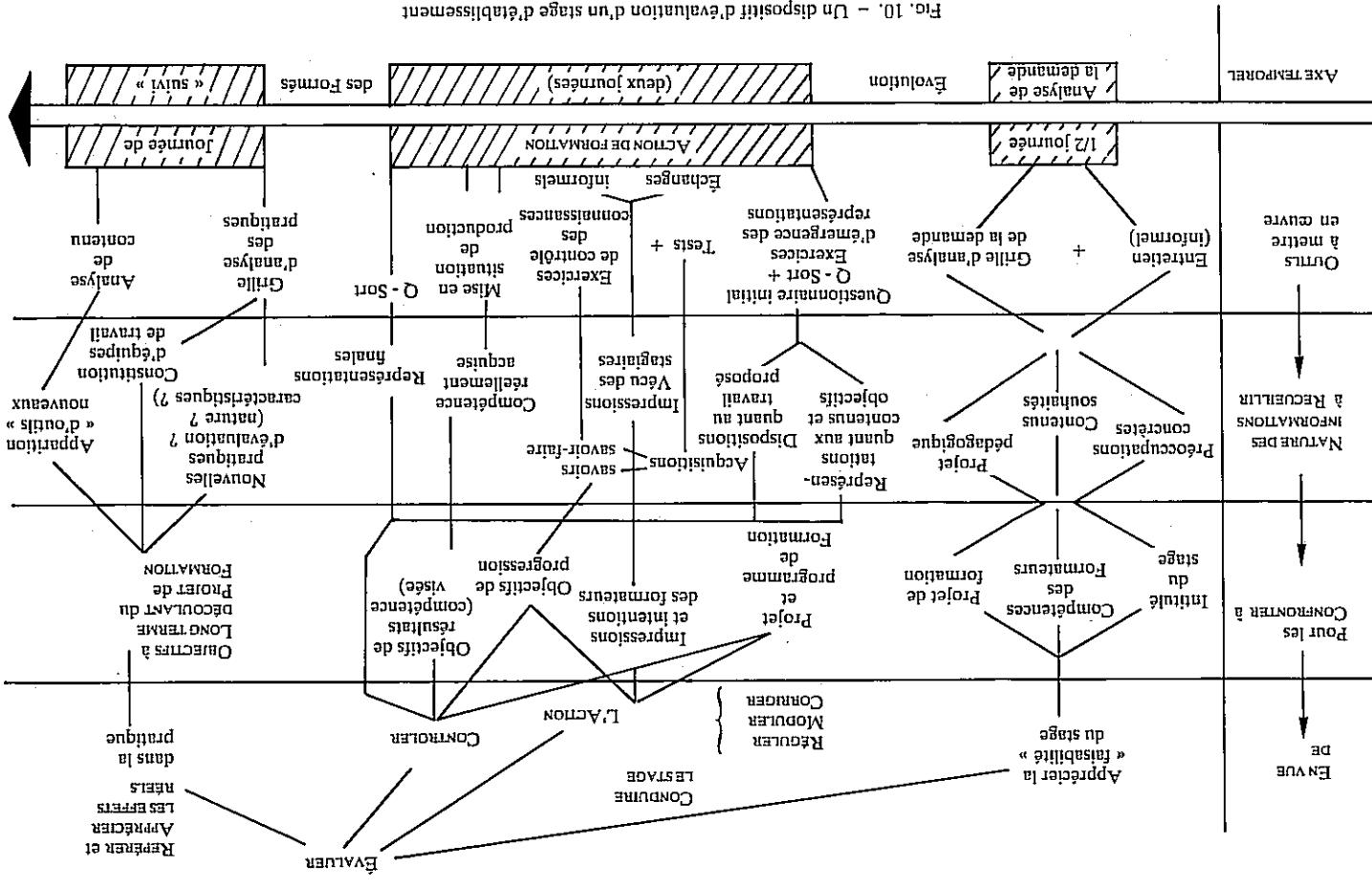
Enfin, pour aider à déterminer les unités d'évaluation articulant le dispositif, nous soumettons au lecteur une liste des principaux objets possibles dans l'évaluation des actions de formation. Cette liste a été construite en tenant compte d'une double distinction : processus (action dans son fonctionnement) – produit (ensemble de résultats) d'une part ; et procès pédagogique (relations de face à face) – processus de formation (ensemble de la dynamique) d'autre part. Cette liste fait apparaître, entre autres, que l'évaluation d'une action de formation ne peut, en aucun cas, se réduire à la seule estimation du degré de satisfaction des formés, dont cependant on se contente encore trop souvent.

Ainsi la construction d'un dispositif pertinent est-elle un travail qui déborde largement la simple mise en œuvre "technique" de procédures. Il faut non seulement disposer d'une panoplie d'instruments et d'outils suffisamment riches, mais encore posséder le savoir-faire permettant d'utiliser le bon outil, au bon moment, pour réaliser au mieux son intention, c'est-à-dire produire des informations utiles pour connaître, juger, ou interpréter ; pour réguler l'action, ou préparer des décisions ; pour se prononcer sur la réalité "jugée", et faire le point de façon efficace. C'est pourquoi ce savoir-faire est plus qu'un strict savoir-faire. Il met en jeu un savoir-analyser (des projets) ou expliciter (des intentions).

La première condition pour construire un dispositif pertinent est donc de savoir prendre du temps pour réfléchir, comme sur le faire, dans le mythe d'ER, l'âme d'Ulysse. Pour dire ce qui est exigé par la situation, où l'on est concrètement placé, d'avoir à évaluer. Evaluer en vue de quoi ? Tout dépend de cette question primordiale. Les règles du jeu sont fonction de l'essence du jeu. La bonne direction est bien celle qui va des intentions aux outils.

II. Ce schéma, comme le précédent, illustre l'article "Éléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation".

Fig. 10. – Un dispositif d'évaluation d'un stage d'établissement



LES OBJECTIFS POSSIBLES  
dans  
L'ÉVALUATION DES ACTIONS DE FORMATION

**1. Le processus de formation**

- **Le Dispositif** (au sens large)
  - Le projet (cohérence et rigueur)
  - Le plan (faisabilité)

en particulier : les formateurs

Qui ?	Place et rôle ?	Formation ?
Compétences ?	Fonction ?	Statut ?

- *Le procès pédagogique*  
(l'action proprement dite)

Choix des contenus

Choix des activités et exercices

Méthodes de travail  
Techniques d'animation  
Dispositif d'évaluation

Travail des formateurs

Fonctionnement  
de l'action

**2. Les effets de la formation**

- *Effets pédagogiques* (= Résultats des formés)
  - apprentissages effectués
  - évolutions repérables
  - ... satisfaction des formés
- *Effets de formation* (= leurs conséquences)
  - évolution des pratiques
  - efficacité des pratiques

**Pour choisir et utiliser  
des outils adaptés**

Le lecteur qui nous aura suivi jusqu'ici se posera, sans doute, des questions sur la nécessité de consacrer un chapitre aux outils. Si l'outil ne peut être bien choisi que par référence à une intention dominante, n'était-il pas suffisant de caractériser ces intentions ? N'avons-nous pas déjà dit comment assurer le choix de l'outil en décrivant les principaux "jeux" et en tenant compte de celles qui découlent de leur "essence" ? Que reste-t-il à faire ?

Peut-être à nous interroger sur la ou les fonctions réelles de l'outil en évaluation. Car le terme d'outil est finalement ambigu, en ce qu'il désigne des "objets" de complexité différente, intervenant à des moments et à des niveaux différents, et pour des usages également différents. Au sens premier, un outil est un instrument manuel de travail qui sert à agir sur une matière pour la façonnner ou la transformer. Au sens large, l'outil est un instrument qui facilite une praxis. Il permet d'appréhender les choses (le microscope, outil d'observation) ou d'agir sur elles (le psychodrame, outil thérapeutique). Quel genre d'outils l'évaluateur utilise-t-il ? Lorsqu'il s'agit d'évaluer des élèves, l'outil se présente le plus souvent sous la forme de "sujets" d'exercice ou de problèmes auxquels ceux-ci seront confrontés. Le problème – au sens large : situation impliquant une ou plusieurs difficultés que l'on demande à l'élève d'affronter – est alors l'occasion d'une "prestation". Il va déclencher un comportement, qui fera l'objet d'observation et d'analyse. Ce que l'on appelle évaluation est en fait l'observation-analyse-interprétation de ce comportement. Ce travail peut donc mettre en jeu d'autres outils d'analyse ou d'interprétation. Un barème analytique jouera le rôle, précisément, d'outil d'analyse. Un modèle de compétence cognitive,

d'outil d'interprétation. De même l'évaluation des actions de formation fera-t-elle intervenir des outils à différents niveaux. On utilise souvent le questionnaire, soit à la fin d'une séquence de formation (à chaud), soit quelque temps après (à froid). Le questionnaire est un outil d'observation indirecte, qui suscite la production d'un discours. Dans le premier cas (problème), l'évalué avait quelque chose à faire. Dans ce second cas (questionnaire), il a quelque chose à dire. Mais le discours, à son tour, devra être analysé et interprété. Il faudra, comme toujours, passer du langage des observables à celui de la théorie, les observations n'ayant d'ailleurs pu être "cueillies" que dans le cadre d'une "théorie", c'est-à-dire d'un modèle, ou paradigme qui oriente l'action de l'évaluateur. On utilisera, par exemple une technique d'analyse de contenu pour dégager la signification des réponses obtenues. Enfin, le jugement formulé devra être communiqué aux intéressés. On utilisera pour cela un bulletin de notes, ou un livret scolaire. Ou bien on rédigera un court rapport. Bulletin, livret, rapports sont des outils servant à communiquer l'évaluation. Une première conclusion est donc qu'il n'y a pas d'*outil d'évaluation* comme il y a des outils spécifiques pour le travail du bois ou du fer. L'évaluateur ne dispose pas d'outils qui n'appartiendraient qu'à lui, et dont l'utilisation lui assurerait la réussite dans sa tâche. C'est pourquoi, comme le remarque J.-M. Barbier, "la quasi-totalité des techniques, instruments, procédures utilisables dans le domaine des sciences sociales le sont également dans une démarche d'évaluation" <sup>1</sup>.

