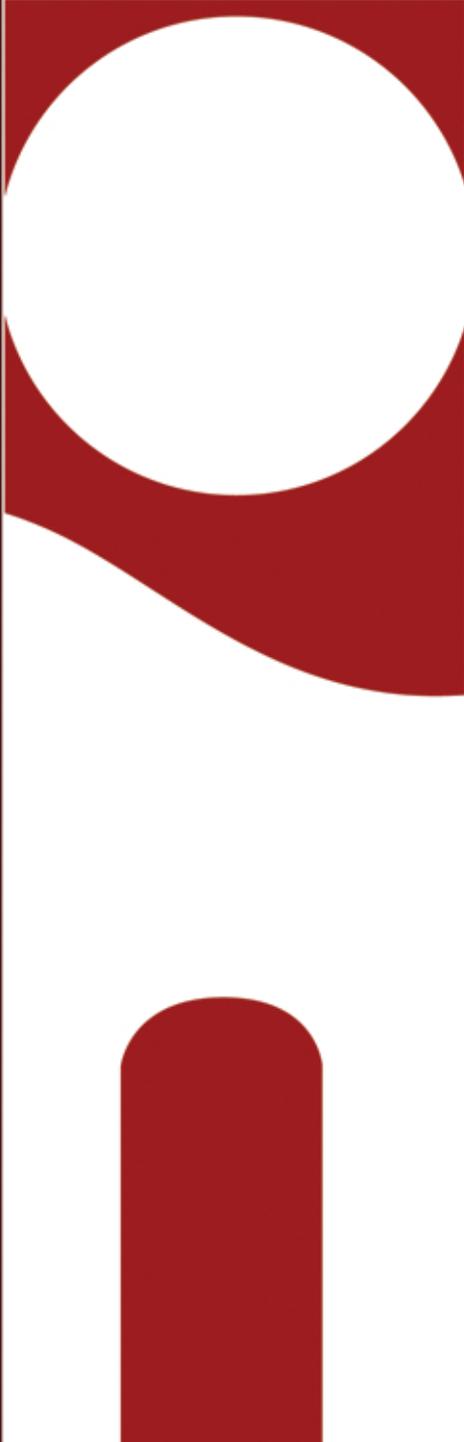


ANO 40-3, 2006

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

Apports de la littérature francophone à la recherche sur l'évaluation éducative

Gérard Figari¹

Este texto tem por objectivo levar a cabo uma revisão das questões levantadas pela investigação sobre a avaliação em educação até ao começo dos anos 2000 na literatura francófona, questões elaboradas a partir das contribuições de numerosos autores num trabalho iniciado pela ADMEE europeia. O conjunto apresentado acentua as perspectivas ilustradas pelos autores estudados: a avaliação entendida como uma actividade, a avaliação centrada no sujeito que aprende e explicada no quadro da cognição, e a avaliação influenciada pelo contexto social; pondo assim em questão a simples medida das performances, utensílio tradicional dos avaliadores.

Introduction : Intérêt de l'accès à des cultures diversifiées en matière de recherche sur l'évaluation en éducation

Dans un univers de communication scientifique "mondialisé" et dominé, en Sciences Sociales et humaines autant qu'en Sciences de la Nature, par le recours à la langue anglaise, il est souvent difficile d'accéder aux travaux produits dans une autre langue européenne et non traduits en anglais. Cette difficulté se révèle à différentes occasions : les bibliographies des thèses de doctorat qui, souvent par opportunisme, font l'impasse sur les travaux non anglophones ; les lacunes en matière de connaissance des langues étrangères qui caractérisent les chercheurs ; une certaine paresse - il faut bien le dire - qui accompagne les activités d'investigation contemporaines visant la rapidité et l'efficacité, tout comme toutes les autres activités de production, au détriment de la complétude et de l'exhaustivité ; et, enfin, une pratique très pénalisante pour la recherche en Sciences Sociales et humaines, celle qui consiste à publier en anglais, à partir d'une langue originelle différente et qui, dans les opérations de manipulation et de traduction, fait perdre une partie non négligeable des nuances et des finesses de la réflexion.

Toutes ces raisons peuvent expliquer, dans le monde anglophone et dans celui des chercheurs allophones n'ayant recours qu'aux bibliographies anglophones, la méconnaissance

¹ Université P. Mendès France de Grenoble

sance d'autres cultures scientifiques comme, par exemple, celle des pays francophones. C'est particulièrement regrettable dans le domaine de l'évaluation en éducation, du fait du grand dynamisme des chercheurs belges, suisses, canadiens et français dans ce domaine depuis près d'un demi-siècle.

Un bilan des apports de la littérature francophone

C'est pourquoi cette contribution s'est donné comme but de mettre en lumière un certain nombre d'apports de la littérature francophone (en se limitant aux publications des 15 dernières années) à l'évolution des connaissances sur les phénomènes liés à l'évaluation en éducation.

Ce bilan s'appuie sur les travaux de l'ADMEE Europe² associée à l'ADMEE Canada qui établit régulièrement la description des évolutions de la recherche sur son objet : l'évaluation en éducation. L'ADMEE consacre une partie importante de son activité à ce travail d'inventaire, aussi bien à l'occasion de colloques internationaux que d'articles de la revue *Mesure et Évaluation* qu'elle produit. Fondée en 1986, sur le modèle de l'ADMEE Canada par des chercheurs belges et suisses rejoints par des chercheurs français, l'ADMEE Europe permet, aujourd'hui, de disposer ainsi d'une information importante, variée et sans cesse renouvelée sur l'actualité des préoccupations des chercheurs francophones en matière d'évaluation.

