

## INTRODUCTION

**Gilles Baillat, Jean-Marie De Ketele, Léopold Paquay, Claude Thélot**

*in Gilles Baillat et al., Évaluer pour former*

**De Boeck Supérieur** | « Pédagogies en développement »

2008 | pages 7 à 14

ISBN 9782804156619

Article disponible en ligne à l'adresse :

---

<http://www.cairn.info/evaluer-pour-former-outils-dispositifs-et-acteurs--9782804156619-page-7.htm>

---

!Pour citer cet article :

---

Gilles Baillat *et al.*, « Introduction », *in Gilles Baillat et al., Évaluer pour former*, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2008 (), p. 7-14.  
DOI 10.3917/dbu.baill.2008.01.0007

---

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Introduction

Gilles Baillat, Jean-Marie De Ketele, Léopold Paquay, Claude Thélot

Cet ouvrage est issu du dix-huitième colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE) qui s'est tenu à Reims les 24-26 octobre 2005. Tenu pour la première fois au sein d'un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), ce colloque, consacré à la question: «Comment évaluer? Outils, dispositifs et acteurs», se proposait de mettre en discussion les fonctions, mais aussi les modalités de l'évaluation, au moment où le développement de l'approche par compétences en formation renouvelle ces questions. La qualité des contributions a permis de construire cet ouvrage structuré en trois parties, consacrées chacune à une question: d'abord «à quoi l'évaluation peut-elle et doit-elle servir?», puis «quels sont les outils de l'évaluation, et pour quel apprentissage?», enfin «comment utiliser l'évaluation lors de la formation des enseignants?».

## **1 À QUOI L'ÉVALUATION PEUT-ELLE ET DOIT-ELLE SERVIR ?**

Claude Thélot (chapitre 1) nous rappelle en premier lieu les deux types d'usages de l'évaluation: l'usage externe qui renvoie à l'information des décideurs, financeurs, parents d'élèves, opinion... et l'usage interne, auprès des acteurs du système, lorsqu'il s'agit de le réguler. Mais dans les deux cas la question reste bien celle des conditions pour obtenir des réponses effectives à ces deux types de besoin. En effet, pour que l'évaluation soit susceptible d'informer réellement la société sur l'état de l'école, deux grandes conditions doivent être réunies: la crédibilité de l'évaluation, ainsi que sa diffusion la plus large et la plus systématique possible.

Il est vrai que l'évaluation peut aussi servir à l'amélioration interne de l'école, mais il faut dans ce cas poser la question de l'autonomie des acteurs. La liberté pédagogique des enseignants appelle en effet que soit pris réellement en compte ce qui se fait effectivement dans les classes, et implique donc un regard différent de celui qui est donné par les inspections. Par ailleurs, la question de l'autonomie est aussi celle des établissements, autonomie qui reste très limitée dans certains pays. Cette double question

est cependant cruciale pour envisager une utilisation réelle des évaluations : l'évaluation des pratiques peut en effet nourrir la liberté pédagogique, mais aussi la formation des enseignants, alors que l'évaluation des établissements est indispensable pour préparer un véritable contrat d'établissement.

Si les deux regards (regard externe, auto-évaluation) sont tous deux importants, ils doivent cependant être combinés et, de toute façon, ne pas faire obstacle au regard critique vis-à-vis de l'évaluation, de ses procédures de ses résultats. Cette question du regard critique pose aussi, pour Claude Thélot, celle du rôle des cadres éducatifs qui ont pour mission de prendre en charge l'essor des usages.

La contribution d'Anna Jorro et de Jean-Jacques Maurice (chapitre 2) cible la relation entre analyse et évaluation des pratiques, deux compétences réflexives et professionnelles clés pour l'activité enseignante. Après avoir rappelé leurs caractéristiques, les auteurs présentent deux démarches de recherche conduites en didactique du français et en ergonomie cognitive. La première recherche présente quatre analyseurs de l'activité de l'enseignant en classe : le discours de l'enseignant, la transmission des savoirs, la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail, la manière de réagir aux événements imprévisibles et de s'adapter en situation. La seconde recherche décrit l'expérience de l'enseignant dans une activité de préparation de situations d'apprentissages et montre que les enseignants expérimentés sont en mesure de réaliser des anticipations du niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves et d'agir en conséquence, sans pouvoir pour autant satisfaire complètement à la fois les exigences du groupe classe et celles de tous les élèves.