Il n'y a que des outils *pouvant servir à l'évaluation*, soit pour produire des observations, soit pour les analyser et les interpréter, soit pour communiquer le jugement formulé.

## Vers la constitution d'une panoplie ?

Dans ces conditions, quel sens peut avoir une étude séparée des outils ? Une première utilité serait de permettre au praticien de se constituer une panoplie. Nous avons, de ce point de vue, décrit ailleurs quelques outils pouvant servir à l'évaluation des actions de formation. En prenant pour fil conducteur, d'une part, l'axe temporel, sur lequel on peut distinguer cinq moments privilégiés pour la saisie des observations, et, d'autre part, un axe typologique, on obtient un tableau dont les cases vides, en indiquant les espaces à garnir dans la panoplie, sont autant d'appels à la créativité des évaluateurs <sup>2</sup>. Mais comme nous ne saurons prétendre à l'exhaustivité, et

puisque nous ne pensons pas que la possession des outils soit une fin en soi, nous ne proposerons pas ici la constitution d'une panoplie, mais seulement la recherche des principes d'organisation d'une telle collection.

L'important est de disposer d'un tableau de rangement, de savoir quels sont les principaux compartiments de la boîte à outils. Or on peut envisager plusieurs systèmes de rangement.

Dans la logique de notre analyse, qui a privilégié les "philosophies" de l'évaluation, nous pourrions imaginer trois grandes boîtes.

- Celle de l'*expert*, qui contiendrait :
  - un manuel de mise en œuvre de la méthodologie expérimentale, puisque l'une des principales ambitions de l'expert est d'estimer l'efficacité différentielle d'un "traitement" pédagogique ;
  - une batterie de tests ou, en tout cas, d'épreuves normatives, destinées à situer "objectivement" des performances. D'une façon générale, l'expert utilisera des outils permettant de susciter et de "mesurer" des performances.
- La boîte du *juge* contiendrait deux grandes catégories d'instruments :
  - des référentiels d'objectifs (ensemble d'objectifs organisés, par exemple, selon une logique taxonomique), et des objectifs opérationnalisés (les cibles caractéristiques des différents programmes) ;
  - des épreuves de positionnement, qui permettront d'apprécier l'écart à chaque cible.
- La boîte du *philosophe*, enfin, serait la moins garnie.

Quelques outils d'analyse. Et surtout un lexique en cours d'élaboration, puisque la tâche que se donne le philosophe est de traduire, c'est-à-dire de construire un texte rendant intelligible la réalité observée.

Mais l'expert peut avoir besoin, pour donner du sens à ses "mesures", d'un modèle de la compétence cognitive. Le juge sera contraint d'utiliser des échelles de mesure pour apprécier l'écart à la cible. L'interprète ne pourra faire fi de toute donnée quantitative, etc. Il n'y a pas d'outil à usage exclusif.

C'est pourquoi on pourrait songer aussi à utiliser comme principe organisateur de la panoplie le premier tableau des fonctions auquel nous a conduit l'exploration de l'espace de l'usage social de l'évaluation. Ne pourraient-on pas distinguer :

- des outils destinés à l'*orientation* des élèves ou des formés : tests d'aptitude ; batteries d'épreuves prédictives, etc. Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, on pourra utiliser par exemple la batterie comportant huit épreuves proposée par A. Inizan <sup>3</sup> ;

<sup>1</sup> J.-M. BARBIER, *L'évaluation en formation*, op. cit., p. 216.

<sup>2</sup> C. HADJ, *Guide méthodologique pour l'évaluation des actions de formation*, Grenoble, CRDP, décembre 1987, p. 38.

<sup>3</sup> André INIZAN, *Le temps d'apprendre à lire*, Paris, Colin-Bourrelier, 1967.

TABLEAU 8 : Fonctions et stratégies de l'évaluation dans l'enseignement

Source : Jean Charbonnier, *Objectifs éducatifs et évolution individuelle*, Neuilly, IRDP, mars 1977.

- des outils destinés à facilier la *regulation* des apprenissements.
- L'évaluateur aura pour cela besoin d'outils d'utilisation simple, ou d'instruments construits "sur mesure". Si l'on veut mettre en œuvre une régulation interactive, en particulier, on ne pourra pas recourir à une instrumentation lourde, qui interdirait de réagir vite et d'inscrire la réaction dans la dynamique de la situation pédagogique. L'entretien "clinique", ou mieux "critique", de type piagétien, peut alors se révéler l'outil adéquat<sup>4</sup> ;
- des outils de *certification*, qui seront, le plus souvent, des épreuves probatoires, centrées sur des tâches significatives d'un point de vue social. Pour la maîtrise de l'orthographe, la dictée pourrait être une épreuve appro-

A partir des analyses effectuées par Jean Cardinet<sup>5</sup>, on peut esquisser les stratégies à mettre en œuvre relativement à chaque fonction, en précisant les objectifs spécifiques, les "objets" à prendre en compte (traits visés), le type d'épreuve, et les instruments appropriés (tableau 8).

Dans la mesure où les pratiques d'évaluation prédictive, formative et sommative s'organisent pour l'essentiel autour de ces trois grandes fonctions, le problème des outils propres à chacune se posera en des termes semblables et recevra donc une réponse de même nature.

Il n'y a pas d'outil qui ne soit que d'évaluation formative. Certes, tout instrument permettant de comprendre et de gérer les erreurs des élèves sera, par exemple, le bienvenu. Mais, même en ce cas, la "vertu" formative n'est pas dans l'outil. Elle est, si l'on peut dire, dans l'usage que l'on en fait, dans l'utilisation des informations produites grâce à lui. Ce qui est formatif, c'est la décision de mettre l'évaluation au service d'une progression de l'élève, et de rechercher tous les moyens susceptibles d'agir en ces sens.

**Une autre approche :**  
**Outils et fonctions de l'outil dans l'activité didactique**

Cette dernière remarque peut nous suggérer une autre approche de la question des outils. Puisque, en dépit du fait que certains outils semblent mieux adaptés à telle intention dominante ou à telle fonction, il n'y a pas d'outil qui soit par essence attaché à une forme ou à une pratique d'évaluation, ne pourraient-on se demander, non plus quels outils pourraient servir à telle ou telle fin, mais quelles sont les fonctions possibles pour les outils

4. Cf. Constantin Xyphas, *Jean Piaget, évolution et permanence. L'école et la famille, Dossiers d'éducation, supplément N° 10, 5 juin 1982.*

5.1 CARDINET: Objectifs éducatifs et évaluation individualisée, IRDP, Neuchâtel, mars 1971.

dont on dispose ? Non plus ranger ses outils "en vue de", mais voir d'abord de quels types d'outils on dispose pour servir à l'évaluation, afin de savoir en quelque sorte dans quel "rayon" les choix pourront s'effectuer. Tout d'abord, bien que cette distinction puisse être jugée, d'un certain côté, artificielle, il paraît possible de séparer :

- *les outils d'observation*, dont la fonction est de permettre de prélever des informations sur l'activité de l'apprenant,
  - aux outils d'observation au sens strict, ou outils d'observation directe (grilles, systèmes de catégories, échelles d'évaluation),
  - s'ajoutent des outils d'observation indirecte, ou d'entretien, suscitant la production de discours (questionnaire, canevas d'entretien, etc.) ;
- *les outils de prestation*, dont la fonction est de provoquer une activité qui donnera lieu à observation. Entrent dans cette catégorie : les épreuves d'examen, les tests, les situations-problèmes.

Cette dernière catégorie appelle deux observations.

