

## **REPERES BIBLIOGRAPHIQUES**

### **L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE**

par Bernard Maccario

S'orienter dans le foisonnement des publications relatives à l'évaluation pédagogique suppose que l'on dispose d'un certain nombre de points de repère afin d'une part, de jalonner l'évolution des idées et des pratiques, et d'autre part d'opérer une classification thématique susceptible de guider le cheminement du lecteur.

Le premier point de repère sera le texte de L. Pelletier (1971), référence maintes fois citée et auquel revient le mérite de nous livrer l'état des travaux nord-américains sur la question.

Rédigé voici près de 15 ans, on peut considérer que bon nombre d'aspects évoqués par cet article restent pour nous d'actualité, en vertu du décalage habituellement observé entre les deux rives de l'Atlantique. A ce titre l'un des principaux intérêts de ce texte et de nous rappeler que le mouvement de l'évaluation - et la volonté de rationalisation qui lui est sous-jacente - s'enracine dans celui, plus vaste, de la pédagogie expérimentale, dont l'origine remonte au début du siècle dans les principaux pays occidentaux, mais dont les développements ultérieurs seront toujours sensibles aux Etats Unis.

Par ailleurs, on se gardera d'oublier l'embarras sur lequel s'ouvre cet article, vis-à-vis d'une définition rigoureuse de l'évaluation : "Même si les pratiques faites au nom de l'évaluation se révèlent abondantes, même si le mot d'évaluation revient souvent dans les textes, on est encore très loin d'un concept, clair, univoque, sur lequel un consensus serait établi. La notion d'évaluation est une notion

qui est, tout au plus en voie de clarification.

Aujourd'hui encore demeurent les mêmes obstacles à cette conceptualisation ; sans doute certains d'entre eux tiennent aux caractéristiques propres de la "langue pédagogique" dont l'usage par différentes catégories de locuteurs finit par induire une circulation non protégée des notions qu'elle véhicule. S'ajoute, concernant les pratiques d'évaluation, la diversité des lieux dans lesquelles elles s'exercent. Ainsi, pour nous limiter au domaine de la formation, noter un lot de copies de baccalauréat, déceler des changements d'attitude au moyen d'un questionnaire à l'issue d'une session de formation d'adultes, analyser les difficultés de certains élèves au moyen d'exercices conçus à cet effet, définissent des opérations dont le fond commun - un jugement porté sur la base d'informations recueillies - est constitutif de la notion d'évaluation, mais à un niveau de généralité tel, qu'il rend indispensable une précision supplémentaire pour renseigner sur les intentions, les objectifs, les visées de chacune de ces opérations. C'est là tout le sens des nombreux qualificatifs qui, accolés au terme générique d'évaluation, permettent d'en distinguer les fonctions (sommativ, formative, pronostique,...), les modes de distribution (continue, ponctuelle), les contextes (externe, interne),... Que le volume consacré à cette nécessaire explication ait pris l'ampleur d'un dictionnaire (De Landsheere, 1979) donne une idée de la réalité multidimensionnelle ainsi recouverte. Cette entreprise accrédite en tout cas certains effets attendus d'un apprentissage à l'évaluation : lucidité et cohérence des choix pédagogiques, vigilance accrue vis-à-vis des évaluations implicites, informelles qui, ainsi que l'ont démontré les travaux de D. Zimmerman (1982), ne sont pas exemptes de jugements, voire de sanctions.

Reste que l'on peut légitimement s'interroger sur la propension soudaine qui, au tournant des années 70, "nous a pris à évaluer". C'est cette question naguère

posée avec une ironique insistance par G. Berger (1977) qui constitue notre second point de repère. Le lieu d'où elle émane - le secteur de la formation des adultes - fournit une première indication : si l'on excepte les préoccupations d'ordre docimologique, l'intérêt pour l'évaluation a, du moins en France, pris naissance ailleurs que dans l'Ecole, et cela dès les années 50.

A ce titre on peut mettre en parallèle l'évolution de l'évaluation de la formation dans les milieux industriels, et celle suivie par les pratiques américaines dans les milieux éducatifs entre les deux guerres.

Dans les deux cas on est passé d'une phase de contrôle des connaissances au moyen de mesures objectives à une phase dans laquelle l'évaluation est envisagée dans le cadre d'une stratégie globale de formation. C'est-à-dire, conçue non plus indépendamment des autres moments (analyse des besoins, planification du programme, choix des moyens pédagogiques) mais les rejoignant dans une même démarche. On retrouve actuellement, à travers les recommandations relatives à la méthodologie du projet, le même type de préoccupation dans le secteur scolaire.

Dans le même temps, les systèmes d'appréciation des hommes dans les entreprises ont subi une rapide évolution : sous l'influence des modes de pensée sous-jacents, dérivés de la psycho-sociologie, et du développement de la Direction Participative par Objectifs, on est passé d'une problématique de la précision (garantie par la mesure) à une problématique de la relation : relation de l'homme à sa tâche (ou à sa formation), mais aussi relation à autrui (Rousson, Dominicé, 1981).

