

L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale : nouveaux défis pour les évaluateurs

Gérard Figari

Volume 29, Number 1, 2006

L'actualité de la recherche en évaluation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086964ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1086964ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Figari, G. (2006). L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale : nouveaux défis pour les évaluateurs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1086964ar>

Article abstract

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

L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale : nouveaux défis pour les évaluateurs

Gérard Figari

Université Pierre-Mendès-France, Grenoble

MOTS CLÉS : Activité évaluative, bilan, évaluation des apprentissages, des compétences et des acquis, métacognition, réponse sociale

Ce texte a pour but de réaliser une revue de questions soulevées par la recherche sur l'évaluation en éducation à l'orée des années 2000, questions élaborées à partir des contributions de nombreux auteurs à un bilan effectué lors d'un colloque de l'ADMEE. Le regroupement présenté met l'accent sur des évolutions et des perspectives sensibles : l'évaluation étudiée de plus en plus comme une activité, l'évaluation de plus en plus centrée sur le sujet apprenant et expliquée dans le cadre de la cognition, l'évaluation de plus en plus influencée par le contexte social (normes, économisation). Autant de remises en question de la simple mesure des performances, outil traditionnel des évaluateurs.

KEY WORDS : Evaluation activity, summing up, evaluation of training, competencies and acquired knowledge, metacognition, social response

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

PALAVRAS-CHAVE : Atividade avaliativa, balanço, avaliação das aprendizagens, das competências e dos adquiridos, metacognição, resposta social

Este texto tem como objectivo fazer um levantamento das questões enunciadas pela investigação em avaliação no início dos anos 2000, as quais foram elaboradas a partir dos contributos de vários autores para um balanço iniciado num Colóquio da ADMEE. O reagrupamento apresentado põe a tónica nas evoluções e nas perspectivas mais prementes : a avaliação estudada cada vez mais como uma actividade, a avaliação cada vez mais centrada no sujeito aprendente e explicada no quadro da cognição, a avaliação cada vez mais influenciada pelo contexto social (normas, economização). Todas questionam a simples medida das performances, que tem sido o utensílio tradicional dos avaliadores.

De nouveaux défis

Le thème de cette contribution prend appui sur le constat que les évaluateurs que nous sommes sont engagés aujourd'hui dans de nouveaux dispositifs, confrontés à de nouveaux comportements et entraînés, *volens nolens*, dans de nouvelles interactions avec les partenaires du système éducatif. Ce constat vient des responsables institutionnels et éducatifs ; il émane aussi des chercheurs dont les travaux doivent contribuer à alimenter la réflexion. Le propos consiste à évoquer cet apport en présentant les grandes lignes d'un bilan récent des recherches sur l'évaluation en éducation, avec l'intention de mettre en lumière les problèmes et les nouveaux défis que ces travaux annoncent aux évaluateurs (*cf.* les travaux de l'ADMEE-Europe et de l'ADMEE-Canada, qui établissent régulièrement la description des évolutions de la recherche¹).

Des questions pour repenser l'activité évaluative

En collationnant ces différents écrits, on se rend compte que la recherche remet en cause l'acte même d'évaluer en élargissant, d'une part, le champ de ses applications (s'intéressant davantage aux compétences qu'à la seule acquisition des savoirs, aux stratégies qu'aux seuls résultats, à l'autoévaluation et à sa dimension cognitive qu'à la seule objectivité de la mesure); en dévoilant, d'autre part, les biais et les erreurs liés aux comportements évaluatifs; et enfin, en mettant en valeur l'influence du jugement socio-économique sur le jugement scolaire. Ce qui constitue une manière de poser des questions qui amènent à repenser l'activité évaluative.

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

- l'évaluation comme activité,
- l'évaluation comme cognition,
- l'évaluation comme réponse sociale.

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

Note de l'auteur : Toute correspondance peut être adressée par courriel à l'adresse suivante : [gerard.figari@wanadoo.fr].

L'évaluation comme activité

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

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

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

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

Cette activité est toujours et de plus en plus contextualisée. Les pratiques d'évaluation sont décrites comme dépendant du contexte dans lequel elles fonctionnent, que le contexte soit défini comme étant individuel par rapport à

des parcours d'élèves ou des antécédents, ou comme social par rapport à des facteurs économiques et socioprofessionnels, culturels ou ethniques. Que les évaluations soient standardisées ou non, locales ou nationales, l'observation vise à trouver une signification à l'acte évaluatif.