- a) Non seulement il n'y a pas d'outil qui soit véritablement spécialisé du point de vue de l'évaluation, mais encore tous les outils servant à provoquer des activités sont tout autant outils d'apprentissage que d'évaluation. Il y a peut-être là l'intuition fondatrice de l'évaluation formative (et formatrice). Une même situation-problème peut servir à la fois à l'apprentissage et à son évaluation. Ici, se rejoignent théorie de l'apprentissage et théorie de l'évaluation. Dans une perspective constructiviste (le sujet qui apprend est le "moteur" central de son propre développement, l'apprentissage se traduisant par une complexification croissante de sa structure cognitive 6), la dynamique de l'apprentissage peut être représentée par la figure 11.

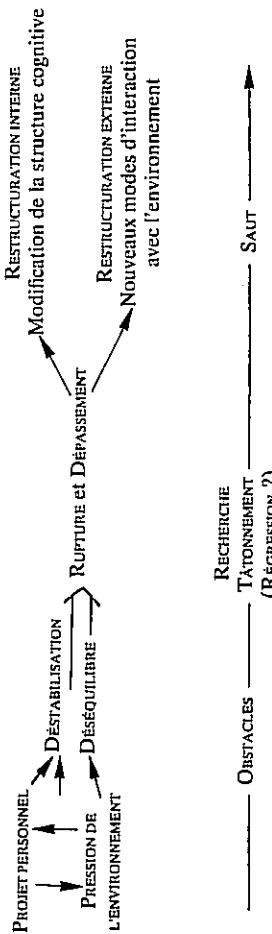
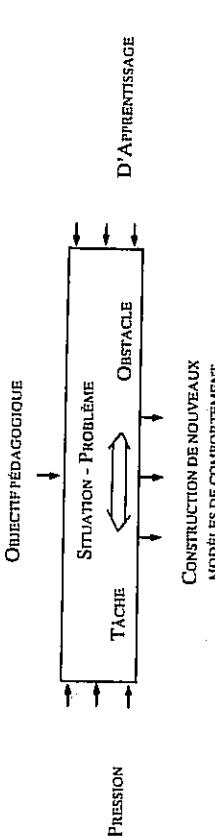


Fig. 11. – La dynamique (ou : « dramatique ») de l'apprentissage

Le sujet apprend quand il est confronté à une situation qui va exiger la construction d'un nouveau modèle de comportement, quand le système de réponses déjà construit ne permet plus de surmonter l'obstacle. C'est pourquoi tout apprentissage implique un temps de déstabilisation, avec le risque, pour le sujet, de paralysie ou de régression. Tout apprentissage est une aventure dont l'issue heureuse est problématique. Il faut pouvoir supporter la remise en question et le doute, sans lesquels il n'y a pas progression.

Une telle conception de l'apprentissage fait de la recherche de situations-problèmes adéquates le moyen essentiel d'une pédagogie d'aide. En effet, l'action didactique pouvant être définie comme l'art d'organiser les circonstances (tel est notre modèle de l'activité didactique), le rôle principal de l'enseignant/formateur est d'organiser la pression d'apprentissage en jouant sur les variables de commande de la situation 7. On surmonte alors le double risque de formalisme et d'émiettement propre à la pédagogie par objectifs en recherchant, pour chaque grand objectif pédagogique, l'obstacle significatif que l'apprenant devra franchir, et la tâche centrée sur cet obstacle 8.



Dans ce contexte, évaluer signifie tenter de savoir si le travail pédagogique a porté ses fruits, si la compétence nécessaire pour franchir l'obstacle a bien été construite à cette occasion. Comment le savoir ? En confrontant le sujet à une situation-problème de même type. C'est pourquoi, à la limite, il n'y a plus vraiment de problème d'évaluation. Et la principale compétence que doit acquérir l'évaluateur n'est ni celle de savoir construire un questionnaire ou quelque outil de ce genre, ni celle de mettre sur pied des dispositifs compliqués, ni même celle de construire un modèle raffiné du fonctionnement cognitif ; mais celle de savoir *imaginer et mettre en œuvre des situations-problèmes adéquates*. Compétence pédagogique, avant d'être compétence d'évaluateur. Compétence qui exige un travail de réflexion sur l'essence de la discipline enseignée ; et un effort constant d'attention aux capacités et savoir-faire effectivement maîtrisés par les élèves et les formés (évaluation diagnostique ou "identification").

6. Ensemble organisé de processus opératoires et de concepts qui définit "l'état intellectuel" d'un sujet à un moment donné.

7. Pour une présentation détaillée de cette conception, on pourra consulter le travail du "Groupe Maths-EPS Transdisciplinarité". *Pour une approche transdisciplinaire du processus d'apprentissage et d'enseignement*, Publications de l'IFM, Université Grenoble 1, n° 21, juin 1987 (BP 66 38042, Saint-Martin-d'Hères Cedex).

8. Cf. Philippe Meriaud, Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème" in *Apprendre auti, mais comment*, 4<sup>e</sup> éd., Paris, ESF, 1989.

b) Car la possession d'outils de "prestation" ne supprime pas le problème de l'observation des comportements. C'est toute l'ambiguïté de l'examen. Qu'observe-t-on ? On se borne en général à inférer, à partir des traces écrites (la copie), pour conclure à l'existence ou non des compétences visées. Quand l'obstacle est visible (réparer un robinet, ou un moteur), cette différence a de bonnes chances d'être fondée. Si le moteur tourne à nouveau, on peut supposer, sans grand risque d'erreur, que l'apprenti a acquis une compétence de mécanicien. Mais quand l'obstacle est d'ordre cognitif ? Nous avons vu qu'une réponse juste n'est pas davantage un signe certain de réussite qu'une réponse erronée un indicateur d'échec. Comme, en ce cas, la compétence n'est jamais directement observable, il faudra prélever d'autres observables qui pourraient servir d'indices complémentaires. Soit en analysant les brouillons, soit en interrogant l'élève examiné sur ses difficultés, sur les procédures mises en œuvre, etc. Le principe directeur serait ici *qu'il ne suffit jamais d'enregistrer un résultat, et cela d'autant moins que l'on veut aider l'auteur de la "performance" à progresser*. L'outil d'évaluation formative le plus adéquat serait, en ce sens, un instrument permettant de dialoguer avec l'apprenant pendant qu'il effectue son apprentissage. Mais un enseignant chevronné a-t-il vraiment besoin d'instruments pour cela ?

C'est pourquoi nous proposons de considérer d'une deuxième façon les outils, selon leur rôle dans le processus enseignement ou formation/évaluation, dont l'unité nous semble de plus en plus indéniable. Nous distinguons de ce point de vue :

- des outils ou moyens de recueil d'information ;
- des outils de travail ou d'aide au travail de l'apprenant ;
- des outils de communication sociale des résultats de l'évaluation.

1. *Les outils servant à recueillir des observables* sont donc ceux qui concourent le plus directement à la production d'information pour l'évaluation. C'est peut-être en ce domaine que l'on est, pour l'instant, le plus démunni. Paradoxalement, faut-il le déplorer ? La mise en œuvre d'une instrumentation lourde risquerait, nous l'avons vu, d'être incompatible avec une régulation immédiate. Doit-on pour autant se contenter de l'intuition<sup>9</sup>? Tout instrument d'observation étant le fruit d'observations antérieures, il y a un cheinement possible, pour chacun, de l'intuition à l'instrumentation, comme l'illustre, dans le domaine de l'observation de l'enfant lecteur, un travail effectué dans le cadre d'une maîtrise de Sciences de l'éducation à l'Université Lyon II. L'auteur, Emmanuelle Plazy, après avoir marqué sa volonté de construire son analyse sur une observation attentive du comportement d'apprentis lecteurs de ses élèves, a pu différencier trois grands "che-

mins" ou "parcours" de découverte empruntés par les enfants de cours préparatoire :

- le premier, basé sur l'image, le contexte, et le sens de l'image ;
- le second, sur l'étude des analogies entre les mots ou les morceaux de mots ;
- le troisième, sur l'étude de la correspondance grapho-phonémique.

Ces résultats permettent de construire une grille particulièrement utile pour l'observation des stratégies d'apprentissage de la lecture concrètement mises en œuvre par les enfants<sup>10</sup>.

Il existe des outils dont la construction a exigé moins d'efforts préalables d'observation et d'analyse, et qui peuvent cependant apporter des informations précieuses. Ainsi, sur le modèle des tests de closure, un exercice à trous invitant à retrouver des mots effacés en se fondant sur des considérations de forme et de sens (tâche : combler les vides ; obstacle : coordonner des indices de forme et de sens en articulant une structure de surface-forme – et une structure profonde – sens) pourra-t-il apporter des renseignements utiles si l'on demande aux élèves, d'une part, d'utiliser une couleur différente par période de cinq minutes, de préciser par un numéro l'ordre des mots découverts, d'entourer l'expression qui a fait deviner un mot en la reliant par une flèche à celui-ci, et de ne rien effacer ; et, d'autre part, de donner après coup quelques indications simples, telles que :

- j'ai d'abord cherché le premier mot de la première ligne ;
- j'ai d'abord essayé de tout lire, etc.