C'est sur cette culture autant que sur un "bilan" dont on connaît les limites habituelles (= résultat d'un choix et de la disponibilité des textes originaux³ des auteurs sollicités) que se fondera l'évocation de cette perspective. Par ailleurs, cette dernière a donné lieu à une publication collective à laquelle appartiennent la plupart des références aux auteurs datées de 2001 indiquées ici⁴ et à un article à paraître dans *Mesure et Évaluation*⁵.

Une présentation thématique et problématique

Le thème de cette contribution ne consistera pas en une revue bibliographique (ce n'est ni le but ni l'intérêt de ce travail). Il aura comme objet une réflexion problématique qui nous semble caractériser l'évolution de l'ensemble des rapports entre *évaluation* et *édu-*

2 ADMEE : Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation

3 Le choix a été fait de solliciter des textes de synthèse auprès des auteurs d'études jugées significatives des recherches contemporaines traitant de l'évaluation en éducation

4 Il s'agit de L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et professionnels, édité par G. Figari et M. Achouche (2001), aux éditions De Boeck Université.

5 A paraître, 2005.

cation de même qu'entre *évaluateurs* et *évalués*, aujourd'hui, dans la littérature francophone. Ainsi, la présentation proposée prend appui sur deux constats :

- le constat que l'évaluation est devenue une pratique sociale qui dépasse le cadre et les limites de l'école
- le constat que les évaluateurs sont de plus en plus impliqués dans de nouveaux dispositifs, confrontés à de nouveaux comportements et entraînés, volens nolens, dans de nouvelles interactions avec les partenaires du système éducatif. Ce constat vient des responsables institutionnels et éducatifs ; il émane aussi des chercheurs dont les travaux contribuent à alimenter la réflexion.

Le propos consiste donc à mettre en lumière les problématiques et les nouveaux défis que ces travaux renvoient aux évaluateurs.

Des questions pour repenser l'activité évaluative

En collationnant différents écrits francophones, on se rend compte que la recherche actuelle remet en cause l'acte même d'évaluer :

- en élargissant, d'une part, le champ de ses applications (s'intéressant davantage aux compétences qu'à la seule acquisition des savoirs, davantage aux stratégies qu'aux seuls résultats, davantage à l'autoévaluation et à sa dimension cognitive qu'à la seule objectivité de la mesure) ;
- en dévoilant, d'autre part les biais et les erreurs liés aux comportements évaluatifs ;
- et enfin, en mettant en valeur l'influence du jugement socioéconomique sur le jugement scolaire.

Ce qui constitue une manière de poser des questions qui amènent à repenser l'activité évaluative.

Dans ce contexte, la perspective présentée ici choisira la mise en valeur de trois tendances de préoccupations exprimées à partir de l'examen des travaux rassemblés, pouvant ainsi regrouper les conceptions de l'évaluation en éducation :

- l'évaluation comme activité
- l'évaluation comme cognition
- l'évaluation comme transaction sociale

Elle se terminera en relançant les principales questions qui nous ont semblé émerger des réflexions des auteurs.

I - L'évaluation comme activité

Intérêt pour les processus plus que pour les procédures

Cette caractéristique a paru assez rapidement commune à la plupart des textes examinés. Elle consiste à décrire l'évaluation en termes de processus, en ne présentant les procédures et les méthodes que comme des épiphénomènes. L'utilisation du terme "*activité évaluative*", à la place de celui d'évaluation, reflète ainsi plus justement les préoccupations et les types de discours de la plupart des auteurs. C'est dire, dès l'abord, que la tendance majeure des évolutions constatées consiste, à travers les pratiques, les problématiques et les méthodes, à s'intéresser particulièrement à ce qui se passe dans *l'acte d'évaluer*, tant chez l'"évaluateur" que chez l'"évalué", du moins si l'on accepte de maintenir cette distinction.

Centration sur la "situation"

On a de plus en plus recours aux notions d'*activité*, de *tâche*, de *compétence*, dans les travaux répertoriés, pour décrire les pratiques d'évaluation dans leur fonctionnalité davantage que dans leur instrumentation. L'étude des situations, des moments où se manifestent des comportements évaluatifs intéresse notamment les chercheurs : l'évaluation dans la relation entre le maître et l'élève et dans la conduite de la classe est particulièrement observée. Les travaux issus de la psychologie cognitive (Vergnaud, 2001, p. 43) proposant d'analyser les activités de l'apprenant, d'une part, et ceux issus de la psychologie sociale, initiés par Monteil (1989) et développés par Dubois (2001, p.188), Bressoux, Pansu, (2001, p. 194) et Py (2001, p. 181) portant sur les déterminants du jugement évaluatif, d'autre part, en sont des exemples notables.

On voit bien comment l'intérêt et le questionnement de l'évaluation se déplacent d'un point de vue centré sur les problématiques de l'enseignant (il ne s'agit plus seulement de décrire ce que fait, doit faire ou peut faire l'enseignant) vers un point de vue centré sur la situation (Altet, 2001, p.78) et les phénomènes qui s'y déroulent (il s'agit de décrire ce qui se passe réellement dans le fonctionnement d'un apprentissage ou d'un face à face pédagogique, au sein de la classe).