Quelles interpellations ces études peuvent-elles susciter chez les évaluateurs? Tout d'abord, alors qu'il paraissait déjà difficile de concevoir, de gérer et de faire vivre des dispositifs d'évaluation de type « mesure », comment peut-on imaginer que les évaluateurs, sur le terrain, pourraient examiner également l'activité elle-même et le mode de participation des acteurs aux processus évaluatifs? Les outils et le personnel feraient alors cruellement défaut. Les évaluateurs ne sont-ils pas, par ailleurs, de plus en plus sollicités pour « expliquer » leurs évaluations? Peut-être pourrait-on se demander, alors, comment les dispositifs d'évaluation mis en place prévoient les espaces et les procédures d'explicitation des gestes évaluatifs.

L'évaluation comme cognition

Une centration sur le sujet apprenant

Cette tendance apparaît, en effet, dans les développements consacrés à l'activité évaluative au sein des apprentissages scolaires, avec ce que Cardinet et Laveault (2001, p. 15) ont appelé « le triomphe du cognitivisme ».

L'énoncé seul des thèmes abordés suffit à caractériser l'orientation majeure des activités évaluatives conduites dans le cadre scolaire: « compétences », « stratégies », « autoévaluation », autant de termes qui signalent et soulignent la convergence des préoccupations autour de ce qui apparaît de plus en plus comme l'objet même de l'activité évaluative, telle qu'elle s'exerce dans le contexte scolaire: les processus cognitifs de l'apprenant.

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

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

Évaluation, communication et régulation

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

Vial (2001, p. 68) analyse les différentes compréhensions, selon les modèles et les logiques de l'évaluation, de la notion de régulation et montre comment celle-ci peut se dissoudre en une simple régularisation ou devenir au contraire créatrice, en considérant les valeurs, les divergences, le désordre, le magma propres «à l'être en apprentissage dans la durée». Il s'agit ensuite, avec Altet (2001, p. 78), à travers l'étude des pratiques d'évaluation et de la communication en classe, de faire émerger les conditions de la mise en œuvre «d'une régulation pédagogique interactive véritable, dans une réelle évaluation formative».

À partir d'une conception plurielle de la question du sens, Jorro (2001, p. 83) envisage l'évaluation comme une «ouverture de sens» qui s'adresse à un sujet apprenant adoptant la position d'«arpenteur» pour remettre en cause ses certitudes et élaborer ses propres significations. Cette approche, que l'auteure nomme «apostrophe évaluative», diffère de l'évaluation formative, en ce sens qu'elle «se centre davantage sur le sujet que sur l'objet de savoir».

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

De Ketele (2001, pp. 39, 102) analyse l'évolution des pratiques issues de l'évaluation formative et met ainsi en perspective des «paradigmes qui s'enrichissent» comme celui de la régulation ou celui de l'intuition prag-

matique, et des « paradigmes mis en veilleuse », comme la docimologie ou le courant sociologique. L'élargissement actuel de la problématique issue de l'évaluation formative lui paraît à même de déboucher sur l'émergence d'un nouveau paradigme, qu'il propose de dénommer « le paradigme de l'évaluation régulatrice centrée sur l'action située ».

Autoévaluation : intérêt pour la métacognition

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

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

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

On prendra ensuite en compte le questionnement des pratiques d'autoévaluation, qui amène Paquay et ses collaborateurs (2001, p. 119) au dévoilement des dérives paradoxales qui affectent plus particulièrement les pratiques de coévaluation.

Leclercq et Gilles (2001, p. 134) étudient, dans le cadre d'une « édu-métrie instrumentée » qu'ils appellent de leurs vœux, les techniques de mesure des degrés de certitude qui vont permettre « à l'apprenant d'améliorer l'auto-estimation de ses compétences ». Enfin, L. Allal (2001, p. 142) replace les pratiques et les dérives de l'autoévaluation dans l'évolution de la recherche sur la métacognition et plaide pour la prise en compte des dimensions conatives et motivationnelles.

Quels apports à la réflexion des évaluateurs ?

Concernant l'évaluation des apprentissages, on ne peut plus se contenter aujourd'hui de parler d'«évaluation formative» par opposition à «évaluation sommative». Ces expressions ne font qu'exprimer une intention de l'évaluateur, et elles ne peuvent plus définir à elles seules des processus d'évaluation tels qu'ils sont décrits dans les travaux qui nous sont soumis. L'évaluation des apprentissages se définit et trouve sa légitimité, désormais, en fonction de processus cognitifs préalablement repérés. Pour résumer l'interpellation faite ici aux évaluateurs, on ne peut plus éluder la question : et si les performances ne suffisaient plus à rendre compte des apprentissages des élèves ?

L'évaluation comme réponse sociale

Des travaux de plus en plus riches témoignent d'un déplacement sensible de ce que l'on pourrait appeler le «centre de gravité» de la problématique évaluative de l'école ou du système de formation vers la société. On s'aperçoit, en effet, de l'influence grandissante exercée par le contexte social et professionnel sur les pratiques et les comportements d'évaluation en éducation. À la suite des acteurs économiques, les partenaires du système scolaire comme ceux des organisations de formation constatent en effet, à leur tour, une propension à invoquer des référents socioprofessionnels (comme les préoccupations concernant l'évaluation des compétences, celle des acquis professionnels ou personnels, l'employabilité des diplômés).