Dans ces conditions, avec peu de moyens, on pourra disposer d'informations sur les procédures utilisées, sur la gestion du temps, et sur les modalités éventuelles de correction d'erreurs. Il suffit souvent de bien peu de choses pour faire d'un exercice traditionnel une situation à forte valeur informative. Une seule question, très simple (Comment as-tu trouvé ?") peut constituer un bon outil d'observation indirecte.

Enfin, en faisant l'effort de formaliser leurs propres règles et critères de production et de jugement, les enseignants pourront faire bénéficier leurs élèves d'outils d'auto-analyse et d'auto-évaluation particulièrement efficaces. Philippe Meirieu propose ainsi à ses étudiants une "grille de relecture et d'évaluation d'un mémoire" invitant à s'interroger sur l'architecture d'ensemble du document, sur ses différents éléments, et sur l'écriture. Mais de tels outils sont déjà des outils d'aide à la production.

2. Peut-être considérés comme des *outils d'aide au travail de l'apprenant*, d'une part, tous les outils "d'évaluation" susceptibles d'aider les

9. Linda ATALAI, "L'évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation", *Mesure et évaluation en éducation*, 5 (6), 1983, p. 37-57.

10. Emmanuelle PLAZY, *Pour une pédagogie différenciée en lecture en taux préparatoire*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Université Lumière - Lyon II, juin 1988.

élèves à mieux voir ce que l'on attend d'eux, et de contribuer ainsi à leur progression ; et, d'autre part, toutes les épreuves qui, comme nous l'avons observé plus haut, peuvent servir à la fois à l'apprentissage et à son évaluation. La tâche centrée sur un obstacle à franchir est l'occasion donnée à l'élève de construire une compétence en affrontant une situation-problème (problématique didactique). Elles est aussi l'occasion donnée à l'enseignant facilitateur d'apprentissage de prendre des informations sur le travail accompli par l'apprenant et sur ses modalités concrètes de fonctionnement (problématique d'évaluation formative "diagnostique"). Pour servir à ce double objectif, la fiche de tâche, document écrit fourni à l'élève, mentionnera :

- l'objectif pédagogique (compétence nécessaire pour franchir un obstacle déterminé),
- la tâche concrète à effectuer (situation-problème, dont on suppose qu'elle donnera l'occasion de construire la compétence visée). La tâche est ainsi toujours rattachée à un objectif ;
- les conditions de réalisation : temps alloué, documents utilisables, aide possible, formes prescrites, etc. ;
- les critères d'évaluation (signes auxquels on reconnaîtra que la tâche est "accomplie").

A titre d'illustration, voici la première fiche de tâche distribuée lors d'un stage de formation d'enseignants à l'évaluation formative (p. 171).

En "incarnant" l'objectif dans une tâche, cet outil permet à l'apprenant d'avoir une représentation concrète de ce que l'on attend de lui. On comprend pourquoi "l'évaluation formative" fait de l'analyse de la tâche une démarche privilégiée. Le travail d'analyse préalable qu'accomplit l'enseignant pour construire la fiche de tâche peut aussi bien être effectué par l'apprenant, à condition de disposer de produits déjà réalisés. Cela est donc au moins possible pour les tâches scolaires traditionnelles pour lesquelles on possède des séries de travaux antérieurs. Une étude de dissertations, de résumés de texte, de textes narratifs, etc., permettra aux élèves, sous la conduite de l'enseignant, de dégager et de définir les critères correspondant aux deux catégories distinguées :

- des *critères de réalisation*, définissant les différentes opérations à accomplir pour effectuer la tâche ;
- des *critères de réussite*, exprimant pour chaque critère de réalisation un niveau d'exigence, et décrivant les signes auxquels on reconnaîtra la réussite.

Ainsi les élèves pourront-ils s'approprier les normes de production et de jugement des produits scolaires en construisant la "carte d'étude" mettant en relation, pour chaque tâche, les unes et les autres. Cette carte servira de guide pour leur propre activité.

## FICHE D'ÉTACHE N° 1

### Objectif général :

- Être capable de se situer personnellement par rapport à l'intitulé du stage et de faire connaître aux autres participants ses attentes quant à l'évaluation.

### Tâche

- ▷ Réaliser un dessin **VOUS** représentant par rapport à la problématique de l'évaluation.

### Conditions de réalisation

Vous disposez de quinze minutes pour réaliser au crayon feutre un dessin sur une grande feuille de papier que vous afficherez.

Vous ferez ensuite le commentaire oral de votre dessin devant le groupe.

### Critères d'évaluation

- La qualité graphique ne sera pas prise en compte.
- Vous devez obligatoirement figurer sur votre dessin (une représentation symbolique est possible).
- Le langage écrit est interdit (pas de mots, pas de phrases).
- Il doit y avoir cohérence entre le dessin et le commentaire qui en sera fait.

3. L'une des hypothèses sur lesquelles repose l'idée d'évaluation formative est que l'élève apprend d'autant mieux qu'il devient autonome. La représentation des buts et l'appropriation des critères sont, à la fois, les instruments et la marque d'une conquête de l'autonomie. Ne faudrait-il pas envisager du même point de vue les *outils dont la fonction est d'exprimer et de transcrire les résultats de l'évaluation*? Il s'agit, encore, de donner à l'élève des informations qu'il puisse s'approprier pour les faire servir à l'auto-régulation de ses apprentissages. La plus radicale insuffisance d'une note brute est sans doute de ne rien dire de précis à l'élève, en dehors d'une indication de rang par rapport aux autres. Or, s'il est nécessaire de parler vrai – d'être "objectif", c'est-à-dire de ne pas déformer ou travestir la réalité observé –, il est peut-être encore plus important de parler utile. Cela signifie, d'une part, parler pour être entendu, pour communiquer véritablement, et, d'autre part, produire un discours qui devienne, pour l'autre, outil de développement. Et, si le jeu de la communication sociale expose aux pièges que nous avons notés, son existence a le mérite de rappeler que, dans sa dimension ineffaçable de discours prononcé sur un objet, l'évaluation n'a de raison d'être qu'en disant quelque chose qui puisse être saisi par celui à qui on parle. Les traditionnels bulletins de notes ou livrets scolaires sont, à cet égard, de peu d'efficacité. A partir du moment où l'on sait ce que l'on veut mesurer, apprécier, ou comprendre, c'est-à-dire où l'on a défini des objectifs, des capacités, des opérations mentales, et précisées des niveaux taxonomiques, on peut les remplacer avantageusement par des outils simples et pratiques, tels que les grilles croisant compétences visées et niveaux d'exigence ou de réussite a), ou bien objectifs et opérations mentales b).

#### Pour l'outil de type a)

Exemples de "compétences" : n°1 : connaissance du cours ; n°2 : compréhension et assimilation des notions ; n°3 : utilisation des connaissances ; n°4 : résolution de problèmes.

Niveaux possibles : Objectifs très rarement atteints (1) très irrégulièrement atteints (2) fréquemment atteints (3) toujours atteints (4)  
ou bien :  
(1) dans un cas connu,  
(2) dans un cas voisin,  
(3) dans une situation nouvelle, mais imposée,  
(4) dans une situation d'autonomie !!.

COMPÉTENCES	NIVEAUX				Niveau n
	1	2	3		
COMPÉTENCE 1					
2					
3					
n					

Outil (a)

	St	Sx	R1	R2	R3
1	9	17	1	9	17
2	10	18	2	10	18
3	11	19	3	11	19
n					

	St	Sx	R1	R2	R3
1	9	17	1	9	17
2	10	18	2	10	18
3	11	19	3	11	19
n					

	C	St	Sx	R1	R2	R3
O.G.1	1	9	17	1	9	17
2	10	18	2	10	18	2
3	11	19	3	11	19	3
n						

	C	St	Sx	R1	R2	R3
O.G.1	1	9	17	1	9	17
2	10	18	2	10	18	2
3	11	19	3	11	19	3
n						

	St	Sx	R1	R2	R3
1	9	17	1	9	17
2	10	18	2	10	18
3	11	19	3	11	19
n					

Outil (a)

	St	Sx	R1	R2	R3
1	9	17	1	9	17
2	10	18	2	10	18
3	11	19	3	11	19
n					

Outil (a)

	C	St	Sx	R1	R2	R3
O.G.2	1	9	17	1	9	17
2	10	18	2	10	18	2
3	11	19	3	11	19	3
n						

Outil (b)

II. On trouvera de nombreux exemples d'outils de ce type dans l'ouvrage de M. Fauguet et al. *Pédagogie pour objectifs*. Paris, Éditions Pédagogie, CRDP d'Amiens, juin 1985.