L'idée selon laquelle l'évaluation, telle la cure analytique, implique la collaboration entre les partenaires (analyste/patient et évaluateur/évalué) et amenant à définir les rôles de manière interactive (entre "*analysants*" et entre "*évaluants*") semble avoir fait du chemin.

Importance de la contextualisation et de la référentialisation

Cette activité est toujours et de plus en plus *contextualisée*. Les pratiques d'évaluation sont décrites comme dépendant du contexte dans lequel elles fonctionnent (Derycke, 2001, p. 156), que le contexte soit identifié comme étant individuel par rapport à des parcours d'élèves ou des antécédents, ou comme social par rapport à des facteurs économiques et socio-professionnels, culturels ou ethniques.

Dans cette perspective, l'évaluation est considérée comme un ensemble de processus et de procédures liées à un contexte composé de dispositifs, d'acteurs divers, de situations et d'enjeux qui la conditionnent et qui lui confèrent des significations particulières. Ceci explique le développement des "référentiels", sortes de catalogues de contenus, compétences, référents et critères conditionnant l'évaluation. Mais ces référentiels ont alors posé le problème de leur "normalisation" et ont nécessité une critique en même temps que la recherche d'une méthodologie de "référentialisation" qui intègre les exigences scientifiques d'un traitement d'informations concernant les sujets, les groupes et les institutions donnant lieu à évaluation (Figari, 2001, p. 310 ; 1995)

Les remises en questions suggérées par ces travaux

Alors que la pratique courante consiste à concevoir, gérer et faire vivre des dispositifs d'évaluation de type "mesure", la suggestion est faite, ici, d'examiner également l'activité elle-même et le mode de participation des acteurs aux processus évaluatifs. Les évaluateurs sont en effet sollicités pour "expliquer" leurs évaluations : la conséquence pratique pourrait être, alors, de prévoir davantage, dans les dispositifs d'évaluation mis en place, les espaces et les procédures d'explicitation des gestes évaluatifs.

II- L'évaluation comme cognition

Une centration sur le sujet apprenant

Cette tendance apparaît, en effet, dans les développements consacrés à l'activité évaluative au sein des apprentissages scolaires, avec ce que Cardinet et Laveault (2001, p. 15) ont appelé "le triomphe du cognitivisme". Ces auteurs, très connus pour leur participation au renouvellement des modèles d'analyse de l'acte évaluatif, en Suisse (Cardinet) et au Canada (Laveault) ont réalisé, dans l'article concerné, une vaste synthèse de l'évolution des recherches sur l'évaluation, à la fin du vingtième siècle.

L'énoncé seul des thèmes abordés dans les publications rassemblées suffit à caractériser l'orientation majeure des activités évaluatives conduites dans le cadre scolaire : "compétences", "stratégies", "autoévaluation", autant de termes qui signalent et sou-

lignent la convergence des préoccupations autour de ce qui apparaît de plus en plus comme l'objet même de l'activité évaluative, telle qu'elle s'exerce dans le contexte scolaire : les processus cognitifs de l'apprenant.

Dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, le renouvellement se signale d'abord par la rareté des références à des notions dont l'emploi était jusque-là beaucoup plus fréquent. Le recours aux termes de "communication", de "régulation", de "processus", de "projet" se substitue en effet à l'usage de catégories comme "évaluation diagnostique, pronostique, formative, sommative, etc." Une telle substitution signifie que, là aussi, il s'agit moins de mesurer, de vérifier que d'analyser des processus pour comprendre le sens des activités du sujet apprenant.

Tout semble se passer comme si, à la préoccupation de *formation* contenue dans l'"évaluation formative", véritable slogan des évaluateurs de la deuxième moitié du vingtième siècle, était en train de succéder celle de *cognition*. Les problématiques d'évaluation se déplaceraient donc, en quelque sorte, du point de vue de l'enseignant "qui-enseigne-et-qui-par-conséquent-évalue" à celui de "l'élève-qui-apprend-en-participant-au-processus-d'évaluation".

Evaluation, communication et régulation

L'évaluation des stratégies d'apprentissage se décline aujourd'hui autour d'orientations nouvelles, ou plus exactement, de formulations nouvelles des questions, qui préfigurent la mutation des paradigmes traditionnels. Un certain nombre de textes illustrent, chacun de son point de vue particulier, l'évolution des conceptions dans le domaine de l'évaluation des apprentissages.

Vial (2001, p. 68) analyse les différentes compréhensions, selon les modèles et les logiques de l'évaluation, de la notion de régulation et montre comment celle-ci peut se dissoudre en une simple régularisation ou devenir, au contraire, créatrice, en considérant les valeurs, les divergences, le désordre, le magma propres "à l'être en apprentissage dans la durée".

Il s'agit ensuite, avec Altet (2001, p.78), à travers l'étude des pratiques d'évaluation et de la communication en classe, de faire émerger les conditions de la mise en oeuvre "d'une régulation pédagogique interactive véritable, dans une réelle évaluation formative".

