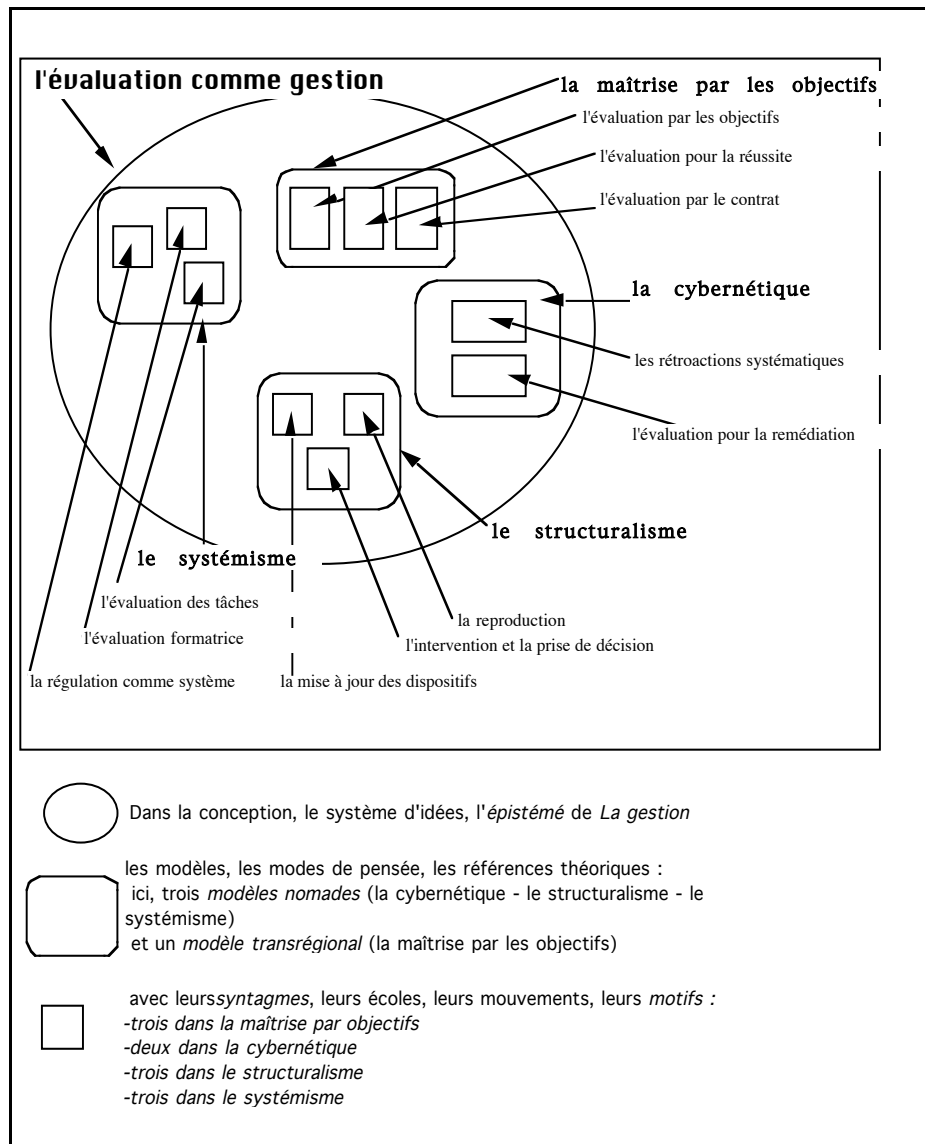


L'évaluation comme gestion

Chapitre II.



II. L'évaluation comme gestion, perspective générale

Gérer : gouverner au mieux, avec économie, diriger, contrôler le fonctionnel, maîtriser l'organisationnel, faire rendre le maximum, " optimiser ", accroître le rendement, améliorer : gestion comptable, gestion des stocks, gestion du personnel ; l'évaluation doit éviter le gaspillage, les dérives, la perte ; évaluer, c'est rationaliser... L'évaluation se doit d'apporter une " plus value " dans la pratique sur laquelle elle se greffe.

CARDINET, J., "Evaluation interne, externe ou négociée?", conférence de 1987, *Hommage à Jean Cardinet*, Fribourg, Delval, 1990, p. 139/158 :

Le terme évaluation est resté peu utilisé dans la langue française encore jusqu'au milieu de ce siècle, mais, revenu d'Amérique depuis une dizaine d'années, il est en train d'envahir la littérature scientifique des sciences de l'éducation, et même de s'imposer dans le langage courant.

Les soucis de gestion deviennent en effet universels et la gestion du système scolaire donne lieu à des réflexions et à des publications de plus en plus nombreuses. Or l'évaluation se trouve être dans la démarche essentielle de toute activité de gestion : elle constitue le coeur du processus de régulation d'un système qui, comme chacun sait, suppose une prise d'information sur la réalité (observation), une confrontation avec l'objectif (l'évaluation, justement), et enfin une action corrective (la remédiation).

Au niveau de généralité où se situe l'analyse de système, l'évaluation paraît une démarche simple. En fait, elle traite de problématiques différentes selon qu'elle vise une fonction sommative, formative ou prédictive (Cardinet, 1977), ou qu'elle traite du fonctionnement de l'élève, de l'école, ou du système scolaire dans son entier. (...)

Cardinet, J. Objectifs éducatifs et évaluation individualisée, Rapport IRDP 77. 05, Neuchâtel, 1977 in Jean Cardinet Evaluation scolaire et mesure, Bruxelles, De Boeck, 1986, P. 63/117

CARDINET, J.

BERGER, G. "Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives", *Rencontres d'Automne - Académie de Nancy-Metz-Novembre 1986* :

De l'évaluation des élèves à l'évaluation des pratiques

(..) 1.1 *Des phénomènes sociaux.*

Le phénomène de l'évaluation, qu'on peut aussi appeler mode ou fantasme de l'évaluation, -car on sait que tout le monde évalue (...) - l'évaluation est vraiment entrée dans les moeurs, comme une espèce d'instrument de régulation sociale, de marquage des conflits, des luttes, des enjeux... Aussi je crois qu'il vaut la peine d'identifier un certain nombre de phénomènes sociaux, très généraux qui contribuent, de manière différente et particulièrement dans le champ éducatif, à ce succès, à cette présence un peu lancinante de l'évaluation. Donc on aura une entrée dans ces pratiques en les considérant comme des phénomènes sociaux.

Je vais en retenir trois. Le premier, qui est, je crois, majeur : le développement de l'évaluation est lié très directement au développement des pratiques démocratiques.

Il y a un lien très étroit entre le phénomène de l'exigence du citoyen à l'égard de l'usage de ses impôts et son exigence à l'égard des pratiques des différents délégués qui le représentent. L'exigence d'évaluation, en ce sens, s'identifie à la nécessité de rendre des comptes, elle entraîne un certain nombre de conséquences, par exemple le consumérisme : être consommateur, c'est considérer que le producteur d'un objet, le promoteur d'une pratique, n'est pas habilité à être seul juge de la qualité de son produit mais qu'il doit accepter qu'un regard extérieur se porte sur son produit et en identifie les caractéristiques. Nous sommes parfaitement habitués lorsque nous achetons un magnétophone ou un poste de télévision, à consulter des revues du type 50 MILLIONS DE CONSOMMATEURS ou QUE CHOISIR ? afin d'y lire, de la part d'agents extérieurs à la production, un certain nombre d'indications sur les caractéristiques de l'objet et sur ses qualités. Nous supportons moins lorsque ces pratiques, dites de consumérisme, s'appliquent à des pratiques sociales et, bien sûr, lorsqu'elles s'appliquent à nos pratiques. Je crois cependant qu'il y a une relation très directe entre démocratie, attitude de consommateur et évaluation. (Je dirai d'ailleurs que cela rend d'autant plus insupportable des phénomènes de dévoiement de la démocratie qui, bénéficiant d'une impunité de fonction, permettent de dire n'importe quoi de ce qui se passe dans un secteur social quel qu'il soit, et j'espère que tout le monde sait de quoi je parle).

Deuxièmement, un autre phénomène social tout-à-fait différent mais qui, lui aussi, contribue à l'émergence des pratiques évaluatives -et il est, celui-là, d'ordre organisationnel- tient à l'apparition dans la plupart de nos pratiques de ce qu'on pourrait appeler *l'attitude gestionnaire* ou l'attitude de management.

Je m'explique là-dessus. Pendant très longtemps, au niveau des pratiques sociales et particulièrement des pratiques éducatives, nous nous sommes situés dans une position d'accroissement des moyens. La manière dont chacun d'entre nous se représentait l'accroissement de son efficacité, c'était "plus de moyens, davantage d'heures..." En liaison avec un certain nombre de modèles plus ou moins issus du monde de l'entreprise, en liaison avec la crise économique mais aussi avec une crise idéologique portant sur la notion de croissance et de progrès, nous sommes devenus économes. Nous nous posons davantage de problèmes sur nos pratiques en termes de gestion. Là encore, il n'y a pas de gestion des ressources, de management de ces moyens, s'il n'y a pas une capacité permanente d'analyse, d'évaluation des constructions des dispositifs à partir desquels on agit. La notion de management conduit à celle de dispositif. (...)

Il y a, au moins, une troisième origine sociale à la mode de l'évaluation, d'un tout autre ordre que les deux premières, et que j'appellerai, d'une façon très brutale, *la perte de légitimité*.

En effet, on évalue lorsque, parce que, on ne sait pas ce qu'on fait. Tant que nous fonctionnons dans des évidences, tant que la plupart des institutions sont, en quelque sorte, autoporteuses de leur propre légitimité, la question de l'évaluation apparaît presque comme blasphématoire, comme un crime de lèse-majesté. Tant qu'on considère qu'il est normal que les meilleurs élèves soient les premiers de la classe, ou tant qu'on considère que la dictée est un bon instrument à la fois de mesure et d'apprentissage de l'orthographe, tant qu'on est sûr que scolariser les enfants ne peut avoir que des effets positifs, ou que mettre en prison les prisonniers ne peut avoir que des effets positifs il n'y a pas d'évaluation des pratiques ni des institutions. Le thème de l'évaluation s'inscrit donc dans un phénomène sociologique majeur qui est la perte de légitimité propre des grandes institutions sociales. Ceci vaut de la police, de la

justice, du travail social, de l'école ; aucune institution ne peut affirmer actuellement qu'elle est légitime par elle-même, qu'elle est certaine de ses effets, qu'elle ne produit que les effets qu'elle souhaite et que, par conséquent, sa seule existence est garante de sa validité.

Je crois que c'est là une première entrée et un premier triptyque. L'évaluation des pratiques, des institutions s'inscrit donc dans un triple phénomène, un phénomène de type idéologique qui est l'exigence des acteurs sociaux d'avoir un droit de regard sur les pratiques des autres acteurs sociaux, un deuxième phénomène de type organisationnel qui fait triompher des systèmes de gestion par rapport à des systèmes de croissance des moyens, et pour finir, l'idée que la légitimité sociale des grands secteurs de notre vie collective n'est plus assurée par elle-même et demande constamment une nouvelle opération de légitimation. (...)

Berger, G.

LE BOTERF, G. *L'ingénierie et l'évaluation de la formation, 75 fiches*, Editions d'organisation, Paris, 1990 :

(...) *L'ingénierie de la formation :*

D'une manière générale, on peut définir l'ingénierie comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage (unité de production, bâtiment, système de formation, réseaux de télécommunications...) en vue :

- d'optimiser l'investissement qu'il contient ;
- d'assurer les conditions de sa viabilité.

Sur la base de cette définition générale, on peut avancer que l'ingénierie de la formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation (1).

On pourra alors distinguer :

- les travaux d'ingénierie finalisés sur les grands systèmes ou dispositifs de formation : dispositifs et processus de reconversion d'une branche industrielle ou d'un site d'exploitation, plan pluriannuel de formation dans une entreprise, centre de formation professionnelle ;

- les travaux d'ingénierie centrés sur les micro-systèmes de formation : action ou cycle de formation, stage, processus de formation-action en alternance...

Dans tous les cas de figure, la démarche d'ingénierie se traduira dans la mise en oeuvre systématique et explicite d'étapes, de méthodes et d'instruments pertinents par rapport au type de résultat attendu. Elle procédera à une analyse systématique des sources documentaires.(...)

(1) pour davantage de précisions lire François Viallet, *L'ingénierie de la formation*, Les éditions d'organisation, 1986

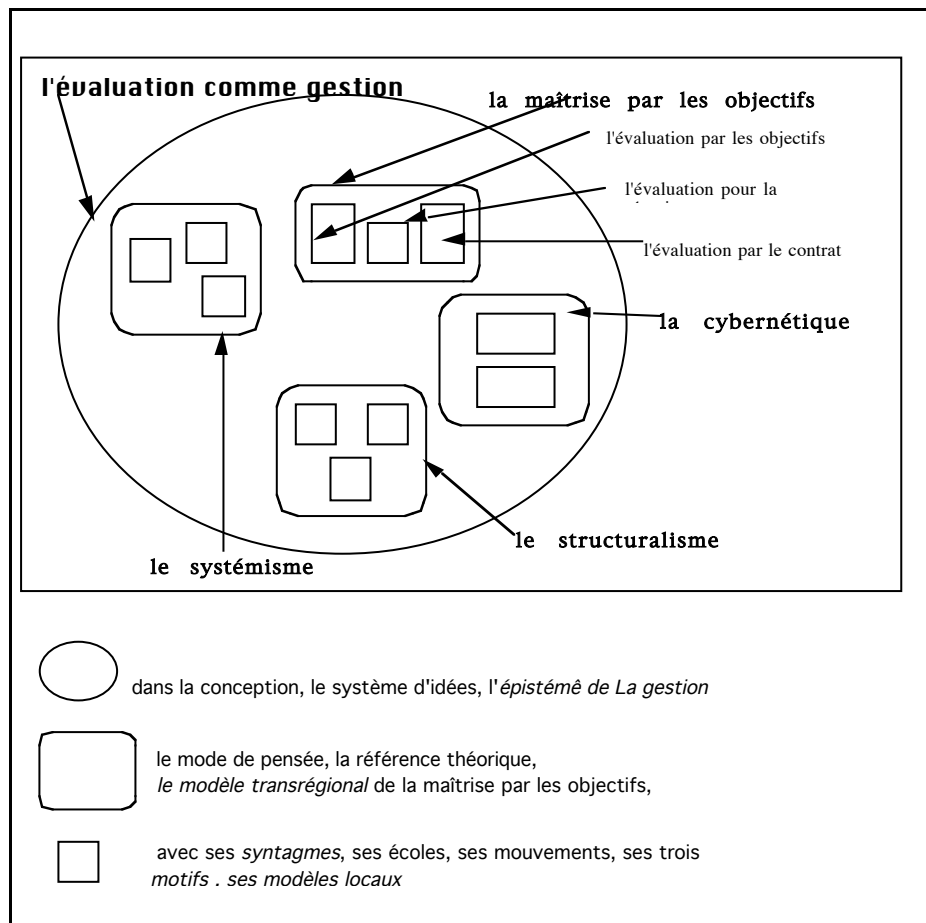
LE BOTERF, G.

HADJI, C. *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989, 2° ed 1990 :

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

Hadji, C.

II. 1. L'évaluation dans la maîtrise par les objectifs.



II. 1. L'évaluation dans la maîtrise par objectifs

Champ d'étude :

De la théorie des objectifs, inspirée par Tyler, reprise en France par De Landsheere et Hameline, à "l'analyse par objectifs" médiatisée par les milieux de la formation d'enseignants (1), une longue filiation s'installe qui donne priorité à la désignation des *cibles* à atteindre. Il s'agit, bien plus qu'une pédagogie, d'une conception du monde, une attitude, un mode de pensée gestionnaire.

Tyler, R. W. *Defining educational objectives*, Pittsburg, 1964
De Landsheere G. & V. *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1975
Hameline, D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, Ed sociale, française, 1979
(1) Barlow, M. *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Chronique sociale, Lyon, 1987

DE KETELE J-M., "Une première lignée de modèles", *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 1986, p. 249/252 :

L'ère tylérienne :

Tyler (1942) a été un des premiers à proposer un modèle visant à répondre aux dysfonctionnements dans la pratique de l'évaluation.

Pour cet auteur, évaluer consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs du curriculum sont atteints. Ceci implique 1) l'énoncé des buts et des objectifs du curriculum, 2) la classification taxonomique des objectifs, 3) la définition d'objectifs comportementaux, 4) la construction d'outils d'évaluation valides et fiables.

Ce modèle a été à l'origine du succès des taxonomies et de la pédagogie de maîtrise proposée par Bloom et répandue en France sous l'appellation de pédagogie par objectifs (ou PPO en abrégé). (...)

DE KETELE J-M.

