

« Sites Qualifiants » Ediac Formation - 20 avril 2012

De l'Évaluation à l'Évaluation Formative

Jérôme Eneau - Université Rennes 2

jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Plan :

1. Introduction
2. Etymologie, sources et approches de l'évaluation
3. Définitions et dimensions de l'évaluation
4. Différentes typologies
5. Consensus, controverses, méthodes et outils de l'évaluation formative
6. Questions et débats ... en forme d'ouverture critique

1. Introduction

La thématique de l'évaluation, en formation d'adultes, est abordée classiquement comme un processus oscillant entre prescription et émancipation, confrontant le jugement d'un tiers extérieur (enseignant, formateur, jury, professionnel) à un apprentissage réalisé, un potentiel de développement ou une performance obtenue par l'apprenant (élève, stagiaire, apprenti, candidat à un diplôme). Dans cette perspective, l'acte d'évaluation est intrinsèquement normatif. Comme nous le verrons à propos des différentes définitions disponibles dans la littérature sur le sujet, cette confrontation à une norme extérieure met en jeu, plus que l'apprenant lui-même, l'évaluateur et sa propre grille de lecture, sa propre appréciation de ce qui doit être évalué. En d'autres termes, parler d'évaluation renvoie fréquemment à la personne qui évalue (le formateur, le plus souvent, le jury, dans le cas de la diplomation ou de la certification) et à ce qui est évalué (les savoirs acquis ou à acquérir, les compétences développées ou à développer).

Pour différentes raisons, ce n'est pas le point de vue que j'ai choisi d'aborder ici. Tout d'abord parce que de nombreux auteurs, depuis plus de trente ans, ont abondamment examiné la thématique de l'évaluation et qu'il n'est évidemment pas question de les reprendre ici intégralement ni même de proposer une synthèse de ces travaux ; plusieurs publications sont actuellement disponibles et permettront au lecteur ou à la lectrice intéressé-e d'approfondir cette question (Hadji, 1992 ; De Ketele, 1993 ; Scallon, 2004 ; Jorro, 2007 ; Talbot, 2009). D'autre part, et c'est probablement le plus point de vue qui me caractérise le plus en tant que chercheur, ma propre formation en andragogie¹ m'incite toujours à regarder ce qui se passe du côté de l'apprenant plutôt que de celui du formateur. Dans la lignée de Knowles (1990), Labelle (1996) ou Tremblay (2003), l'andragogue que je suis - ou prétends être - s'intéresse plus à ce qui se passe en terme d'apprentissage qu'en terme d'enseignement ; or, pour le dire de manière un peu provocante, il n'y a dans cette perspective pas d'évaluation qui vaille « plus » ou « mieux » que l'autoévaluation.

¹ L'andragogie peut être définie, selon Knowles, comme « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre ».

Ayant eu l'occasion de développer ailleurs ce point de vue, je ne reviendrai pas plus ici sur ce postulat, certes discutable pour le formateur soucieux de porter un regard « impartial » sur les acquis de ses stagiaires ou plus encore pour le certificateur responsable d'une certaine « équité » dans le jugement qu'il doit porter sur les acquis (ou non) d'étudiants ou d'élèves, surtout lorsqu'il s'agit de leur délivrer un diplôme, ou pire ... de ne pas leur donner ! Les questions de normes auxquelles renvoie, dans ce cas, le processus d'évaluation sont éminemment complexes et renvoient plus largement à des questions d'égalité et de justice (Prairat, 2012), que le cadre de ce chapitre ne nous permettra pas d'aborder.

Bien sûr, parler d'évaluation en se centrant sur l'apprenant n'évacue pas totalement la question de ces normes, puisque, comme nous allons le voir tout de suite à propos de définitions, le terme lui-même est étroitement imbriqué à ceux de norme et de jugement, tant du point de vue étymologique que sémantique. Mais dire que l'on va s'intéresser à l'autoévaluation plus qu'au regard porté par autrui sur ses propres apprentissages, c'est prendre aussi le pari que l'erreur n'est pas fatale - ou du moins pas toujours, voire même pas souvent - et que dans le domaine professionnel plus particulièrement, l'évaluation de ce que l'on sait ou pas ne ressort pas nécessairement d'un procès en incompétence - en tout cas pas toujours et pas systématiquement. Apprendre et se développer, sur le plan professionnel en particulier (Jorro, 2007), nécessitent en effet presque obligatoirement de se tromper, de savoir l'accepter et surtout de savoir en tirer les leçons.

Par conséquent, savoir évaluer « où on en est », « ce qui reste à apprendre », « faire le point » ou encore « se regarder comme apprenant », tous ces processus à la fois réflexifs et métacognitifs qui ressortent d'une forme d'évaluation que l'on nomme évaluation formative sont autrement plus constructifs, me semble-t-il, que l'attente passive d'un jugement porté par autrui sur ce que l'on est censé savoir ou pas (jugé comme bon ou mauvais élève), être ou non (apprécié comme bon ou mauvais professionnel). Au contraire, progresser dans ses apprentissages, en particulier à l'âge adulte, c'est avant tout être capable de « prendre la main » sur ses propres progrès et difficultés ; c'est dans ce sens que l'évaluation formative sera abordée ici, comme forme possible d'autoévaluation.