A partir d'une conception plurielle de la question du sens, Jorro (2001, p. 83) envisage l'évaluation comme une "ouverture de sens" qui s'adresse à un sujet apprenant adoptant la position d'"arpenteur" pour remettre en cause ses certitudes et élaborer ses

propres significations. Cette approche, que l'auteur nomme "apostrophe évaluative", diffère de l'évaluation formative, en ce sens qu'elle "se centre davantage sur le sujet que sur l'objet de savoir".

O. et J. Veslin (2001, p. 89) inscrivent leur analyse des pratiques de correction de travaux écrits d'élèves dans le cadre d'une évaluation formatrice qui signifie "régulation et aide à l'apprentissage". La construction et l'appropriation des critères (critères de réalisation et critères de réussite), conçus comme des "repères pour orienter l'action", sont, dans cette perspective, les outils essentiels pour rendre l'élève expert en matière d'apprentissage.

De Ketele (2001, p. 39, 102) analyse l'évolution des pratiques issues de l'évaluation formative et met ainsi en perspective des "paradigmes qui s'enrichissent" comme celui de la régulation ou celui de l'intuition pragmatique et des "paradigmes mis en veilleuse" comme la docimologie ou le courant sociologique. L'élargissement actuel des problématiques issues de l'évaluation formative lui paraît à même de déboucher sur l'émergence d'un nouveau paradigme, qu'il propose de dénommer "le paradigme de l'évaluation régulatrice centrée sur l'action située".

Auto évaluation : intérêt pour la métacognition

C'est une perspective semblable qu'on retrouve dans l'approche de *l'autoévaluation*, préoccupée d'abord de métacognition, c'est-à-dire "d'opérations mentales exercées sur des opérations mentales" (Noël, 2001, p. 109). Le renouvellement se marque ici par le passage d'une problématique centrée sur la question du pouvoir et de son partage à une démarche d'autoanalyse des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage. On pourrait, en somme, caractériser cette évolution en la résumant en ces termes : comment on est passé "d'une auto évaluation appréciative à une autoévaluation métacognitive".

L'autoévaluation occupe une place importante dans la pratique des évaluateurs sensibilisés à l'implication de l'apprenant dans la régulation de ses apprentissages. Cependant, les recherches sur le fonctionnement cognitif qui se sont développées ces dernières années ont sensiblement modifié l'approche de l'autoévaluation en liant celle-ci à la métacognition.

Noël explique cette évolution par la situation actuelle, marquée par l'individualisme et la responsabilisation dans laquelle on considère "l'apprenant comme acteur et coresponsable de son apprentissage". Elle insiste, pour sa part, sur l'importance des contextes et le rôle de la dimension socioculturelle dans le développement cognitif.

On prendra ensuite en compte le questionnement des pratiques d'autoévaluation qui amène Paquay et al. (2001, p. 119) au dévoilement des dérives paradoxales qui affectent plus particulièrement les pratiques de coévaluation : le risque "d'injonction paradoxale" (par exemple : "évalue-toi, toi-même, mais c'est moi qui mettrai la note finale !")

Leclercq et Gilles (2001, p. 134) étudient, dans le cadre d'une "édumétrie instrumentée" (= sorte de "science des tests de mesure des effets de l'apprentissage") qu'ils appellent de leurs vœux, les techniques de mesure des degrés de certitude qui vont permettre "à l'apprenant d'améliorer l'autoestimation de ses compétences".

Enfin, L. Allal (2001, p. 142) redéfinit les pratiques (= procédures pour interpréter ses propres performances) et les dérives (confusion entre les consignes de métacognition et la métacognition proprement dite) de l'autoévaluation. Elle les replace dans l'évolution de la recherche sur la métacognition et plaide pour la prise en compte, dans toute pédagogie sollicitant la métacognition, des tensions inévitables entre des dimensions conatives (= recherche d'outils pour argumenter et convaincre autrui) et motivationnelles (= volonté de persévérer face à des obstacles).

Les remises en questions suggérées par ces travaux

Concernant l'évaluation des apprentissages, à la suite des remises en question précédentes et des nouveaux regards sur les pratiques évaluatives qui sont ainsi portés, on ne peut plus se contenter aujourd'hui de parler d'"évaluation formative" versus "évaluation sommative". Ces expressions ne font qu'exprimer une intention de l'évaluateur, et ne peuvent plus définir à elles seules des processus d'évaluation tels qu'ils sont décrits dans les travaux qui nous sont soumis. L'évaluation des apprentissages se définit et trouve sa légitimité, désormais, en fonction de processus cognitifs préalablement repérés. Pour résumer l'interpellation faite ici aux évaluateurs, on ne peut plus éluder la question : et si les performances ne suffisaient plus à rendre compte des apprentissages des élèves ? Ce qui ouvre un champ infini pour de nouvelles investigations.

III - L'évaluation comme transaction sociale

Des travaux de plus en plus riches témoignent d'un déplacement sensible de ce que l'on pourrait appeler le "centre de gravité" des problématiques évaluatives de l'école ou du système de formation vers la société. On s'aperçoit, en effet, de l'influence grandissante exercée par le contexte social et professionnel sur les pratiques et les comportements d'évaluation en éducation. A la suite des acteurs économiques, les partenaires du système scolaire comme ceux des organisations de formation constatent en effet, à leur

tour, une propension à invoquer des référents socioprofessionnels (comme les préoccupations concernant l'évaluation des compétences, celle des acquis professionnels ou personnels, l'employabilité des diplômés).