Les deux auteurs insistent par ailleurs sur les tensions, méthodologiques et éthiques, induites par la problématique des relations entre pratiques observées et efficacité de l'enseignant et invitent à une évaluation plurielle pour en maîtriser mieux les effets. Cette évaluation plurielle pourrait prendre en compte trois registres : l'action prescrite, qui renvoie aux gestes structurants l'activité ; l'action effective, qui renvoie à l'agir professionnel de l'enseignant ; l'action réfléchie qui renvoie à l'expérience vécue.

La question posée par Jean-Claude Emin (chapitre 3) : « Que fait-on des évaluations internationales dans le système éducatif français ? » n'est pas destinée à faire l'objet d'une lecture ironique. Pour l'auteur en effet, et contrairement à une idée répandue, la France prend bien en compte ces évaluations et en particulier celles produites par PISA. Par exemple, les analyses conduites à la suite des premiers résultats de PISA ont aidé à prendre la décision de mettre en place le « socle commun », défiant en cela la tradition française solidement établie des disciplines. Tout en mettant en garde vis-à-vis de classements globaux moyens entre pays, qui dissimulent les disparités, l'auteur rappelle par exemple que la question du redoublement

des élèves pointée par PISA en ce qui concerne l'école française a effectivement conduit les responsables à promouvoir des mesures pour prévenir cette pratique.

L'auteur situe enfin l'avenir de PISA, du point de vue des responsables français, en référence à trois questions. La première est celle de la prise en compte des contextes : elle est trop faible actuellement dans ce type d'évaluation, au motif qu'elle se heurte à la question de l'extrême complexité (et donc de la multitude de variables à envisager) de l'objet. La seconde concerne la place de la France dans ces enquêtes internationales, place actuellement insuffisante du fait du faible engagement français dans PISA depuis l'origine. Jean-Claude Emin affirme cependant la volonté de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective de s'y impliquer davantage à l'avenir. La troisième enfin pose la question de la combinaison entre évaluation internationale et évaluations nationales, combinaison souhaitée par les autorités françaises qui affirment par là même leur souhait de ne pas se contenter des actuels « compromis internationaux » préluant aux choix de PISA.

La première partie de l'ouvrage se clôt par les réflexions introduites par Bernard Rey sur quelques aspects éthiques de l'évaluation (chapitre 4). En effet, si l'évaluation ne peut exister sans valeur, l'auteur rappelle que ces dernières ne sont plus que très rarement reconnues comme universelles, ce qui nous oblige à réinterroger l'acte d'évaluer. Bernard Rey insiste notamment sur les pièges cachés au sein de l'évaluation collégiale qui dilue la dimension individuelle comme l'évaluation des collectifs (classes, établissements...) et occulte le fait qu'au bout du compte, ce sont bien des individus qui existent. Autre piège : celui de « l'évaluation technique » qui divise le travail et répartit les rôles au risque de faire perdre à l'évaluateur le sentiment d'être concerné par l'autre qui est sujet de l'évaluation, de le faire tomber dans illusion de la mesure objective.

Si l'évaluation peut impliquer un dialogue entre pairs, il ne faut cependant pas oublier qu'elle instaure une asymétrie. Il faut donc rompre avec l'empathie qui mettrait aux prises deux sujets, au profit d'un travail portant sur les actes à évaluer. Cette nouvelle prise en compte de l'évalué doit pouvoir éventuellement aboutir à sa contestation de l'évaluateur, à la mise en cause de sa subjectivité.