Avant d'en voir des applications plus précises et de citer des exemples d'outils au service de cette autoévaluation, réflexive et formative à la fois, arrêtons-nous tout d'abord sur quelques définitions plus larges, pour ancrer cette approche spécifique dans les différents courants et écoles qui ont permis d'avoir aujourd'hui, dans la recherche, un certain consensus autour de ce qu'est - ou n'est pas - l'évaluation, en formation d'adultes.

2. Étymologie, sources et approches de l'évaluation

Commençons par l'étymologie. Selon le Dictionnaire Historique de la Langue Française (Rey, 1998), le terme d'évaluation, comme le verbe évaluer, peuvent être rattachés à la forme ancienne « esvaluer » (1366), qui vient de « value » (valeur, prix) et si cette acception est constante du Moyen-Age jusqu'au 17^{ème} siècle, c'est grâce à la stabilisation de ce sens de « détermination d'une valeur ou d'un prix ». Le 18^{ème} siècle emploie d'ailleurs le synonyme « d'estimer » pour évaluer et ceci revient à conférer de manière constante, dans la langue française, le « double sémantisme » de valeur, au plan qualitatif, et de quantité à la fois.

Or, la valeur comme l'estime comportent intrinsèquement une ambiguïté dans la mesure où elles peuvent s'attacher à qualifier le « mérite » ou les « qualités »², alors même qu'elles sont utilisées aussi, dans une acception plus quantitative, pour parler de « mesure », dans l'évaluation d'un prix par exemple. L'évaluation peut donc porter sur la « **qualité** d'une chose », parce qu'elle est estimée pour son « utilité » objective ou subjective, puisqu'elle peut se rapporter à « ce que le jugement personnel estime vrai, beau, bien », mais elle est aussi utilisée, et en particulier dans le domaine scientifique, depuis le 19^{ème} siècle, comme « expression numérique d'une **quantité** », (Rey, 1998).

De plus, si évaluer revient à « donner de la valeur », valoriser ressort d'un processus socialement construit, tant il est vrai que cette valeur, même si elle concerne, pour moi, un objet ou un apprentissage qui n'a de « valeur » qu'à mes propres yeux, n'est pourtant « mesurable » qu'aux yeux d'autrui. Sur le plan étymologique comme sémantique, l'évaluation renvoie donc à des schémas ou à des systèmes de valeurs (notamment morales) qui, en fonction des époques et selon leurs d'applications, peuvent référer tant à des dimensions qualitatives que quantitatives ... et le plus souvent, les deux à la fois !

Dans le domaine de l'apprentissage, nous l'avons dit, les principaux travaux sur l'évaluation remontent à la fin des années 1970, en langue française tout au moins. Si elle est définie le plus souvent comme l'identification, la vérification et la reconnaissance ou la sanction d'acquisitions (savoirs, connaissances, savoir-faire, etc.) (Carel, 2012), elle a connu un champ d'application très important ces dernières décennies dans la recherche, prenant en partie le relai des travaux de la docimologie³ ; elle permet principalement aujourd'hui, dans ses usages éducatifs, professionnels et sociaux, des décisions d'**orientation** et de **certification**.

Ainsi, en lien avec l'évolution des pratiques d'évaluation dans le monde du travail (Bureau 2012), l'évaluation recouvre désormais différentes finalités. En formation d'adultes (Carel, 2012), on lui accorde **trois grandes fonctions** : (1) une fonction de **vérification** des savoirs et des acquis, dans une dimension normative ; (2) une fonction de **reconnaissance** sociale et de certification, comme forme d'évaluation-sanction ; et enfin (3), une fonction de **régulation** du processus d'apprentissage, dans une dimension plus formative. Comme nous allons le voir, c'est de cette dernière fonction que nous allons parler plus particulièrement pour ce qui concerne les apprentissages en lien avec ce monde professionnel.

Pourtant, tous les chercheurs (et toutes les époques), dans le champ éducatif, n'ont pas retenu une définition et une approche univoques de l'évaluation. Pour le dire de manière un peu caricaturale, il existe en France différentes « écoles » de l'évaluation, souvent liées à des chercheurs reconnus pour leur expertise dans le domaine. Le courant le plus connu est probablement celui lié à l'École de Grenoble (travaux de Figari et Hadji notamment, dès les années 80), relayé aujourd'hui par les travaux de chercheurs d'Aix-en-Provence (travaux de Bonniol, relayés aujourd'hui par Vial, en particulier). En formation d'adultes, la thèse de Barbier (publiée en 1985) reste une référence majeure pour la recherche, même si, pour les professionnels, les travaux sur l'ingénierie de formation et le développement des ressources humaines (dans les ouvrages d'Ardouin, de Meignant ou de Le Boterf, par exemple) sont

² Dès la fin du 11^{ème} siècle, dans la Chanson de Roland par exemple, l'estime est utilisée dans ce sens.

³ la docimologie est la discipline qui s'intéresse aux examens et aux notes ; Pierron, dès le début des années 1950, l'a définie comme « étude systématique des examens » ; elle porte sur l'étude des épreuves et du déroulement des évaluations et sur les phénomènes liés à l'attribution des notes ou aux modes de notation (fidélité, fiabilité, variabilité inter-individuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs, etc.).

souvent plus connus. Enfin, et nous aurons à y revenir, une approche plus critique existe aussi dans la recherche, mettant l'accent sur une certaine instrumentalisation de l'évaluation, qui devient parfois, dans le monde du travail, le relai de logiques prescriptives de performance et d'une injonction à l'autonomisation et à la responsabilisation, dans l'approche par compétences notamment.