Tout semble se passer, en effet, comme si les acteurs sociaux s'intéressant de plus en plus au produit de l'école, les acteurs scolaires, qui en auraient acquis une certaine conscience, s'engageaient, vis-à-vis des précédents, à justifier la pertinence des apprentissages qu'ils construisent.

On ne citera ici que quelques exemples de cette réflexion : le rôle démasqué des normes sociales, le recours à la notion de compétence, la prise en compte des acquis professionnels et le renforcement de la fonction certificative de l'évaluation.

Le rôle démasqué des normes sociales

Des psychologues sociaux français (parmi lesquels Dubois et Py, déjà cités) ont identifié parmi les comportements évaluatifs ce qu'ils ont appelé *la norme d'intériorité*. Il s'agit de désigner par là une norme sociale déterminant le jugement évaluatif, norme qui influence aussi bien les maîtres que les élèves et qui consiste en une valorisation, socialement apprise, des explications accentuant la responsabilité de l'acteur.

C'est ainsi que, par exemple, face à une performance obtenue lors d'une évaluation, certains sujets invoquent comme explication une cause "interne" (travail fourni, attention ou inattention...), alors que d'autres attribuent ces résultats à des causes "externes" (temps disponible, état de santé, qualité des explications du maître...). Il a été démontré par ailleurs que les enseignants ont tendance à privilégier tout naturellement les élèves "internes" (Bressoux, Pansu, 2001, p. 194) qui, par ailleurs, sont plus nombreux dans des milieux plutôt favorisés.

On mesure, avec ce type de travaux, combien l'émergence de l'explication "attributionnelle" des comportements évaluatifs (qui consiste à réaliser des "inférences causales", autrement dit, à faire des "attributions" de causes à des phénomènes observés) modifie de manière sensible la signification des notes et des jugements scolaires en général et vient renforcer la critique docimologique (Monteil, 1989).

Le recours à la notion de compétence

L'évaluation des compétences constitue une problématique émergente. La notion de compétence elle-même est d'importation récente et son transfert du monde de l'entreprise à celui de l'éducation constitue l'objet d'un débat qui n'est pas clos. C'est pourquoi on

n'entrera pas ici dans le jeu des conceptions et des définitions en présence : nous renvoyons pour une telle aventure à la lecture des auteurs (parmi lesquels, Vergnaud, 2001, Pastré et Samurçay, 1995, etc.). Mais l'ensemble des définitions comporte suffisamment d'éléments communs pour qu'on s'accorde à désigner, de manière générale, les compétences, comme "des caractéristiques individuelles ou collectives attachées à la possibilité de mobiliser, de manière efficace, dans des contextes donnés, un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes comportementales" (Aubret, Gilbert, 2003).

Le recours à cette notion laisse entendre que l'attention n'est plus focalisée sur les performances mais se trouve sollicitée par les activités mentales qu'elles sous-tendent. Au-delà du rapport entre l'utilisation managériale de cette notion dans l'entreprise et les pratiques pédagogiques auxquelles elle donne lieu dans le contexte scolaire évoqué par Baillé (2001, p. 52), un autre lien est établi par de nouveaux travaux entre la compétence et le monde du travail : il s'agit des apports de la didactique professionnelle, discipline de création récente (Pastré, 1997). C'est à partir de l'analyse du travail qu'est alors définie la compétence, cette analyse constituant en elle-même un élément du processus d'apprentissage. La compétence n'est alors plus désignée de manière isolée, à l'image d'une connaissance, mais elle est décrite dans son environnement, dans la situation dans laquelle elle se construit. Les questions soulevées par le recours à la "compétence" dans le vocabulaire de la pédagogie ne demandent qu'à se développer.

Sur les questions relatives à l'évaluation des compétences, on pourra se référer aux actes et publications du Colloque de Lisbonne (ADMEE Europe 2004, à paraître), notamment dans les contributions de Mayen, Figari, De Ketele.

La prise en compte des acquis professionnels

Dans la continuité des travaux précédents, il s'agit, tout d'abord, avec Aubret (2001, p. 281), de définir une forme d'évaluation qui tient compte des parcours individuels pour l'intégration dans un cursus, en "équivalence", par la "validation des acquis" professionnels et sociaux. En posant la question "comment évaluer (à partir de quels référentiels, avec quels indicateurs) le résultat de ce que la personne découvre, apprend, organise par elle-même dans les occasions de vie et de travail qu'elle crée ou rencontre ?", l'auteur ne fait que "renvoyer au sujet et à son activité cognitive organisatrice", éléments privilégiés du thème précédent.

Le colloque de Lisbonne a fait le point sur cette nouvelle problématique de l'évaluation qui consiste à caractériser des connaissances et des savoir faire issus de l'expérience ou acquis par une formation de type "non formel" ou "informel" et qui concourt à remettre en question un bon nombre de nos examens et concours universitaires.

Enfin, avec la présentation d'un dispositif appelé "bilan de compétences", Kouabénan (2001, p. 287) a montré tout l'intérêt d'exploiter un instrument destiné à aider une personne à identifier son environnement et son histoire, à "repérer et évaluer ses acquis liés au travail, à la formation et à la vie sociale, mieux identifier ses savoirs, compétences, aptitudes, déceler ses potentialités inexploitées, gérer ses ressources et ses atouts afin de construire des éléments transférables à de nouvelles situations".