Bernard Rey pose enfin la question de l'éthique de la formation. Il est en effet indéniable que les transformations récentes, telles que les référentiels, sont importantes et effectivement positives, ne serait-ce que parce qu'elles permettent de mieux objectiver. Mais il ne suffit pas que l'élève sache : il faut encore qu'il sache mobiliser à bon escient. Or il est patent que cet élève est souvent victime d'une « rupture de contrat », dans la mesure où l'évaluation ne porte pas toujours sur des éléments pour lesquels il a été entraîné. Au

total, l'évaluateur a tout à gagner à être conscient que son travail n'est pas vraiment objectif, et à s'astreindre à distinguer son jugement et son pouvoir.

## 2 LES OUTILS AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

Les outils servent-ils bien l'apprentissage? Telle est la question de cette seconde partie. Mais quels outils? Pour quels apprentissages? Et donc quels outils pour quels apprentissages?

Comme l'affirme Linda Allal au départ de sa contribution (chapitre 5), le concept d'outil est bien plus polysémique qu'il n'y paraît. Il est d'ailleurs souvent associé, voire assimilé à tort ou à raison, à d'autres concepts proches, tels les instruments, l'outillage, les supports, les dispositifs... Ce constat pousse Linda Allal à proposer un modèle de conceptualisation des outils d'évaluation, appelé DISA, croisant deux dimensions binaires. La première distingue le contexte de l'évaluation et l'outillage qui existe dans ce contexte; la seconde différencie ce qui est instauré par l'institution et ce qui est réellement investi par les acteurs. Pour bien illustrer l'intérêt de ce modèle, l'auteur l'applique à deux exemples d'application du portfolio: le premier dans le cadre de l'enseignement primaire, le second dans la formation initiale des enseignants du primaire. Dans les contextes où elles ont été mises en œuvre, ces deux applications poursuivent, comme c'est assez souvent le cas dans la réalité, deux fonctions conjointes communes, formative d'une part, mais aussi certificative (par une démarche sommative) d'autre part. Tel qu'utilisé ici comme support d'une évaluation interactive entre enseignant, parents et élèves dans le premier cas, entre formateur et étudiant dans le second cas, l'intérêt du portfolio est de confronter les traces des apprentissages réalisés aux apprentissages à réaliser et d'agir sur les représentations qu'en ont les acteurs mis en présence.

La contribution de Gérard Brézillon et Françoise Champault (chapitre 6) fait état d'une longue expérience de la création et de l'utilisation d'outils d'évaluation diagnostique en France. Cette contribution est intéressante à plus d'un titre. En premier lieu, il s'agit au départ d'une initiative prise par les autorités du ministère de l'Éducation nationale: il s'agit d'outils mis à la disposition des enseignants, mais conçus par des enseignants, des inspecteurs et même des élèves, devant cependant respecter un cahier des charges commun à toutes les équipes de conception et d'expérimentation. En second lieu, les outils sont créés pour remplir deux fonctions possibles: une fonction d'orientation des apprentissages au début de l'année scolaire et une fonction de régulation des apprentissages en cours d'année. En ce qui concerne la fonction d'orientation, il s'agit d'une épreuve commune obligatoire passée selon un protocole standardisé dans le but, non pas de classer les élèves par niveaux de performances, mais par groupes de besoins. En ce qui concerne la fonction de régulation, les enseignants ont la possibilité de puiser libre-

ment, et donc sans aucune obligation, dans une large banque de données structurée en liaison étroite avec l'organisation du programme. Si celui-ci est centré sur le développement des compétences, il faut noter que le cadre conceptuel français n'est pas en tout point équivalent aux cadres conceptuels d'autres pays. Ainsi les compétences s'inscrivent dans des « champs », chacun d'entre eux nécessite la mobilisation de « capacités » ; les compétences se déclinent en « composantes » qui s'évaluent au moyen d'un éventail d'items. Chaque item est conçu de telle façon qu'il puisse fournir une information diagnostique précise. Les outils n'ont donc pas la prétention d'évaluer la maîtrise des compétences, mais de mettre en évidence des causes ou des freins susceptibles de bloquer leur apprentissage.