3. Définitions et dimensions de l'évaluation

Les principales définitions de l'évaluation reflètent la diversité et la richesse des approches. Notons tout d'abord que pour Barbier (1985), l'évaluation est une **production sociale**, qui remet d'emblée en question toute prétention à l'objectivité. En effet, selon cet auteur, l'évaluation est un « acte délibéré et socialement organisé, aboutissant à la production d'un jugement de valeur ». L'évaluation résulte donc intrinsèquement d'une construction au regard d'un référent, qui reste partiel et partial, et c'est dans ce sens que Scallon (1991) affirme de son côté que l'évaluation porte sur l'écart entre « ce qui est » et « ce qui devrait être ». Ce construit de « ce qui devrait être », puisque socialement partagé, comporte une zone de flou résultant d'un compromis interindividuel, valable à un moment donné, pour un groupe donné. L'évaluation laisse alors une marge d'interprétation à celui qui évalue au regard de ce qui évalué, « ce qui est » relevant d'une nouvelle marge d'interprétation, et donc d'une incertitude subjective vis-à-vis de « ce qui devrait être ».

C'est dans ce sens de construit social et professionnel à la fois que Jorro (2007) décrit les quatre fonctions de l'évaluation, qui vise, selon elle : (1) à construire des repères pour la profession (une fonction « amont » qui nécessite de s'entendre sur ce qui compte ou ce qui « vaut », doit donc être visé dans la formation, pour être finalement évalué) ; (2) à piloter ensuite les dispositifs de formation (en vue de la professionnalisation des acteurs, au regard de ce référent) ; (3) à structurer le processus de développement professionnel (dans une articulation qui reste toutefois une combinaison entre auto- et co-évaluation) ; et (4) à certifier, le but du processus de formation, au service de la professionnalisation, relevant d'une fonction qui sert aussi à asseoir la légitimité professionnelle des acteurs impliqués.

Comme on le voit, l'acte d'évaluer, malgré ou à cause de sa **dimension normative**, revient à poser les limites et les règles qui servent de référent, puisque cet acte interroge la validité même de ces normes, entendues ici comme construit social subjectif ou résultat, au mieux, d'un compromis d'intersubjectivité. Pour d'autres auteurs, cette normativité se double d'une **dimension performative**, dans la mesure où la finalité de l'évaluation, plus qu'elle ne vise à poser un regard de ce qui est ou devrait être, sert surtout à orienter l'action.

Ainsi, pour Hadji (1990), évaluer revient à mettre en relation des éléments issus d'un observable (le référent) et d'un référent (l'objectif) pour « produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions ». De même, pour De Ketele (1993), « évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision ». Enfin, pour Vial (2001), l'évaluation relève tant d'une pratique sociale que d'une conduite psychosociale et elle est caractérisée par deux attributs : (1) comme processus d'information, c'est un dispositif dans lequel s'effectuent des échanges finalisés de contenus, selon des normes établies ; mais c'est aussi (2) une relation de communication, construite dans l'intersubjectivité et la coopération sociale, où s'établissent des compromis quant aux des valeurs choisies et mises

en action, où les sujets s'influencent mutuellement et donc se constituent. Pour Vial, l'évaluation relève avant tout d'une attitude, d'un processus engageant la vision du monde de chacun, bien au-delà de l'emploi de méthodes ou d'outils.

En d'autres termes, cette double dimension à la fois normative et performative de l'évaluation revient à définir celle-ci comme un processus complexe, relevant de stratégies, de rapports de pouvoirs et de systèmes d'intérêts, de projets idéologiques tout autant que de connaissances rationnelles (Carel, 2012). Mais cette perspective nous éloigne aussi d'une évaluation centrée sur l'apprenant et son apprentissage, tant elle sert l'évaluateur dans des fonctions d'identification et de vérification, de reconnaissance et de certification⁴, plutôt qu'elle ne vise prioritairement à aider l'apprenant, dans une dimension formative et de régulation, à porter un regard distant, voire critique, sur son parcours et ses acquis, ses difficultés ou son propre développement. Tous les auteurs n'en restent pas pour autant à ces aspects de l'évaluation et certains retiennent aussi que, dans sa dimension formative, elle peut être analysée comme un processus qui reste au service de l'apprentissage.

Ainsi, Perrenoud (2001) relève de son côté qu'une évaluation « authentique » (le terme est repris à Wiggins) devrait à la fois se centrer sur le processus individuel d'apprentissage mais surtout servir l'apprenant dans la construction de ses compétences. Selon Perrenoud, les préconisations concernant cette évaluation « authentique » seraient les suivantes :

- elle doit d'abord permettre aux apprenants de développer leurs compétences ;
- elle doit inclure des tâches contextualisées et porter sur des problèmes complexes ;
- elle exige tant l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires qu'une certaine forme de collaboration avec des pairs ;
- il n'y a pas de contrainte arbitraire de temps lors de l'évaluation des compétences ; la tâche et ses exigences sont d'ailleurs connues avant l'évaluation ;
- la rémédiation prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants ; elle ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences ; les critères de correction sont de plus déterminés en référence aux exigences cognitives des compétences visées, ils sont multiples et donnent lieu à plusieurs informations sur les compétences évaluées ;
- enfin, l'auto-évaluation fait partie de l'évaluation.