On voit bien comment ce dispositif rejoint la logique du "portfolio", appelé également "portefeuille de compétences" (sorte de journal rendant compte des expériences formatrices du sujet) introduite dans le domaine scolaire (travaux canadiens : Préfontaine et Fortier, repris par Jorro dans les actes du Colloque ADMEE de Lisbonne, à paraître).

L'évocation de ces travaux montre bien que les premières investigations menées autour de ces nouvelles pratiques d'évaluation encouragées par les évolutions des échanges européens (en référence à la Conférence de Bologne) font apparaître un nouveau paradigme de l'évaluation, qui n'est pas encore clairement défini mais que l'on peut situer dans le triangle "travail-activité-cognition" et avec une fonction de valorisation et de certification.

Un renforcement de l'évaluation certificative

Les évolutions de la demande sociale modifient sensiblement les regards évaluatifs portés par les acteurs internes du système éducatif sur leurs propres pratiques.

Il est clair que la société demande, aujourd'hui, de plus en plus à l'école de produire des élèves qui ne soient plus en difficulté et qui s'insèrent plus facilement ; d'où cette tendance des enseignants, des formateurs, des inspecteurs, des évaluateurs à ne pas certifier simplement des connaissances, mais des "compétences", des "savoir-faire" qui sont reconnaissables à l'extérieur de l'école. La fonction certificative de l'évaluation subit cette influence (Dauvisis, 2001, p.167) et s'adresse de plus en plus aux partenaires de l'école, futurs employeurs, parents, etc., en leur délivrant un signal indiquant en quoi les élèves que nous diplômons pourront s'adapter aux nouvelles professions, aux nouvelles technologies, aux nouveaux comportements dessinés par les projets sociaux (économiques, techniques, politiques).

Les remises en questions suggérées par ces travaux

Les questionnements que cet ensemble de travaux entraîne dans la compréhension des phénomènes de l'évaluation sont importants :

- 1 - Et si la "compétence" se construisait en travaillant ? Si elle était indépendante des objectifs formulés par les formateurs et relevait avant tout d'une élaboration cognitive, à partir d'une situation concrète de travail ? La conséquence ne consisterait-elle pas à redéfinir la formation professionnelle d'abord mais aussi certains dispositifs du système éducatif comme ceux de l'enseignement professionnel et de l'alternance, et, pourquoi pas, dans cette direction, le "travail scolaire" lui-même ?
- 2 - Comment évaluer, alors, les compétences ? Pourra-t-on encore utiliser comme seuls indicateurs les "performances" auxquelles les évaluateurs de tous bords étaient jusqu'ici habitués et qui sont mises en doute par les chercheurs ?
- 3 - L'école peut-elle encore conserver, seule, sa mission traditionnelle de certification à travers la délivrance des diplômes ou doit-elle partager cette fonction avec les autres acteurs sociaux ?

IV - Questions pour repenser la recherche sur l'activité évaluative

Une évolution majeure traverse la littérature francophone sur l'évaluation en éducation, depuis les années 80 : elle est d'ordre scientifique et elle introduit une nouvelle difficulté dans la formation des enseignants et des formateurs. Il s'agit du fait que l'évaluation est de moins en moins considérée comme un sujet scientifique à part entière : elle construit sa légitimité épistémologique dans l'inscription de ses problématiques au sein des disciplines de référence, en Sciences Humaines et Sociales que sont les psychologies (cognitive, comportementale, sociale), la philosophie, la sociologie et l'économie. Les conséquences sur l'évolution possible du "savoir" évaluatif sont diverses :

- d'une part, on s'éloigne d'une littérature généraliste nourrie des fondateurs anglo-saxons comme Tyler, Bloom, Cronbach, Stufflebeam... plutôt multidisciplinaire et prescriptive, soucieuse de prise en compte de la complexité et des interactions qui caractérisent les situations d'évaluation. Ce faisant, on abandonne les modèles d'action qui permettaient de construire des dispositifs et des outils rassurants
- d'autre part, on dispose d'écrits plus spécialisés, plutôt monodisciplinaires, plus soucieux de démonstrations scientifiques, plus proches des théories explicatives des processus d'apprentissage et, par conséquent, plus critiques, plus déstabilisants, plus "éclatés" et plus difficiles à utiliser par les praticiens pour construire des outils d'évaluation et interpréter les résultats.

Les réflexions regroupées ci-après donnent une idée de cette évolution. En effet, les écrits actuels laissent souvent peu de certitudes aux évaluateurs tout en leur ouvrant

de nouvelles perspectives. Ils ne présentent pas de résultats de recherches précis mais contribuent à une "prise de hauteur" pour "repenser l'activité évaluative". Or, la meilleure façon de prendre de la hauteur (et l'indice même de cette démarche) consiste à poser des questions plutôt qu'à en résoudre et à inviter l'évaluateur à renouveler ses problématiques. En voici quatre, parmi d'autres.