Le modèle de la maîtrise par les objectifs repose sur une vaste métaphore guerrière (cibles, opérationnalisation, efficacité,... (1). En lien avec l'enseignement programmé et le comportementalisme skinnerien (2), c'est une entreprise de rationalisation de l'acte évaluatif puis de l'ensemble de l'acte éducatif qui fonctionne sur le thème d'une volonté, d'une visée gestionnaire (3), de la main mise sur ..., dans la hantise du désordre.

Ce modèle transrégional, qu'on utilise à chaque fois qu'on veut maîtriser ce qu'on fait, sans tenir compte des disciplines, des domaines de savoir, est passé par trois étapes (4), ou plus

exactement a donné lieu à trois "motifs" : la pédagogie par objectifs, l'évaluation pour la réussite et l'évaluation par le contrat (5).

- (1) Pocztar, J. *La définition des objectifs pédagogiques, bases, composantes et références de ces techniques*, Paris, ESF, 1982
- (2) Skinner, B.F. *The behavior of organisms*, New York, 1938
- (3) Gillet, P. "Utilisation des objectifs en formation", *Education permanente* n°85, 1986, p.17/37
- (4) Gillet, P. " Que signifie pédagogie active?" *Collège* n°17, CAPHOC MAFPEN, Aix-Marseille, 1987, -31/37
- (5) Burguière, E. et all. *La pédagogie de contrat, le contrat en éducation*, Paris, L'harmattan, 1987

GUIGOU J. "Evaluation et institution éducative", *Education permanente*, n°9 1971, p.39/56 :

(...) *L'évaluation par objectifs, ou la naissance d'une nouvelle rationalité pédagogique.*

Le tronc commun de toutes les réformes de l'examen traditionnel, entreprises désormais de plus en plus fréquemment, consiste à ne plus chercher seulement à évaluer des connaissances (contrôle de connaissances), ni à apprécier les "aptitudes" des personnes dans leurs particularités en fonction de critères psychologiques plus ou moins rigoureux (tests de personnalité, sélection, orientations, etc...), mais à évaluer des objectifs de formation.

Dès lors, à la relation duelle traditionnelle du maître et de l'élève vient se substituer une structure triangulaire dans laquelle les objectifs de formation constituent le critère objectif par rapport auquel on opère toutes les évaluations de la formation. Si une telle structure offre des possibilités pédagogiques supérieures à la structure quasi obsessionnelle du programme, une question se pose alors avec beaucoup plus d'acuité : qui définit et comment se déterminent des objectifs de formation ? La réponse idéaliste au "qui" est fort simple : l'organisation scolaire, les formateurs et les formés sont également concernés, également responsables. Dans les faits, c'est d'une séparation ou d'une combinaison de ces trois instances qu'est produite la situation d'évaluation, soit six variantes possibles de rapports d'évaluation (2).

(...) On reconnaît des avantages pédagogiques à cette méthode (3) par rapport aux pratiques traditionnelles de contrôle. La clarification des objectifs généraux de formation peut faire l'objet d'une négociation entre formateurs et formés. L'ensemble de ce dispositif entraîne une série de contraintes pédagogiques pour le formateur : analyse du contenu des connaissances, définition de progressions, d'algorithmes ; autant de principes, développés par l'enseignement programmé et dont on sait les effets positifs sur certains apprentissages. De la même façon, on peut articuler des objectifs méthodologiques et de développement personnel aux objectifs plus directement reliés à la formation professionnelle, donnant ainsi une certaine globalité à une formation auparavant parcellisée. (...)

(2) ces six variantes théoriquement possibles peuvent s'énoncer ainsi :

-organisation scolaire + formateurs - organisation scolaire seule - formateurs + formés - formateurs seuls - formés + organisation scolaire - formés seuls

(3) La présentation la plus exhaustive à ce jour d'une classification des objectifs éducatifs se trouve chez Bloom, B. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Education nouvelle, Montréal, 1969

GUIGOU, J.

II. 1. L'évaluation dans la maîtrise par les objectifs.

1.1. L'évaluation dans la pédagogie par objectifs

Champ d'étude :

Sous l'influence considérable des manuels de vulgarisation (1), l'intérêt des études en évaluation se focalise sur le bon libellé des objectifs, sur les procédés permettant avec trois catégories (2) de trouver les objectifs à poursuivre, les cibles à désigner : une taxonomie simple, maniable, opérationnelle. Le primat est donné au comportement observable (3), le non observable est déclaré inévaluable. Les objectifs gèrent le voulu, le visible attendu, c'est pourquoi ce modèle s'apparente, par le thème du comportementalisme, au schème fonctionnel chez Berthelot où "la dépendance de l'élément à expliquer vis à vis d'une série de facteurs objectifs" (4) est non plus une dépendance causale comme dans l'évaluation-mesure mais une dépendance fonctionnelle, au service de la maîtrise et de la cohérence de l'ensemble : de la rationalisation des pratiques.

(1) Mager, R-F., *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier Villard, 1972- et les publications du CEPEC, voir Edition Chroniques sociales, Lyon.

(2) objectifs généraux, intermédiaires et opérationnels : une dérivation ensembliste, une série de poupées russes ou de tables gigognes.

(3) en lien avec la théorie de l'apprentissage par le conditionnement cf. Berbaum *Apprentissage et formation*, Que sais-je? N° 2129, PUF, 1984

(4) Berthelot, *L'intelligence du social*, , opus cité, p. 61-65

DE LANDSHEERE, U. & G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1982 :

(...) Tout le mouvement contemporain relatif à la définition des objectifs de l'éducation constitue précisément une réaction contre la nébulosité, l'inefficacité ou la duperie permises par des formulations constructrices d'auberges espagnoles.(...)

IX. On ne peut tout évaluer rigoureusement

La définition opérationnelle des objectifs comprend des critères de performance servant directement à l'évaluation. Or on remarque que des productions complexes comme la rédaction ne se laissent pas entièrement cerner par des critères simples et précis.

C'est exact à certains égards et il importe de savoir lesquels.

Dans le cas de la rédaction, on peut distinguer des éléments objectifs (correction de la langue, orthographe exacte...) et des éléments plus subjectifs. La partie objective peut s'opérationnaliser (et même, comme le prouve Page, s'évaluer par ordinateur).(...)

Au terme de cette réflexion sur les objectifs opérationnels, quelles conclusions principales peut-on tirer ?

1. De façon générale, la recherche qui entoure la définition opérationnelle des objectifs constitue un des aspects importants de l'immense effort actuellement déployé dans le monde de l'éducation pour lui donner plus de rigueur et d'efficacité.

2. L'essor de la technologie de l'éducation a spécialement favorisé le mouvement relatif aux objectifs opérationnels.

Le livre de Mager, né dans ce contexte, a certainement rendu service en popularisant une idée-force : refuser les formulations nébuleuses favorables au vide pédagogique, et mettre les affirmations à l'épreuve des comportements observables et donc mesurables. Mais, peut-être tout simplement pour la facilité de l'exposé, Mager s'est concentré sur la définition d'objectifs cognitifs primaires. Il tend à donner ainsi une vue simpliste et fortement tronquée des choses. Il omet de se situer dans l'entreprise complète de l'éducation qui concerne l'enfant tout entier.

Parmi beaucoup d'autres, Tyler, Gagné, Eisner et Mc Clelland ont heureusement réagi et nous ont conduits à distinguer :

- les objectifs de maîtrise ;
- les objectifs de transfert ;
- les objectifs d'expression.

Ainsi, non seulement on ne se limite plus au domaine cognitif inférieur, mais l'ensemble du processus éducatif retrouve sa place.(...)

2. Une double épreuve de vérité

La définition claire des objectifs, accompagnée de l'engagement de les poursuivre et, aussi, de vérifier aussi objectivement que possible dans quelle mesure ils sont atteints, constitue une double épreuve de vérité.

D'abord, elle permet de voir si les responsables de l'éducation ou les élèves eux-mêmes engagent réellement les actions correspondant aux options qu'ils affirment avoir prises.

Ensuite, si une action a, en effet, été entreprise dans le sens convenu, l'opérationnalisation permet de déterminer, à des degrés variables il est vrai, si oui ou non le résultat escompté est atteint.

On dispose donc ainsi d'un double contrôle, fort éloigné des approximations, voire des affirmations gratuites, dont on a tant usé dans le passé.(...)

DE LANDSHEERE, U. & G

PORCHER, L. "Note sur l'évaluation" *Langue française*, Larousse, n°36, déc 87, p.110/115 :

(...) a) *évaluation et objectifs* :

Ces deux notions sont intrinsèquement liées. Elles ne sauraient se définir l'une sans l'autre, et ce point doit être souligné avec une particulière fermeté car il est trop souvent oublié. Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation. Si ces deux conditions, inverses et complémentaires, ne sont pas remplies, un programme d'enseignement ne mérite pas ce nom.

Dans notre domaine, comme dans les autres, il importe de commencer par là : une description opératoire des objectifs, et non pas un discours général sur des buts vagues. C'est pourquoi l'essentiel, comme l'a souligné à plusieurs reprises Bertrand Schwartz, consiste à déterminer ce que l'on veut atteindre, et, pour cela, il faut fixer ce dont l'apprenant *doit être capable* à la fin de l'apprentissage : ainsi libellé, un objectif contient bien, dans sa définition, le moyen même de son évaluation.

b) évaluation et besoin du public :

Cette liaison découle très clairement de l'analyse précédente. En effet, nul ne saurait aujourd'hui, hormis quelques officines pour lesquelles l'éducation n'est rien d'autre qu'une marchandise, déterminer des objectifs d'apprentissage indépendamment du public visé. (...)

Il s'agit de mettre en place un enseignement véritablement centré sur l'apprenant.

Celui-ci, le plus souvent pluriel mais parfois singulier (notamment dans le cas de l'autodidaxie), déplace donc la polarité de l'enseignement.

Ce n'est plus la matière à apprendre qui compte prioritairement, ni même l'enseignant, mais le destinataire de la communication éducative. Une telle remarque introduit nécessairement la souplesse comme dimension pédagogique majeure, puisque, à l'évidence, les conduites d'un apprenant ne sont jamais totalement prévisibles : il convient, à chaque instant, de s'y adapter, et, par conséquent, de pouvoir transformer l'acte éducatif.

Dans ces conditions, l'outil d'évaluation lui-même doit avoir pour qualité dominante la flexibilité; son pire défaut serait la rigidité. A moins de prétendre élaborer un instrument d'évaluation pour chaque situation d'apprentissage (ce qui constituerait un idéal pédagogique, mais une impossibilité socio-économique, c'est à dire empirique), il faut construire un outil à la fois général et modulable. (...)

Bien entendu, il faut veiller à ne pas tomber dans le piège inverse, qui consisterait à créer une nouvelle monarchie d'apprentissage : celle de l'apprenant. Un apprenant n'est un apprenant que parce qu'il apprend *quelque chose*, ce quelque chose étant relativement indépendant de lui (sans quoi il n'aurait pas à l'apprendre). (...)

L'évaluation de l'apprentissage doit donc prendre en compte les diverses dimensions de celui-ci ; ce que l'on réclame simplement avec force, c'est que cette mise en perspective s'effectue à partir de l'apprenant lui-même, puisque celui-ci constitue la *clef* du système. Un certain nombre de conséquences techniques découlent de cette option, et ce sont elles qui définissent authentiquement les fonctions concrètes de l'évaluation. (...)

c) l'évaluation comme repérage :

Tout apprentissage est un parcours. Un apprenant part d'un lieu déterminé (sa compétence au moment zéro de l'apprentissage) et cherche à atteindre un lieu déterminé (qui constitue précisément l'objectif même de l'apprentissage). Il chemine entre ces deux points selon des voies qui ne sont ni totalement prévisibles (même dans le cas de méthodes très rigides et fermées), ni complètement aléatoires. Cette trajectoire d'apprentissage, caractéristique d'un apprenant, doit être clairement balisée si l'on veut éviter la pure intuition subjective. Une des fonctions capitales de l'évaluation est là : permettre les repérages sur le parcours d'apprentissage d'un apprenant.

Un tel repérage, pour être fiable, doit fonctionner à plusieurs niveaux.

En effet, l'apprenant lui-même en a impérativement besoin, certes, mais aussi le formateur, le concepteur de matériels pédagogiques, l'institution d'emploi, etc. A chaque moment d'un cursus, il est nécessaire de savoir *où se trouve* l'apprenant. C'est pourquoi il est indispensable d'élaborer des outils d'évaluation permettant de définir le point d'arrivée (comme nous l'avons vu précédemment à propos des objectifs), mais aussi le point de départ, et cela est beaucoup plus rarement fait. Pour situer un apprenant sur sa trajectoire, on ne saurait négliger cette double localisation.(...)

PORCHER,

L.

Parce que l'évaluation s'éloigne de la recherche spéculative dite fondamentale au profit de la recherche opérationnelle, le but des formations aux objectifs est d'outiller, d'instrumenter l'évaluateur plus justement, dans un souci d'efficacité : on lui fournit une langue pour rendre compte de sa pratique. Ainsi les référentiels d'objectifs donnent la liste des objets institutionnels dont le formateur évaluateur doit vérifier l'acquisition en les distribuant selon l'une des taxonomies d'objectifs proposées.

CARDINET, J. "L'élargissement de l'évaluation", dans *Hommage à Cardinet, Fribourg, Delval, 1990, p.108/137, article publié dans *Education et recherche, vol 1, n°1, 1979, p.15/34 :**

(...) *Evaluation opérationnelle*

Dans la conception traditionnelle, la tâche du scientifique était terminée quand il avait déposé un rapport sur les faits observés. Bien souvent il s'agissait d'un texte de style scientifique, accessible uniquement aux spécialistes. Soit par manque de temps, soit par manque d'intérêt, soit enfin par naïveté et difficulté à concevoir les besoins de ses partenaires, le chercheur quittait le domaine lorsque ses analyses étaient terminées. Il fallait insister auprès de lui, par exemple, pour qu'il donne quelque information en retour aux enseignants et aux élèves qui avaient accepté de participer à sa recherche. Sa motivation étant la connaissance, il avait hâte d'aborder de nouveaux problèmes. L'exploitation pratique de ses résultats le préoccupait peu personnellement.

Si l'on examine la signification d'ensemble de l'entreprise d'évaluation, on voit pourtant qu'elle se justifie davantage par les adaptations concrètes qu'elle doit permettre d'apporter au système scolaire que par les conclusions théoriques généralisables qu'elle établit. En effet, ses conclusions sont trop souvent limitées par les caractéristiques particulières de la situation étudiée. Autrement dit, l'évaluation pédagogique est plus proche généralement de la recherche opérationnelle que de la recherche fondamentale. Il faut en tirer les conséquences et faire en sorte que le rapport final ne reste pas dans un tiroir ou un rayon de bibliothèque.

Evaluation participative

C'est bien l'ambition du nouveau style d'évaluation présenté ci-dessus que de s'intégrer à la pratique. Wulf (1975) parle d'une évaluation "proche de la pratique" qui doit permettre de gérer des innovations pédagogiques décentralisées. Il la considère comme un élément intégré dans le processus d'ensemble de développement de nouveaux curriculums. Comme telle, l'évaluation exige la coopération étroite des enseignants, des chercheurs et des autorités. Si tous doivent participer à la gestion de la réforme, ils doivent également participer à son appréciation. Ce n'est donc pas au chercheur à formuler un jugement. Son rôle est plutôt de recueillir les éléments permettant aux uns et aux autres de se faire une idée exacte de ce qui se passe, et une opinion sur les mesures à prendre en conséquence. (...)

Wulf C, Evaluation im Rahmen praxisnaher curriculumentwicklung, in Isenegger, U., und Santini, B., *Begriff und Funktionen des Curriculums*, Weinheim und Basel, 1975, p. 131/159

CARDINET, J.

CARDINET, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, IRDP, Neuchâtel, 1984 :

(...) 1) *Instruments et démarches de l'évaluation formative*

- *analyser prudemment des performances isolées*

Certains curriculums sont organisés autour d'une longue liste d'objectifs, pour chacun desquels l'enseignant reçoit les exercices à proposer et les épreuves de contrôle. Ces épreuves sont constituées en général de deux à quatre questions par objectif, analogue aux exercices utilisés précédemment pour l'apprentissage.

On voit que ces questions représentent nécessairement un choix très limité, et qu'elles sont très orientées vers la démarche précise qui a été enseignée. D'autres élèves, préparés différemment, auraient du mal à y répondre. Elles ne mesurent donc pas vraiment la compréhension de la notion étudiée, dans toute sa généralité. Elles peuvent seulement servir à jalonner la progression quantitative des élèves, comme le ferait presque aussi bien le pointage des exercices effectués par chacun d'eux. Beaucoup des épreuves préparées par les maîtres sont de ce type : elles leur apportent peu d'informations nouvelles.

D'autres instruments d'évaluation se veulent plus qualitatifs et proposent d'analyser les erreurs des répondants. Vu la multitude des erreurs possibles, une typologie des réponses est alors nécessaire. On en trouvera un exemple relatif à la mathématique à l'annexe 1. Sachant à quelles réponses il doit s'attendre, le maître peut alors prévoir des explications et des exercices correctifs appropriés.