Ces recommandations reprennent ainsi certaines des conclusions de Scallon (2004) ou de Le Boterf (2006), dans leur « approche par compétences », et même si un certain nombre de critiques peuvent être adressées à la **dimension axiologique**⁵ sous-tendant ce modèle, c'est probablement dans cette approche, comme nous allons le voir, que l'évaluation prend le plus en compte à la fois l'apprenant (au plan individuel) et la situation (au regard de son apprentissage), dans une visée déclarée d'évaluation « formative ».

⁴ Rappelons que la dimension normative de ces termes, comme l'illustre en particulier celui de « certification », vient du droit ; comme tel, c'est un processus écrit d'assurance, gage de crédibilité et confiance. L'évaluation certificative constitue donc une fonction importante pour les institutions de formation (publiques comme privées), dans la mesure où elles ont une responsabilité de sélection sociale.

⁵ L'axiologie se réfère aux valeurs morales et à leurs systèmes ; selon (Boudon, 2007) la rationalité axiologique s'oppose à la rationalité utilitariste (le vote, par exemple, n'est pas rationnel : si ma voix, au regard de millions de votants, est si marginale, pourquoi la faire entendre ?) ; inversement, l'intérêt et le calcul ne suffisent pas à expliquer pourquoi les individus se guident parfois sur des raisons *a priori* non rationnelles et, au nom de sentiments moraux (altruisme, justice, etc.), dépassent leur rationalité instrumentale (leur intérêt propre), en ayant recours à une rationalité axiologique (voir les paradoxes du don/contre-don dans Eneau, 2005).

4. Différentes typologies

Avant de détailler un peu plus cette évaluation formative, précisons brièvement que plusieurs typologies de l'évaluation sont aujourd'hui utilisées, en formation d'adultes, tant sur le plan de la recherche que sur le plan des pratiques professionnelles.

Une première série de distinctions permet de différencier **l'évaluation-diagnostic** (ou pronostic), qui consiste à déterminer en amont les besoins de formation et vise donc à poser des objectifs éducationnels⁶, de **l'évaluation des acquis** produite quant à elle en aval de la formation. Mais l'évaluation-diagnostic (comme évaluation *a priori*) soulève d'emblée différents problèmes : évaluation des besoins, certes, mais évaluation « par qui » et évaluation « de quoi » ? On peut en effet considérer que le fait de poser des objectifs de formation répond le plus souvent, au mieux à un compromis, au pire à un faux-semblant, entre des demandes ou des incitations institutionnelles et une réponse à des besoins supposés « réels » de formation, voire à des attentes individuelles ou des besoins de reconnaissance qui n'ont parfois que peu à voir avec les injonctions à « être formé » ... alors que l'individu exprime quant à lui des besoins de « se former »⁷.

Une autre distinction, portant sur une forme spécifique d'évaluation-contrôle, revient à différencier l'évaluation effectuée pour la **prise de décision** de l'évaluation effectuée en vue de la **production d'un jugement de valeur**. Alors que la première relève d'une méthodologie de type « gestion de projet »⁸ et se veut rationnelle et désincarnée, pour aboutir à un contrôle sur l'action (et donc de l'évaluation au regard de ses conséquences), la seconde revendique explicitement de questionner, en amont, les logiques de production de sens liées à l'acte d'évaluer (l'évaluation comparative peut ressortir de cette modalité : au regard de qui et de quel système de valeurs est-on évalué ? deux actions ou deux personnes sont-elles réellement comparables, au regard du sens que produit l'évaluation, pour deux individus ?). Cette évaluation-contrôle met le plus souvent en jeu des outils ou des critères propres à l'ingénierie de formation : référentiel, curriculum, compétences, etc. C'est dans ce sens que De Ketele (1993) se réfère, pour sa part, aux différents « paradigmes de l'évaluation » qui, entre intuition, prétention à l'objectivité, centration sur les objectifs et sur les résultats, recouvrent des intentions et des finalités potentiellement divergentes, voire opposées.

Une autre catégorisation encore, largement popularisée en formation professionnelle grâce aux travaux de Meignant en particulier, décline le modèle de Kirkpatrick, élaboré lui aussi dans les années 1950. Ce modèle comporte quatre « niveaux » d'évaluation.

- Le premier niveau vise à évaluer la **satisfaction** des individus et mesure tout, comme son nom l'indique, sauf la réalité des apprentissages effectués. Parfois surnommée « évaluation plateau-repas » par les professionnels, mais seule obligatoire au regard de la législation, c'est une forme d'évaluation fréquemment utilisée par les formateurs, qui savent bien qu'une ambiance chaleureuse, la possibilité pour les apprenants d'être

⁶ La taxonomie de Bloom, datant du milieu des années 1950, a été fréquemment reprise, notamment dans la « pédagogie par objectifs », pour classer et décliner, sous la forme de verbes d'action, six grandes catégories d'objectifs en termes de : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.

⁷ Sans entrer dans une analyse plus poussée, on voit bien que « l'iceberg » des besoins de formations ne donne souvent à voir que la pointe émergée des demandes de formation, énoncées le plus souvent par l'institution, alors que l'individu entre, lui, en formation avec des attentes, des projets ou des désirs aux ressorts parfois plus enfouis, inexprimables sinon inavouables, d'envie, de désir, de réparation, etc.