1. L'évaluation : une pratique sociale de transaction ?

Reprise par Barbier (2001, p. 351), cette "extension de l'évaluation au champ social", selon la formulation de Tribby (2001, p. 327), prend des formes nouvelles qui ne demandent qu'à être étudiées et approfondies. Les pratiques d'évaluation comporteraient, par exemple, une "capacité à produire de nouvelles représentations sociales", à "révéler des transformations" et à "créer de la nouveauté". D'autre part, l'évaluation produit, selon Demailly (2001, p. 335), des "effets sociaux" qu'une démocratie se doit d'analyser, car elle serait le fruit de "compromis d'intérêt entre différents acteurs". Dans tous les cas, les pratiques d'évaluation constitueraient des "transactions", y compris des "transactions de reconnaissance" (Barbier, *ibid.*) pouvant être étudiées sous la lumière des théories sociologiques des organisations (Demailly, *ibid.*).

2. L'évaluation des systèmes influencée par la socio-économie des activités de formation ?

Les économistes sont apparus récemment dans le champ de l'évaluation de l'éducation des études de grande envergure sur les politiques d'éducation, d'une part et avec des questions reflétant la modernité de l'influence économique sur l'évolution de la formation, d'autre part.

Sur le premier point, il faut noter le développement des travaux et colloques sur l'évaluation socioéconomique des politiques éducatives (exemples : IREDU, Dijon, 2000, "l'évaluation des politiques d'éducation" ; UMR Education et politiques, Lyon II, 2005 : "l'évaluation des politiques d'éducation et de formation"). Sous ce thème sont abordées aussi bien les questions de pilotage interne des structures éducatives (comme, par exemple, la place des partenaires extérieurs dans les projets des établissements scolaires) que celles portant sur les politiques locales ou nationales d'éducation et de formation encouragées par les réformes de décentralisation et de développement territorial, entraînant des attentes spécifiques en matière d'évaluation. Ainsi, Paul (1999) édite dans un collectif des articles parmi lesquels celui de Jarousse : "Evaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle-t-on ?".

Sur le second point, Triby (2001, p. 327) défend “la légitimité et le caractère heuristique d’une démarche d’évaluation fondée sur l’économie des activités de formation” et Vigezzi (2001) intègre les problématiques d’évaluation éducative à des ensembles plus vastes en posant que “la formation et l’éducation sont parties prenantes des évolutions possibles de la société et de son économie”.

3. A quoi servent les évaluations ?

Demailly (ibid.) repose la question : “A quoi servent les évaluations” ? C’était déjà le thème du colloque de l’ADMEE Europe, à Dijon, en 1986 : l’intérêt d’évaluer l’évaluation n’est donc pas nouveau, mais il faut reconnaître que les travaux sur ce thème sont encore rares. Il s’agit là d’un domaine de recherche à peine entamé et plein de promesses, étant donné le développement extraordinaire des opérations d’évaluation tant dans le domaine de l’école que des organisations institutionnelles, professionnelles et sociales. Certes, un “bilan critique” s’impose à chacune d’elles, mais c’est surtout leur efficacité qu’il s’agit d’étudier, afin de “repérer les effets et d’expliquer les échecs”.

4. Comment concevoir la recherche dans le domaine de l’évaluation ?

L’un des mérites, et non des moindres, des contributions à ce bilan est de ne pas se contenter, sur ce point, d’un débat abstrait et stérile, et de suggérer, au contraire, un certain nombre de problématiques dans lesquelles la recherche pourrait jouer un rôle pour une meilleure compréhension de ce qui se passe quand on évalue.

D’une part, Barbier (ibid.) oppose deux paradigmes : celui qui assimile activité scientifique et activité d’évaluation, par le biais d’une “production de significations” ; celui consistant à “considérer l’évaluation comme un acte social” qui serait donc à étudier en tant que tel.

D’autre part, Triby (ibid.) propose d’admettre que “la connaissance peut puiser aussi bien aux sources de la recherche dans laquelle le chercheur travaille à entretenir une posture d’objectivité sans cesse reconstruite, qu’aux sources des pratiques sociales à condition de savoir les questionner”. Pour s’inscrire dans le registre de la connaissance, l’évaluation doit emprunter et composer avec ces deux filiations. Elle ne prend tout son sens que si l’on admet de plus que la recherche en éducation doit assumer une fonction d’éclairage des pratiques et d’aide à la décision, sans laquelle toute réflexion sur l’évaluation n’est que pure spéculation.

La question d’ensemble peut alors se poser ainsi : “en quoi l’évaluation peut-elle constituer une démarche de recherche et pas seulement un objet de recherche ?” (Triby,

ibid.). Ou bien, en formulant à l'envers, peut-on produire une connaissance qui soit "suffisamment généralisable sans dénaturer la démarche même d'évaluation ?"

Conclusion

L'éclairage que peuvent apporter les travaux évoqués dans cette revue, très partielle, de la recherche francophone sur l'évaluation en éducation des 15 dernières années, met en valeur des évolutions notables qui ont été regroupées, pour simplifier, autour de trois idées développées ci-avant, qui ont paru essentielles :

- l'évaluation est de plus en plus envisagée comme une activité à aborder en tant que telle et non plus seulement un ensemble de procédures de contrôle indépendantes de l'apprentissage
- l'évaluation des apprentissages s'est dotée d'un appareil théorique majeur à travers les apports des sciences cognitives qui amène à revisiter la fonction "formative".
- l'évaluation n'est plus l'apanage exclusif de l'école : la validation, la certification, la confrontation avec les compétences attendues dans le champ professionnel et social introduisent de nouveaux modèles et invitent à de nouvelles pratiques. Elle est appelée à apporter des réponses à des pressions sociales fortes.