Tout semble se passer, en effet, comme si les acteurs sociaux s'intéressant de plus en plus au produit de l'école, les acteurs scolaires, qui en auraient acquis une certaine conscience, s'engageaient, vis-à-vis des précédents, à justifier la pertinence des apprentissages qu'ils construisent. Témoigne également de cet intérêt le développement des travaux et colloques sur les politiques éducatives, qui abordent sous ce thème les questions aussi bien de pilotage interne des structures éducatives (par exemple, la place des partenaires extérieurs dans les projets des établissements scolaires) que de politiques locales d'éducation et de formation encouragées par les réformes de décentralisation et de développement territorial entraînant des attentes spécifiques en matière d'évaluation.

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

Le rôle démasqué des normes sociales

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

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

Le recours à la notion de compétence

L'évaluation des compétences constitue une problématique émergente. La notion de compétence elle-même est d'importation récente et son transfert du monde de l'entreprise à celui de l'éducation constitue l'objet d'un débat qui n'est pas clos. C'est pourquoi on n'entrera pas ici dans le jeu des conceptions et des définitions en présence: nous renvoyons, pour une telle aventure, à la lecture des auteurs (Vergnaud, De Ketele, déjà cités). Le recours à cette notion laisse entendre que l'attention n'est plus focalisée sur les performances mais se trouve sollicitée par les activités mentales qu'elles sous-tendent. Au-delà du rapport entre l'utilisation managériale de cette notion dans l'entreprise et les pratiques pédagogiques auxquelles elle donne lieu dans le contexte scolaire évoqué par Baillé (2001, p. 52), un autre lien est établi par de nouveaux travaux entre la compétence et le monde du travail: il s'agit des apports de la didactique professionnelle, discipline de création récente (Pastré, 1997). C'est à partir de l'analyse du travail qu'est alors définie la compétence, cette analyse constituant en elle-même un élément du processus d'apprentissage. La compétence n'est alors plus désignée de manière isolée, à l'image d'une connaissance, mais elle est décrite dans son environnement, dans la situation dans laquelle elle se construit. Les questions soulevées par le recours à cette notion dans le vocabulaire de la pédagogie ne demandent qu'à se développer.

La prise en compte des acquis professionnels

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

Enfin, avec la présentation d'un dispositif appelé «bilan de compétences», Kouabéan (2001, p. 287) a montré tout l'intérêt d'exploiter un instrument destiné à aider une personne à définir son environnement et son histoire, à «repérer et évaluer ses acquis liés au travail, à la formation et à la vie sociale, mieux identifier ses savoirs, compétences, aptitudes, déceler ses potentialités inexploitées, gérer ses ressources et ses atouts afin de construire des éléments transférables à de nouvelles situations». On voit bien comment ce dispositif rejoint la logique du «portfolio», appelé également «portefeuille de compétences» (sorte de journal rendant compte des expériences formatrices du sujet), introduite dans le domaine scolaire, ce qui renforce encore l'idée de l'interpénétration des deux contextes dans les évolutions constatées des pratiques évaluatives.

Un renforcement de l'évaluation certificative

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

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

Les questionnements que cet ensemble de travaux entraîne dans l'exercice de nos responsabilités d'évaluateurs sont importants et porteurs de défis :

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

Questions pour repenser l'activité évaluative

Inspirées de la philosophie, de la sociologie et de l'économie, les réflexions regroupées ici laissent souvent peu de certitudes aux évaluateurs tout en leur ouvrant de nouvelles perspectives. Elles ne présentent pas de résultats de recherches précis mais contribuent à une «prise de hauteur» pour «repenser l'activité évaluative». Or, la meilleure façon de prendre de la hauteur (et l'indice même de cette démarche) consiste à poser des questions plutôt qu'à en résoudre et à inviter l'évaluateur à renouveler ses problématiques.

Citons, par exemple, celles que posent Demailly (2001, p. 335) sur l'efficacité de l'évaluation en se demandant à quoi elle sert et en proposant quelques concepts pour mieux «analyser les effets» et «expliquer les échecs»; Lecoinge (2001, p. 343), sur les fondements mêmes de l'évaluation, en référence au «paradigme de la valeur»; Barbier (2001, p. 351), sur les rapports avec la recherche, en réfléchissant sur «la place spécifique de l'évaluation au sein des activités intellectuelles».

L'évaluation : une pratique sociale de transaction ?

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

L'évaluation influencée par l'économie des activités de formation ?