⁸ Voir par exemple le modèle CIPP de Stufflebeam : *Context, Input, Processus, Product* (De Ketele, 1993).

pris en considération ou simplement écoutés leur vaudra une « bonne » évaluation ... alors même que leurs stagiaires n'auront peut-être pas appris grand-chose !

- L'évaluation des **acquisitions** permet ensuite, au second niveau, de mesurer ce qui a été véritablement acquis en fin de formation. Souvent nommée « évaluation à chaud » par les formateurs, elle consiste, par des questionnaires, des quizz ou des vérifications moins formelles (tour de table, par exemple), à contrôler que les principaux messages délivrés lors de la formation ont été retenus ou que les gestes professionnels sont maîtrisés. Mais ce second niveau n'augure pas de ce qui sera réellement retenu et réutilisé en situation réelle, dans la « vie de tous les jours ».
- Le troisième niveau concerne justement ce **transfert** des acquis (Roussel, 2011), en situation ; souvent appelé « évaluation à froid », le transfert est considéré comme la transformation en compétences (par un individu, dans la réalité de sa situation de travail) des savoirs acquis antérieurement, pendant la période de formation.
- Le quatrième niveau d'évaluation, véritable Graal des responsables de formation (et des directeurs financiers), concerne **l'impact** de la formation sur le collectif de travail. En effet, si la formation n'a pas de prix, elle a toujours un coût. Ce niveau d'évaluation revient ainsi à chercher le « retour sur investissement » de la formation, sachant que si l'on envoie les salariés en formation, c'est aussi pour une évolution plus large des pratiques de travail et un bénéfice recherché pour l'ensemble de l'organisation. Cependant, les nombreux paramètres qui peuvent intervenir sur les retours attendus de cet investissement se confrontent, dans la réalité, à des difficultés d'évaluation des effets propres de la formation sur les retours possibles pour l'organisation, du fait des diverses interférences potentielles qui peuvent brouiller les mesures (un important investissement en formation, pour améliorer les pratiques managériales par exemple, peut être rapidement annihilé par l'annonce subite d'une vague de licenciements).

Comme dernière typologie, enfin, et sous forme dichotomique, **l'évaluation sommative** est souvent opposée à **l'évaluation formative** ; elle revient à comparer une « photographie » des acquis, en fin de formation, au « film » que représenterait le processus d'apprentissage. L'évaluation sommative permet d'effectuer la « somme » des apprentissages et donne à voir un résultat, à un moment donné et de manière standardisée, quand l'évaluation formative vise à relater le récit, le déroulement d'un processus qui n'a de sens que sur une certaine durée et au regard d'un parcours singulier. Chacun le sait : passer un brevet, le baccalauréat ou son permis de conduire ne représentent qu'un « arrêt sur image », un reflet partiel de ce que l'on sait (ou est supposé savoir), à un instant t de son apprentissage. De leur côté, le récit de cet apprentissage, l'identification des difficultés rencontrées, la manière dont on les a dépassées, etc., relatent bien plus que le résultat partiel - et souvent partiel - d'un examen qui n'est que le fruit d'un concours de circonstances aux multiples effets secondaires (le stress de l'examen, par exemple, peut engendrer des résultats qui n'ont que peu à voir avec ce qu'on sait réellement) ... la partialité de l'examineur n'étant pas, d'ailleurs, le moindre des effets de variabilité que l'on puisse reprocher aux innombrables biais de cette évaluation sommative, comme l'ont montré les nombreux travaux de docimologie déjà mentionnés⁹.

⁹ Le rôle des caractéristiques personnelles (de l'apprenant mais aussi du formateur) sur l'apprentissage, le rôle de l'environnement, les variables liées au contexte, au groupe, à la situation d'apprentissage, etc., sont au centre des travaux de ce domaine ; voir aussi, dans une perspective proche, les travaux de sociologie s'intéressant aux effets-maîtres, aux effets-classes ou aux effets-établissements.

5. Consensus, controverses, méthodes et outils de l'évaluation formative

Si elle est largement plébiscitée aujourd'hui en formation d'adultes et dans les dispositifs de professionnalisation, l'évaluation formative n'est toutefois pas exempte de certaines ambiguïtés. L'expression elle-même remonte aux années 1960, en langue anglaise (*formative evaluation* ou encore *formative assessment*), popularisée en langue française dans les années 1970 par les Ecoles Suisse et Belge (par Allal puis Perrenoud à Genève, De Landsheere à Liège, De Ketele à Louvain) et développée plus récemment dans les travaux de Scallon (au Québec). On peut retenir de ces différents auteurs quelques grands principes.

D'une part, les **erreurs** commises pendant le processus ne sont ni répréhensibles ni des « manifestations pathologiques » mais font partie d'un processus normal d'apprentissage ; par conséquent, l'erreur n'est pas nécessairement l'objet de sanction ou de classement mais peut servir d'indicateur pour (ré)orienter ou (ré)organiser l'apprentissage. D'autre part, l'évaluation formative comporte une fonction de **régulation** ; elle peut servir d'outil d'information pour l'apprenant, afin de lui permettre de renforcer et de soutenir ses efforts.

Par ailleurs, trois étapes sont soulignées comme essentielles pour l'évaluation formative :

- tout d'abord un **recueil** d'informations concernant les progrès et les difficultés rencontrées par l'apprenant ;
- puis une **interprétation** critériée des informations et un diagnostic des facteurs à l'origine des difficultés d'apprentissage observées ;
- enfin une **adaptation** des activités d'enseignement-apprentissage en fonction de l'interprétation des informations recueillies.