Ici encore les mêmes transformations sont visibles à l'horizon scolaire ainsi qu'en atteste le préalable que constitue désormais la définition des objectifs et l'orientation vers des modalités d'évaluation favorisant l'autonomie des élèves.

Mais l'intérêt de la contribution de G.Berger réside aussi, de manière plus profonde, en ce qu'elle lie les questionnements contemporains autour de l'évaluation à la crise des systèmes éducatifs. "Ce qui nous prend tous à évaluer -écrit-il-, c'est que nous ne sommes plus très sûrs de ce que nous faisons. En d'autres termes ce déploiement d'énergie intellectuelle vise à combler l'incertitude vis-à-vis des repères habituels de l'efficacité de l'action éducative ou plutôt, l'inadaptation de ceux-ci en regard des caractéristiques nouvelles des publics d'enseignés. Incertitude que, chez les formateurs d'adultes engendre souvent le soupçon à l'égard des techniques importées d'outre-Atlantique, suspectées, à travers leur coloration scientifique, de dissimuler leur véritable fonction conformante et/ou sélective.

Ainsi, une première catégorisation des publications est possible à partir des niveaux d'interrogation qu'elles prennent en compte :

- le niveau technologique qui rassemble tout ce qui concerne les aspects méthodologiques de l'évaluation, que ceux-ci relèvent d'une élaboration réflexive et scientifique ou d'une théorisation opérée à partir de réalisations concrètes ;

- le niveau socio-institutionnel où sont abordés les enjeux stratégiques et idéologiques qui structurent l'évaluation, soit au plan de la situation d'évaluation stricto sensu (rapport social évaluateur-évalué), soit à celui des normes évaluatives (déterminisme sociologique de l'évaluation), soit encore au plan des modes de pensée sous-jacents aux pratiques d'évaluation (questionnement de nature épistémologique).

Compte tenu du caractère limité de cette note, nous nous en tiendrons à l'exploration détaillée du premier champ, nous contentant de mentionner les principales contributions relevant du second.

## \* Le mouvement d'"élargissement de l'évaluation"

Retracée dans sa dimension historique par L. Pelletier (1971), analysée dans ses conséquences au plan épistémologique par J. Cardinet (1977), l'extension de l'évaluation se traduit au premier chef par la diversification de ses points d'application et par la distinction de ses fonctions.

Ont impulsé ce mouvement les travaux de construction et d'évaluation des curriculums, marquant le souci, de la part des responsables de la politique éducative des pays occidentaux, de disposer d'indicateurs fiables permettant de contrôler l'efficacité des programmes élaborés.

Ainsi se développent à partir des années 60 de vastes enquêtes soutenues par des techniques d'analyse statistique et de traitement informatique des données de plus en plus puissants. Dans le même temps on retrouve ce souci, sous l'égide d'organisations internationales telles que l'U.N.E.S.C.O., à propos de la construction de curriculums adaptés aux spécificités culturelles et économiques des pays en développement.

L'adoption de cette perspective (mais aussi du langage) de planification de l'éducation implique au moins trois conséquences :

1. L'évaluation ne se limite pas à l'appréciation des résultats des élèves mais s'applique aussi à des ensembles plus vastes : on évalue l'action d'une école, d'une stratégie de formation, et même d'un système scolaire.

2. L'évaluation n'est pas une fin en soi, mais devient constitutive d'un processus décisionnel destiné à optimiser le fonctionnement du système considéré (notion de régulation).

3. Afin que les décisions soient fondées, il convient de s'assurer que les dimensions évaluées sont bien celles qui sont incluses dans les objectifs institutionnels, ce qui nécessite une traduction opératoire de ces objectifs (exigence de validité).

Rapportées au niveau du "sous-système enseigner-apprendre" que constitue l'action pédagogique, ces exigences assignent diverses fonctions à l'évaluation: selon le type de décision (de nature pédagogique) à prendre, la signification accordée aux productions des élèves sera différente. Ce que renvoie à la distinction initialement opérée par Scriven (1967) entre :

- évaluation sommative : procéder au bilan des acquisitions, en vue de certifier un niveau ou une maîtrise de compétences ;

- évaluation formative : repérer le degré de maîtrise atteint, ou déceler (diagnostiquer) les difficultés rencontrées afin d'en informer élève et maître en vue, éventuellement, d'un ajustement correctif.

Il apparaît donc que si l'évaluation sommative s'intéresse aux résultats de la formation, au "produit", l'évaluation formative remplit une fonction régulatrice : régulation (et auto-régulation) de l'activité de l'élève confronté à un apprentissage, régulation de la stratégie et du dispositif pédagogiques adoptés par l'enseignant.

### **\* La diversification des outils de l'évaluation**

La tendance très forte consistant à subordonner l'évaluation aux objectifs de la formation a eu pour effet d'enrichir considérablement la gamme des instruments d'évaluation. La mise au point de ceux-ci a nécessité des approches multidisciplinaires, relativisant les tests et les mesures "papier-crayon" au profit de dispositifs plus aptes à cerner l'ensemble des domaines évaluables. Le recueil réalisé sous la direction d'A. de Peretti (1980) en fournit un vaste panorama.