Mais une question se pose alors : le système scolaire et ses acteurs sont-ils prêts à intégrer ces remises en question alors que les observateurs remarquent qu'il a encore beaucoup de mal à développer des savoir-faire évaluatifs beaucoup plus anciens ? On peut, certes, à ce sujet, partager le pessimisme qui semble se dégager du rapport du Recteur Pair (2001) sur l'évaluation en France : "il est un peu décourageant de s'attaquer à ce monument multiforme de l'évaluation scolaire et il n'est pas certain que de nouvelles études puissent réellement conduire à des progrès décisifs".

Il est vrai que l'on ne peut espérer voir exister un rapport étroit entre ce que la recherche nous apprend aujourd'hui concernant les phénomènes éducatifs et ce qui se pratique réellement sur le terrain, malgré la qualité de la formation des enseignants et les objectifs d'innovation visant les dispositifs et les méthodes d'enseignement dans les pays développés. On connaît les pesanteurs, les freins, la faiblesse endémique des moyens qui expliquent ce décalage. Mais il s'agit d'un problème plus vaste qui n'est pas spécifique à l'évaluation. En tous cas, l'intérêt d'une telle revue d'investigations consiste surtout à tenter d'entretenir la problématisation des pratiques évaluatives, c'est-à-dire à étayer l'idée que ces dernières ne vont pas de soi, qu'elles ne sont ni isolées ni isola-

bles et qu'elles sont constamment à questionner. Quelles que soient les difficultés, la recherche nous confirme qu'évaluer restera une manière de penser l'éducation, de se poser des questions sur ce qui est enseigné, sur ce que les élèves apprennent, sur le rôle que jouent, dans ces apprentissages, les différents acteurs du système éducatif.

Références bibliographiques

- ADMEE Europe (2004), Actas XVII Colóquio : *A avaliação de competências*. Lisboa : EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Aubret, J. (2001). Validation des acquis : le cas de l'université. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Aubret, Gilbert, P. (2003). L'évaluation des compétences. Spirmont : Madraga
- Baillé, J. (2001). Les compétences, de nouveaux "objets" pour l'évaluateur. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbier, J.-M. (2001). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bressoux, P., Pansu, P. (2001). Jugement scolaire et internalité des élèves. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cardinet, J., Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.) *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Demailly, L. (2001). Questions sur l'efficacité de l'évaluation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Derycke, M. (2001). Evaluation et suivi pédagogique : pour un renouvellement des outils. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dubois, N. (2001). Internalité et évaluation scolaire. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Figari, G. (1995). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G., Achouche, M. (2001). L'activité évaluative réinterrogée. Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. In G. Figari & M. Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck.
- IREDU (2000). "L'évaluation des politiques d'éducation". CRDP de Dijon, France.
- Jorro, A. (2001). L'évaluation comme ouverture du sens. In G. Figari & M. Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck.
- Kouabénan, R. (2001). Les pratiques de bilan de compétences : une nouvelle forme d'évaluation dans les organisations. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Leclercq, D. Gilles, J.-L. (2001). Techniques de mesure dans l'autoévaluation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lecoïnte, M. (2001). Questions sur le paradigme éthique de l'évaluation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former*. Grenoble : P.U.G.
- Noel, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pair, C. (2001). *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'École. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, DPD/BED.
- Paquay, L. et al. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université..
- Py, J. (2001). Les apports de la Psychologie Sociale à la problématique de l'évaluation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pastré, P., Samurçay, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Education Permanente*, 123, 13-32.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement, *Psychologie française*, 42, 1, 89-100.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences, un point de vue de didacticien, *Formation Emploi*, 67, 109-125.
- Paul, J.-J., dir. (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris : ESF.
- Tribu, E. (2001). L'évaluation interrogée par l'économisation du système de formation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.) *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Veslin, J, Veslin, O. (2001). Evaluation formatrice et critères de réalisation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Vial, M. (2001). Evaluation et régulation. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vigezzi, M. (2001). Questions de prospective : quel avenir pour la formation? In Figari, G., Achouche, M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socio-professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

Résumé

Ce texte a pour but de réaliser une revue de questions soulevées par la recherche sur l'évaluation en éducation à l'orée des années 2000 dans la littérature francophone, questions élaborées à partir des contributions de nombreux auteurs à un bilan initié par l'ADMEE Europe. Le regroupement présenté met l'accent sur des perspectives illustrées par les auteurs répertoriés : l'évaluation étudiée comme une activité, l'évaluation centrée sur le sujet apprenant et expliquée dans le cadre de la cognition, l'évaluation influencée par le contexte social; autant de remises en question de la simple mesure des performances, outil traditionnel des évaluateurs.

Abstract

This text aims at providing a review of the questions raised by research on evaluation related to education at the beginning of the years 2000 in the French-speaking literature, questions which were set up on the basis of contributions by numerous writers towards a summing up initiated by ADMEE-Europe. The present grouping is placing emphasis on evolution and on measurable perspectives: evaluation being studied more and more as an activity, evaluation increasingly focusing on the learning subject and explained within the framework of cognition, evaluation being influenced more and more by the social context (norms, "economisation"); all of which question the simple measure of performance which used to be the traditional tool of the evaluators".