Il s'agit donc là, avant tout, d'une fonction de l'évaluation vue comme une **remédiation**.

Les différentes définitions de l'évaluation formative, tout autant du côté anglophone que francophone, soulignent ces grandes fonctions et étapes. Selon Bloom (1979), par exemple, « l'évaluation formative est celle qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes avant que ne s'engage un processus cumulatif. Basée sur le fonctionnement rétroactif, elle constitue l'information dont le maître et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes ». Pour De Landsheere (1979), « l'évaluation formative intervient au terme de chaque tâche d'apprentissage ; (son) objet est d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ». Enfin, pour Scallon (1988), « l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés ».

Nous retiendrons de ce dernier auteur que, comme toute évaluation, l'évaluation formative vise à rechercher une **progression** (Scallon, 1991). Mais bien qu'elle représente un processus complexe, elle ne repose pas nécessairement sur la mise en œuvre d'outils complexes (comme des productions écrites : journaux réflexifs, portfolio, etc.) ; une régulation orale régulière (par le biais d'entretiens, par exemple) peut parfaitement jouer ce rôle. Par contre, et à la différence de l'évaluation sommative, si l'évaluation formative est toujours un acte « situé », elle ne nécessite pas forcément de porter un jugement. En cela, c'est bien l'objectif

d'une action à poser qui représente le terme du processus d'évaluation. Comme toute évaluation-contrôle, elle s'inscrit donc dans une perspective **performative** (supposée aider à la prise de décision, à l'action).

Plusieurs grands modèles sont utilisés par les professionnels. L'un des plus connus, en France, reprend le modèle canonique de Stufflebeam (De Ketele, 1993) et repose sur la méthode ACRE (Analyse, Conception, Réalisation, Evaluation), popularisée notamment par Ardouin (2010). Dans une visée très pragmatique, reprenant les travaux nord-américains de la « gestion de projets » (CIPP, Roue de Deming, etc.), elle vise à améliorer les processus et non à prouver l'atteinte d'un niveau ou la comparaison d'individus entre eux (*not to prove, but to improve*). Cette démarche d'ingénierie de formation consiste à vérifier, dans un **processus itératif**, l'adéquation entre objectifs, moyens et évaluation.

Une autre démarche, plus spécifiquement française, emprunte à l'ergonomie et à l'analyse du travail un processus inverse : cette démarche, distinguant la tâche et l'activité, le réel et le prescrit, part de l'activité concrète pour « remonter » du descriptif du travail (avec un premier référentiel d'activités, partant de l'analyse du travail) au référentiel de compétences (ce que l'individu est capable de faire ou doit savoir faire pour répondre aux exigences de ce travail, en situation réelle), afin de construire en dernier ressort le référentiel de formation nécessaire au développement de ces compétences. Ce n'est donc pas la formation, comme « catalogue », qui détermine l'acquisition de savoirs pour aboutir à l'évaluation, mais bien le **travail réel et l'analyse de l'activité** qui président aux besoins de formation.

Par ailleurs, différents outils sont utilisés dans les démarches d'évaluation formative, le plus fréquemment en référence à une **perspective réflexive**. Celle-ci est alors mobilisée comme un levier d'analyse par et pour l'apprenant de son propre processus d'apprentissage, dans une visée de progression ou de remédiation. Cette démarche réflexive n'est certes pas nouvelle, ni dans la littérature (voir les travaux de Schön sur le « praticien réflexif », par exemple) ni dans les pratiques (l'usage du journal de bord, à titre individuel ou les « groupes d'analyse de pratiques », à titre collectif, remplissant cette fonction, comme l'a bien montré Blanchard-Laville, par exemple, dans une approche clinique). Le récit narratif, le journal de formation, les entretiens d'explicitation, l'approche par compétences ou encore la méthode des situations-problèmes font ainsi partie du registre déjà largement éprouvé des outils utilisés au service d'une telle démarche.

Peut-être moins connu de ce côté-ci de l'Atlantique, le port-folio (et sa version électronique, le e-portfolio), très utilisé au Québec notamment, est assurément, aujourd'hui, l'un des outils les plus riches au service de cette double approche, à la fois réflexive dans la démarche d'apprentissage et formative dans la démarche d'évaluation. Parfois traduit sous le vocable de « portefeuilles de compétences »¹⁰, c'est un dossier qui, concrètement et quelque soit sa forme (papier, multimédia, électronique), se présente comme un véritable « couteau suisse » au service du développement des compétences de l'apprenant.

Il sert cependant différentes finalités qui peuvent être combinées, pendant et après le processus d'apprentissage : pour développer une posture réflexive et des compétences de méta-apprentissage (visant à « apprendre à apprendre »), motiver l'apprenant vis-à-vis de

¹⁰ Un exemple est donné sur le site <http://www.ciep.fr/sitographie/ries43.php> ; un site québécois recense ses applications, en particulier pour sa version numérique : <http://www.ntic.org/guider/textes/portfolio.pdf> ; un autre site, français celui-ci, illustre la démarche et les réalisations développées à partir d'une démarche spécifique, en formation d'adultes, liée à l'École de Tours (travaux de Layec et de Breton) : <http://iportfolio.fr>

son apprentissage et de son développement (notamment professionnel), valoriser son parcours et ses réalisations, etc. On peut ainsi lui attribuer différentes fonctions :

- d'outil de présentation de l'apprenant et de ses réalisations ;
- d'outil au service de l'apprentissage, marquant des étapes ou des progressions ;
- d'outil de développement personnel ou professionnel ;
- d'outil de professionnalisation, voire de socialisation professionnelle.