Malheureusement, une centration trop exclusive sur les erreurs risque d'amener certains enseignants à faire répéter les mêmes exercices à un élève, jusqu'à ce qu'il ne commette plus la faute en question. C'est souvent une stratégie d'enseignement inefficace, car l'élève risque soit de se bloquer, soit de prendre des points de repère factices (l'utilisation du mot «gagner" déclenche une addition...).

Il faut plutôt exploiter ses démarches spontanées pour l'amener à résoudre seul le problème à sa façon, en se fondant sur ses acquis, et sans s'arrêter trop longtemps sur ses faiblesses.

- *examiner de préférence une conduite globale*

L'objet le plus utile à évaluer semble donc concerner moins une connaissance ou une erreur particulière de l'élève, que sa façon d'aborder le problème, voire sa méthode d'apprentissage ou son style cognitif.

Même si l'enseignant n'est pas en mesure d'interpréter toutes les erreurs qu'il détecte, son attitude sera formative dans la mesure où il cherchera à comprendre la logique de l'élève, plutôt qu'à simplement sanctionner les réponses en tant que justes ou fausses. Une erreur peut révéler un effort de raisonnement intéressant, alors qu'une bonne réponse peut inversement ne correspondre qu'à une démarche stéréotypée, à une habitude à un type d'exercice longtemps répété. L'examen individuel trouve un cadre particulièrement favorable dans les jeux mathématiques, jeux de lecture, etc. (dont un exemple est présenté à l'annexe 2). Les recherches actuelles sur les styles cognitifs mettent aussi en évidence des manières différentes d'apprendre selon les individus, qu'il est souhaitable de respecter.

- *tenir compte de la personnalité de l'élève*

En ce qui concerne l'étude de l'attitude générale de l'enfant à l'école, le problème du maître est d'abord d'avoir la possibilité matérielle de l'observer, alors que son attention est focalisée sur son enseignement ; il est aussi de pouvoir l'enregistrer. Un questionnaire canadien, (...) peut lui rappeler des comportements facilement perceptibles dans les situations scolaires habituelles.

Prendre en compte l'élève dans sa globalité est cependant autre chose que de passer en revue l'ensemble de ses caractéristiques personnelles, considérées une à une. La personnalité de chaque enfant constitue un système intégré, un ensemble unique de traits et de tendances qui défie toute analyse exhaustive et qui ne peut être abordé qu'intuitivement, par la découverte journalière que permet une attitude accueillante.

En s'interrogeant sur le contexte global qui semble provoquer des difficultés d'adaptation chez l'élève, le maître pourra découvrir la meilleure façon d'entrer en relation avec lui et d'avoir vis-à-vis de lui une influence éducative. Par exemple, des problèmes de comportement très divers peuvent découler de façon parfaitement cohérente d'une difficulté de santé, d'un conflit familial, d'un sentiment d'isolement, etc. Toute action pédagogique qui n'en tiendrait pas compte serait vouée à l'échec.

Le devoir de l'enseignant est enfin de s'interroger sur son propre rôle dans l'orientation générale de chaque élève et dans l'établissement du climat de classe. (...)

Les possibilités d'auto-évaluation des élèves, enfin, peuvent être exploitées utilement, si le maître prend soin d'y préparer progressivement ses élèves. C'est en particulier pour les objectifs les plus difficiles à observer (apprentissage de démarches de pensée, développement de motivations et de valeurs personnelles), que le maître a intérêt à laisser les élèves analyser eux-mêmes leurs perceptions. Par exemple, en les interrogeant aussitôt après la réalisation d'une activité, (...) le maître peut les amener à expliciter et comparer leurs façons de faire, les motivant ainsi à améliorer leurs méthodes de travail.

L'aptitude à s'auto-évaluer constitue déjà un facteur de progrès important à l'école, mais c'est surtout dans la perspective de l'éducation permanente que l'acquisition de cette capacité représente un objectif éducatif primordial. (...)

CARDINET, J.

DE LANDSHEERE, U. & G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1982 :

(...) L'apprentissage de l'auto-évaluation est donc, lui aussi, fondamental. Seule une définition opérationnelle des objectifs la rend possible, car chacun peut alors constater l'écart entre le résultat escompté et la réalité.

En d'autres mots, on passe du système d'évaluation normative au système d'évaluation formative. Ce n'est pas par hasard que ses meilleurs spécialistes sont aussi des experts en matière de définition des objectifs.

La capacité de s'auto-évaluer s'installera d'autant mieux que l'élève trouve chez l'éducateur, non plus un juge menaçant et condamnant, mais un co-évaluateur qui, grâce à son expérience d'adulte, dispose de points de repère plus sûrs auxquels il est enrichissant de comparer les siens et l'interprétation qu'on en donne. D'arbitraire, la relation éducative devient coopérative. (...)

DE LANDSHEERE, U. & G.

La pratique de l'évaluation par les objectifs dépend de l'application rentable d'un schéma simple (les trois sortes d'objectifs) dans une logique binaire, manichéenne (objectif atteint ou non atteint, réponse juste ou fausse, contenu acquis ou non acquis) : une "philosophie" de la décision, dans la pureté (utopique) du temps circonscrit, du pouvoir pris, d'une volonté manégeriale.

On assiste au mélange inextricable des problématiques d'apprentissage (en fait d'un projet d'inculcation des savoirs) et d'évaluation (réduite à un ensemble de procédures d'aide à la décision, de rationalisation et de contrôle de ces savoirs à acquérir). Cette imbrication permettra au modèle de la maîtrise des objectifs de passer à la maîtrise par les objectifs dans le cadre

de l'évaluation dite formative, dont on dit qu'elle est l'évaluation "au service de l'apprentissage" et qui consiste à vérifier en cours de route l'atteinte des objectifs visés, avant le contrôle final(1).

(1) ABRECHT, R; *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1991

BARLOW, M. *Formuler et évaluer ses objectifs en formation, Chronique sociale, Lyon, 1987* :

(...) L'analyse par objectifs rend possible l'évaluation formative

En construisant la programmation et la progression des tâches autour de l'activité de l'apprenant, la définition des objectifs pédagogiques, on l'a vu, offre une base rationnelle pour l'évaluation formative - et ce n'est pas son moindre mérite. En proposant une planification et une articulation rationnelle des activités de l'élève, les objectifs rendent possible une évaluation plus ou moins permanente. Grâce à eux, l'évaluation n'est plus une inquiétante perspective, lointaine et subjective comme une guillotine ! Fréquente, présente quasiment tout au long du travail, elle se veut réellement formative en permettant à chacun de se recentrer sur les aptitudes à atteindre et de faire son diagnostic. De même, en décrivant les résultats à atteindre de manière concrète et non ambiguë, les objectifs permettent une réelle communication entre l'enseignant et l'enseigné, puisque l'un comme l'autre ont en mains les mêmes cartes. " Quand on parle d'un objectif qui échappe à toute observation, note avec humour Jerry Pocztar(1), on ne sait pas ce qu'on dit : on cause !" De même, un objectif qui échapperait à toute évaluation concrète ne pourrait pas davantage être pris au sérieux. Grâce aux objectifs, la relation éducative devient réellement un contrat bilatéral négocié, puisqu'un véritable dialogue est désormais possible.

Mais les objectifs ne dispensent pas des choix essentiels !

Cependant, si elle ouvre des perspectives pédagogiques intéressantes, l'Analyse Par Objectifs ne propose pas une méthode pédagogique à proprement parler. Et Daniel Hameline, le meilleur spécialiste français de l' "A.P.O." n'hésite pas à affirmer que "la Pédagogie par Objectifs, ça n'existe pas, et qu'il est dangereux et absurde de propager l'idée que définir des objectifs pourrait tenir lieu de pédagogie"(2). Nous avons vu (...) que la définition d'objectifs pédagogiques " opérationnels" (c'est-à-dire présentés en termes d'activités concrètes) ne dispense pas de la recherche de méthodes et de moyens adaptés pour les atteindre. L'Analyse Par Objectifs donne une technique pour lire une situation pédagogique ou préparer la réalisation d'une tâche. A chacun, ensuite, de choisir le comment, lequel fait appel aux différentes écoles pédagogiques (Freinet, Rogers...) voire aux sciences de référence (par exemple en Français : la linguistique, la sémantique, la psychosociologie...). A défaut de "pédagogie par objectifs", on parle souvent d'une "entrée en pédagogie par les objectifs"(3). La plupart des critiques habituellement formulées contre l'Analyse par Objectifs procèdent de cette confusion entre méthode pédagogique (ce qui sera fait et comment) et échéances (finalement, l'élève sera capable de...). Au point que l'Analyse par Objectifs est souvent identifiée à l'Enseignement programmé. Elle ne mérite pourtant ni cet excès d'honneur ni cette indignité ! Définir les aptitudes terminales n'implique pas qu'on balise le cheminement pour y parvenir. " Le bout du chemin n'est pas l'itinéraire", note encore Pocztar. Lorsque plusieurs professeurs se donnent des objectifs communs, cela ne les condamne pas à faire la même chose, de la même façon et au même rythme ! Pour parvenir aux mêmes résultats, chacun utilisera ses méthodes, les techniques qui lui réussissent le mieux, ses charismes propres - et il y a tout lieu de penser que cette différenciation pédagogique sera des plus bénéfiques

pour les élèves. Opérationnaliser les objectifs pédagogiques, ce n'est pas tayloriser l'enseignement ! Contrairement à ce qu'on entend dire parfois (par suite d'une confusion avec l'enseignement programmé), l'A.P.O. ne risque pas d'enfermer l'enseignant dans le "court terme", ni de le scléroser en le rendant inapte à l'imprévu qui est le lot de toute rencontre humaine.

Les activités les plus élaborées n'échappent pas aux objectifs

Il n'est pas exact, non plus, d'affirmer que l'Analyse par Objectifs ne convient qu'aux activités les plus élémentaires, voire répétitives, et qu'elle se révèle inutile à l'égard des opérations intellectuelles les plus complexes, comme par exemple les activités de création proprement dite (dissertation philosophique ou littéraire, commentaire de texte, etc.). De même, il n'est pas exact que l'analyse par Objectifs ne puisse apporter aucune lumière sur l'éducation des attitudes et des comportements (par exemple l'apprentissage de l'autonomie et de la socialisation). On l'a vu, il existe des taxonomies cognitives ou socio-affectives précises qui peuvent faciliter l'élaboration d'une véritable méthodologie en ces domaines.

Quand bien même on ne les suivrait pas "à la lettre", elles nous invitent, du moins, à abandonner la trop facile théorie des dons pour procéder, là encore, à une véritable analyse des tâches. Si pour réussir tel ou tel type d'exercice ou faire des progrès dans tel ou tel domaine, il suffit d'être doué, on ne voit pas bien à quoi sert le professeur ou l'éducateur ! Quand je parle d'une "bonne dissertation", d'un "élève docile et motivé", à quoi est-ce que je pense concrètement ? De quoi précisément s'agit-il de rendre mes élèves capables ? Sans cette question préalable, on ne voit pas bien comment une éducation serait possible dans ces domaines !

Quant à dire que l'Analyse par Objectifs est une "pédagogie pour temps de paix" et que clarifier les intentions pédagogiques ne résout pas nécessairement les conflits entre les personnes, c'est aussi énoncer une évidence. Encore une fois, si elle clarifie la vision et l'organisation de la tâche, l'Analyse par Objectifs ne dispense pas des choix méthodologiques souvent difficiles (car ils mettent en jeu des théories psychologiques, voire politiques, philosophiques ou religieuses souvent implicites). Dans le principe, la même analyse de la situation et de la tâche, les mêmes objectifs pourraient donner lieu à des pratiques pédagogiques très différentes : pour faire de son fils un génie, le père de Mozart cajole son rejeton et celui de Beethoven le rosse ! Selon un schéma qui nous est cher (...), l'axe, "finalités (valeurs) - buts (intentions circonstanciées d'action à la suite d'une analyse de la situation et de la tâche) - objectifs généraux (aptitude de l'élève) - objectifs spécifiques (capacités présentées très concrètement)" croise l'axe "Méthode - Moyens" qui a sa propre cohérence interne. (Les exercices et le matériel choisis ne démentent-ils pas mes intentions ?)

Au point de concours des deux axes est le lieu du choix et de la créativité pédagogique ou éducative. L'Analyse par Objectifs clarifie cette décision en nous invitant à formuler les valeurs qui sont en jeu et en nous donnant le moyen d'articuler ces finalités dernières avec les aspects les plus concrets de l'action. C'est une école de lucidité et de cohérence. (...)

1 Jerry Pocztar : *La définition des objectifs pédagogiques - Bases, composantes et références de ces techniques*, E.S.F., 1979.

2 Daniel Hameline : *Les objectifs pédagogiques en formation continue*, E.S.F., 1979.

3 Ibid.

II. 1. L'évaluation dans la maîtrise par les objectifs

1 2. L'évaluation pour la réussite

Champ d'étude :

Prioritairement adressée à l'enseignant, le discours en évaluation se développe à partir du constat d'un échec scolaire dramatique (en relation avec le consensus social sur "la crise" économique) dont il faut prendre conscience, pour une nécessaire "rénovation" du système éducatif et prône une évaluation formative rédemptrice, au service de "l'apprenant" sur qui (ou sur quoi ?) "on se centre". Evaluer mieux pour former mieux, développer la pédagogie de maîtrise.

DE KETELE, J.M. "L'évaluation conjuguée en paradigmes", *Revue française de pédagogie*, n°103, 1993, p. 59/80 :

(...) *La pédagogie de maîtrise.*

Développée et promue par Bloom au départ et répandue en Europe grâce aux publications de l'Université de Liège (De Landsheere, G., 1973, 1980, De Landsheere G & V. 1978), la pédagogie de maîtrise n'est pas le simple prolongement de la conception de Tyler. Il s'agit d'un modèle bien plus riche qui doit beaucoup aux travaux de Carroll, comme l'a très bien montré Scallon (1986). Carroll (1963) a développé un modèle d'apprentissage dont le postulat de base disait que l'élève réussirait un apprentissage déterminé dans la mesure où il consacrerait le temps qui lui était nécessaire pour apprendre la tâche. Il s'en suit que le niveau d'apprentissage d'un élève est fonction du rapport suivant : le temps "réel" consacré à la tâche par rapport au temps qui lui est nécessaire pour apprendre. Le temps nécessaire dépend lui-même de plusieurs facteurs : l'aptitude spécifique à une tâche donnée ; la capacité de comprendre l'enseignement et la qualité de l'enseignement. Quant au temps réel consacré à la tâche, il dépend essentiellement du temps mis à la disposition de l'élève et de son degré de persévérance, c'est-à-dire du temps qu'il est prêt à consacrer pour réussir la tâche.

Ces apports vont amener Bloom à développer l'idée de pédagogie de maîtrise dont les grandes lignes peuvent se résumer comme suit : préciser clairement les résultats attendus à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage ; préparer les étudiants pour qu'ils puissent entrer avec fruit dans la séquence d'apprentissage ; enrichir l'apprentissage de rétroactions fréquentes et de démarches correctives ; ne pas passer à l'apprentissage ultérieur si l'apprentissage actuel n'est pas suffisamment maîtrisé.

Les fondements de la pédagogie de la maîtrise vont tout naturellement conduire Bloom à distinguer trois types d'évaluation selon les moments et les fonctions de l'évaluation : pour bien préparer l'élève à entrer dans un apprentissage, on recourra à l'évaluation diagnostique ; pour l'aider en cours d'apprentissage, on recourra à l'évaluation formative, au terme de l'apprentissage, on contrôlera la maîtrise des objectifs fixés par l'évaluation certificative. Cette triple distinction (développée dans un livre célèbre : Bloom et al., 1971) a eu beaucoup de retentissement. De nombreux auteurs l'ont précisée, corrigée, (notamment l'ambiguïté du concept d'évaluation

diagnostique), complétée (voir par exemple : Cardinet, 1986, De Ketele, 1980 ; De Ketele & Rogiers, 1993).

Dans son livre célèbre "caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires" (version originale en 1976 ; version française en 1979), Bloom tente de démontrer deux hypothèses : l'historicité de l'individu étant importante pour la réussite de l'apprentissage, il est nécessaire et il suffit d'évaluer dans un premier temps les caractéristiques cognitives et affectives de départ de l'élève ; on peut modifier les caractéristiques de départ de l'élève (prérequis et motivation), et de l'enseignant ou des deux et ces modifications permettent d'atteindre un apprentissage de plus haut niveau tant chez les individus que dans les groupes. Bloom estime même que l'on peut augmenter ce niveau jusqu'à deux sigmas, ce qui a généré une controverse non encore éteinte. (...)