Partant du principe que l'on ne peut évaluer des compétences par un ensemble de questions de sélection indépendantes, mais par des questions ouvertes ou de production qui supposent une véritable résolution de problème ou l'effectuation d'une tâche complexe, François-Marie Gerard (chapitre 7) tente de répondre aux objections qui ont présidé à leur rejet en fournissant ce qu'il appelle des « clés de fermeture » pour une utilisation pertinente des questions ouvertes dans le cadre d'apprentissages centrés sur le développement de compétences. Il propose six clés de fermeture qu'il illustre à partir de trois types d'outils : (i) le portfolio, (ii) l'évaluation des compétences à travers des situations complexes et (iii) l'évaluation de projets, de programmes ou de systèmes.

La contribution de Florence Parent (chapitre 8) s'inscrit dans le champ de la formation des professionnels de la santé. Il s'agit d'une tentative audacieuse dans le sens où elle aborde le problème de l'évaluation (certificative et formative ou de régulation) comme partie intégrante d'un processus large de co-construction avec tous les acteurs concernés (depuis les autorités ministérielles jusqu'aux praticiens des divers terrains), depuis la phase de conception des différents types de référentiels (de compétences, de formation et d'évaluation) avec le souci d'assurer une cohérence systémique jusqu'aux outils d'évaluation à mettre en œuvre sur le terrain. Intéressante par ces aspects, cette contribution est aussi intéressante à d'autres titres, notamment le fait qu'elle repose sur un cadre conceptuel non strictement équivalent au cadre présenté dans la contribution française ; ainsi, elle introduit des concepts comme ceux de « paliers de compétences », de « familles de situations », d'« objectif continué d'intégration ». Un souci particulier est accordé au comment s'assurer que la maîtrise d'une compétence dans une situation donnée est transférée dans d'autres situations ; c'est là une question importante.

S'il est vrai que la compréhension se développe à travers la comparaison de l'objet d'étude dans des contextes différents et avec des finalités différentes, la lecture de ces quatre contributions permettra à chaque lecteur de faire progresser sa compréhension du bon usage des outils d'évaluation dans le contexte qui est le sien.

### 3 LES OUTILS D'ÉVALUATION AU SERVICE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS

Dans leur contribution sur l'usage des portfolios en formation d'enseignants, Lucie Mottier Lopez et Sabine Vanhulle (chapitre 9) examinent cet outil sous deux angles distincts : comme outil visant l'appropriation des savoirs, et comme outil de médiation, en particulier au moment des entretiens de co-évaluation. Après avoir rappelé leurs cadres théoriques, les auteurs présentent les deux dimensions de cet instrument : la fonction d'archivage des compétences construites, mais aussi celle de témoignage et de reflet de ce qui est en train de se construire

Inscrit dans une didactique des savoirs professionnels, le portfolio pose la question de l'articulation entre apprentissage, évaluation et développement professionnel. Dans cette perspective, l'alternance devient le moyen de produire les écrits témoignant d'une réflexivité en construction.

La contribution de Lucie Mottier Lopez et Sabine Vanhulle est illustrée par la présentation de l'analyse d'une étude de cas d'un portfolio ayant donné lieu à un entretien de co-évaluation. Cette étude montre en particulier l'intérêt du dispositif pour aller au-delà de l'évaluation certificative, dimension à laquelle le portfolio est souvent uniquement ramené.

Dans leur contribution du chapitre 10, Pierre-François Coen, Aline Galland, Isabelle Monnard, Nicolas Perrin et Yviane Rouiller s'attachent à la redoutable question de la pertinence et de la validité de tâches complexes dans l'évaluation des futurs enseignants. S'interrogeant sur la relation existant entre ces tâches complexes et les situations réelles auxquelles elles font référence, les auteurs rappellent en premier lieu les différentes manières d'aborder la pertinence des tâches complexes : la première interroge la relation entre formation initiale et pratiques réelles ; la seconde examine la relation entre pratiques professionnelles et dispositifs de formation ; la troisième cible le point de vue des formés.