L'exemple d'outil de type (b) que nous proposons croise des objectifs généraux et des "opérations mentales" : connaissances et savoir-faire d'une part : Connaissance (c) ; Savoir-faire théoriques (S<sub>t</sub>) ; Savoir-faire expérimentaux (S<sub>x</sub>). Organisation d'un raisonnement, d'autre part : Observer et analyser (R1) ; Elaborer une solution (R2) ; porter un jugement critique (R3).

Les objectifs généraux ne sont pas définis, car ils sont fonction des contenus et des niveaux de classe. Cela pourrait être, pour un enseignement de sciences physiques :

- être capable d'observer une expérience ;
- écrire l'équation bilan d'une réaction chimique ;
- un circuit électrique étant schématisé et tous ses composants connus, déterminer son fonctionnement.

Les chiffres de 1 à 24 correspondent à de possibles objectifs opérationnels, préalablement décrits dans un référentiel. Chaque fois qu'une tentative de validation d'un objectif est effectuée (par confrontation à une tâche), on entoure le chiffre correspondant. Si l'objectif est validé, on noircit le chiffre. Ce système<sup>12</sup> permet d'obtenir à tout moment, grâce à cette fiche-mémoire, une note dont le sens est très clair, puisqu'elle indique un niveau de réussite, toujours actualisé. Il suffit de rapporter le nombre de réussites au nombre dessais. Ce n'est là qu'un exemple qui permet de comprendre comment faire de la note un élément utile de communication.

Ainsi la recherche de l'outil adapté aura-t-elle non seulement confirmé qu'il n'y a de choix pertinent que par rapport à des intentions, mais encore mis en évidence trois exigences que le formateur-évaluateur se doit de satisfaire s'il veut travailler utilement. Le dispositif d'évaluation devra spécifier, du point de vue des outils :

- ce qui déclenchera le comportement significatif qui sera observé, c'est-à-dire la situation-problème, centrée sur un obstacle ;
- ce qui permettra de recueillir des informations : l'outil ou la technique d'observation, directe ou indirecte ;
- ce qui permettra de transcrire et de communiquer l'évaluation effectuée.

Telles sont les trois principales fonctions des outils d'information : *déclencher, observer, communiquer*. La situation-problème est à la base de tout le processus. De là découlent quelques règles pour une instrumentation efficace.

1. Rechercher des tâches qui correspondent aux comportements significatifs de la discipline enseignée, et qui soient centrées sur des obstacles spécifiques, exigeant la mise en œuvre des compétences visées à travers la discipline.

- 2. Construire ou, mieux, faire construire, pour chacune d'entre elles, une fiche de tâche faisant apparaître ce qui est concrètement attendu des apprenants à qui elle servira de guide d'apprentissage.
- 3. Déterminer les modalités concrètes de l'observation qui sera effectuée.
- 4. Construire des outils susceptibles de communiquer le plus clairement possible aux intéressés les réponses apportées aux questions qui ont orienté l'évaluation.

12. Outil et système de notation mis au point par Guy Robardet, professeur de Sciences physiques au lycée Pablo Neruda de Saint-Martin-d'Hères.

## Conclusion générale

### En réponse à quelques questions

Il n'est jamais facile de conclure. La conclusion marque la fin d'un parcours. Or le travail qui s'achève n'a d'intérêt que s'il permet au lecteur d'avancer, et d'un pas plus assuré.

Considérons donc que le moment est venu, en quelque sorte, d'évaluer le travail effectué. Prenons un peu de hauteur pour voir le chemin parcouru. Pour Stufflebeam, le critère ultime de la valeur d'une étude de l'évaluation est son effet sur la pratique quotidienne ! Mais il est nécessaire d'attendre pour pouvoir connaître cet effet. C'est pourquoi, au risque de chagriner un peu cet auteur, nous estimérons que le modèle, même "ancien", de Tyler, nous offre un cadre, ici, opératoire : avons-nous atteint nos objectifs ?

Nous voulions apporter des éléments de réponse à deux questions principales, ainsi qu'à quelques autres, qui leur étaient liées. En définitive, notre réflexion aura été traversée, de façon explicite ou implicite, par six grandes interrogations :

- 1) Qu'est-ce qu'évaluer ?
- 2) Pourquoi évalue-t-on ?
- 3) Quel usage fait-on des produits de l'évaluation ?
- 4) A quels pièges s'expose l'évaluateur ?
- 5) Quelles sont les qualités et compétences du bon évaluateur ?
- 6) Quelles sont les principales règles du jeu ?

Qu'avons-nous vraiment appris pour chacune d'entre-elles ?

<sup>1</sup>. *L'évaluation en éducation et la prise de décision, présentation, op. cit., p. XXVIII.*

## Qu'est-ce qu'évaluer ?

La recherche de ce qu'il y a d'essentiel dans l'acte d'évaluer nous a fait voir en celui-ci un jugement par lequel on se prononce sur une réalité donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de données factuelles concernant cette réalité. L'évaluateur n'est ainsi ni un simple observateur disant comment sont les choses, ni un simple prescripteur disant comment elles devraient être, mais un médiateur faisant le lien entre l'un et l'autre. Qu'il s'agisse de vérifier une présence, de contrôler une "trajectoire", de situer un organisme ou un individu en évolution, de juger la valeur d'un dispositif, de comprendre la signification d'une situation, l'évaluateur a besoin d'une grille de référence qui lui permette de lire et de dire la réalité. Car la mise en rapport, pour parler comme Frank Smith<sup>2</sup>, d'une structure de surface (le référent), et d'une structure profonde (le référent) n'est que le moyen par lequel on produit le jugement d'évaluation. L'essentiel est dans ce que l'on dit. Evaluer, c'est "se prononcer sur", en réponse à une question d'un type particulier.

— L'observation répond à la question : "Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'il y a ?" Elle est tournée vers ce qui est "donné là", ici, et maintenant.

— La prescription répond à la question : "Qu'est-ce qu'il devrait y avoir" ou, sur le plan de l'action : "Qu'est-ce qu'il faut faire ?". Elle est tournée vers le devoir-être, vers les normes, vers les règles.

— L'évaluation répond à la question : "Qu'est-ce que ça vaut ? Que vaut (et non pas "Combien vaut") ce qu'il y a ?" Elle est, comme l'observation, tournée vers l'être-là, mais en rupture avec lui. Et bien qu'elle fasse référence à des normes de devoir-être, elle ne cherche pas, comme la prescription, à dire au monde ce qu'il devrait être.

On voit comment ce discours qui, entrecroisant l'être et le devoir-être, se prononce sur la valeur de l'être, se distingue de la mesure. Mesurer, c'est apprêhender un objet physique en munissant la dimension prise en compte d'une échelle numérique. Pour simplifier, on pourrait dire : saisir à l'aide d'une échelle de nombres. On détermine la valeur de certaines grandeurs par comparaison avec une grandeur constante de même espèce, qui sert d'échalon ou d'unité. Une mesure se traduit par des nombres. Une évaluation par des mots. Evaluer, c'est se situer, de plain-pied, dans la sphère de la communication, en produisant un discours apportant une réponse argumentée à une question de valeur. Une première règle-fondamentale pour qui évalue est donc de livrer un message qui ait du sens pour ceux qui le reçoivent.

## Pourquoi évalue-t-on ?

En réponse à cette question, nous avons caractérisé des philosophies de l'évaluation, définies comme de grandes intentions, qui sous-tendent et dynamisent les projets d'évaluer. Elles sont autant de réponses a priori à la question : "A quoi sert-il d'évaluer ?" Ainsi :

- l'expert souhaite jauger la réalité. Il la soupèse pour en estimer ce qui en constituerait la valeur intrinsèque ;
- le juge (ou juge-arbitre) désire apprécier une réalité — personne, processus ou produit — par rapport à des normes ou valeurs prédefinies ;
- le philosophe ou interprète a pour ambition de mieux comprendre ce qui se passe ou s'est passé, en construisant un système d'interprétation (référent) propre à le rendre intelligible.

On ne peut alors échapper à la question de savoir si, et comment, cette pluralité des intentions, qui se traduit dans une diversité de "jeux", est compatible avec l'unité de la définition qui fait de l'évaluation, au sens strict, un jugement de valeur. En particulier, l'évaluation estimative, par défaut de mesure, et l'évaluation interprétable, par refus de référent pré-déterminé, sont-elles à proprement parler des activités d'évaluation ? Ne faut-il pas, soit restreindre l'évaluation au jeu du juge, soit élargir notre première définition ?

En tenant compte du double fait que l'évaluation estimative n'est jamais une mesure au sens strict, en fonction de la complexité des objets dont elle parle, qui ne se réduisent pas à leurs dimensions purement physiques ; et que l'évaluation interprétable, qui, certes, cherche à comprendre, et non plus à juger, n'en est pas moins un effort fait pour lire une situation à travers un "référent", nous considérerons qu'il y a là trois variantes d'une même activité.