De Landsheere, G. *Evaluation continue et examens - précis de docimologie*, Paris, Nathan, 1973 - 1980

De Landsheere G & V *Définir les objectifs de l'éducation*, Liège, Georges Thone, 1975

Scallon, G. *L'évaluation formative des apprentissages*, Presses Université de Laval, Québec, 1986

Carroll, J-B. "A model of school learning", *Teachers College record*, 64,(8), p. 723/733, 1963

Bloom, B.S. et all *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York, Mac Graw Hill, 1971

Cardinet, J. *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 1986

De Ketele, J-M. *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1980

De Ketele J-M. et Rogiers X. *Méthodologie du recueil d'observations*, Bruxelles, De Boeck, 1993

DE KETELE, J.M.

DELORME, C. "Devenir de la pensée par objectifs en pédagogie", *Education permanente* n° 85, 1986, p. 5/16

(...) La formulation d'objectifs peut contribuer à définir de nouvelles stratégies de la lutte contre l'échec scolaire, en délimitant mieux les acquisitions prioritaires, et par une organisation des apprentissages plus rationnelle et efficace. C'est aussi dans le domaine de la formation professionnelle que les objectifs peuvent jouer un rôle essentiel. En effet, face aux mutations professionnelles et aux nouveaux besoins de qualifications, la question " que garantir aux élèves ou aux étudiants ?" est toujours actuelle et centrale. Nous considérons donc intéressante et pertinente toutes les initiatives de différents lieux de formation qui tentent, souvent en dépassant le terme d'objectif, de nommer de façon plus opérationnelle ce à quoi former les apprenants. Même s'il apparaît urgent de stabiliser et d'harmoniser ce nouveau langage de la formation (capacité, habileté, compétence, capacité clé, savoir-faire), nous pensons qu'il s'agit là d'une orientation fructueuse où les exigences nouvelles des pratiques éducatives et les évolutions de la recherche peuvent entrer, de façon privilégiée, en dialectique. (...)

DELORME, C.

CARDINET, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, IRDP, Neuchâtel, 1984 :

Evaluer : pourquoi ?

- quatre buts essentiels

Prendre des informations sur le résultat déjà atteint, c'est une démarche fondamentale de toute activité qui tend vers un but : par exemple, nos yeux suivent notre main, ou encore toute entreprise a sa comptabilité. Une information en retour est toujours nécessaire pour réorienter la suite d'une action. L'évaluation pédagogique

est ainsi une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école.

Tout fonctionnement renvoie à une fonction : quelle est celle de l'école ? - Soutenir l'éducation que l'enfant reçoit dans sa famille, en mettant à sa disposition les ressources nécessaires à son développement général.

Il en découle plusieurs obligations d'évaluer. Le maître doit prendre des informations pour améliorer l'enseignement qu'il donne à l'élève. Il doit ensuite informer les parents et l'enfant lui-même sur les apprentissages obtenus. Il faut aussi certifier vis à vis de la société les compétences que l'élève a acquises. Il faut enfin contrôler les effets de l'enseignement, pour corriger tout dysfonctionnement éventuel.

En schématisant ces mêmes idées, on peut dire que l'évaluation scolaire est d'abord au service de l'enfant, c'est-à-dire de son apprentissage. Elle doit aider sa réflexion et son travail personnels. Elle oriente l'intervention éducative de son maître. Elle peut guider le soutien de ses parents. Elle doit enfin l'encourager par la reconnaissance de ses acquis.

L'évaluation scolaire, ensuite, sert à rendre des comptes à la société, dont l'école est un rouage. Livrets scolaires et diplômes contrôlent que les élèves ont bien acquis les compétences dont la société a besoin. D'autres systèmes de prises d'information (inspection, épreuves communes, etc.) jouent le rôle de sonnettes d'alarme et servent à assurer la sécurité de fonctionnement du système scolaire dans son ensemble.

On arrive ainsi aux quatre buts fondamentaux de l'évaluation pédagogique :

- améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève
- informer sur sa progression l'enfant et ses parents
- décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société
- améliorer la qualité de l'enseignement en général.(...)

Les buts principaux de l'évaluation pédagogique

	Evaluation	Formative	Sommative
au service de	l'individu (l'enfant et ses parents)	individualiser l'enseignement (instruments d'observation)	informer des progrès en classe (bulletins périodiques)
	la société (contrôles scolaires et professionnels)	surveiller l'enseignement (épreuves communes, enquêtes, recherche)	certifier les acquisitions (examens, diplômes)
		améliorer l'apprentissage	explicitier
		pour l'intérieur de l'école	pour l'extérieur

- tenir compte de tous les niveaux d'objectifs

Orienter l'investigation vers les performances isolées, ou vers des conduites plus globales, résulte en réalité d'un choix pédagogique plus profond : celui du niveau d'objectifs éducatifs que l'on privilégie.

Si l'on veut simplement enseigner la connaissance de faits, de concepts et d'algorithmes, il est clair que les situations d'évaluation formative doivent susciter des comportements manifestant la maîtrise de ces connaissances. Des épreuves à trous amènent l'élève à "produire" les informations demandées. La présentation d'exemple lui permettent de prouver sa compréhension des concepts enseignés. Enfin, l'utilisation correcte d'algorithmes ressort facilement d'exercices d'application. Les

niveaux supérieurs d'objectifs peuvent aussi donner lieu à des épreuves standardisées, si l'on ne vise qu'une validité interne, c'est-à-dire un savoir-faire en situation scolaire.

Si l'on veut, par contre, préparer l'élève au transfert de la situation de classe à des situations réelles, si l'on veut développer chez lui des savoir-faire valides de façon plus générale, du type "aptitude à résoudre des problèmes concrets, à rassembler et organiser de la documentation, etc.", il faut aussi que les situations d'évaluation soient cohérentes avec ces objectifs. C'est à ce moment que l'élève doit être placé devant des tâches qui le mobilisent, c'est-à-dire à la fois suffisamment complexes pour lui poser un problème et suffisamment réalistes pour qu'il en voie l'intérêt. (...). Mais c'est alors aussi qu'il devient impossible d'assurer la généralisabilité des conclusions de l'évaluation : ces observations, de par leur richesse même, ne peuvent jouer qu'un rôle formatif, en élargissant l'éventail des situations auxquelles les élèves auront été confrontés; elles ne permettent pas de bilan général.

Les activités d'expression, enfin, constituent une autre catégorie encore d'objectifs pédagogiques, où la réussite ne consiste ni à fournir la réponse attendue, comme dans les tests de maîtrise, ni à faire face à une situation mobilisante d'une façon socialement utile, comme dans des épreuves de transfert. L'objectif est alors la réussite de la communication ; le succès se mesure à l'effet produit chez l'autre. Les situations d'évaluation doivent par conséquent favoriser l'instauration d'un dialogue, qui semble le seul moyen pour l'élève de découvrir l'impact de son expression sur autrui (et d'apprendre ensuite à l'anticiper). Un groupe qui analyse son fonctionnement renvoie à chaque membre un peu comme l'image de lui-même dans un miroir.

Le risque est grand, à l'école, de voir toutes les évaluations ramenées au modèle des tests de maîtrise, parce que ce sont les seuls qui permettent d'établir des bilans généralisables. L'effet indirect de cette réduction serait de privilégier les apprentissages élémentaires, (comme l'étude des langues a survalorisé parfois les règles de grammaire), au détriment des apprentissages les plus significatifs et les plus importants à long terme. Tout le climat de l'école pourrait en être affecté. Seule une approche formative permet d'aborder tous les objectifs éducatifs.(...)

CARDINET, J.

II. 1. L'évaluation dans la maîtrise par les objectifs.

1. 3. L'évaluation par le contrat d'objectifs

Champ d'étude :

L'élève, le formé, l'agent évalué se met à exister : on lui demande d'être d'accord avec les objectifs de l'évaluateur en s'engageant à réaliser les travaux prescrits, il doit " signer un contrat ". L'un s'engage à réaliser les travaux prescrits dans un temps donné (mais à son rythme, dans l'ordre qui lui convient), l'autre s'engage à ne vérifier que l'atteinte de ces objectifs déclarés. Ces procédures de gestion de la classe, de la formation ou du service qui visent à faire adhérer l'agent aux objectifs de rentabilisation ou d'instruction, travaillent la "motivation" par la désignation des cibles et par l'affichage des critères qui permettront de les déclarer atteintes : "les critères de réussite".

L'évaluateur doit être celui qui a les moyens de gérer ce qu'il évalue (d'organiser économiquement sans perte, de garder le contrôle, de savoir qui a fait quoi, quand, jusqu'à quel seuil...) ; cette volonté de puissance est sous-entendue par une sorte de phobie de la distraction, de peur de l'inattendu. Tout ce qui échappe, qui n'est prévisible ni visible, est déclaré inévaluable, inintéressant, hors du champ. On est dans le "design pédagogique", une volonté affichée d'instrumenter l'évaluation pour qu'elle soit efficace.

DE LANDSHEERE, U. & G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1982 :

(...) A mesure que l'évaluation devient science, elle affermit les moyens d'action et de contrôle susceptibles de conduire plus sûrement vers la culture, comprise comme conquête systématique, indépendante, critique de tout ce qui susceptible de rendre plus homme, c'est-à-dire d'écarter toutes les aliénations et les mutilations.

De même que l'homme est un tout, l'éducation est une action unitaire, sinon elle est faussée. Reconnaître clairement les buts et les objectifs qui y conduisent et vérifier à tout instant si l'on ne dévie pas de la voie conditionne le succès de toute entreprise.

Abandonner complètement les maîtres à eux-mêmes, sous prétexte de respecter leur indépendance, leur créativité manque de réalisme. (...)

Pour nous, le design consiste :

- à définir des objectifs, à un ou plusieurs niveaux ;
- à suggérer des thèmes d'activités susceptibles de provoquer des apprentissages dans le sens souhaité ;
- à offrir un choix de méthodes et de moyens;
- à proposer des instruments de contrôle de l'enseignement et de l'apprentissage
- à déterminer les prérequis.

On arrive ainsi à des ébauches d'unités de curriculum que les maîtres peuvent combiner selon la situation pédagogique particulière dans laquelle ils se trouvent ou que les élèves peuvent choisir eux-mêmes pour remplir le tout ou la partie d'un "contrat" d'apprentissage auquel ils auraient souscrit.

Bref, et ce sera notre ultime conclusion, la rigueur croissante apportée à la pratique éducative, la technologie, le design ne seront desséchants que pour les pédagogues déjà desséchés ; pour les autres, ils offrent, au contraire, des moyens d'adaptation fine, d'individualisation plus sûre, des voies plus fonctionnelles vers la conquête du milieu et de soi. (...)

DE LANDSHEERE, U. & G

DELORME, C. "Devenir de la pensée par objectifs en pédagogie", *Education permanente* n° 85, 1986, p. 5/16 :

(...) *Fonctions principales de la pensée par les objectifs en formation (...)*
L'introduction d'une plus grande rationalité

Même si les concepts et pratiques behavioristes ne pèsent plus aujourd'hui autant sur la pédagogie par les objectifs, il faut bien reconnaître qu'elles en ont souvent institué la principale image. Sans discuter ici du lien entre les objectifs et les thèses béhavioristes, nous admettons que les propositions de formulation en termes "comportementaux" univoques ont fortement marqué cette pédagogie. Cela pourrait apparaître comme un véritable bouleversement que de nommer clairement par "des verbes d'action" ce que l'élève fera à l'issue de l'apprentissage. Beaucoup n'ont retenu de cette proposition que l'obsession de la formulation en termes de comportements (pour mieux la rejeter, d'ailleurs !), et n'ont pas perçu toute la nouveauté qu'il y avait

pour un formateur de mieux prévoir le résultat de l'apprentissage, ce résultat escompté et formulé clairement étant la condition de l'instauration d'un échange avec l'élève. La construction d'une séquence par objectifs intégrant les objectifs terminaux, intermédiaires, identifiant les prérequis, prévoyant les situations de formation, devenait une sorte de méthodologie qui possédait en elle-même sa cohérence. C'était-c'est-une façon d'établir une préparation de cours ou de séances de formation pour adultes avec une rationalité inhabituelle, en contraste avec des pratiques approximatives .(...)

D'une certaine façon, cette préparation d'une séquence de formation -et non nécessairement sa réalisation- méthodique et systématique nous paraît être une sorte de "passage obligé" dont les effets bénéfiques sont peut-être plus importants pour les formateurs eux-mêmes que pour les élèves. Cette préparation rationnelle constitue, en effet, une mise à l'épreuve pour le formateur ; avait-il vraiment "les idées claires" ? Savait-il précisément quels seraient les prérequis à prendre en compte de façon rigoureuse, et ce qu'il voulait garantir à ses élèves ? (...)

Recherche de cohérence entre ce que l'on vise comme résultat, progression d'étapes et définition de moyens adaptés, propositions de modalités d'évaluation correspondantes ne constituent certainement pas une grande nouveauté pédagogique sur le plan des idées, mais deviennent une innovation effective lorsqu'on les met en oeuvre dans les pratiques de formation.(...)

En fait, le problème permanent que soulèvent les objectifs est bien celui de concilier rigueur et souplesse, prévision et prise en compte de l'événement, dans la relation formateur-formés. En insistant sur les différents éléments de la situation de formation (résultats, objectifs intermédiaires, prérequis, modalités d'évaluation...), la pédagogie par les objectifs met en lumière les nécessaires articulations qu'il s'agit de leur assurer ; elle ne peut cependant tout les prévoir, ni donner de propositions ou de solutions sur les démarches d'apprentissage et les modes d'acquisition de l'apprenant. Définissant une sorte de méthodologie plus rationnelle, elle ne doit pas devenir un cadre contraignant constituant sa propre fin, mais rester une démarche ouverte permettant la différenciation et l'intégration de méthodes et outils pédagogiques variés. Méthodologie comprenant sa propre logique, la pédagogie par les objectifs met l'accent sur la dimension organisationnelle de la formation, et amène naturellement les formateurs à argumenter de leur choix dans la mise en place d'un dispositif. Ceci ne signifie pas que les objectifs ne servent qu'à ponctuer une progression linéaire dans un cours magistral modernisé, confortant ainsi la logique d'exposition..(...)

Meilleure définition de l'objet de la formation

La formulation des objectifs, quels que soient le lieu et le niveau, contribue à clarifier l'objet de la formation. L'effort de langage et de rigueur permet aux formateurs de ressaisir les priorités, et "tout compte fait", de mesurer quel est l'enjeu d'acquisition pour les formés. C'est l'occasion de se dégager de fausses évidences entretenues par les habitudes et les conformismes. Dépassant les seuls énoncés de contenus de programme, il devient prometteur, à l'aide éventuellement de taxonomies, de préciser ce que la formation doit garantir.

S'agit-il d'informations, de méthodes, d'habiletés, d'attitudes, de démarches, de capacités, de techniques ? Des réponses diversifiées seront possibles dans la mesure où l'on articulera la formation à son contexte, et qu'elle prendra en compte ceux pour qui elle est mise en place.(...)

Condition d'une pédagogie du contrat

L'instauration d'une pédagogie du contrat, manifestation parmi d'autres de la coopération entre formateur et formés, est principalement fondée sur des attitudes de la part de chacun des acteurs où l'acceptation de la différence et la volonté de partage sont décisives.

Sans reprendre ici de nombreux travaux (Filloux), nous voulons indiquer que la mise en place de contrat peut être facilitée par la définition des objectifs. Comment pourrait-il y avoir engagement mutuel effectif si chacun des partenaires, dans un langage mutuellement compréhensible, ne parvenait pas à nommer l'enjeu et les résultats visés en termes les plus univoques possibles ? Sans cette explication, bon nombre de pédagogies dites contractuelles n'en restent qu'au niveau de débats d'idées, ne parvenant pas, par la médiation du langage, à imprimer, dans la réalité de la formation, l'intention déclarée. Ainsi, c'est bien dans la difficulté à nommer l'enjeu du contrat que se vérifie la vérité du projet ; ne pas y parvenir c'est mettre en évidence l'ambivalence ou les résistances non exprimées jusqu'alors. Mieux définir l'enjeu du contrat, le résultat à atteindre pour l'apprenant, facilitera le repérage des différents engagements de chacun et l'évaluation progressive et finale du projet. Dans la relation, soit pédagogique, soit thérapeutique, la formulation des objectifs peut donc constituer cette possibilité d'expression plus univoque entre les partenaires, et améliorer leur communication.(...)

Renouvellement de la problématique de l'évaluation

Sans développer ici toutes les relations entre évaluation et objectifs, nous pouvons retenir quelques constantes. Dans la mesure où la pensée par objectifs a influencé l'organisation de l'apprentissage en instaurant de nouvelles exigences de rigueur, elle a transformé, d'une certaine façon, la problématique de l'évaluation. Historiquement, les travaux sur l'évaluation ont succédé à ceux des objectifs pédagogiques, comme si ces derniers en constituaient les préalables.