Dans le même ordre d'idée, de nouveaux modes d'étalonnage sont apparus afin d'une part, d'adapter les tests aux finalités de l'éducation (Cardinet,

1972) et d'autre part, de mettre en évidence, non pas des différences individuelles mais des niveaux s'exprimant par rapport à des standards absolus vis-à-vis d'un objectif donné (évaluation à référence critériée, s'opposant à l'évaluation à référence normative). D'une manière plus générale la définition sans ambiguïté des critères est unanimement reconnue comme un préalable indispensable à toute évaluation. En témoigne le renversement des perspectives de la docimologie classique (soucieuse surtout d'une intervention a posteriori sur les notes, en vue de réduire les divergences entre notateurs) vers une intervention de plus en plus active de l'évaluateur avant l'examen :

- soit de manière plus ou moins empirique à travers la concertation et l'élaboration de barèmes,

- soit au moyen de procédures plus analytiques et plus systématiques de construction d'épreuves d'évaluation adéquates aux objectifs poursuivis.

Mais cette explication des critères peut aussi se concevoir comme la première phase d'un processus visant leur appropriation par les élèves, induisant ainsi une auto-évaluation considérée comme un instrument de formation. C'est là tout le domaine de l'évaluation formative dont la problématique, bien que récente, est largement alimentée. Si les différentes approches varient sensiblement sur la part prise par le sujet apprenant dans le déroulement du processus évaluatif (autrement dit, l'évaluation formative comme technique pour optimiser le guidage de l'apprentissage ou bien, devenue auto-évaluation, constituée en objectif pédagogique), toutes convergent pour la situer comme un moment privilégié d'interrogation (sur l'adéquation de l'enseignement) et de recherche (d'une pédagogie mieux adaptée aux caractéristiques individuelles).

Le "succès" de l'évaluation formative doit cependant être relativisé.

Sans doute pour une bonne part est-il alimenté par les représentations que les uns et les autres s'en font,

plus que par des références précises à des réalisations concrètes qui pourtant commencent à se manifester.

Ce consensus peut alors être interprété comme une chance (car induisant une meilleure analyse des processus d'apprentissage, désormais moins liés aux pratiques normatives et indifférenciées qui caractérisent l'évaluation scolaire sous sa forme habituelle de bilan), mais également comme un risque, parce que cette généralisation de l'idée d'évaluation formative anticipe sur sa consolidation théorique et empirique et qu'elle peut, dès lors, n'être qu'un nouveau faire-valoir moderniste.

Cette difficulté à cerner avec toute la rigueur souhaitable le champ notionnel de l'évaluation qui, remarquons-le, nous renvoie à celle, initialement soulevée au début de cette note, ne doit pas occulter l'évolution qu'ont connue les pratiques. A une représentation statique de l'évaluation privilégiant la mesure et le test qui en est le paradigme, s'est progressivement substituée une représentation dynamique, tendant à la considérer davantage comme un processus continu accompagnant l'action de formation tout au long de son déroulement.

#### **ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES SUR L'EVALUATION PEDAGOGIQUE**

Ont été mentionnées quasi exclusivement les références en langue française, qui ne doivent pas pour autant, occulter l'extrême densité des publications en langue anglaise qui constituent le sous-ensemble le plus important de la littérature consacrée à cette question. On trouvera d'ailleurs dans les ouvrages et articles cités ici, bon nombre d'indications bibliographiques sur ces publications.



## 1 - PROBLEMATIQUE(S) DE L'EVALUATION

### 1.1 - Articles et ouvrages de synthèse sur la notion d'évaluation (aspects fondamentaux, historiques et épistémologiques)

ARDOINO, J. - **Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation.** Préface à L'imaginaire dans la formation permanente (MORIN, M.) - Paris, Gauthier - Villars, 1976, pp.IX-XXXIX.

BARBIER, J.M. - Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. **Revue française de pédagogie**, 1983, n° 63, pp. 47-59.

BEGARRA, R. - Objectifs, buts et finalités de l'évaluation, in **Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative.**- Paris, INRP, 1980, pp. 29-34.

\* BERGER, G. - Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ? **Pour**, 1977, n° 55, pp. 9-14.

CARDINET, J. - **L'élargissement de l'évaluation.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1977.

CHATEAU, J. - Comment mesurer l'éducation. **L'Education**, 1972, n° 126, pp. 8-9.

\* DE LANDSHEERE, G.- **Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education.**- Paris, P.U.F., 1979.

\* DOMINICE, P.- **La formation, enjeu de l'évaluation.** Berne, P, Lang, 1979.

GEMINARD, L.- Intervention au stage interacadémique de formation des formateurs aux problèmes de l'évaluation des capacités et des résultats des élèves (18-19-20 décembre 1979). **Communication Educative**, n° 7, Bordeaux, C.R.D.P., 1980, pp. 31-46.

GEMINARD, L. - Préface au **Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative.**- Paris, I.N.R.P., 1980, pp. 7-11.

LA BORDERIE, R.- Innovation - Evaluation. **Communication Educative**, n° 7, Bordeaux, C.R.D.P., 1980, pp.55-62.