Le chapitre décrit ensuite les résultats d'une recherche réalisée à l'aide d'entretiens menés auprès d'une douzaine d'enseignants auxquels six tâches complexes ont été proposées. Les résultats mis en évidence amènent les auteurs à s'interroger sur la pertinence des notions de pertinence et de validité. De plus, les résultats montrent l'importance de la question du référentiel implicite qui fonde les pratiques enseignantes, ce qui conduit les auteurs à mettre l'accent sur la nécessaire distinction entre référentiel de métier et référentiel de formation.

La pratique de l'évaluation des compétences n'est pas sans effets sur l'évalué mais aussi sur l'évaluateur. Christine Baeriswyl, Loïc Clavier et Marlyse Pilonel (chapitre 11) se proposent d'illustrer ce changement identitaire à travers la restitution de résultats issus de deux enquêtes.

Réalisée au sein d'une Haute École suisse en soins infirmiers, actuellement soumise à un renouvellement de son modèle de formation, la première enquête montre certes que le changement du dispositif peut s'opérer sans rencontrer de résistances a priori. Mais, si la dualisation des lieux de formation entraîne une modification des positionnements, en particulier celui de l'enseignant, dans le processus de formation, l'ouverture spatio-temporelle du processus de formation ne suffit pas à changer les anciens rôles et à en introduire de nouveaux. Les déverrouillages majeurs à opérer dans ce sens sont en effet difficiles à réaliser concrètement.

La seconde enquête présente, dans le cadre d'une recherche en cours dans un IUFM, les changements identitaires se produisant chez l'évalué à l'occasion de l'évaluation des compétences dans un dispositif de formation professionnelle. Après avoir rappelé les pratiques d'évaluation en IUFM, les auteurs situent leurs repères conceptuels, avant d'insister sur la confiance nécessaire entre le tuteur et le stagiaire évalué ; cette confiance implique des «arrangements locaux» avec l'évaluation. Ce sentiment de confiance se nourrit de dimensions personnelles et de sentiments de compétences mis en exergue par l'auto-évaluation, mais aussi de dimensions sociales qui visent, elles, une évaluation catégorisante. Les auteurs concluent à l'influence de l'évaluation sur une partie de la construction identitaire, aussi bien chez l'évaluateur qui passe du statut d'expert à celui de médiateur, que chez l'évalué pour qui la régulation strictement académique laisse place à la régulation de l'expérience professionnelle.

Dans le chapitre 12, Stéphane Brau-Antony et Christine Jourdain abordent la question de l'évaluation de la formation initiale des enseignants en France, par les enseignants stagiaires en formation. Conçue en partie comme une réponse aux critiques formulées contre la formation actuelle des enseignants, l'outil d'évaluation présenté dans cette contribution vise deux enjeux : celui de la prise en compte du référentiel de métier introduit récemment en France et celui de la régulation de la formation.

Les résultats présentés ici sont issus d'enquêtes réalisées à l'aide d'un questionnaire construit autour de quatre domaines de compétences, mais aussi du sentiment énoncé par les enseignants stagiaires sur l'origine de la construction de leurs compétences. Ces résultats mettent en évidence l'importance des stages et celle des maîtres de stages («maîtres formateurs» en France) pour la formation des compétences professionnelles des professeurs des écoles. Le travail personnel ainsi que le mémoire professionnel sont cependant reconnus comme des contributions importantes pour ces compétences. Les futurs professeurs de collège et de lycée valorisent eux aussi les stages mais insistent également sur le rôle des formateurs universitaires, en particulier dans le champ des compétences relevant de l'éthique professionnelle.



Les auteurs concluent finalement à la cohérence du point de vue des enseignants stagiaires avec l'enjeu principal de leur formation à cette étape de leur cursus : l'accent mis sur le terrain correspond en effet à la nécessité fortement ressentie de se doter de « compétences pour la classe ». Cette priorité n'occulte cependant pas les autres apports de la formation, également reconnus par les stagiaires interrogés comme complémentaires dans le cadre de leur formation initiale.

Au terme de ces contributions multiples et différenciées, le lecteur ne peut que se rendre à l'évidence : s'interroger sur les outils et les dispositifs d'évaluation implique nécessairement de se poser les questions fondamentales du sens des apprentissages et de la formation, sans oublier que ceux-ci sont toujours situés.