Encore peu présent dans les formations professionnalisantes du secteur social, il est déjà bien implanté dans certaines écoles d'ingénieurs (voir son emploi par Jézégou, à l'École des Mines de Nantes, par exemple) et commence à être déployé dans les formations en santé¹¹ (voir le travail de Carel en Institut de Formation en Soins Infirmiers, par exemple). Il devrait enfin être proposé de manière systématique dans les toutes prochaines années pour toutes les formations de l'enseignement supérieur (Livre blanc à paraître en 2012).

En résumé, il est ainsi possible de dégager quelques grands consensus autour de l'évaluation formative et de ses outils. S'il s'agit toujours d'une évaluation plus « processuelle » que « finale », une large part est laissée à l'apprenant, dans ce processus, comme **auteur de son apprentissage**. Les instruments de l'évaluation formative reposent sur un ensemble d'outils adaptés au repérage des traces de l'activité d'apprentissage, tant pour que l'apprenant lui-même identifie les points forts ou faibles de son parcours (comme auto-évaluation) que pour servir de base à une évaluation plus négociée (par les pairs, les formateurs, voire même les recruteurs). Elle est continue, tout au long du processus ; les modes d'encadrement servent surtout à enrichir l'activité d'apprentissage, tant du point de vue du formateur que de l'apprenant. Elle se veut donc plus « formatrice » encore que « formative »¹².

Au delà de cette double fonction d'adaptation et de régulation centrée sur l'apprenant, l'évaluation formative n'ignore pas, cependant, les normes et les valeurs (hétéronomie de l'évaluation), dans la mesure où elle se confronte aussi à l'existence possible de référentiels ou à la production de jugements. Or, la négociation dont il est ici question n'évacue pas certains problèmes de fond, concernant l'évaluation dans son ensemble, et que l'évaluation formative passe souvent sous silence. D'une part, elle ne rejette pas la dimension subjective de toute évaluation ; la revendiquant même dans la dimension réflexive et le choix qu'elle laisse à l'apprenant de mettre en avant tel aspect de son parcours, l'importance ou la relativité de telle difficulté, l'évaluation formative assume cette dimension que d'autres formes d'évaluation (certificative, comparative, etc.), tentent de minorer derrière d'illusoires normes « objectives », revendiquant plus d'équité (évaluation critériée, référentiels, etc.). Assumant la place centrale de l'auto-évaluation, l'évaluation formative assume par là même cette subjectivité. Mais d'autre part, elle n'évacue pas la question du jugement, tant celui-ci fait partie intégrante lui aussi de tout processus d'évaluation. Plus intériorisé dans les processus d'évaluation formative que sommative, ce rapport à la norme n'en est pas évacué pour autant. Mais c'est bien là que les glissements de rapports de force et le déplacement des modalités de contrôle posent aussi de nouvelles questions ...

¹¹ Mis en place en formation d'infirmières (Carel, 2012), dans le cadre de « l'universitarisation » de ce secteur, le portfolio doit permettre, selon Scallon, d'apprécier le degré de compétence de l'étudiant à un moment donné ou au terme du processus, sa progression entre deux moments de ce processus, la capacité de réflexion et d'auto-évaluation de l'étudiant. Ainsi, il reflète potentiellement les différentes facettes de ses usages et de ses visées, à la fois comme dossier d'apprentissage, dossier de présentation et dossier d'évaluation.

¹² L'expression paraphrase la définition que Labelle donne de la réciprocité, en éducation.

6. Questions et débats ... en forme d'ouverture critique

Alors que l'on sait qu'un jugement négatif des apprentissages (mauvaise note, dépréciation d'un travail réalisé, etc.) vaut souvent comme dévalorisation de la personne, sur le plan de sa perception par l'apprenant tout au moins, l'évaluation formative est aussi plus insidieuse, dans la mesure où elle laisse porter à l'apprenant la responsabilité d'un grand nombre des critères de cette évaluation¹³. Sans évacuer, voire en les revendiquant, les questions de subjectivité, de négociation « située » ou de jugement (au moins implicite) par autrui, la prépondérance de l'évaluation formative, et plus largement des différentes logiques d'évaluation dans les formes contemporaines du travail et de la formation, laissent craindre l'avènement d'un nouvel avatar de la « folie » du monde moderne (Abelhauser *et al.* 2011). Or cette « folie évaluation », si elle est dénoncée dans certains milieux intellectuellement outillés pour pouvoir la combattre (l'université, le travail social), ne s'en impose pas moins dans les différents secteurs où les logiques d'emploi, de compétences ou « d'apprentissage tout au long de la vie » produisent et diffusent une idéologie qui finit par s'imposer à tous. C'est ainsi que la déconstruction de la « logique de qualification » au profit d'une « logique des compétences », comme l'ont montré Oiry (2004) ou Legendre (2008), a accompagné progressivement, depuis une trentaine d'années, la montée des logiques de reconnaissance et de rémunération individuelles, puis un déplacement des formes de contrôle sur les performances individuelles au détriment d'une approche par la réputation ou le diplôme¹⁴.