LEGRAND, L. - Les problèmes de l'évaluation scolaire. **Les Amis de Sèvres**, 1983, n° 3, pp.5-20.

LEON, A. - Problèmes théoriques et méthodologiques posés par l'évaluation d'une formation, in **Traité de psychopédagogie expérimentale** (sous la direction de LEON, A.), Paris, P.U.F., 1977, pp. 263-287.

\* MALGLAIVE, G. - Fonctions et domaines de signification de l'évaluation pédagogique des résultats de la formation. **Bulletin de psychologie**, 1981, XXXV, n° 353, pp. 148-158.

PELLETIER, L. - La notion d'évaluation. **Education Permanente**, 1977, n° 9, pp. 5-19.

PERETTI, A. de .- Variété des modalités d'évaluation, in **Recueil des instruments et des processus d'évaluation formative** -.Paris, INRP, 1980, pp. 15-28.

REUHLIN, M. - Problèmes d'évaluation, in **Traité des sciences pédagogiques (4).**- Paris, PUF, pp. 207-236.

## 1.2 - Approche sociologique de l'évaluation

Les références ci-dessous mentionnées visent la mise en évidence de l'influence des déterminants sociaux de l'évaluation, soit dans la perspective tracée par les travaux de Bourdieu et Passeron (Passeron, 1970 ;

Bisseret, 1974), soit en privilégiant l'analyse institutionnelle (Guigou, 1971 et 1977 ; Loureau, 1976 et 1977, Boumard, 1979), soit encore en s'intéressant aux normes implicites qui affectent l'évaluation des élèves.

Notons que ces dernières contributions rejoignent les préoccupations des chercheurs du laboratoire de psychologie de l'éducation de l'Université de Provence qui, dans l'optique d'une docimologie expérimentale, se sont attachés à décrire les déterminants de l'évaluation d'épreuves scolaires parmi lesquels figurent les interactions sociales (cf. infra).

Nous avons également mentionné dans cette catégorie la recherche de J. Cambon (1968) sur les conceptions de professeurs confrontés à un palier d'orientation (3ème - 2ème) et celle de J. Voluzan sur les rapports d'inspecteurs primaires et les Valeurs qui les sous-tendent au cours de la période 1949-1969. Enfin, parce qu'ils définissent une problématique très voisine, les travaux de Rosenthal et Jacobson (1971), et ceux de Zimmermann (1982) méritaient d'être rappelés ici.

**BISSERET, N. - Les inégaux et la sélection universitaire.-** Paris, P.U.F., 1974.

**BOUMARD, P. - Un conseil de classe très ordinaire.-** Paris, Stock, 1978.

**CAMBON, J. - Normes pédagogiques et problèmes d'orientation scolaire. B.I.N.O.P.,** 1968, n° 24, (numéro spécial).

**CARDINET, J. - Le biais social dans les tests et les critères.-** Neuchâtel I.R.D.P., 1977.

**GUIGOU, J. - Evaluation et institution éducative. Education Permanente,** 1971, n° 9, pp. 41-56.

**GUIGOU, J. - L'évaluation, ultime stratégie de formation. Pour,** 1977, n° 56, pp. 59-72.

LOUREAU, R. - La loi de la valeur. **Les Temps Modernes**, 1976, n° 365.

LOUREAU, R. - Analyse institutionnelle de l'évaluation. **Pour**, 1977, n° 56, pp. 51-58.

PASSERON, J. C. - Sociologie des examens. **Education et gestion**, 1970, n° 20.

PERRENOUD, P. - **L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences**. Université de Genève, Service de la recherche sociologique, 1977.

PERRENOUD, P. - Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié, in **L'évaluation formative dans un enseignement différencié** (ALLAL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P.) - Berne-Francfort, P. Lang, 1979, pp.20-55.

POURTOIS, J. P. et al. - **Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ?** - Mons, Faculté des sciences pédagogiques, 1977.

ROSENTHAL, R. A. ; JACOBSON - **Pygmalion à l'école**.- Paris, Casterman, 1971.

VOLUZA, J.- **L'école primaire jugée**.- Paris, Larousse, 1975.

ZIMMERMANN, D. - **La sélection non verbale à l'école** - Paris, E. S. F., 1982.

### 1.3 - L'évaluation et l'éducation des adultes

Signalons l'ensemble des articles des revues :

**Connexions**, 1976, n° 19 (Pratiques d'évaluation

dans les entreprises) et n° 20 (Projets professionnels et évaluation).

**Education Permanente**, 1971, n° 9 et 1977, n° 41 (Les incertitudes de l'évaluation).

**Pour**, 1972, n° 27 ; 1977, n° 55 et n° 56 respectivement, L'évaluation (I) : questionnement et pratique, et (II) : stratégies et problématiques).

Ainsi que les publications suivantes pour leur apport synthétique et historique :

DOMINICE, P. ; ROUSSON, M. - **L'éducation des adultes et ses effets** - Berne-Francfort, P. Lang, 1981.

MEIGNIEZ, R.- **Bibliographie concernant l'évaluation des résultats de la formation appliquée au personnel d'encadrement.**- Paris, A.F.A.P., 1960.