Les économistes sont apparus récemment dans le champ de l'évaluation de l'éducation avec des approches reflétant la modernité de l'influence économique sur l'évolution de la formation. Ainsi, Triby (2001, p. 327) défend « la légitimité et le caractère heuristique d'une démarche d'évaluation fondée sur l'économie des activités de formation » et Vigezzi (2001) intègre les problématiques d'évaluation éducative à des ensembles plus vastes en posant que « la formation et l'éducation sont parties prenantes des évolutions possibles de la société et de son économie ».

À quoi servent les évaluations ?

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

Comment concevoir la recherche dans le domaine de l'évaluation ?

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

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

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

La question d'ensemble peut alors se poser ainsi : « En quoi l'évaluation peut-elle constituer une démarche de recherche et pas seulement un objet de recherche ? » (Triby, 2001). Ou bien, en formulant à l'envers, peut-on produire une connaissance qui soit « suffisamment généralisable sans dénaturer la démarche même d'évaluation ? »

Conclusion

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

- l'évaluation est de plus en plus envisagée comme une activité à aborder en tant que telle, et non plus seulement comme un ensemble de procédures de contrôle indépendantes de l'apprentissage ;

- l'évaluation des apprentissages s'est dotée d'un appareil théorique majeur, à travers les apports des sciences cognitives, qui amène à revisiter la fonction « formative »;
- l'évaluation n'est plus l'apanage exclusif de l'école: la validation, la certification, la confrontation avec les compétences attendues dans le champ professionnel et social introduisent de nouveaux modèles et invitent à de nouvelles pratiques. Elle est appelée à apporter des réponses à des pressions sociales fortes.

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

Il est vrai que l'on ne peut espérer voir exister un rapport étroit entre ce que l'on sait aujourd'hui, concernant les phénomènes éducatifs, et ce qui se pratique réellement sur le terrain, malgré la qualité de la formation des enseignants et les objectifs d'innovation visant les dispositifs et les méthodes d'enseignement. On connaît les pesanteurs, les freins, la faiblesse endémique des moyens qui expliquent ce décalage. Mais il s'agit d'un problème plus vaste qui n'est pas spécifique à l'évaluation. En tous cas, l'intérêt d'une telle revue d'investigations consiste surtout à tenter d'entretenir la problématisation des pratiques évaluatives, c'est-à-dire à étayer l'idée que ces dernières ne vont pas de soi, qu'elle n'est ni isolée ni isolable et qu'elle est constamment à remettre en question. Quelles que soient les difficultés, évaluer restera une manière de penser l'éducation, de se poser des questions sur ce qui est enseigné, sur ce que les élèves apprennent, sur le rôle que jouent, dans ces apprentissages, les différents acteurs du système éducatif.

NOTE

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

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. In G. Figari & M. Achouche (éds), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Altet, M. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. *Op. cit.*
- Aubret, J. (2001). Validation des acquis: le cas de l'université. *Op. cit.*
- Baillé, J. (2001). Les compétences, de nouveaux «objets» pour l'évaluateur. *Op. cit.*
- Barbier, J.-M. (2001). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. *Op. cit.*
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Jugement scolaire et internalité des élèves. *Op. cit.*
- Cardinet, J., & Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation: préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. *Op. cit.*
- De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. *Op. cit.*
- Demailly, L. (2001). Questions sur l'efficacité de l'évaluation. *Op. cit.*
- Dubois, N. (2001). Internalité et évaluation scolaire. *Op. cit.*
- Jorro, A. (2001). L'évaluation comme ouverture du sens. *Op. cit.*
- Kouabénan, R. (2001). Les pratiques de bilan de compétences: une nouvelle forme d'évaluation dans les organisations. *Op. cit.*
- Leclercq, D., & Gilles, J.-L. (2001). Techniques de mesure dans l'autoévaluation. *Op. cit.*
- Lecoite, M. (2001). Questions sur le paradigme éthique de l'évaluation. *Op. cit.*
- Monteil, J.-M. (1989). *Éduquer et former*. Grenoble: PUG.
- Noël, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition: essai d'opérationnalisation. *Op. cit.*
- Pair, C. (2001). *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, DPD/BED.
- Paquay, L., et al. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. *Op. cit.*
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42(1), 89-100.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences, un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125.
- Py, J. (2001). Les apports de la Psychologie sociale à la problématique de l'évaluation. *Op. cit.*
- Triby, E. (2001). L'évaluation interrogée par l'économisation du système de formation. *Op. cit.*
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. *Op. cit.*
- Veslin, J., & Veslin, O. (2001). Évaluation formatrice et critères de réalisation. *Op. cit.*
- Vial, M. (2001). Évaluation et régulation. *Op. cit.*
- Vigezzi, M. (2001). Questions de prospective: quel avenir pour la formation? *Op. cit.*