La recomposition des formes de l'autonomie et du contrôle (Eneau, 2005) s'est aussi accompagnée de nouvelles approches, auxquelles les mouvements ouvriers ont d'ailleurs eux-mêmes participé, à travers les revendications d'identification et de valorisation de leur propre « professionnalité » (Bureau, 2012). Mais aujourd'hui, ce n'est plus tant la situation de travail, l'expérience ou la convention collective (dans la logique de qualification) qui assurent « l'employabilité », mais l'évaluation de l'individu (dans la logique compétences) au travers de critères plus flous et paradoxalement plus difficiles à quantifier. L'introduction, dans les référentiels, d'indicateurs liés au comportement ou à la personnalité (voire pire, au « savoir-être ») accentue encore l'inflation d'une évaluation qui reste, tant au niveau national que supranational (Registre National des Certifications Professionnelles, politiques européennes de Formation Tout au Long de la Vie, etc.) toujours plus forte et toujours plus complexe (Bureau, 2012). Mais de plus en plus déconnectée du réel des situations de travail et de formation (Dejours, 2003), cette inflation conduit à un double mouvement d'extension et de formalisation de l'évaluation, en recourant à l'omniprésence d'une culture du résultat et à des procédures de « maximisation de soi » (Eneau, 2011), tout en s'accompagnant paradoxalement d'un sentiment croissant de déqualification, voire de disqualification.

A l'heure où les institutions de formation (écoles, universités) relayent, plus qu'elles ne s'y opposent, ce recours croissant à la certification et à la normalisation, elles-mêmes de plus en plus dénuées de sens pour leurs acteurs comme leurs usagers (Maillard *et al.* 2012), c'est alors, en définitive, d'un problème plus politique portant sur son utilité sociale que ressortent l'évaluation, mais aussi ses dérives.

¹³ Comme le montrent des travaux menés en parallèle sur le processus de reconnaissance partielle ou de non reconnaissance, dans les demandes de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), notamment (Eneau, 2011).

¹⁴ C'est moins le fait d'être diplômé d'une école de travail social ou d'un doctorat de l'université qui permet d'accéder à un poste spécifique et d'être rémunéré à hauteur de son diplôme que les « compétences » qu'il est possible de mettre en avant, mesurées à l'aune d'une performance qui, elle, est avant tout individuelle.

Références bibliographiques

- Aballéa, F., & Froissart, C. (1988). *L'évaluation qualitative : une approche appliquée à la formation*. Noisy le Grand : ADEP Editions.
- Abelhauser, A., Gori, R., & Sauret, M.J. (2011). *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*. Paris : Mille et Une Nuits.
- Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise - Analyser, concevoir, réaliser, évaluer* (3^{ème} édition). Paris : Dunod.
- Allal, L., (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Bonniol, J.J., & Vial, M., (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Boudon, R. (2007). *Le sens des valeurs (1ère édition 1999)*. Paris : PUF (Quadrige).
- Bureau, M.C. (2012). Evaluation. In A. Bevor, A. Jobert, M. Lallement, A. Mias (dir.). *Dictionnaire du travail* (pp. 309-314). Paris : PUF.
- Carel, E. (2012). *L'évaluation dans une approche par compétences : Quels usages du portfolio en formation infirmière ? Mémoire de Master 2 SIFA*. Rennes : Université Rennes 2.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : L'Harmattan.
- Eneau, J., (2011). Reconnaître l'expérience pour valider les acquis : quel accompagnement pour quelle reconnaissance ? *REF : Professionnalités des formateurs dans les dispositifs de formation continuée. Le cas des dispositifs centrés sur l'expérience des formés*. Louvain (Belgique), septembre 2011 (papier long soumis pour publication dans un ouvrage collectif).
- Figari, G., (1994). *Evaluer : Quel référentiel ? Pédagogie en développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris, PUF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Ketele (de), J. M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, 59--80.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick J. D. (2006). *Evaluating Training Programs* (3rd ed.). San Francisco (Ca): Berrett-Koehler Publishers
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : PUF.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Landsheere (de), G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.

- Legendre, M.F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en question* (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- Maillard, F. (dir.) (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : PUR.
- Meignant, A. (2009). *Manager la Formation* (8^{ème} édition). Paris : Editions Liaisons.
- Oiry, E. (2004). *De la qualification à la compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Peretti A. (de), Boniface, J. & Legrand J. A. (2009). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF Editeur.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?* (en ligne sur unige.ch).
- Pons, X. (2010). *Evaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (dir.) (2012). Normes et normativité dans l'éducation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 45, n° 1-2.
- Rey, A. (dir.) (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Roussel, J.F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert*. Montréal : Editions Guérin.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome 1. Laval (Qu.) : PUL.
- Scallon, G. (1991). *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome 2. Laval (Qu.) : PUL.
- Scallon, G., (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.W. Gagne & M. Scriven (Eds.). *American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, Vol .1: Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally, 39-83.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer ou remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris: Armand Colin.
- Tremblay, N.A. (2003). *L'autoformation, pour apprendre autrement*. Montréal : PUM.
- Tremblay, N.A., Balleux, A. (1995). La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie. *Education Permanente* n° 122. 149-163.
- Tremblay, N. A., & Eneau, J. (2006). Sujet, société et autoformation. Regards croisés du Québec et de France. *Education Permanente* n° 168. 75-88.
- Vial, M., (2001). *Se former pour évaluer : Se donner une problématique pour élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.