MEIGNIEZ, R. - **Les techniques d'évaluation de la formation du personnel d'encadrement** .- Paris, O.C.D.E., 1963.

#### 1.4 - Application de l'évaluation à des ensembles éducatifs plus vastes

\* **L'évaluation de l'enseignement à l'école élémentaire. Phase 1979 : cycle préparatoire.**- Paris : Ministère de l'Education, S.E.I.S., 1980.

\* **L'évaluation de l'enseignement à l'école élémentaire. Phase 1981 : cycle élémentaire.**- Paris : Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles, S.I.G.E.S., 1981.

\* **Evaluation pédagogique dans les collèges : 6ème,**

**rentrée 1980.**- Paris, Ministère de l'Education Nationale, Direction des Collèges, S.E.I.S., 1982.

\* Evaluation pédagogique dans les écoles et les collèges : CM2/6è. **Education et formations**, 1983, n° 3 (numéro spécial).

\* **Evaluation dans les collèges : fin de cycle d'observation, juin 1982.** Paris : Ministère de l'Education Nationale, Division de l'évaluation du système éducatif, 1983 (7 volumes).

(Ces cinq enquêtes décrivent les dispositifs et les résultats des évaluations menées dans les différents cycles du système éducatif français en vue d'apprécier son fonctionnement.)

Les références suivantes décrivent les méthodologies les plus souvent employées ainsi que certaines réalisations concrètes :

BONORA, D. - Enquête internationale I.E.A. sur l'enseignement des sciences. Quelques résultats. **L'Orientalion Scolaire et Professionnelle**, 1975, 4, n°2, pp. 137-168.

CARR-HILL, R. ; MAGNUSSEN, O. - **Les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement.** - Paris, O.C.D.E., 1973.

D'HAINAUT, L. - **La régulation dans les systèmes éducatifs. Guide méthodologique.**- Paris, Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1980.

D'HAINAUT, L. - **Analyse et régulation des systèmes éducatifs.**- Bruxelles, Labor ; Paris, Nathan, 1981.

L'évaluation dans le système éducatif (Colloque de l'Association Française des Administrateurs de

l'Education, Paris : 26-28 février 1982). **Administration et Education**, 1982, 13p.

L'évaluation des changements (Colloque international, C.I.E.P. Sèvres : 13-15 mai 1982). **Bulletin de l'association francophone d'éducation comparée**, 1982, n° 28 et n° 29.

FLANAGAN, J. C. - L'évaluation de l'efficacité des programmes d'éducation. **Bulletin de psychologie**, 1967, 20 p.

FOUCAMBERT, J. - **Evaluation comparée de quatre types d'organisation à l'école élémentaire.**- Paris, I.N.R.P., 1979.

LAWTON, D. - L'évaluation du contenu d'un curriculum, in **Programmes d'études et éducation permanente** (sous la direction de D'HAINAUT, L.). - Paris, Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1979.

La Pratique de l'évaluation dans les microsystèmes, in **L'éducateur et l'approche systémique** (BLAKE, C ; BERGER, G. ; BRUNSWIC, E. et al.).- Paris, Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1976, pp. 135-176.

Enfin il convient de mentionner les enquêtes réalisées entre 1966 et 1973 par l'Association Internationale pour l'évaluation des rendements scolaires (I.E.A.) dans 12 pays et portant sur 6 disciplines :

POSTLETHWAITE, T.N. - **Résumé des enquêtes de l'I.E.A.** - Paris, Institut International de Planification de l'Education, 1974.

## 2 - METHODOLOGIE (S) DE L'EVALUATION

### 2.1 - La perspective docimologique

C'est dans les années 20 qu'Henri Piéron crée le terme de docimologie pour désigner l'étude systématique des examens. Né d'une recherche portant sur les résultats du Certificat d'Etudes Primaires puis, sous la direction d'Henri Laugier, sur ceux des épreuves du concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm, cet "examen des examens" a suscité bon nombre de travaux utilisant principalement de dispositifs de correction d'un même lot de copies. Entre 1931 et 1936 une vaste enquête internationale fut lancée par la Fondation Carnegie sur les résultats du baccalauréat. Les constats réalisés par la commission française, parus juste avant la guerre, n'eurent que peu d'échos. Ils mettaient pourtant en évidence la diversité des points de vue adoptés par les différents correcteurs.

Après la Libération, les recherches reprirent en France et à l'étranger, rendues de plus en plus actuelles par les problèmes d'orientation et de sélection posés par la poussée démographique. Le bilan de ces quarante années d'étude (Piéron, 1963) est donc assez troublant puisqu'il conduit à s'interroger sur la fiabilité des dispositifs d'évaluation aux examens.