Les recherches menées sur l'évaluation formative et sur les prérequis ont été souvent déterminées par la formulation des objectifs intermédiaires, et par l'exigence nouvelle de mieux situer à partir de quel seuil commençait l'apprentissage, et quelles en étaient les conditions. En renforçant la concentration sur l'apprenant, les objectifs pédagogiques en facilitaient son évaluation. Evaluation initiale, formative et sommative permettent ainsi de redéfinir la globalité de l'activité d'évaluation, et les interdépendances entre les différents moments où elle s'exerce. D'autre part, les objectifs pédagogiques soulignent le principe que l'on ne pourrait évaluer à la fin de l'apprentissage que ce qui avait été clairement annoncé ; ils assurent aux épreuves finales une plus grande validité, et peuvent éviter des phénomènes aléatoires ainsi que les occasions pour l'évalué de se sentir interrogé à côté de ce qu'on lui a appris....

En facilitant une meilleure définition de l'objet de l'apprentissage, les objectifs interpellent les pratiques traditionnelles d'évaluation. De nombreux exercices ou épreuves ne peuvent plus se justifier dans de multiples formes de certification au moment où il s'agit de les mettre en correspondance avec les objectifs annoncés. Il est vrai que, dans de nombreux cas, la logique sociale... et la force d'inertie du système scolaire empêchent toute mise en correspondance des objectifs visés et des moyens d'évaluation adoptés... (...)

La première époque des objectifs comportementaux a pu aussi créer quelques malentendus. Pour bon nombre de formateurs, l'objet de la formation restant l'acquisition d'un comportement observable, l'évaluation peut ainsi être réduite à la vérification de ces comportements.

Par contre, d'autres ont pu conserver la notion d'observabilité comme exigence de l'évaluation et davantage poursuivre leurs recherches en se référant à des indicateurs

ou à des critères mesurables. Cette évaluation traduit bien le passage des conceptions behavioristes à la prise en compte des propositions de la psychologie cognitive, passage que de nombreux utilisateurs d'objectifs n'ont pas encore fait...

Les objectifs pédagogiques constituent les préalables à un travail d'innovation sur les pratiques d'évaluation. Ils fournissent des apports décisifs mais ne peuvent assurer la prise en compte de tous les paramètres. Là encore, tout dépendra de l'usage qu'il en est fait et de la mobilité conceptuelle des utilisateurs, condition à une recherche-action indispensable pour aborder aujourd'hui les problèmes de l'évaluation. (...)

Filloux, J. *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Dunod, Bordas, Paris, 1981

DELORME, C.

II. 1. L'évaluation dans la maîtrise par les objectifs, point de vue des détracteurs

La remise en cause générale d'une pensée prévisionnelle et gestionnaire (plus qu'organisatrice) fondée sur le comportementalisme, sur le béhaviorisme, même rénové, déclenche la remise en question de la théorie de la boîte noire qui veut interdire la prise en considération de l'intériorité du sujet évalué, pour en éviter la manipulation ; théorie mise en contradiction, à l'intérieur même du modèle de l'évaluation par les objectifs, par la nécessité d'inférer à partir de signes observables l'existence de "capacités", de "compétences", d'"opérations mentales".

GUIGOU J. "Evaluation et institution éducative", *Education permanente*, n°9 1971, p.39/56 :

(...) Cherchant à épurer l'action éducative des nombreuses scories idéologiques qui, soit-disant, l'altèrent, l'évaluation par objectifs relève d'une conception pédagogique réductrice, unidimensionnelle, et pour tout dire, adialectique.

Sous le masque de la neutralité, de l'universalité, et parfois même de la coopération ("les formés ne participent-ils pas à la définition des objectifs ?"), cette nouvelle "organisation scientifique du travail" pédagogique réduit, de fait la formation à un processus rationnel, sans "bavures", réglé selon les lois de l'apprentissage et l'enchaînement logique des concepts. Ces lois et cette logique, que l'on qualifie rapidement de scientifiques, donnent alors aux actions d'évaluation un fondement "naturel et universel", comme si les connaissances et le dispositif de contrôle d'acquisition de ces connaissances se trouvaient établies par un même continuum théorique.

En rationalisant la formation comme le management rationalise la réalité contradictoire de l'entreprise, l'évaluation par objectifs limite le projet éducatif à une mécanique qui se meut dans un univers unidimensionnel : celui de l'efficacité pédagogique où les seuls résultats valables et dignes de considération sont ceux qui étaient prévus dans les objectifs.

Ce faisant, une telle démarche tend à faire passer la rationalité qu'elle a instituée pour la réalité de l'action éducative. On comprend dès lors pourquoi, à ses yeux, plus rien n'échappe à son contrôle...

L'apparente objectivité que souhaite introduire l'évaluation par objectifs masque en fait deux composantes fondamentales, instituées dans toute situation pédagogique :

1. La place différente des formés et des formateurs, par rapport au savoir. En ce sens, les tentatives de participation des formés à la définition des objectifs de leur formation, créent le plus souvent des situations piégées et artificielles, car elles feignent d'ignorer le non-savoir des uns et le savoir des autres.

2. Le fait qu'en dernière instance, les objectifs de formation que l'on propose aux formés - ou que l'on négocie avec eux - sont déterminés par l'institution éducative, c'est-à-dire par la demande sociale qui s'y exprime et qu'elle va, in fine, satisfaire. Comme toute institution, l'institution éducative se constitue à la fois comme "réponse" à diverses demandes -réelles, imaginaires et symboliques- des divers secteurs de la pratique sociale et comme lieu de décharge des contradictions du système social tout entier (4).

L'évaluation par objectifs et les procédures pédagogiques qu'elle suppose, transforment certes les pressions institutionnelles sur le formé (contrôle continu des connaissances, rythmes de formation plus souple ; participation ; dépersonnalisation du contrôle, etc...) comme les méthodes actives, elle ne modifie cependant pas le rapport pédagogique institué. Au contraire, elle favorise, par l'intériorisation du contrôle, l'autocensure qu'elle a tendance à nommer auto-évaluation.

Porteuse d'une idéologie de la rationalité pédagogique, l'évaluation par objectifs tend à diffuser son modèle unificateur à l'ensemble des rapports institutionnels et, ce faisant, exerce une fonction mystificatrice dans la vie quotidienne de la formation. (...)

(4) Nous reprenons ici, à titre d'hypothèse de travail provisoire, la définition que donne Cardan de l'institution comme "réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent, en proportions et en relations variables, une composante fonctionnelle et une composante imaginaire" (Cardan, "Marxisme et théorie révolutionnaire", *Socialisme et barbarie*, n°39, 1965)

GUIGOU, J.

C'est avant tout la technique de la mise en objectifs, de la décomposition, qui fut l'objet des critiques : l'émiettement des objectifs en toujours possibles " sous-objectifs " donne le vertige. Rendre opérationnel est confondu avec simplifier, aplanir les difficultés avec couper en quatre.

GILLET, P. "L'évaluation, saisie d'imaginaire ou pour une pratique raisonnable de la rationalité en évaluation", Colloque *Evaluer l'évaluation*, Actes des rencontres internationales de Dijon, INRAP, 1986 :

(...) *Imaginaire managérial, imaginaire enseignant. Du pédagogique au technologique.*

L'imaginaire managérial et l'utopie qu'il génère sont entrés en éducation sur les pas de la pédagogie par objectifs. Sans doute devait préexister à cette infiltration quelque zone de perméabilité.

Je m'empresse de souligner fermement qu'une technologie de l'éducation, c'est-à-dire l'introduction de rationalité dans l'action éducative, constitue une avancée capitale, essentielle. Le problème est de contenir cette rationalité dans le raisonnable.

Or, qu'une technologie de l'action éducative se présente comme pédagogie - pédagogie par objectifs- me révèle déjà un glissement sous l'imaginaire managérial. Si l'éducation est action - ce qui est vrai - elle n'est action, comme toute action, que dans le fil d'un projet ou plutôt de multiples projets. Ramener l'éducation au

traitement de l'action, c'est déjà opérer une réduction du pédagogique au technologique. Comme sur un autre plan, on observe la réduction du politique à l'économique, on ne verra pas là simple coïncidence, dans des sociétés où la politique est ramenée à la gestion de l'absence de Projet.

L'évaluation, c'est l'interface poreuse entre l'imaginaire managérial et l'imaginaire enseignant. La distinction et la promotion de l'évaluation comme principe organisateur de l'action pédagogique, trahit cette osmose gestionnaire, surtout quand domine une représentation de l'évaluation qui l'assimile à un bilan : cette métaphore comptable trouve dans la pratique ancienne de la notation la correspondance qui permet, sans retraitement en profondeur, le passage de l'imaginaire managérial dans l'imaginaire enseignant.

La rêverie d'objectivité : se déresponsabiliser pour se disculper.

Car un certain malaise cristallise sur la notation à quoi est communément rapportée l'évaluation. Exercer cette fonction de puissance qui, on l'a vu, implique aussi de décider, avec les enjeux qui y sont attachés d'orientation, et de sélection, est ressenti comme pouvoir sur le devenir d'autrui et ne va pas sans ambivalence : évaluer-noter s'accompagne du sentiment double de puissance et de culpabilité ; d'où le rêve d'objectivité, attente magique d'une méthode, d'un outillage qui rapporterait l'évaluation à une opération comptable dépersonnalisée, acte de pur chiffrage, et les décisions qui devraient en résulter à un décompte. Dans cette partie aléatoire incertaine que joue l'enseignant-évaluateur-décideur, on rêve de transparence : on voudrait pouvoir réduire l'incertitude par la rationalisation récurrente de l'évaluation sur la décision. Standardiser l'évaluation, appliquer des barèmes statistiquement validés, quantifier, représentent magiquement (et abusivement) l'objectivité. Réduire l'incertitude, ce serait exercer la puissance sans affronter la culpabilité ; mais c'est aussi décliner sa subjectivité, c'est-à-dire sa qualité de sujet de l'action éducative.

Or il ne peut y avoir d'action éducative sans engagement des sujets de l'éducation, formateurs et formés, chacun dans son propre projet. Cet engagement est fondateur de la situation éducative, et la négociation des objectifs et leur évaluation en est une manifestation visible et ritualisée, par nature imparfaite.

Cet engagement est incontournable et le recours à la quantification ressentie comme objective, ne fait que reculer le problème ; ce recours est aussi décision qui renvoie autant à un projet de fonctionnement personnel (1) ou de pratique sociale qu'à un projet éducatif(...)

(1) Hameline, D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, p. 29

GILLET, P.

GILLET, P. "Utilisation des objectifs en formation", *Education permanente* n°85, 1986, p.17/37 :

(...) *Vers un modèle curriculaire (1979-1980)*

Comme celle d'une terre, la fécondité d'un modèle pédagogique s'épuise par surexploitation : on use l'intérêt par la répétition ou l'on pousse sa fertilité par l'extension du modèle hors de son champ de pertinence. Or, la fécondité d'un modèle, c'est sa capacité, provoquant un questionnement, à appeler son propre dépassement. L'usage nous amena à reconnaître deux ordres de limites à la PPO classique.

Des limites pour servir un projet de formation. Récupération

Il apparut, en effet, que la PPO classique peut se trouver facilement absorbée dans une pratique routinière : un enseignant peut aisément reconduire sa logique d'exposition des contenus académiques en l'assortissant de quelques "être capable de" judicieusement distribués, sans que l'essence même de sa pratique en soit rénovée.

Sous sa forme classique, la PPO se prête à cet asservissement à une logique programmatique d'enseignement. Ainsi comprise, elle apporte un renfort équivoque à une conception de l'enseignement axé sur le programme et non sur la formation.

2. Dérives. Il apparut que le modèle se prêtait également à d'autres dérives; la première est la dérive taylorienne : la décomposition parcellaire de la tâche devant aboutir à une adaptation au poste de travail scolaire. Or, quelque effort que la conception comportementaliste puisse essayer pour conjurer cette impasse, le problème demeure : une addition de comportements acquis isolément garantit-elle une maîtrise ? Ce furent les professeurs d'éducation physique et ceux de l'enseignement technique qui signalèrent le plus rigoureusement cette difficulté : un geste sportif ou technique ne se découpe pas, et ne se peut traiter en dehors de sa globalité. La seconde dérive expansionniste ou surfertile : on tente d'étendre la compétence du modèle à des domaines où il n'est pas pertinent, sentiment de son identité, évolution personnelle, projet, choix de valeurs, ce que l'on a nommé dans un autre cadre le savoir être. Le danger de l'application surfertile, c'est d'abord son caractère illusoire, que nous critiquerons plus loin ; c'est aussi de donner corps à la rêverie complexe de toute-puissance, irrationnel tapi au coeur de la rationalité de l'action.

Des limites épistémologiques et méthodologiques

La formulation comportementaliste d'un objectif pédagogique repose sur une inférence : de l'observation d'un comportement externe, on remonte à l'inobservance interne. Ou inversement, on impute à telle activité mentale présumée la production de tel ou tel comportement. Cela supposerait qu'il y ait symétrie entre l'intérieur et l'extérieur, et que l'on puisse en quelque sorte se replier sur l'autre. Ce qui est pour le moins douteux.

Pour certaines acquisitions, nous pouvons admettre que l'objectif recouvre l'objet de l'apprentissage ; par exemple : "franchir l'espace séparant deux haies de 1 m 10 placées à 9 m 81 de distance en quatre appuis. Quatre réussites exigées sur cinq essais". Le lien est déjà plus lâche si nous écrivons que "dans une liste de vingt règles des principaux sports collectifs, l'élève est capable d'en souligner au moins cinq sur les huit qui sont celles du basket". Ce comportement devrait être croisé avec beaucoup d'autres pour qu'on en tire l'assurance que l'élève connaît les règles du basket.

En revanche, si je pense développer une attitude qui fait appel au sentiment que l'individu a de lui-même, de ses relations à autrui, de ses projets, je rentre en des supputations hasardeuses : peut-on inférer que le joueur de basket accédera au sens de la responsabilité et de l'action collectives si "étant porteur du ballon, en situation de contre-attaque, à trois contre deux, après avoir attiré un adversaire à droite du terrain, il passe le ballon à celui de ses deux partenaires le mieux placé, et cela dans la proportion de cinq réussites sur sept actions"?

En effet, d'autres facteurs affectifs interviennent : sympathie et affinités des joueurs entre eux, rejet de tel ou tel partenaire, "jeu", calcul, vis à vis de l'enseignant dans la situation de formation, projet personnel éventuel concernant une carrière de basketteur, etc., toutes choses qui feront que *l'observable ne peut être rapporté à une source unique et transparente*. En fait, l'imputation d'un comportement à une attitude interne complexe, où s'investissent l'affectivité et le sentiment de soi, est aléatoire.

Limite/ressource

La définition comportementale de l'objectif trace autour d'elle sa propre limite : elle tient essentiellement au *jeu* entre interne et externe.

De ce fait, elle n'est pertinente que dans une conception instrumentale qui admet dont une marge de jeu et s'écarte de toute prétention scientifique. La première

rigueur est bien dans la délimitation des champs de compétence. Il s'agit d'indiquer à quelqu'un en quel sens il travaille et doit mobiliser ses ressources : il y a à compter avec son adhésion ou son rejet, de *programmative* la démarche de formation devient *contractuelle*.

GILLET, P.

GENTHON, M., «Apprentissage, évaluation, recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices», synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Provence, 1993 :

(...) - *Ambiguïté de l'évaluation dans la pédagogie par objectifs*

La pédagogie par objectifs, bien que centrant son attention sur le sujet qui apprend, est associée la plupart du temps à des dispositifs d'évaluation, qui, pour être constants, n'en sont pas moins des bilans sommatifs : en effet, même si l'évaluation est appelée continue, elle consiste en une succession de bilans qui s'opèrent dans un temps découpé, spatialisé.

L'évaluation se trouve ainsi détemporalisée, n'accompagne plus l'apprentissage.

En effet, la pédagogie par objectifs, même si ses dérivés ont conduit parfois à parler plutôt "*d'entrée par les objectifs dans la pédagogie*" (dossiers du CEPEC, n°26), consiste la plupart du temps (même si l'on n'atteint pas le niveau caricatural de découpage ->décomposition" que des ouvrages comme ceux de Mager ont pu parfois induire) à traduire une compétence globale en comportements observables (conditions de sa mesure) qui eux-mêmes nécessitent des objectifs intermédiaires ponctuels.

Ces différents niveaux d'objectifs sont ensuite ponctués d'évaluations : mais ces évaluations restent essentiellement normatives. Si l'on considère que les expressions utilisées peuvent être significatives, on peut ici citer quelques extraits du même dossier CEPEC (52) : "*s'occuper de mesurer l'écart qu'il existe entre les performances de chacun et les objectifs visés*", "*les évaluations à dominante formative qui ponctuent l'apprentissage*", l'instituteur "*contrôle les acquisitions par des évaluations formatives*", "*en cours d'apprentissage auront lieu des évaluations formatives d'objectifs spécifiques*". Ces différentes formulations ne sont que des exemples mais illustrent bien la confusion entre les deux fonctions de l'évaluation : bilan et régulation. Sous couvert d'évaluation formative, on rencontre des évaluations sommatives : la référence aux critères se transforme en mesure, la régulation devient contrôle, la dimension temporelle, la continuité de l'évaluation se change en une procédure ponctuelle, multipliée, segmentée, donc discontinue.