Cela, d'une part, nous permet de dégager une deuxième règle fondamentale : *il est nécessaire de toujours préciser son intention dominante et savoir dans quel cadre de jeu on se situe.*

Mais cela nous permet aussi, d'autre part, de saisir qu'il y a une deuxième façon de répondre à la question "Pourquoi ?" en nous référant non plus à des finalités, mais à des causes. Le choix du jeu n'est pas gratuit. Il est déterminé en partie par des contraintes, en même temps qu'il exprime certaines caractéristiques de l'homme évaluateur (*homo aestimans*) dont nous pouvons esquisser un portrait.

- On estime, soit parce que sa connaissance des choses en devenir est imparfaite, soit (et ce sont souvent les deux aspects d'un même phénomène)

2. Frank SMITH, *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal, Éditions HRW, 1979, p. 87.

Parce que la réalité que l'on veut saisir ne se réduit pas à sa dimension phénoménale. L'expert avait l'ambition d'être un savant, comme l'est par exemple le physicien. Mais la réalité qu'il veut saisir est trop complexe pour être simplement mesurée. Le recours à l'expertise désigne, en creux, une imperfection dans la connaissance positive. *Homo aestimans*, en tant qu'expert, ne sait pas tout sur tout. Il voudrait pourtant en savoir le plus possible.

— On juge parce qu'on ne se contente pas de l'être-là, et que l'on a, à la fois, l'idée d'une perfection possible, et le sentiment qu'il est nécessaire de s'en approcher... A la manière de Spinoza, nous pourrions dire que "nous sentons et savons par expérience que nous sommes perfectibles", et que c'est ce qui nous conduit à évaluer : se situer par rapport à la "perfection" comme but. *Homo aestimans*, en tant que juge, est quelqu'un qui veut mieux faire, et tente de s'en donner les moyens.

— On interprète parce qu'on ne se satisfait pas d'un savoir positif, et que l'on veut, plus que connaître, comprendre. *Homo aestimans*, en tant qu'interprète, est quelqu'un qui veut avoir une vue d'ensemble, et aller au-delà des apparences immédiates, pour saisir le sens de ce qui se joue sur le théâtre des choses sensibles.

Mais *Homo aestimans* est peut-être, avant tout, un homme soucieux de gouverner son action. Comme expert, il veut en "mesurer" l'efficacité, et estimer le poids des obstacles qui se dressent sur sa route. Comme juge, il veut faire des points précis, savoir où il en est, pour aller où il veut aller. Comme interprète, il veut multiplier les systèmes de référence, avoir une vision à la fois plus globale (multiréférentialité) et plus fine ("référant" adapté et ajusté). Dans les trois cas, l'évaluation est liée à l'action. Elle est au service de sa conduite. Elle est — ou pourrait être — le fondement d'un art de gouverner, au sens cybérnétique.

D'où une troisième règle fondamentale : *"l'évaluation doit se mettre résolument au service d'une meilleure gestion de l'action."*

Mais de quelle action s'agit-il ?

## Quel usage fait-on des produits de l'évaluation ?

La question de l'usage social de l'évaluation et de ses produits nous permet de préciser et d'affiner une constatation qui, sans cela, resterait trop générale. L'évaluateur est un acteur privilégié dans la conduite de l'action. Mais que s'agit-il de conduire ? Quel processus convient-il de réguler ? C'est ici que l'on peut spécifier, pour l'évaluation scolaire, trois champs d'utilisation, qui correspondent à trois types d'enjeux, en fonction de la par-

ticularité des processus concernés. L'évaluateur peut vouloir contribuer à la régulation :

- de développements individuels ;
- du fonctionnement de petites unités du système scolaire (classes, établissements) ;
- du flux d'élèves dans l'ensemble du champ scolaire.

Vie d'un individu. Vie d'une institution. Vie d'un système.

• Nous avons décrit, tout d'abord, un jeu à finalité pédagogique, lorsque l'enseignant-évaluateur cherche à optimiser la conduite didactique. Ce jeu s'organise selon une logique d'aide à l'apprentissage. Les enjeux en sont individuels : développement des personnes par la progression dans les apprentissages. C'est pourquoi, avons-nous cru pouvoir affirmer, ce jeu est celui qui traduit le plus directement l'essence de l'activité de l'enseignant, qui est de favoriser, de facilier des apprentissages. L'évaluation est dans ce cadre un moyen d'éclairer la conduite. L'évaluateur est le navigateur qui fait le point pour permettre au pilote d'amener l'avion à la destination souhaitée.

• L'évaluation sert aussi à la régulation de ce que l'on appelle désormais la vie scolaire. Elle est l'élément d'une communication sociale entre les partenaires de cette vie : administration de l'établissement, enseignants, élèves, parents. Les enjeux sont alors plutôt collectifs et propres aux différents sous-groupes dont la dynamique constitue la vie scolaire. La vie scolaire est un lieu d'affrontements entre les stratégies<sup>3</sup> et les tactiques<sup>4</sup> de "partenaires" aux intérêts souvent conflictuels : par exemple :

- pour les élèves : stratégies de réussite au moindre coût, tactiques de retardement ;
- pour les parents : stratégie de sauvegarde et/ou de développement de la valeur scolaire de leurs enfants ;
- pour les enseignants : stratégies de progression collective ; de prise d'informations pour les conseils de classe ; tactiques de maintien de l'ordre ;
- pour l'administration : stratégies de promotion de l'établissement et de sauvegarde de son image.

L'évaluation constitue, pour les uns et les autres, une arme efficace au service d'un dialogue social parfois heurté, et souvent "musclé".

• L'évaluation sert enfin à la régulation du jeu qui se déroule dans l'espace de l'appréciation sociale. Car l'école est aussi cet espace de positionnement social (très bien décrit par J.-M. Berthelot<sup>5</sup>) que les diverses couches sociales investissent en fonction d'enjeux spécifiques : perpétuation ou préservation de positions dominantes, reconversion positionnelle, ou

<sup>3</sup> Stratégie : organisation rationnelle de la conduite, visant une maîtrise de l'espace des actions.  
<sup>4</sup> Tacticité : organisation temporaire de la conduite en fonction de la conjoncture.  
<sup>5</sup> J.-M. BERTHELOT, *Le nidige scolaire*, Paris, PUF, 1983.

promotion individuelle. Et les effets des "stratégies... de conquête de l'espace scolaire par les couches sociales" 6 s'inscrivent dans les structures créées en fonction d'une logique économique de production de compétences diversifiées. Ainsi l'espace scolaire, comme espace de jeu social, est-il le lieu de rencontre de deux logiques : une logique, structurelle, de production de compétences pour satisfaire aux nécessités du développement économique ; et une logique, sociétale, d'utilisation du champ par des acteurs sociaux désireux de sauvegarder ou de faire fructifier leur valeur sociale 7. C'est dans ce contexte que se posent et se traitent les problèmes d'orientation, et que le diplôme devient une condition nécessaire, mais non suffisante, d'insertion sociale.

En orientant ses élèves et en délivrant des diplômes, l'enseignant-évaluateur contribue, le plus souvent malgré lui, à réguler des flux d'élèves qui s'organisent selon une double logique qui le dépasse. En utilisant les "notes" comme moyen de communication sociale dans l'espace de l'établissement scolaire, il contribue à réguler, pour sa part, la dynamique du mouvement d'ensemble de la vie scolaire. En mettant l'évaluation au service d'une gestion efficace des apprentissages, il facilite le développement individuel.

Une quatrième règle fondamentale sera donc de *s'interroger sur l'usage social réel de son activité d'évaluation*. A la régulation de quel type de processus participe-t-on, et quel est son pouvoir réel d'intervention, c'est-à-dire d'infléchissement des processus concernés ? On pourrait dire que cette règle exprime une exigence de lucidité quant à la nature et aux limites de son action.

Mais cela soulève la double question des pièges de l'évaluation et des compétences de l'évaluateur.

### A quels pièges s'expose l'évaluateur ?

Certains n'hésiteront pas à poser cette question sous une forme plus radicale. Faut-il continuer à évaluer ? La manie d'évaluer n'a-t-elle pas provoqué trop de souffrances et de drames, brisé trop d'élèves ? Le jeu de l'évaluation n'est-il pas soumis à trop de pressions ? L'évaluateur n'est-il pas le jouet de forces qui le dépassent ? Il faudra, certes, ne jamais oublier les salutaires mises en garde de C. Rogers et d'I. Illich. Mais, précisément, nous avons compris que l'essence du jeu n'était pas de mesurer, de faire passer sous la toise, mais de prendre du recul avec l'action quotidienne pour faire

6. Ibid., p. 181.  
7. Ibid., p. 192.

le point par rapport à des intentions ou des projets. L'évaluation peut être mise au service d'une action plus efficace, parce que mieux conduite, à condition d'éviter les principaux pièges que nous avons repérés :

- le piège de l'*objectivisme* qui, mettant l'accent de façon exclusive sur le produit, fait oublier que l'évaluation est une lecture orientée. Son propos n'est pas la pure et simple saisie instrumentale d'un objet, mesurable selon certaines dimensions objectives, mais, même dans l'évaluation estivative, la production d'un jugement sur cet objet, par référence à des normes ou critères qui le transcendent ;
- le piège de l'*autoritarisme*, qui conduit à abuser de son pouvoir et à surimposer aux fonctions propres de l'évaluation une fonction de maintien de l'ordre qui devient prédominante ;
- le piège du *technicisme*, qui laisse penser que les difficultés de l'évaluation seront résolues par la mise en œuvre de solutions purement techniques, qui suffit d'acquérir des compétences instrumentales pour devenir un bon évaluateur ;
- le piège de l'*ivresse interprétative*, qui guette celui qui croit en la possibilité de savoir tout sur tout, et qui se pense toujours qualifié pour dire le sens d'une situation.