Dépassant le recours aux traditionnelles "procédures de modération" a posteriori, qui visent seulement la réduction des effets produits au moyen d'une manipulation statistique des notes, l'analyse des causes de divergence a conduit à rechercher l'amélioration dans une intervention, "a priori" lors de la construction des épreuves d'examen. Dans cette perspective, l'identification fine et précise des objectifs d'une formation constitue un préalable dont dépend l'adéquation de l'évaluation ; c'est d'ailleurs cette préoccupation qui est à l'origine de l'élaboration des taxonomies d'objectifs et notamment,



de celles conçues par Bloom et ses collaborateurs. Cette rationalisation des procédures d'évaluation s'inscrit dans plusieurs directions :

a) Des procédés visant à assurer l'objectivité de la correction en s'appuyant sur les qualités métrologiques des tests (standardisation des conditions, étalonnage sur des populations de référence, validité du contenu, substitution du score à la note). Outre les tests de connaissance, on citera dans cette catégorie les épreuves normalisées de connaissance et les questionnaires à choix multiple.

b) Pour apprécier les performances complexes (c'est-à-dire faisant intervenir de multiples facteurs que l'on ne peut isoler) on mentionnera, dans la filiation des barèmes et de la concertation entre correcteurs, la construction d'échelles de notation valides et objectives (cf. De Bal, De Landsheere, Paquay - Beckers, 1976).

c) Enfin, pour répondre à d'autres nécessités que la comparaison inter-individuelle ou le classement des élèves (évaluation à référence normative), il convient de noter l'utilisation croissante d'instruments d'évaluation à référence critériée (étalonnés par rapport à l'objectif) : A un critère externe (les performances du groupe de référence) est substitué un critère interne (le degré de maîtrise d'un apprentissage).

En France, plusieurs réalisations concrètes témoignent de la fécondité de cette approche pour procéder à des bilans ponctuels ou terminaux des acquisitions, ainsi qu'à la certification et à la validation des compétences, débouchant dans ces cas sur une modification du système traditionnel des examens (cf. la délivrance des C.A.P. par le système des unités capitalisables ou, plus récemment, la notation de l'éducation physique au baccalauréat intégrant le "contrôle en cours de formation").

En dernier lieu, il convient d'insister sur le fait que ces prolongements, qui résultent d'une évolution de la docimologie (passant d'une visée descriptive à

une visée prescriptive), se sont récemment enrichis des travaux réalisés par les chercheurs du laboratoire de psychologie de l'éducation de l'Université de Provence. Refusant de poser le problème des divergences de la notation en référence à la notion d'erreur de mesure (Bonniol, 1976), ces chercheurs ont centré leur investigation sur le comportement d'évaluation, conçu comme un comportement de prise et d'intégration d'informations. A partir de plans expérimentaux très rigoureux (dont un exposé synthétique est présenté dans l'ouvrage de Noizet et Caverni, 1978), ils ont souligné l'existence de déterminants systématiques de l'évaluation scolaire, qui ne se réfèrent pas tous aux caractéristiques propres de la production évaluée. Ainsi par exemple ont été mis en évidence les effets d'informations liées au statut scolaire des élèves, à la qualité de leurs performances antérieures, à la caractérisation sociale de l'établissement scolaire qu'ils fréquentent ("effets source", s'ajoutant aux "effets séquentiels" provenant de la succession des copies). Cette dépendance de l'évaluation par rapport aux évaluations précédentes incite à la vigilance dans le cas précis du contrôle continu (jusqu'alors présenté comme réunissant des qualités méthodologiques aptes à pallier le manque d'équité des procédures traditionnelles), mais d'une manière plus générale, l'ensemble de ces travaux soulignent la nécessité d'une formation à l'évaluation en tant que compétence professionnelle.

BACHER, F.- La docimologie, in **Traité de psychologie appliquée** (6).- Paris, PUF, 1972, pp. 27-88.

BAL, R. de ; DE LANDSHEERE, G. ; PAQUAY-BECKERS, J.- **Construire des échelles d'évaluation descriptive**.- Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale et de la culture française, 1976 (Pédagogie et Recherche ; 6.)

BONBOIR, A. - **La méthode des tests en pédagogie.**- Paris, P.U.F., 1972.

BONBOIR, A. - **La docimologie.**- Paris, P.U.F., 1972.

BONNIOL, J.J. ; NOIZET, G. - Pour une docimologie expérimentale. **Bulletin de psychologie**, 1969, n° 22, pp. 793-799.

BONNIOL, J.J. ; CAVERNI, J.P. ; NOIZET, G. - Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires. **Cahiers de psychologie**, 1972, n° 15, pp. 93-104.

BONNIOL, J.J. - La fidélité en question, objet d'études docimologiques. **Connexions**, 1976, n° 19, pp. 63-78.

BONNIOL, J.J. ; AMIGUES, R. ; CAVERNI, J.P. ; FABRE, J.M. ; NOIZET, G. - Le comportement d'évaluation de productions scolaires : à la recherche d'un modèle explicatif. **Bulletin de psychologie**, 1975, n° 318, pp. 793-799.

CARDINET, J. - **L'adaptation des tests aux finalités de l'éducation.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1972.

\* CARDINET, J. - **Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation** - Neuchâtel, I.R.D.P., janvier 1977.

CARDINET, J. - **Objectifs éducatifs et évaluation individualisée.**- Neuchâtel, I.R.D.P., mars 1977.

CARDINET, J.- **Quels objectifs pédagogiques contrôler ?** - Neuchâtel, I.R.D.P., 1979.