On reconnaît là le risque évoqué par Ardoino (1990) : l'évaluation "révèle une polysémie foncière, riche en possibilité de confusion, hypothéquant ainsi ses chances de rendre compte de la complexité du réel (...). La distinction entre évaluation sommative et évaluation formative, avec le risque pour la seconde, de ne constituer, à travers la fragmentation et la programmation qu'une variante du sommatif appliquée au qualitatif" (p.73).

52 Ce dossier présente par ailleurs des éléments intéressants pour les pratiques d'évaluation, mais relevant néanmoins par certains côtés, malgré les défenses qu'il en présente, des pratiques qu'il dénonce lui-même. Mais il s'agit là peut-être déjà d'un premier niveau de prise de conscience (?).

Ardoino, J. « Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant, *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Paris, Andsha, 1990 p. 22/34,

GENTHON, M.,

CARDINET, J., "L'objectivité de l'évaluation", *Formation et technologies* n°0, 1992, p. 17/25 :

Mager (1984) donne dans ce but de précieux conseils sur la façon dont un maître peut mesurer correctement les résultats de son enseignement.

Il faut pour cela que celui-ci définisse précisément les objectifs éducatifs qu'il vise, puis qu'il choisisse des performances observables correspondant à ces objectifs, enfin qu'il maintienne, pour l'opération de mesure, les mêmes conditions de travail que celles qu'il avait prévues en définissant les objectifs. Tout au long de son ouvrage, Mager insiste sur la correspondance qu'il faut assurer entre ce qui est enseigné et ce qui est contrôlé : c'est une condition essentielle pour que la mesure donne "une image non déformée" des résultats obtenus.

Pendant, l'évaluation ne saurait se limiter à ce contrôle. Mager le précise d'ailleurs lui-même : "L'acte d'évaluation compare une mesure avec un standard et porte un jugement sur la comparaison". Comme Ardoino (1976) l'a, le premier, mis en évidence, l'évaluation fait ainsi référence à des valeurs extérieures au système, alors que le contrôle pourrait être confié à un automate de mesure à l'intérieur du système. Il est symptomatique, par exemple, que Mager ne fasse nulle part allusion à la détermination du seuil de suffisance acceptable : ce serait dépasser le contrôle, et par là-même, ouvrir la porte à la subjectivité. On peut donc déjà pressentir les limites de cette objectivité que l'on dit nécessaire.

Objectifs différents

L'essentiel, pour Mager, est de tester ce que l'on a enseigné. Mais comment alors préparer des examens comparables, si les maîtres n'enseignent pas la même chose ?

Or, c'est manifestement ce qui se passe.

Du point de vue des contenus, les programmes devraient assurer l'homogénéité désirée, mais on sait que les maîtres n'assimilent eux-mêmes les notions que progressivement et reviennent souvent à ce qu'ils maîtrisaient le mieux auparavant.

Une enquête de Tourneur (1981) a même révélé que des nouveaux programmes, en Belgique, n'avaient été distribués à tous les enseignants que plusieurs années après leur mise en application. Il est donc certain que les programmes sont couverts très inégalement dans les classes.

C'est souvent, d'ailleurs, en raison d'interprétations différentes des directives reçues que les enseignants se distinguent. Les uns privilégient en mathématique l'acquisition des algorithmes, les autres, les démarches de recherche et de raisonnement, d'autres encore se centrent sur les applications possibles. Tout cela est au programme mais le poids accordé à ces différents apprentissages peut varier très largement.

Le choix de la progression, généralement laissé aux instituteurs, conduit à un découpage très différent des connaissances. Ainsi, l'emploi de différentes méthodes de lecture ne permet pas de comparer les acquisitions des élèves avant que ces derniers n'aient fini d'apprendre à lire.

Performances différentes

La façon dont l'élève doit manifester que l'objectif est atteint peut varier d'une classe à l'autre, notamment en raison de la conception que le maître se fait du résultat visé, de la démarche requise et de la capacité mesurée.

Le résultat peut être observé à court ou plus long terme. Dans le premier cas, le maître contrôlera des savoirs limités, de façon analytique ; dans le second, il vérifiera que l'élève est capable d'utiliser ses connaissances pour résoudre un problème plus global, demandant par exemple une recherche d'information au lieu d'une simple

lecture orale. Le contrôle d'objectifs terminaux d'intégration, suggéré par De Ketele (1984), rend la performance plus significative, mais en même temps plus aléatoire, dans la mesure où un transfert est demandé à une situation nouvelle et cette conception du résultat à évaluer est loin d'être généralisée.

La démarche employée pour résoudre le problème posé peut, ou non, être prise en compte dans le contrôle. Certains maîtres se satisfont de l'exactitude d'un calcul, d'autres mettent en cause la signification d'un résultat obtenu par tâtonnement par exemple (Brun 1979). Certains veulent, au laboratoire, contrôler un savoir-faire, d'autres un savoir-dire. Lorsque l'élève apprend une langue, doit-il pouvoir formuler les règles qu'il applique ou simplement s'exprimer correctement ? Les avis divergent.

La capacité mesurée varie selon la performance choisie par le maître. De la simple question de mémorisation à la résolution d'un problème nouveau ou même à l'analyse de relations abstraites, le niveau de l'objectif testé s'élève et, en même temps, la part d'intelligence générale requise. Des types d'élèves différents seront valorisés par chaque genre d'épreuve.

Conditions d'observation différentes

Le résultat du contrôle dépend de la façon dont il est mené et, d'abord, du moment où il est introduit : effectué trop tôt, le bilan n'a pas de sens ; trop longtemps après l'apprentissage, c'est la résistance à l'oubli que l'on mesure. Comment arriver au bon moment pour tous les élèves ?

La forme du contrôle, surtout, a donné lieu à de nombreuses recherches qui, toutes, montrent la relativité des évaluations possibles. En mathématique, Vergnaud (1981) a mis en évidence l'influence déterminante de la structure logique du problème, pour une notion mathématique donnée, comme celle de la soustraction. Selon que l'on interroge l'élève sur le résultat de l'opération, sur l'état initial ou sur la transformation apportée, la réussite peut être retardée de plusieurs années. L'habillage du problème (selon que l'on parle de mètres ou de francs, d'un contexte familier ou de réalités lointaines pour l'enfant, etc.) contribue beaucoup aux variations de difficulté. La formulation verbale de la question, enfin, joue un rôle tellement prépondérant que ces problèmes verbaux mesurent sans doute plus la compréhension de lecture que les connaissances en mathématique (Cardinet, 1986). Que contrôle-t-on alors ?

Que répondre à Mager ?

Les propositions de cet auteur sont parfaitement judicieuses si, comme il le demande, c'est chaque enseignant pris individuellement qui définit les objectifs, performances et conditions, par rapport auxquels il jugera de la réussite de l'apprentissage de ses élèves. L'erreur, par contre, serait de croire que la "mise en ordre" des procédures d'évaluation classe par classe assurerait l'objectivité des examens à l'intérieur du système scolaire dans son ensemble. L'arbitraire des choix nécessaires concernant chacune des étapes ci-dessus laisse penser que le résultat de ces démarches "raisonnées" ne serait pas moins hétérogène que celui des démarches "intuitives" actuelles. Les résultats des évaluations scolaires sont "sans commune mesure les uns avec les autres" parce que les élèves eux-mêmes ne sont jamais dans des conditions comparables.

Bien qu'elle paraisse négative, cette conclusion n'en est pas moins importante. Elle conduit à abandonner l'idée si répandue qu'il existerait une situation d'examen "de référence", un test privilégié, qui permettrait de savoir ce que les élèves savent vraiment, un mètre étalon pour trait latent, satisfaisant au modèle de Rasch, par exemple. Elle conduit au contraire à s'apercevoir que la performance des élèves est une fonction de plusieurs variables, dans laquelle les "conditions d'examen" rendent compte d'une part de variance importante.

L'objectivité rejetée

Cette conclusion peut paraître hâtive et trop peu audacieuse. Les révolutionnaires français n'ont-ils pas créé le mètre, pour mettre de l'ordre dans un ensemble de mesures également disparates ? Mais il suffit de reprendre les sources d'hétérogénéité mentionnées au point précédent pour voir ce qu'impliquerait la création d'une échelle de référence unique.

Il faudrait d'abord définir exhaustivement les objectifs visés dans l'enseignement, de façon beaucoup plus précise que pour les programmes ou objectifs officiels d'aujourd'hui. Il faudrait spécifier tous les comportements terminaux à atteindre et le chemin pour y parvenir. Ceci impliquerait de prévoir toutes les activités à faire faire aux élèves, avec leur ordre de présentation et le rythme d'avancement à respecter, faute de quoi le contenu et le moment des contrôles seraient mal adaptés.

Il faudrait ensuite décider de performances intermédiaires, c'est-à-dire d'objectifs d'intégration jalonnant la progression précédente, en précisant quels aspects de la démarche seraient obligatoires, quelles métaconnaissances seraient requises, quel degré de transfert serait demandé aux élèves.

Il faudrait surtout constituer pour chaque objectif des moyens d'observation dont on aurait vérifié la comparabilité. Enfin, toutes les classes et tous les milieux devraient être jugés sur les mêmes bases, non seulement formellement, mais aussi du point de vue des intéressés.

En admettant même que les énormes travaux préparatoires impliqués puissent être réalisés, les conséquences sociales d'une telle entreprise seraient inacceptables, aussi bien pour les enseignants que pour les parents : seuls des ordinateurs pourraient donner un enseignement aussi standardisé et comment s'adapteraient-ils aux individualités des élèves ?

Beaucoup des sources de différences mentionnées plus haut sont en fait des adaptations fonctionnelles à une réalité imprédictible : la forme particulière que prend la progression d'une classe en interaction avec un enseignant. Le niveau d'objectif visé doit être variable pour que le maître puisse rencontrer les élèves où ils sont et faire acheminer la classe à un rythme qu'elle puisse suivre. Le manque de standardisation d'un examen oral est aussi la condition nécessaire pour que s'engage un dialogue permettant au maître de comprendre les représentations de l'élève interrogé. L'ancrage de l'échelle d'appréciation de l'enseignant sur la moyenne de sa classe est sa façon de différencier au mieux la perception qu'il a de ses élèves. Le flou des échelles d'appréciation est, comme le dit Perrenoud, "le jeu de l'engrenage pour éviter que la machine ne se bloque", lorsque paraissent socialement inacceptables aussi bien les inégalités que les mesures égalitaires qui les réduiraient.

Le coût de l'harmonisation paraît ainsi exorbitant en regard des bénéfices qu'elle apporterait dans la situation actuelle.

La standardisation illusoire

Même dans le domaine des sciences physico-chimique, la standardisation des contrôles pour assurer des mesures comparables est une opération contre-nature. On doit consacrer de gros efforts à amortir les vibrations, supprimer les poussières, contrôler la température, etc.

Dans les conditions habituelles des écoles, des précautions beaucoup plus nombreuses encore seraient nécessaires pour contrôler les conditions d'observation, si l'on voulait rendre comparables les mesures d'apprentissage envisagées. On serait amené à choisir l'une ou l'autre des deux solutions classiques en matière de contrôle : la fixation des conditions ou leur échantillonnage aléatoire. Dans les deux cas, le résultat serait vide de sens. Si les conditions étaient fixées, on continuerait à ne rien

savoir de la performance des élèves dans une infinité d'autres situations tout aussi pertinentes. Si les conditions étaient choisies au hasard dans un univers de problèmes assez large, la connaissance de la tendance centrale et de la dispersion des résultats d'un élève laisserait subsister une telle indétermination quant à ses capacités, qu'on voit mal quel usage pratique on pourrait faire de cette information purement statistique.

Peut-être parviendra-t-on un jour à analyser les sources de difficulté qui interviennent dans chaque tâche scolaire et à affiner la prédiction de succès ou d'échec pour des univers de généralisation choisis à volonté; mais on est encore très loin de ce niveau de connaissance.

Même si c'était le cas, on n'aurait réussi encore qu'à améliorer le contrôle (au sens d'Ardoïno), alors que le problème de l'évaluation, c'est-à-dire du sens à donner au résultat observé, demeurerait entier. Un exemple simple suffit à le faire comprendre.

Lorsqu'on fait l'expérience d'appliquer deux fois la même épreuve scolaire à quelques années de distance, on s'aperçoit toujours, au moment d'interpréter les résultats, que tous les éléments du contexte ont changé de sens : les objectifs ont évolué, l'enseignement s'est transformé, les élèves sont différents. Même si les questions sont restées formellement les mêmes, elles ne sont plus comprises actuellement de la même façon qu'autrefois. Aussi "objectives" que soient les différences de moyennes, le sens à leur donner ne peut pas automatiquement faire l'accord des observateurs. C'est pourquoi, dans un champ aussi complexe que celui de l'éducation, les interprétations ne pourraient rester objectives et complètement contrôlables que si l'on renonçait volontairement à tenir compte de toute une part de la réalité.

S'il en est ainsi, on ne pourra jamais soumettre les comportements d'apprentissage, aussi bien programmés soient-ils, à une interprétation automatique, ni les réduire au seul constat de réussite ou d'échec.

L'évaluation déborde le contrôle. La signification de la situation où s'inscrit l'examen modifiera toujours le sens et la portée de chacune des questions que l'on avait posées. (...)

Ardoïno, J. "Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation", préface de Morin, M. *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gauthier-Villars, 1976

Brun, J. "L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématique", Allal, L et al. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, p. 170/181

Cardinet, J. *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 1986

Mager, R.F., *Measuring instructional results*, Pitman learning Inc, California, 1984

Tourneur Y. & cardinet, J. « L'étude de la généralisabilité d'un survey », *Education et recherche*, 1981, p. 33/50

Vergnaud, G. *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne, Peter Lang, 1981

CARDINET, J.,

II. 1. L'évaluation dans la maîtrise par les objectifs, figures de l'évaluateur produites

L'évaluateur est un planificateur. La prévision est survalorisée : non seulement les objets évalués doivent être prévus avant la formation mais la préparation des séquences programmées débute par la fabrication des contrôles finaux desquels sont dérivés les apprentissages nécessaires pour y

satisfaisant. L'ensemble ainsi obtenu constitue à proprement parler le référentiel à acquérir : une mise à plat du programme.

On assiste à une bureaucratisation de la pratique évaluée, par exemple de la formation. L'évaluateur est un technicien instrumenté, un appareillé qui a besoin de mettre entre lui et l'évalué des outils qu'il croit être des outils conceptuels alors que ce sont des outils de gestion du visible. C'est un matérialiste mais qui a peur du matériau, de la matière : l'évaluateur met des gants, des lunettes, il invente, par les objectifs et les contrats, des outils de mise à distance (il règle l'objectif de l'appareil photographique). On voit apparaître le fantasme de "l'évaluation propre", c'est-à-dire un contrôle prévu, annoncé et qui serait donc accepté, voire juste.

Mais les instruments d'évaluation posent problème : trop "lourds", ils sont ingérables, trop "pauvres", ils n'assurent pas le contrôle des acquis.

CARDINET, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, IRDP, Neuchâtel, 1984 :

(...) *Facilité d'application*

Pour être applicable par l'enseignant, l'évaluation formative ne doit pas faire appel à un ensemble d'instruments trop lourds à manier. C'est au cours même de l'apprentissage que les démarches et productions des élèves doivent être observées et utilisées immédiatement pour rectifier leur façon de faire. Toutes sortes d'informations peuvent être tirées de l'analyse des exercices effectués couramment en classe. La fréquence et la nature des erreurs, en particulier, sont directement accessibles aux maîtres. (...)

CARDINET, J.

L'utilisation d'une évaluation "élargie à l'intuition" double l'évaluateur d'une imprécise figure, ressuscitée pour les besoins de la cause et bien commode, d'un pédagogue "animateur" de son groupe. Ainsi l'évaluateur technicien est-il l'un des visages de ce Janus gestionnaire des apprentissages ; le pédagogue intuitif, "interactif", est son revers. L'intuition même revendiquée, n'est pas ici une dimension de l'évaluation mais un savoir-faire pédagogique.