Cinquième règle fondamentale : *il convient de repérer les pièges spécifiques aux jeux déployés, pour tenter de les éviter.*

Mais quelles sont les qualités nécessaires pour cela ?

### Quelles sont les qualités et compétences du bon évaluateur ?

Nous avions pu craindre que la condamnation de la prétention philosophique de dire au monde ce qu'il doit être entraînât une condamnation de l'évaluation elle-même, qui est distanciation fondée sur des exigences de devoir-être. Mais nous avons compris que l'évaluateur ne dicte pas, mais apprécie par rapport à ce que d'autres ou lui-même (mais alors non plus comme évaluateur, mais comme formateur) ont jugé digne d'être "dicte". La première qualité de l'évaluateur est de comprendre cela, et de percevoir les exigences et les limites de ce que l'on pourrait appeler son "statut fonctionnel". Ce statut est celui d'un navigateur, qui n'est qu'un auxiliaire dans la conduite d'un processus.

- Le navigateur doit, bien entendu, maîtriser des compétences précises : savoir faire le point ; lire les cartes ; utiliser une boussole. C'est-à-dire : déterminer des cibles (objectifs) ; construire des systèmes de repérage et d'interprétation (modèles de la compétence cognitive) ; réunir et utiliser

les outils adéquats (situations-problèmes, outils d'observation, outils de communication).

- Mais il doit aussi, et peut-être surtout, savoir rester à sa place, qui est celle d'un auxiliaire au service du bon déroulement d'un processus. C'est pourquoi il a peut-être davantage besoin de vertus que de compétences :
  - sobriété, pour se protéger de la grisaille du pouvoir et de celle des mots ;
  - humilité, et respect des autres ;
  - modestie, pour se garder de toutes les prétentions : de savoir, de comprendre, de modeler à sa guise.

Cela peut-il s'apprendre ? Formulons cependant une sixième règle fondamentale : *Ne jamais "en rajouter". Tendre vers la simplicité et l'économie des moyens.*

Et, comme nous avons répondu, chemin faisant, à la question :

### Quelles sont les principales règles du jeu ?

... Nous pouvons ici nous résoudre à abandonner le lecteur à son travail d'évaluateur peut-être plus efficace, sans doute plus prudent, en tout cas plus lucide.

Et, puisqu'il faut conclure... nous espérons avoir réalisé un travail d'ouverture.

- Ouverture sur de nouvelles perspectives, permettant de voir autrement l'activité d'évaluation :
  - autrement qu'une simple mesure, même dans le cas de l'évaluation estimative ;
  - autrement qu'un simple jugement, même pour l'évaluation appréciative ;
  - autrement qu'un simple discours, même dans l'évaluation interprétative.

• Ouverture sur des pratiques à la fois plus simples et plus efficaces, car plus directement rattachées aux intentions qui, de fait, les orientent et les dynamisent.

## Glossaire à usage d'index

**Appréciative (évaluation)** : Evaluation orientée vers le qualitatif (Ardoino et Berger), s'attachant à dire la valeur de son objet. Elle introduit des seuils et des ruptures dans la chaîne quantitative, dont elle brise la continuité. "Il n'y aura évaluation qu'au moment... où émerge le qualitatif dans le quantitatif. En ce sens, il n'existe d'évaluation que qualitative" (J. Ardoino, G. Berger, *Pour*, 107, p. 122).

On pourra distinguer l'évaluation appréciative avec modèle ou référent pré-déterminé (ex. évaluation critériée) ; et, l'évaluation appréciative sans modèle pré-déterminé, ou évaluation interprétative, 72, 112, 113.

**Capacité** : savoir-faire transversal ou "transstitutionnel" (Jean Cardinet) "Qualification clé transversale aux contenus enseignés". "Aptitude psychologique". Savoir-faire très général (ex. : penser logiquement ; traiter des ensembles d'informations ; comprendre des consignes écrites ; organiser son travail), 22, 57, 58, 87, 99, 167.

**Compétence** : savoir-faire en situation, relatif à cette situation ou à une classe de situations, et/ou lié à un contenu. Pour P. Meirieu, les savoirs (connaissances et représentations) constituent des compétences (ex. : savoir soustraire), 22, 57, 58, 62, 87, 115, 116, 120, 167, 170.

**Contrôle** : opération de vérification qui atteste la conformité d'une situation à une norme préexistante.

*Remarque* : J. Ardoino (Préface à l'ouvrage de M. Morin, *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gauthier-Villars, 1976) distingue deux conceptions du contrôle. Une conception "archaïque" ("police sociale") et une conception "moderne" ("optimisation d'un fonctionnement"). Contrôle et évaluation sont alors "deux sous-ensembles qui interfèrent", leur "aire commune" étant l'exercice d'une "fonction critique".

Cette analyse doit conduire à tempérer certaines condamnations contemporaines du contrôle, qui n'est que l'un des pôles extrêmes de la "régulation critique", 63, 66.

**Critère** : caractère ou propriété d'un objet permettant de porter sur lui un jugement de valeur. Ce qui permet de trancher (par ex. : de ranger dans une catégorie). Ce grâce à quoi on pourra savoir et voir si... (ex. : des objectifs sont atteints), 25, 70, 103, 105, 118, 139, 148, 170.

**Critériée (évaluation)** : évaluation dont le cadre de référence est constitué par des objectifs ou des performances cibles, 47, 73, 113.

**Diagnostique (évaluation)** : évaluation qui, effectuée avant une action de formation ou une séquence d'apprentissage, a pour but de produire des informations permettant soit d'orienter le formé vers une "filière" adaptée à son profil, soit d'ajuster la formation à ce profil.

*Remarque* : J.-M. Barbier (*Cahiers pédagogiques*, n° 256) préfère parler d'identification lorsque l'on approche le profil de départ des formés non pas simplement en négatif – par rapport à ce qui doit être acquis – mais aussi positivement – par rapport aux compétences existantes – L'évaluation diagnostique devrait déboucher ainsi sur une "identification des acquis", 58, 120.

**Dispositif** : ensemble cohérent et articulé des modalités de prise d'information (acteurs, moments, outils) construit en fonction des objectifs de l'évaluation, 42, 44, 148.

**Docimologie** : étude scientifique des procédures d'examen et d'évaluation.

*Remarque* : la préoccupation docimologique cède le pas, aujourd'hui, à la recherche de la cohérence intention/instrumentation, et la problématique de l'objectivité à celle de la pertinence, 92.

**Données** : ce qui a été saisi dans la réalité pour permettre d'en parler. Ce qui a été réuni, après saisie, à des fins de connaissance ou d'évaluation.

*Remarque* : Attention : "les données sont des éléments construits" (J.-M. Dupuis). En fait rien n'est donné. Il n'y a jamais que des "cueillies".

**Enseigner** : aider un élève à s'approprier les outils intellectuels propres à une discipline, 57, 86.

**Estimative (évaluation)** : évaluation orientée vers le quantitatif, et dont l'ambition est d'apprécier "objectivement". Evaluation par défaut de mesure. On voudrait peser, mais l'on ne dispose pas d'une balance, 72, 113.

**Evaluation** :

- Opération particulière de lecture de la réalité.
- Opération par laquelle on prend parti, on se prononce sur une réponse à son but (conduite).

lité donnée à la lumière d'une grille de lecture exprimant, à l'égard de cette réalité, des exigences déterminées.

- Le moment de la confrontation projets/résultats.

*Remarque* : l'évaluation, opération qui entrecroise les mots et les choses, des essences et des existences, se donne toujours dans un discours – L'évaluateur est un "homme de paroles", 56, 66, 112, 164.

**Évaluer** :

*Confronter, mettre en rapport* :

- Confronter des données de fait (une réalité) et des données qui sont de l'ordre de l'idéal, du devoir-être (un projet, une intention). Mettre en rapport un référent et un référent.

*Apprécier, juger* :

- Apprécier une réalité à la lumière d'une intention ou d'un projet.
- Apprécier l'être à la lumière d'un devoir-être.
- Dire la valeur d'une réalité par référence à une exigence particulière.