CARDINET, J.- **La recherche d'une évaluation critériée du travail des élèves.**- Neuchâtel, 1980.

CAVERNI, J.P. ; NOIZET, G. - Les comportements des évaluateurs dans l'évaluation scolaire continue. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 1978, 7, n°2, pp. 175-195.

**Compte-rendu d'un essai d'évaluation en sciences physiques dans les classes de collèges** (BAZIN, A.)- Amiens, C.R.D.P., 1982.

Contribution à la rénovation de l'enseignement agricole (Actes de la session évaluation du 27 au 30 septembre 1983). **Bulletin de l'I.N.R.A.P.**, 1984, n° 58 (numéro spécial, 2 tomes).

**Critères et modalités de l'évaluation. Classe de 3ème (sciences naturelles).**- Amiens, CRDP, 1982.

\* DE LANDSHEERE, G.- **Evaluation continue et examens.** Précis de docimologie - Bruxelles - Paris, Labor-Nathan, 1980 (1ère éd. 1971).

ELIE, A. et al. - Unités capitalisables et contrôle continu. **L'Education**, 1975, n° 234, pp. 19-22 et n° 235, pp. 17-20.

ELIE, A. - Douze ans de pratique du Contrôle Continu. **Cibles**, 1984, 8, pp. 35-38.

L'évaluation - I. Savoir noter, noter le savoir .  
II. La mauvaise conscience. **Cahiers Pédagogiques**, 1978, n°162 et 168.

**Evaluation continue du savoir lire** (t.1 au CP, t.2 au CE2, t.3 au CM2).- Nantes, C.R.D.P., 1981, 1982, 1984.

L'évaluation du travail des enfants dans la pédagogie Freinet. **L'Educateur**, 1982, n° 15 (1er septembre), n° 1 (14 septembre), n° 2 (14 octobre).

**Essai d'évaluation des acquis des élèves en mathématiques** (t.1 à la fin de l'école élémentaire ; t.2 en 6ème ; t.3 à la fin du premier cycle). Poitiers, C.R.D.P., 1982 et 1983.

FABRE, J.M. - **Jugement et certitude : recherche sur l'évaluation des connaissances.** - Berne, P. Lang, 1980.

(Analyse de l'activité d'étudiants confrontés à des Q.C.M.).

**Groupe­ments différenciés d'élèves : 2. Pédagogie différenciée et évaluation formative .-** Paris, I.N.R.P., 1984. (Collèges, Collèges, Collèges...)

HAMELINE, D.- **Les objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue.-** Paris, Entreprise moderne d'édition, 1979.

KAUFFMANN, J. - L'observation des élèves par leurs professeurs : une tentative de mise au point pour apprécier les comportements scolaires d'élèves du premier cycle. **L'Ori­entation Scolaire et Profes­sionnelle**, 1975, 4, n°1, pp.51-76.

KETELE, J.M. de.- **Observer pour éduquer.-** Berne, P. Lang, 1980

LANGOUET, G. ; PORLIER, J.P. - **Mesure et statistique en milieu éducatif.** - Paris, E.S.F., 1981.

LARDY, J. - Questionnaire à choix multiple. **Bulletin de l'I.N.R.A.P.**, 1980, 43 p.

LEBESGUE, B. - De l'influence du contrôle continu sur les attitudes des élèves de L.E.P. **L'Ori­entation Scolaire et Profes­sionnelle**, 1983, 12, n°2, pp. 151-171.

**MACCARIO, B. - Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives.-** Paris, Vigot, 1982.

**MARCHAND, F. - Evaluation des élèves et conseil de classe.-** Paris, Editions de l'Epi, 1979.

\* **NOIZET, G. ; CAVERNI, J.-P. - Psychologie de l'évaluation scolaire.-** Paris, P.U.F., 1978.

**NOIZET, G. ; CAVERNI, J.-P. - Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire ? Revue française de pédagogie, 1983, n° 62, pp.7-14.**

**PIERON, H. - Examens et docimologie.-** Paris, P.U.F., 1963.

Pour un bon usage de la notation (BARET, M.). **Ateliers lyonnais de pédagogie, 1984, (n° spécial).**

**RAPAILLE, J.P. - Le comportement d'évaluation : un ou deux modèles ? Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1981, 1, pp. 53-62.**

**SCHOER, L.A. - L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe.-** Paris, P.U.F., 1975.

**SYMPSON, R.- L'éducateur et l'auto-évaluation.-** Paris, P.U.F., 1976.

Le système des unités capitalisables. **Le Courrier de l'A.D.E.P., 1984 (N° spécial).**

## **2.2 - L'évaluation formative**

A la suite de la distinction opérée par Seriven (1967), on s'accorde à penser que, pour être formative, l'évaluation doit remplir trois fonctions :

- une fonction de renforcement ;
- une fonction de correction ;
- une fonction de régulation.

Mais la représentation de ces trois fonctions, ainsi que leur articulation stratégique diffèrent selon le cadre conceptuel (théorie de l'apprentissage) auquel on se réfère.