ALLAL, L., "Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation", *Mesure et évaluation en éducation*, 6 (5), 1983, p. 35/37 :

(...) Un premier type de critique concerne la "pauvreté" des informations fournies par l'instrument, comparée à la connaissance intuitive, plus riche, plus nuancée, que le maître a de ses élèves. Cette critique s'exprime par des remarques telles que : " Je n'apprends rien de nouveau avec ce moyen d'évaluation " ; " Il ne me donne pas une image juste des compétences (comportements, attitudes, etc...) de l'élève " ; " C'est une perte de temps de s'en servir, je connais les besoins et les problèmes de mes élèves ". Ces appels à l'intuition n'excluent cependant pas une certaine sensibilité chez beaucoup d'enseignants à l'aspect plus technique de l'évaluation. Tout en voulant éviter des procédures d'évaluation trop lourdes et trop complexes, l'enseignant est souvent gêné par des faiblesses évidentes d'un instrument sur le plan technique. Aussi ressort-il un deuxième type de critique qui porte, explicitement ou implicitement, sur le manque de précision, d'objectivité, de fiabilité

de l'instrument en discussion : "Les items sont mal définis, trop imprécis" ; "Les catégories d'appréciation (ou critères de cotation) sont trop vagues et subjectives" ; "ce n'est pas un outil sérieux, c'est du bricolage". En schématisant, la première critique semble impliquer l'abandon de l'évaluation instrumentée en faveur de l'intuition pédagogique du maître, fondée sur son vécu quotidien avec les élèves, alors que la deuxième critique laisse entendre, au contraire, qu'il faudrait systématiser davantage l'instrumentation de l'évaluation.

Face à cette double critique, à la fois paradoxale et pertinente, quelle orientation conviendrait-il d'adopter en poursuivant des recherches sur l'évaluation formative ? Il est exclu, nous semble-t-il, d'envisager un choix global en faveur de l'une ou de l'autre des deux optiques extrêmes : à savoir, une évaluation purement intuitive sans support instrumental, ou au contraire, une évaluation instrumentée excluant tout recours à l'intuition. Par ailleurs, étant donné les multiples considérations pédagogiques et contextuelles qui interviennent dans l'élaboration d'une procédure d'évaluation (Cardinet, 1981), ce n'est pas en cherchant une sorte de "juste milieu" entre deux extrêmes que l'on pourra résoudre le dilemme posé par la pratique de l'évaluation formative. Ainsi, l'orientation que nous préconisons serait de diversifier les stratégies d'évaluation formative en les fondant sur divers points d'articulation entre les apports respectifs de l'intuition et de l'instrumentation.

(...) En d'autres termes, des situations de régulation interactive vont se dérouler en classe le plus souvent sans support instrumental spécifique sur le plan de l'évaluation. Cette absence d'instrumentation n'est pas forcément, en soi, problématique. Le but de l'évaluation formative étant la régulation - et non pas le relevé en tant que tel - des activités d'apprentissages, la qualité de l'animation pédagogique assurée directement ou indirectement par le maître est bien plus importante que l'enregistrement systématique des démarches et des erreurs des élèves. (...)

Au-delà de la création et de l'animation de situations d'apprentissage, il est nécessaire pour l'enseignant d'établir des modalités plus générales d'organisation et de gestion de l'ensemble des activités qui ont lieu dans sa classe. A ce niveau, deux principes semblent particulièrement intéressants du point de vue de la pratique de l'évaluation formative : 1) Mieux exploiter l'existant (...), 2) impliquer l'élève dans la "gestion" des moyens d'apprentissage et d'évaluation. (...)

Cardinet, J., "La cohérence nécessaire dans le choix des procédures d'évaluation scolaire.", Neuchâtel, INRDP, 1981

ALLAL, L.

Car l'évaluateur est un révélateur qui donne les moyens de la réussite finale, il s'arroge le mythe de la transparence (1) (du dit, du verbalisé, voire de l'écrit et du signé) qui suppose qu'une fin annoncée est donc acceptée comme juste. Le postulat est que les rapports humains peuvent être clarifiés. L'évaluateur prépare la chaîne de montage, la séquence d'acquisition, il planifie les cours, balise la route puis apparaît (comme Zorro) dans l'apprentissage pour dévoiler le caché, donner à voir l'implicite, accusé de tous les maux, de tous les échecs.

(1) Dénoncé par Hameline (sus-cité), mais la dénonciation en termes de "dérives possibles" n'est qu'une exorcisation qui n'empêche pas les modèles porteurs de leurs contradictions de les développer, même si parler de dérive implique la volonté de les éviter.

ALLAL, L. "La pédagogie par objectifs est-elle compatible avec des situations d'apprentissage complexe ?", *Education permanente* n° 85, p. 51/59 :

Pédagogie par objectifs et modèles d'enseignement

A partir des écrits sur la pédagogie par objectifs, on peut dégager quatre principes qui caractérisent la conception habituelle de cette optique pédagogique, à savoir : a) tous les objectifs d'un programme de formation sont établis avant le démarrage des activités de formation (principe de l'exhaustivité prévisionnelle) ; b) les objectifs peuvent être énoncés à plusieurs niveaux de généralité ou de spécificité, mais ils doivent tendre vers une énonciation en termes de comportements observables de l'apprenant (principe de l'opérationnalisation comportementale) ; c) la définition des objectifs doit permettre au formateur d'accroître la cohérence entre ses choix de moyens d'enseignement et d'animation, et ses procédés d'évaluation (principe de la rationalité didactique) ; d) la communication des objectifs aux personnes en formation doit aider celles-ci à mieux orienter leurs efforts d'étude et à améliorer leurs chances de réussite (principe de l'efficacité de l'apprentissage).

Ces quatre principes de la pédagogie par objectifs sont compatibles avec une approche d'enseignement classique que nous pouvons dénommer modèle d'exposition-récitation. Dans ce modèle, l'enseignement est découpé en deux étapes successives. Après une première étape d'exposition de la matière par un cours magistral et/ou par un matériel didactique (livre, brochure programmée, document audio-visuel), on passe à une deuxième étape de récitation ayant pour but de vérifier (par un exercice, un test, une interrogation orale) ce que l'élève a appris. Chaque étape du modèle étant fortement structurée et contrôlée par le formateur, il est assez logique que celui-ci se charge de spécifier tous les objectifs à atteindre, d'organiser l'enseignement et l'évaluation en fonction des objectifs préétablis, de communiquer les objectifs visés aux élèves au début de l'enseignement.

Bien que le modèle "exposition-récitation" soit actuellement l'approche la plus répandue dans tous les ordres d'enseignement, on rencontre de plus en plus de tentatives d'appliquer d'autres méthodes didactiques plus ouvertes et plus dynamiques. Ces méthodes - fondées sur le jeu, la recherche, la résolution de problèmes, la découverte, la communication - relèvent d'un deuxième modèle d'enseignement que nous appellerons *modèle d'exploration-structuration*.. Dans la première étape de ce modèle, l'élève est mis dans une situation d'exploration où il peut se poser des questions, formuler des buts, rechercher des informations, faire des essais, etc., sans la supervision et la guidance constantes de l'enseignant. Dans la deuxième étape, l'élève est amené, par divers moyens - les interventions de l'enseignant, les consignes du matériel didactique, ses interactions avec d'autres élèves-, à structurer conceptuellement les éléments issus de sa démarche antérieure d'exploration.

Les exigences de réalisation de ce deuxième modèle d'enseignement sont peu compatibles avec les quatre principes habituels de la pédagogie par objectifs. Pour des situations d'apprentissage relativement ouvertes, il n'est pas aisé de spécifier à l'avance l'ensemble des objectifs que les élèves devront atteindre. L'opérationnalisation d'objectifs en termes de comportements observables est nettement plus difficile lorsqu'il s'agit de compétences d'ordre supérieur. En laissant à l'élève une certaine marge d'autonomie dans le choix des moyens didactiques et dans l'organisation de son travail, sa manière de procéder ne coïncide pas forcément avec la conception de la rationalité didactique du formateur adulte. Enfin, si le formateur communique aux élèves tous les objectifs visés lors d'une activité, cette communication risque de réduire très nettement toute possibilité réelle d'exploration et de construction personnelle de la part des élèves.

Faut-il considérer dès lors que la pédagogie par objectifs ne peut s'appliquer que dans le cadre d'un modèle d'enseignement de type "exposition-récitation"? Que

cette optique pédagogique doit forcément être abandonnée si l'on cherche à mettre en oeuvre un modèle d'enseignement de type "exploration-structuration"? Il n'est pas évident, à notre avis, qu'il faille restreindre si vite l'applicabilité d'une pédagogie par objectifs. Mais une réinterprétation, voire une transformation des principes habituels de cette pédagogie est certainement nécessaire dans le contexte de situations d'apprentissage relevant du modèle "exploration-structuration".

ALLAL, L.

L'évaluateur est un contrôleur, et non un "passeur" (1). Il est celui qui régit la "logique de bilan", ce "douanier" qui vérifie que les papiers sont en règles, celui qui décide de la conformité des réponses obtenues ; il se focalise sur les produits. Encore faudrait-il qu'il possède les critères de la maîtrise, pour qu'il puisse les imposer...

(1) selon l'expression de J-J. Bonniol (1986)

CARDINET, J. , *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP, 1986 :

(...) 5.4. *Définition des critères de maîtrise*

Soit l'évaluateur définit avec précision ses conditions d'observation, comme pour un test psychologique ; mais alors la portée de sa mesure, est trop restreinte, car on ne sait pas quelle serait la réaction de l'élève dans d'autres situations, tout aussi importantes que la première. Soit l'évaluateur se donne pour tâche d'évaluer la réussite moyenne pour un ensemble de situations plus large; mais alors la précision de sa mesure diminue, au point qu'elle devient presque inutilisable. D'une façon comme de l'autre, le jugement de maîtrise reste insatisfaisant.

Cette situation peut être illustrée par un travail de recherche portant sur la maîtrise de la soustraction (Cardinet, 1978). Il apparaît dès l'abord qu'il existe un grand nombre de formes différentes de problèmes soustractifs. Vergnaud (1981, p.133) définit six catégories principales de relations additives, du type : "Une transformation opère sur un état initial pour donner un état final". Pour cette catégorie, à son tour, la transformation peut être positive ou négative, et l'inconnue peut être la transformation, l'état initial, ou l'état final. Il existe donc des dizaines de structures logiques différentes pour la soustraction, dont les difficultés varient du tout au tout.

A cette diversité s'ajoute la facilité plus ou moins grande du calcul numérique nécessaire, la façon dont sont données les informations (en suivant ou non l'ordre chronologique des événements), la nature des quantités dont il est question (discrètes ou continues, concrètes ou abstraites), la formulation verbale (au présent ou au passé), etc.

On voit bien que la capacité de résoudre certains de ces problèmes suppose une capacité de raisonnement logique très développée, alors que les plus simples sont déjà accessibles à des enfants de six ans. Il est impossible de porter un jugement de capacité global sur la maîtrise de la soustraction en général : il faut traiter séparément chaque catégorie de problèmes. Mais en introduisant une multiplicité d'objectifs à maîtriser successivement, on augmente dangereusement la complexité et le coût des examens, car le nombre de catégories nécessaires est presque infini, si l'on veut que chacune soit de difficulté homogène.

A cette difficulté quantitative, s'ajoute une objection théorique tout aussi inquiétante : quel sens peut avoir un jugement de maîtrise si l'on sait que la réussite est presque totalement conditionnée par la façon dont le problème est présenté ? C'est un thème qui a déjà donné lieu à de nombreux débats dans l'école piagétienne à propos des "décalages horizontaux", ou des hétérogénéités individuelles. Selon le matériel, ou

le domaine de contenu, sur lequel l'enfant doit raisonner, il atteint ou non un stade donné de développement logique. Cette hétérogénéité est encore plus incompréhensible si c'est le contexte social (plutôt que la nature de la tâche) qui modifie la performance. Peut-on, dans ces conditions, situer un enfant à un stade donné ?

Si on pouvait vraiment caractériser un élève comme ayant acquis tel niveau de raisonnement logique, ou de maîtrise conceptuelle, cette capacité devrait se manifester dans toutes ses activités intellectuelles.

Si ce n'est pas le cas, si ses performances varient, c'est le concept de stade, ou celui de maîtrise, qu'il faut abandonner. Choisir, comme certains piagétiens, une situation particulière, pour en faire le standard de référence unique, ne résoud pas le problème théorique. On voit mal, en particulier, quelle forme d'examen pourrait être définie comme la seule valable pour certifier la maîtrise d'une notion scolaire. L'absence de critères objectifs de maîtrise conduit ainsi à repenser radicalement l'évaluation sommative. On ne peut plus prétendre mesurer les connaissances de l'élève, prises isolément. On ne peut observer que la réaction de cet élève à un certain contexte. Aristote pensait que les corps lourds tombaient, et que les corps légers montaient, alors qu'Archimède comprit que c'était le rapport entre le poids du corps et le poids du fluide ambiant déplacé qui était déterminant. De la même façon, on ne peut observer qu'un rapport entre l'état de préparation d'un élève et le contexte psychosocial de son questionnement. La maîtrise, comme la ligne de flottaison, est une fonction à deux variables.

Le concept de maîtrise change alors de statut logique. Il ne correspond plus à un construct hypothétique, du genre de l'électron, dont on peut prouver l'existence par une manipulation expérimentale. Il correspond plutôt à une variable intervenante, du genre de la vitesse, qui n'existe que comme rapport entre déplacement et temps. Personne ne songerait à affirmer, ou à nier, l'existence de la vitesse. On ne peut discuter que de sa définition. De la même façon, la maîtrise, dans cette conception nouvelle, n'a plus d'existence propre, ni de propriétés qu'on puisse découvrir. La maîtrise ne peut recevoir qu'une définition opérationnelle, et sa signification doit se limiter à cette définition.

On retrouverait chez Mugny et Carugati (1985) une approche semblable, concernant la définition de l'intelligence. Ces auteurs écrivent dans l'Avant-propos : "De nos jours, un changement de perspective est en effet indispensable : il faut cesser de regarder l'intelligence comme une qualité que possède, à un degré ou à un autre, l'individu, pour enfin la considérer pour ce qu'elle est : un jugement... En bref, l'intelligence requiert une définition sociale..." (...).

Cardinet, J. "A la recherche d'une évaluation par objectifs", compte rendu des travaux du groupe Evaluation par objectifs, Neuchâtel, IRDP, 1978

Vergnaud, G. *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne, Peter Lang, 1981

Mugny G. & Carugati, F. *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval, 1985

CARDINET, J

BONNIOL, J.-J., "Recherches et formation, pour une théorie de l'évaluation formative", De Ketele, J.-M. *Evaluation, approche descriptive ou prescriptive*, 1986, p. 119/135 :

(...) Le consensus concerne ensuite la nécessité de substituer une pédagogie organisée en fonction d'objectifs à une pédagogie du programme :

Malgré quelques îlots de résistance idéologique, on pourra dire que ces dix dernières années auront vu la notion d'objectif acquérir droit de cité dans le monde éducatif, sous l'effet conjugué du discours de la crise économique, des réflexions théoriques et méthodologiques des chercheurs américains, européens et russes, et des

résultats empiriques de recherches menées en Sciences de l'Education et en pédagogie, mais aussi dans l'ensemble des Sciences Humaines.

Les enseignants lisent les taxonomies, au moins celles qui concernent les objectifs cognitifs, ou les guides et les manuels qui les présentent ; la multiplication des formations dans ce domaine s'exerce à construire des objectifs, à les spécifier, à les opérationnaliser. Les résultats de la recherche sur l'efficacité d'une pédagogie organisée en fonction d'objectifs, et soutenue par un dispositif d'évaluation formative, mettent en évidence une amélioration des performances des élèves sous différentes conditions : les objectifs doivent être communiqués aux élèves qui doivent se les approprier ; c'est-à-dire les avoir lus ou entendus, mais aussi les avoir compris et intégrés dans leurs schèmes d'action, ou dans leurs bases d'orientation de l'action (selon les courants pédagogiques). C'est-à-dire aussi que ces objectifs doivent simultanément les intéresser et respecter une pertinence avec les objectifs globaux de l'éducation ; c'est-à-dire qu'ils doivent être suffisamment ambitieux pour déterminer un progrès dans l'apprentissage, mais suffisamment adaptés pour être atteints par la majorité des élèves.

L'expérience montre que ces trois conditions sont rarement réunies ; il y a peu d'appropriation des objectifs par les élèves. Les raisons de ce dysfonctionnement apparaissent nombreuses : il semble que la démultiplication des objectifs, nécessaire pour rendre opérationnels des objectifs globaux, qui sont intéressants, fasse disparaître le plus souvent le lien de pertinence qui donne son sens à l'objectif d'une tâche ponctuelle : ainsi les élèves sont confrontés à une quantité d'objectifs, souvent réduits à des objectifs de mémorisation, qui leur apparaissent sans lien entre eux, et sans lien avec ce qui les intéresse. Cette tendance au morcellement de l'apprentissage, issue du courant américain, qui conduit les enseignants à définir les objectifs pour chaque tâche proposée aux élèves nous semble contradictoire avec la notion d'objectif opérationnel, aussi paradoxal que cela paraisse. En effet, il est tout à fait souhaitable que l'élève (ou le groupe d'élèves) définisse devant tout exercice à effectuer, l'objectif qu'il doit atteindre, à partir d'objectifs opérationnels communiqués par l'enseignant. L'objectif de tâche est donc un objectif à définir par l'élève : encore faut-il qu'il connaisse les objectifs opérationnels correspondants aux différents niveaux taxonomiques, qu'il sache ce que signifie «comprendre» ou "analyser", ce qu'il doit se représenter, et le mouvement mental ou physique qu'il doit effectuer, pour réaliser telle ou telle opération. Or, mises à part celles de mémorisation et d'application (au sens le plus restreint du terme), les élèves ne se figurent pas, ne se représentent pas les opérations à effectuer pour atteindre les objectifs de maîtrise. L'expérience montre que les enseignants d'une même discipline, à fortiori l'ensemble des enseignants d'une équipe pédagogique, ont spontanément des définitions et conceptions différentes de la compréhension, de l'analyse, de la synthèse, sans parler de la généralisation, du transfert ou de l'expression . On conçoit alors le flou dans lequel doivent fonctionner les élèves auxquels tous les professeurs demandent de comprendre ou d'analyser, mais en ne mettant pas sous les termes la même "chose", et sans avoir jamais défini le type de comportement attendu. On conçoit que, dans de telles conditions, l'évaluation formative n'ait pas de prise : comment dépasser le niveau de constat de l'erreur, et de la correction magistrale de la production quand la forme canonique de la démarche à suivre, de l'opération à réaliser n'a pas été définie ? (...)