*Produire de l'information éclairante* :

- Prendre et communiquer de l'information utile pour...
  - S'efforcer de savoir où l'on est pour mieux aller où l'on voulait aller.
- Remarque* : il y a plusieurs "jeux" possibles dans ce cadre général : plusieurs sous-ensembles dans l'ensemble des activités d'évaluation, cf. Evaluation estimative, appréciative, interprétrative ; et Evaluation diagnostique, formative (formatrice), sommative, 93.

**Formative (évaluation)** : évaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation. Elle cherche à guider l'apprenant pour faciliter ses progrès. Evaluation centrée sur la gestion des apprenissages.

*Remarque* : Avec l'évaluation formative, les problèmes d'évaluation perdent leur autonomie et ne constituent plus que l'une des dimensions de la problématique des apprenissages (on pourrait parler d'évaluation facilitatrice), 43, 59, 62, 73, 76, 113, 118, 122, 124, 171.

**Formatrice (évaluation)** : évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit et d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels (R. Amigues, J.-J. Bonniol, G. Nunziati, Université de Provence).

*Remarque* : L'évaluation formatrice marque un glissement significatif d'une problématique autonome de l'évaluation à une problématique de l'évaluation comme auxiliaire de l'apprentissage, 111, 164.

**Former** : tenter de conférer une compétence à la fois précise et limitée, et préterminée (G. Avanzini), 40, 86.

**Guidance** : processus par lequel on ajuste ou réoriente une action par rapport à son but (conduite).

**Indicateur** : caractéristique particulière témoignant de l'existence d'un phénomène déterminé. Signe auquel on reconnaît la présence d'un effet escompte, 25, 70, 95, 103, 116, 136, 139, 148.

**Interactive (évaluation ou régulation)** : régulation intégrée à une situation d'apprentissage, tout au long de son déroulement (Linda Allal). En général peu instrumentée (fondée sur des démarches informelles), elle a des effets immédiats, 124.

**Interprétabilité (évaluation)** : évaluation dont l'ambition est de comprendre l'être ou la réalité, dans leur multidimensionnalité, à la lumière d'un référent construit au cours même de l'évaluation et jamais achevé. Evaluation orientée vers la recherche du sens (Ardoino et Berger).

**Mesurer** : assigner un nombre à un objet ou à un événement selon une règle logiquement acceptable (J.-P. Guilford). La mesure est une "description" quantitative de la réalité.

**Remarque** : on pourrait considérer, à la limite, la mesure comme une évaluation avec référent prédéterminé objectivable, 30, 69, 93, 101, 178.

**Modèle :**

- 1) archétype ou canon servant de "patron" (pattern) à imiter ou à réaliser ;
- 2) représentation théorique et schématique destinée à rendre compte d'une réalité ;
- 3) conception privilégiée.

**Remarque 1** : sens 1 : la réalité doit se conformer au modèle. Sens 2 : le modèle doit traduire la réalité telle qu'elle est.

**Remarque 2** : un modèle d'évaluation est une conception privilégiée (Sens 3) rendant compte de la pratique (Sens 2) tout en voulant l'orienter (Sens 1), 37, 52, 56, 150, 151, 162, 167.

**Norme** : valeur standard, ou idéale. "Soit... ce qui arrive le plus souvent... Soit... ce qui doit être" (O. Reboul. *Le langage de l'éducation*, PUF, 1984, p. 72).

**Remarque** : ambiguïté fondamentale du terme. Toute évaluation, dans un sens ou dans l'autre, peut être dite normative !, 23, 24, 29, 38, 48, 170, 178, 183.

**Normative (évaluation) (au sens restreint)** : évaluation dont le cadre d'interprétation est constitué par les scores obtenus, lors d'une épreuve semblable, par les membres d'un groupe de référence. Les performances d'un ensemble de sujets confrontés à la même situation-problème constituent un barème de classement, 47, 163.

**Note** : ... de "notation" : brève communication écrite et/ou représentation par un symbole.

**Remarque** : la note est un message qui devrait avoir une signification

claire pour celui qui le reçoit. Or la note, dans son sens classique d'appréciation chiffrée, peut-elle être autre chose qu'une pseudo-mesure et une appréciation sibylline ?, 22.

**Objectif** : but précis visé par une action. Objectif pédagogique : énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité ou de compétence les résultats escomptés (D. Hameline), 45, 113, 114, 163, 167.

**Objectif opérationnel** : objectif qui mentionne un comportement observable, les conditions dans lesquelles il doit se manifester, et les critères qui permettent de l'apprécier, 114, 174.

**Opération intellectuelle (ou cognitive)** : activité mentale déterminée, qui marque la capacité d'un sujet à apporter une réponse adéquate à une situation donnée (ex. : répéter ou reproduire ; conceptualiser ; appliquer ; explorer ; mobiliser ; résoudre un problème – Louis D'Hainaut), 116, 138, 170.

**Performance** : activité concrètement accomplie par un sujet, observable, et susceptible d'être saisie quantitativement, 120.

**Proactive (évaluation ou régulation)** : régulation différée, conduisant à la mise en place d'actions de formation ultérieures orientées vers la consolidation et l'approfondissement des compétences des élèves (Linda Allal), 124.

**Procédure** : façon de s'y prendre dans la réalisation d'un travail (Michel Gilly). Démarche suivie pour exécuter une tâche. Fagon de résoudre un problème (ex. : en copiant ; au hasard ; par tâtonnements ; par décomposition ; etc.), 100, 121, 147, 154.

**Processus** : ce qui se passe "dans la tête" de l'élève, envisagé sous l'aspect fonctionnel. Aspect dynamique de l'acte intellectuel (ex. : soustraction – reste ; modification de quelque chose dans le temps – ou soustraction – différence ; perception d'un sous-ensemble dans un ensemble – J. Cardinet), 31, 121, 154.

**Référent** : ensemble des observables à travers lesquels un réel est saisi. Ensemble d'éléments jugés représentatifs d'un objet, 25, 29, 36, 127, 135, 178.

**Référent** : modèle idéal articulant des intentions significatives. Grille de lecture permettant de prendre position sur une réalité, 16, 24, 25, 29, 36, 38, 55, 68, 73, 79, 108, 109, 112, 127, 130, 142, 148, 178.

**Régulation** : opération de conduite d'une action s'appuyant sur des informations en retour (feedback) pour ajuster l'action réalisée au but poursuivi, 58, 60, 63, 68, 123, 129, 159, 164, 181.

**Remédiation** : activité par laquelle, après coup, on surmonte des difficultés ou on corrige des erreurs, 58, 124.

**Réprésentation** : ce qui est ou se passe "dans la tête" de l'apprenant, envisagé sous l'aspect structural. Modèle interne, structure cognitive ou mentale relativement générale et abstraite (Stéphane Ehrlich), 121.

**Rétroactive (évaluation ou régulation)** : régulation différée impliquant un retour sur des objectifs non maîtrisés ou des tâches non réussies, et aboutissant à la mise en place d'activités de remédiation (L. Allal), 124.

**Situation-problème** : situation qui permet à un sujet, en effectuant une tâche, de s'affronter à un obstacle qui, pour être dépassé ou surmonté, exige la mise en œuvre d'une opération mentale déterminée (Philippe Meirieu), 36, 161, 166, 170, 174.

**Sommatrice (évaluation)** : évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue, 60, 164.

**Taxonomie** : classification respectant un principe d'organisation hiérarchisée. Une taxonomie d'objectifs pédagogique établit un classement hiérarchique de ceux-ci en fonction de la complexité des opérations mentales correspondantes, 163, 172.

**Valeur** :

- 1) Qualité absolue servant de critère de jugement pour apprécier un objet, une action ou un individu (ex. : le beau, le bien).
- 2) Qualité relative propre à un objet ou une personne, et qui fait qu'ils sont dignes d'estime (mérite ou prix : " combien valez-vous ? " ; à quel prix estime-t-on votre valeur professionnelle...).
- 3) Mesure d'une grandeur variable.

**Jugement de valeur** : par lequel on affirme qu'une réalité est plus ou moins digne d'estime ou de considération. S'oppose à jugement de fait ou de réalité.

**Remarque** : le même terme renvoie au qualitatif (sens 1) et au quantitatif (sens 3), et désigne l'absolu (sens 1) ou le relatif (sens 2 et 3). Toute l'ambiguïté de l'évaluation en tant que jugement de valeur, est là, 22, 23, 28, 49.

**Validité** : caractère qui rend une procédure ou un instrument acceptable, et qui fait que l'on peut accorder confiance aux résultats produits grâce à eux.  
Un instrument est valide quand il mesure bien ce qu'il est sensé mesurer, un résultat quand il exprime bien ce qu'il a pour fonction d'exprimer.

*Remarque 1* : la validité s'apprécie par rapport à une finalité : pertinence de l'instrumentation mise en œuvre par rapport aux objectifs visés et aux intentions générales de l'évaluation.

*Remarque 2* : une évaluation doit ainsi être "valide" avant d'être "exacte".

*Remarque 3* : De Landsheere distingue la validité de contenu (valeur de représentation du trait visé) et la validité prédictive (valeur de pronostic).