Dans le cadre d'une pédagogie de maîtrise (Bloom, 1971 et 1972 ; Birzée, 1982) où la définition des objectifs débouche sur un découpage en unités de contenu, conçues comme des passages obligatoires vers la maîtrise, l'évaluation formative s'applique à chaque unité d'instruction afin de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. La régulation est alors rétroactive et les corrections apportées, le sont a posteriori dans le sens d'une adaptation plus fine des activités d'apprentissage aux caractéristiques des élèves.

La perspective tracée par L. Allal (1979) se distingue de la précédente dans la mesure où l'évaluation formative n'est pas effectuée à la fin d'une phase d'apprentissage particulière (correspondant à un objectif intermédiaire) mais intervient de manière continue, au cours même de l'étude. Davantage que des résultats analysés comme des réussites ou des erreurs en regard de l'objectif visé, on s'attache ici à comprendre la stratégie utilisée par l'élève, de manière à mieux cerner ses difficultés actuelles (ou prévisibles) et/ou exploiter ses domaines de réussite, afin de différencier l'enseignement. La régulation est dite alors, interactive pour décrire les adaptations de l'apprentissage qui résultent des trois processus d'interactions entre élèves, interactions élève-matériel.

Pour J.J. Bonniol et R. Amigues (1981), dans ce dispositif, la fonction informative (en direction de l'enseignant) est encore (trop) privilégiée. Or l'enseignant peut corriger le résultat, non le mécanisme qui détermine le résultat, alors que c'est

bien ce processus qui doit être corrigé. Dès lors si l'on veut que l'élève puisse corriger lui-même ses erreurs, il doit avoir à sa disposition les moyens qui le lui permettent, au premier rang desquels la maîtrise des critères d'évaluation de la tâche considérée. Le type de dispositif d'auto-évaluation formative ainsi mis en place a pour but de provoquer des auto-régulations et s'inscrit dans la poursuite d'objectifs d'autonomisation et de réussite des élèves repérables également dans d'autres travaux en milieu scolaire (tels ceux regroupés par N. Leselbaum, 1982) ou dans le secteur de l'éducation des adultes (Dominicé, 1979).

\* ALLAL, L. ; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. - **L'évaluation formative dans un enseignement différencié.**- Berne, P. Lang, 1979.

ALLAL, L.- **Evaluation formative : entre l'intuition et l'expérimentation.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1981.

AMIGUES, R. . GUIGNARD - ANDREUCCI, C. - A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative. Prise en compte et modification des données de la situation. **Bulletin de psychologie**, 1981, t.XXXV, N° 353, pp. 167-172.

BIRZEA, C. - **La pédagogie du succès.** - Paris, P.U.F., 1982.

BLOOM, B.S. et al. - **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.** - New York, Mac Graw-Hill, 1971.

BLOOM, B.S.- **Apprendre pour maîtriser.** - Lausanne, Payot, 1973.

\* BONNIOL, J.J. - Influence de l'explication des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire



**Bulletin de psychologie**, 1981, t.XXXV, n° 353, pp. 159-166.

CARDINET, J. - **Les deux visées de l'évaluation formative.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1981.

CARDINET, J. - **L'évaluation formative à l'école primaire.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1981.

CARDINET, J. - **Des instruments d'évaluation pour chaque fonction.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1983.

Contrôle continu. Une approche de l'évaluation formative. **Cibles** (publié par l'E.N.N.A. de Nantes), 1984, n° 8.

DOMINICE, P. - Pour une fonction formatrice de l'évaluation, in **L'éducation des adultes et ses effets** (DOMINICE, P. ; ROUSSON, M.) - Berne, P.Lang, 1981.

L'évaluation formative. **Les Amis de Sèvres**, 1983, n° 111.

(Outre l'article de L. Legrand, déjà cité, ce dossier comporte plusieurs contributions émanant d'enseignants des collèges expérimentaux).

L'évaluation formative. **Collège** (Bulletin de liaison pour la rénovation des collèges de l'Académie d'Aix-Marseille). Marseille, C.R.D.P., 1984, n° 2.

(Articles de R.Amigues, J.J. Bonniol, M. Genthon, G. Nunziati).

LEBRUN, B. ; VANDELDELDE, L. - Essai d'évaluation scolaire informative. **Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie**, 1975, t. XXXVII, n° 152, pp. 77-98.

LECLERQ-BXUS, E. - Une tentative d'insertion de l'évaluation formative dans la pratique

quotidienne. **Revue de la direction générale et de l'organisation des études** (Belg.), 1981, 16, n° 9, pp. 9-37.

- \* LESELBAUM, N.(dir.).- **Autonomie et auto-évaluation.** Paris, Economica, 1982.

PERRET, J.F. - **De l'observation des élèves à la régulation de l'action pédagogique : un sentier mal balisé.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1983.

- \* **Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative** (sous la direction d'A. de PERETTI). Paris, I.N.R.P., 1980 (2 tomes).

SCRIVEN, M. - The methodology of evaluation, in **Perspectives of Curriculum Evaluation.** - Chicago, Rand Mac Nally, 1967.

**Bernard MACCARIO**