BONNIOL, J.-J.

L'utilisation des objectifs pour évaluer a installé une vision dichotomique, manichéenne entre évaluations sommative et formative. Cette simplification aura la force d'une suture (1).

(1) Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985

BONNIOL, J-J. "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ?", *Bulletin de l'ADMEE* n°3, 1988, p. 1/6 :

(...) Yvan Tourneur relevait que, parmi les ignorances inquiétantes des praticiens de l'évaluation, la distinction fondamentale "évaluation formative" versus "évaluation sommative" ne faisait toujours pas partie du back ground conceptuel des instituteurs. Fait-elle partie de celui des chercheurs ? Nos problématiques de recherches, qui ont une racine dans des pratiques de formateurs et d'évaluateurs, sont-elles toujours fondées par ailleurs, comme il se devrait, sur ces autres racines que sont les modèles théoriques, seules susceptibles de fonder, à proprement parler, un back ground conceptuel et non pas seulement notionnel, flou et ambigu ? C'est pourtant le rôle qui nous incombe, celui de "garantir le concept" dont l'évaluateur peut faire ensuite ce que bon lui semble dans sa pratique. Il semble, plus de vingt ans après les textes fondateurs qui ont donné les premières définitions opérationnelles de la distinction à établir (et non de l'opposition ou de l'exclusion à forcer) entre évaluation sommative et évaluation formative, l'opposition manichéenne dans laquelle on les laisse s'installer continue à engendrer contresens et difficultés.

- Deux oppositions majeures me semblent fallacieuses et non fondées : elles concernent l'objet de l'évaluation, ce qui est évalué, et les critères utilisés.

- En revanche deux analogies perdurent, qui me semblent aussi fallacieuses et non fondées : elles concernent les logiques d'évaluation et le rôle du maître qui sont à distinguer.

1 - Les oppositions fallacieuses :

1-1 L'Objet

L'évaluation sommative s'intéresserait aux résultats tandis que l'évaluation formative s'intéresserait "aux comportements de l'élève", à l'élève dans sa globalité. Quel modèle théorique peut fonder une évaluation de l'élève dans sa globalité ?

Un résultat n'existe pas dans la nature, intrinsèquement, autrement que par le résultat qui lui est conféré, dans un choix rationnel, en fonction d'hypothèses, plus ou moins validées, sur le processus de production, et un comportement, de même, peut toujours être considéré comme un résultat, sauf qu'il soit amalgamé avec le processus qui le produit, dans un syncrétisme que rien ne justifie, si ce n'est notre manque d'hypothèses sur le processus en question, ou l'impossibilité (justement fondée en théorie) de tester de telles hypothèses puisque l'évaluateur ne pourra jamais connaître directement le processus spécifique de l'Autre, qui n'est pas observable (si ce n'est précisément à travers les comportements qu'il produit...). On procède alors "par intuition", par inférence, en prenant des risques d'erreur importants, même quand une théorie (de l'éducabilité de l'intelligence, de la motivation, de l'apprentissage) nous donne un modèle, parmi d'autres possible, du processus qui nous intéresse. Quand accepterons nous de dire aux évaluateurs qu'ils peuvent connaître, s'ils y travaillent, leurs propres processus de fonctionnement, à partir d'un modèle, mais que même cette connaissance (en l'état actuel des nôtres), ne les qualifie pas pour évaluer l'élève dans sa globalité ni même un quelconque des processus qui constituent son être, en pouvant associer à cette évaluation une probabilité convenable et calculée juste.

La question est donc bien, pour l'évaluateur-examineur d'évaluer des produits (résultats, comportements), des procédures (méthodes, techniques que l'élève s'est plus ou moins appropriées et qu'il utilise) et des rapports entre les produits et les procédures. Il s'agit là des objets de l'évaluation sommative.

L'évaluation formative part des mêmes objets, si l'on entend le verbe "partir de" dans son double sens littéral qui implique un intérêt initial pour le point de départ et un mouvement, une décentration de l'intérêt.

Il serait en effet absurde de dire que l'évaluation formative ne s'intéresse pas aux résultats : c'est bien à partir des résultats partiels (mais un résultat n'est-il pas toujours partiel ?) que les procédures utilisées sont évaluées, dans les rapports qu'elles déterminent avec ces résultats : d'une part les procédures utilisées par le maître dans sa gestion pédagogique, d'autre part des procédures utilisées par l'élève, dans sa gestion du processus d'apprentissage. Et c'est à partir de l'évaluation de ces procédures (évaluation de la manière dont l'élève utilise les éléments de la situation, les méthodes, techniques, règles, critères de réussite, par exemple) que l'évaluateur peut se poser des questions relatives à ces objets virtuels, qui ne sont pas directement observables, les processus (aptitudes en développement, représentations (de soi, des autres, de la tâche, du contexte), énergie à l'oeuvre, attention polarisée, écoute, engagement dans l'action, prise de distance par rapport au problème, motivation, investissements personnels de toutes natures, blocages, etc...) qui dans leurs interactions constituent le Sujet, l'élève, le groupe d'élèves, mais aussi le maître, l'équipe pédagogique, l'institution, les systèmes vivants impliqués comme protagonistes des processus de changement. Les objets de l'évaluation formative sont donc les rapports entre les produits et les procédures, les procédures elles-mêmes, les rapports entre les procédures et les processus et les processus eux-mêmes (avec le problème spécifique évoqué précédemment).

Il n'y a donc aucune opposition entre les objets de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative, mais une continuité.

1-2. Les critères :

L'évaluation sommative utiliserait des critères quantitatifs, objectifs, tandis que l'évaluation formative privilégierait des critères qualitatifs, subjectifs, il y aurait alors deux natures distinctes de critères, l'une étant le nombre, qui fonderait l'objectivité, peut être même la vérité, l'autre étant la qualité, qui fonderait la subjectivité. Quelle théorie actuelle pourrait justifier cette absurdité ?

Un critère est une dimension de l'objectif que l'évaluateur choisit de privilégier comme référence parmi d'autres, qui caractériseraient peut-être aussi bien l'objectif, et éventuellement avec d'autres. Ce qui justifie la référence choisie, c'est l'objectif visé, la qualité recherchée, la valeur privilégiée, jamais d'abord le nombre qui ne prend son sens qu'en fonction de la nature de l'unité préalablement définie.

Si l'objectif peut aussi, ensuite, être énoncé en termes quantitatifs (d'accroissement de la valeur, d'augmentation de la qualité, de progression des aptitudes, de niveau à atteindre au cours du processus) ce qui fonde les quantifications, c'est bien la valeur, la qualité, les aptitudes, les compétences qui sous-tendent explicitement ou (trop souvent encore) implicitement l'objectif opérationnel de performances. Ainsi cet objectif opérationnel devenu quantitatif, ne prend son sens que dans la mesure où il concrétise le quantitatif, où il tente de traduire en termes quantitatifs, l'objectif qualitatif qui est visé. Et tout formateur sait que la concrétisation de l'objectif, pour nécessaire qu'elle soit, n'en appauvrit pas moins le sens, que la traduction fait courir le risque de la trahison du sens et qu'il faut de l'apprentissage, du travail et du talent pour construire des objectifs opérationnels, quantitatifs, qui restent pertinents avec les objectifs qualitatifs préalablement élaborés, et qui ne fassent pas perdre de vue les objectifs généraux dont ils ne sont que les lieutenants.

Si les critères sont des dimensions des objectifs, ils sont alors eux-mêmes d'abord qualitatifs, abstraits (la cohérence d'un texte, la rigueur d'un raisonnement,

l'implication d'un élève ou d'un groupe dans une tâche...). Ils sont ensuite traduits, convertis, concrétisés en indicateurs quantitatifs, en catégories d'observables, utilisables pour conférer à certains observables le statut d'indices : (pour la cohérence d'un texte, ce seront les enchaînements des paragraphes et des idées, eux-mêmes concrétisés par la présence ou l'absence des phrases de transition, par la pertinence des conjonctions de coordination et de subordination utilisées, ou d'autres...). Il n'y a donc aucune opposition entre critères qualitatifs et critères, ou plutôt indicateurs quantitatifs, tout "critère quantitatif" ne tenant son sens que du critère (ou des critères) qualitatif(s) dont il est une suite, un indicateur parmi d'autres possibles ; il y a rapport de sens indispensable sans lequel le "critère quantitatif" n'est plus que formel. Dans toute discipline il y a le plus souvent plusieurs indicateurs quantitatifs susceptibles de traduire le critère qualitatif, comme il y a plusieurs objectifs opérationnels susceptibles de traduire l'objectif qualitatif ; le choix nécessaire effectué par l'enseignant évaluateur (choix subjectif, même s'il n'est jamais arbitraire) oblige à prendre un risque et fait perdre du sens au critère intéressant, (d'où la nécessité d'une pluralité d'indicateurs qu'il faut alors hiérarchiser, composer entre eux grâce au choix subjectif d'une règle de composition parmi d'autres, etc...). Il est amusant de constater que la subjectivité n'est pas le plus du côté que l'on croit, ce que tous les travaux de docimologie classique ont montré depuis longtemps : la quantification du critère, nécessaire à la mesure, comporte plus de "pas" de subjectivité, plus de choix explicites ou implicites que doit faire l'évaluateur, parce qu'il implique des transformations -certes objectives- du critère qualitatif mais dont le choix parmi d'autres, qui seraient possibles, est un choix qui pour être fondé n'est pas moins subjectif, au sens propre du terme : deux sujets compétents dans la même discipline, visant pour leurs élèves les mêmes objectifs définis par les mêmes critères qualitatifs, peuvent faire des choix d'indicateurs quantitatifs différents.

On peut comprendre mieux alors que l'évaluation sommative dont l'objet central est le rapport produit - procédures (concrétisation des processus à l'oeuvre) utilise des critères ou indicateurs quantitatifs (concrétisation des critères qualitatifs). Le risque serait que les procédures d'évaluation alors utilisées masquent le rapport le plus important : celui des critères qualitatifs et des processus d'apprentissage ou de formation. Ce risque est d'autant plus important que l'on continue à opposer l'instrument (le critère quantitatif) au projet qu'il est censé servir (le critère qualitatif), au lieu de tester, dans un va et vient sans relâche, la pertinence de celui-là à celui-ci : l'évaluation formative utilise l'ensemble des critères (relatifs aux produits, aux procédures et aux processus) dans leurs rapports, même si ceux qu'elle privilégie sont les critères qualitatifs relatifs aux processus. Mais comment procéder si l'évaluation du processus de l'Autre, par des critères qualitatifs, n'est pas possible ?

2 - Les analogies fallacieuses :

Logiques d'évaluation et rôle du maître.

Ce qui distingue les modalités de l'évaluation sommative et celles de l'évaluation formative ne peut donc être l'opposition radicale et traditionnelle entre notes et appréciations, exactitude et validité, instrumentation et intuition. Cela aussi a été dit, écrit et montré, et bien mieux par ailleurs ; il existe des appréciations plus sommatives que des notes et une évaluation formative peut conduire à une note, l'exactitude de la mesure est vaine si la validité n'est pas fondée, et l'instrumentation ne peut se passer de l'intuition (heureusement !). Ce qui distingue fondamentalement les deux logiques d'évaluation, c'est que l'une simplifie nécessairement au risque irréductible des simplifications abusives, tandis que l'autre prend en charge une complexité qui ne se laisse pas réduire. On ne traite pas avec les processus comme on

peut traiter les produits ou les procédures, en les jugeant à la hussarde, fort de sa compétence d'expert en la matière, car en cette matière là les experts sont modestes (...)

L'évaluation sommative implique un référentiel constitué a priori, unique et stable. Il est souhaitable que la grille de critères établie a priori ne subisse pas de transformations au cours des "processus d'évaluation" ; si plusieurs évaluateurs doivent fonctionner ensemble il vaut mieux qu'une négociation aboutisse à un consensus, qui d'ailleurs n'est jamais parfait parce que leurs référentiels ne sont pas identiques. Il s'agit ensuite pour "bien juger" d'appliquer les règles définies, la grille de critères en tâchant de maintenir constante la logique d'évaluation au fur et à mesure du processus d'évaluation, quelle que soit la spécificité du produit, du comportement, du candidat, qui est objet de l'évaluation : logique répétitive uniformisante, simplificatrice, mais c'est la loi du genre, et tout à fait légitime : l'examineur est impartial, il ne prend pas partie. En fait on sait que c'est l'idéal, que les choses ne se passent pas aussi "bien", alors on essaie de simplifier plus, d'uniformiser plus, l'évaluation et l'évalué, en standardisant les épreuves, en limitant au maximum la marge de fluctuation de l'évaluateur, qui est aussi sa marge d'autonomie : l'idéal de l'évaluation sommative, dans cette logique, est de se passer complètement de l'évaluateur.

L'évaluation formative ne peut fonctionner avec un référentiel unique puisque le référentiel du maître, même comportant les critères qualitatifs appropriés, ne lui permet pas d'évaluer directement les processus de l'Autre : si des corrections doivent être effectuées sur les procédures utilisées par l'élève, le maître peut juger, directement et même induire directement les corrections ; cela peut suffire. Si l'erreur se reproduit, s'il s'agit de corriger, en amont des procédures, le maître est impuissant à juger, a fortiori à corriger directement : c'est l'élève seul qui peut corriger, par autorégulation, le système responsable de l'erreur, pour autant que son propre référentiel le lui permette, c'est à dire que le maître lui ait permis de le constituer et de l'utiliser, en évitant la tentation perverse de le faire à sa place.

Les seuls processus que le maître doit évaluer directement et corriger dans ce cas, ce sont les siens, responsables des procédures pédagogiques qui organisent la situation d'apprentissage. La régulation externe qui aide à l'autorégulation de l'élève ne peut se substituer à celui de l'élève, qui n'est jamais le même puisque ce sont deux humains différents. La pluralité des référentiels mis en jeu caractérise donc l'évaluation formative et, de ce fait, la nécessaire négociation entre ces référentiels, négociation qui constitue la trace même de l'évaluation formative parce que le processus d'apprentissage se développe dans le mouvement des interactions de référentiels qui induisent les autorégulations nécessaires.

La négociation n'est donc pas préalable à l'évaluation comme entre les examinateurs lors d'une épreuve sommative. Elle est l'évaluation formative. Elle n'est pas intéressante comme moyen pour aboutir à un consensus mais d'abord comme processus, qui fait tourner les boucles d'autorégulation, comme processus d'apprentissage au coeur du processus d'apprentissage, capable de faire évoluer les référentiels, de l'élève pour ce qui le concerne, du maître pour ce qui le concerne, l'un et l'autre faisant partie du système d'évaluation, de la démarche à laquelle ils prennent partie.

Les deux logiques d'évaluation ne s'opposent donc pas par les objets sur lesquels elles fonctionnent, ni par la nature des critères qu'elles utilisent. Elles se distinguent par leurs modalités, du fait que leur fonction est différente : répondre à la demande institutionnelle de vérification et de contrôle d'une part, répondre aux exigences de développement des aptitudes dans les apprentissages, d'autre part ; les

fonctions différentes demandent au maître de tenir des rôles différents dans une tenue différente : *douanier* qui contrôle, vérifie et empêche de passer ceux qui ne sont pas en règle d'une part et quelques fois par an, *passer* qui fait passer les autres, qui organise les conditions du passage d'autre part tous les autres jours.

Cette distinction des fonctions implique-t-elle opposition ? Sans doute dans le système actuel où l'évaluation sommative est première, parce qu'elle répond aux priorités institutionnelles, où l'évaluation formative doit se constituer par rapport à elle : la greffe prend difficilement dans ce sens. Mais prenons le pari : dès que les priorités institutionnelles porteront sur la formation, sur des apprentissages majeurs et non plus sur la sélection et le contrôle, l'évaluation formative, première nécessité, supportera très bien la greffe de l'évaluation sommative.

BONNIOL, J.-J.