

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

Gérard Figari ^{a*}

^a *Université P. Mendès France de Grenoble*

* gerard.figari@wanadoo.fr

Résumé

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

Mots-clés : Activité évaluative, bilan, évaluation des apprentissages, des compétences et des acquis, cognition et métacognition, qualité, réponse sociale

Evaluative activity between cognition and social response: new challenges for evaluators

Abstract

This text aims at providing a review of the questions raised by research on evaluation related to education at the beginning of the years 2000, questions which were set up on the basis of contributions by numerous writers towards a summing up initiated during a colloquium of ADMEE. The present grouping is placing emphasis on evolution and on measurable perspectives: evaluation being studied more and more as an activity, evaluation increasingly focusing on

the learning subject and explained within the framework of cognition, evaluation being influenced more and more by the social context (norms, "economisation"). All of which question the simple measure of performance which used to be the traditional tool of the evaluators".

Keywords: Evaluation activity, summing up, evaluation of training, competencies and acquired knowledge, metacognition, quality, social response.

Introduction : *La place de l'évaluation dans une réflexion sur la qualité de l'enseignement*

Les liens entre évaluation et qualité font partie légitime des deux concepts en même temps : la qualité a toujours besoin d'être appréciée et mesurée, donc "évaluée" et l'évaluation se définit – et se justifie – de plus en plus comme un processus d'amélioration de l'objet qu'elle évalue. Pour exprimer cette idée autrement, on posera comme postulat, ici, que l'évaluation, par ses mesures, apporte à la qualité les preuves de son existence et que la qualité, par sa logique d'excellence, apporte à l'évaluation la nécessité de repenser le regard qu'elle porte sur la "valeur" des objets et des êtres. Réfléchir sur l'évaluation de l'éducation, de la formation ou de l'enseignement peut donc constituer une façon de réfléchir sur la qualité

De nouveaux défis pour l'évaluation

Le thème de cette contribution prend appui sur le constat que les évaluateurs que nous sommes sont impliqués aujourd'hui dans de nouveaux dispositifs, confrontés à de nouveaux comportements et entraînés, qu'ils le veuillent ou non, dans de nouvelles interactions avec les partenaires du système éducatif. Ce constat vient des responsables institutionnels et éducatifs ; il émane aussi des chercheurs en Sciences Sociales dont les travaux doivent contribuer à alimenter la réflexion. Le propos consiste à évoquer cet apport en présentant les grandes lignes d'un bilan récent des recherches sur l'évaluation

en éducation, dans ses relations entre le système formatif, d'une part et le système socioéconomique, d'autre part. L'intention sous-jacente consiste alors de mettre en lumière les problématiques et les nouveaux défis que ces travaux annoncent aux évaluateurs.

Ce bilan est issu des travaux de l'ADMEE Europe et Canada qui établit régulièrement la description des évolutions de la recherche sur son objet : l'évaluation en éducation. L'ADMEE consacre une partie importante de son activité à ce travail d'inventaire, aussi bien à l'occasion de colloques internationaux que d'articles de la revue *Mesure et Evaluation* qu'elle produit. On dispose ainsi d'une information importante, variée et sans cesse renouvelée sur l'actualité des préoccupations des chercheurs en matière d'évaluation : c'est sur cette culture autant que sur un "bilan" dont on connaît les limites habituelles que se fondera l'évocation de cette perspective. Par ailleurs, cette dernière a donné lieu à une publication collective à laquelle appartiennent la plupart des références aux auteurs datées de 2001 indiquées ici¹.

Des questions pour repenser l'activité évaluative

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

¹ Il s'agit de *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et professionnels*, édité par G.

Figari et M. Achouche (2001), aux éditions De Boeck Université.

socioéconomique sur le jugement scolaire. Ce qui constitue une manière de poser des questions qui amènent à repenser l'activité évaluative.

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

- L'évaluation comme activité
- L'évaluation comme cognition
- L'évaluation comme réponse sociale

Ce qui constitue une manière de poser des questions qui amènent à repenser l'activité évaluative.

I – L'évaluation comme activité

Cette caractéristique constitue une tendance majeure des textes récents sur l'évaluation. Elle consiste à décrire l'évaluation en termes de processus, en ne présentant les procédures et les méthodes que comme des dimensions évidentes ne posant plus problème. L'utilisation du terme "*activité évaluative*", à la place de celui d'évaluation, reflète ainsi plus justement les préoccupations et les types de discours de la plupart des auteurs. Cette tendance consiste, à s'intéresser particulièrement à ce qui se passe dans *l'acte d'évaluer*, tant chez l'"évaluateur" que chez l'"évalué", ce qui constitue également un phénomène relativement nouveau.

On a de plus en plus recours aux notions d'*activité*, de *tâche*, de *compétence*, dans les travaux répertoriés, pour décrire les pratiques d'évaluation dans leur fonctionnalité davantage que dans leur instrumentation. L'étude des situations, des moments où se manifestent des comportements évaluatifs intéresse notamment les chercheurs : l'évaluation dans la relation entre le maître et l'élève et dans la conduite de

l'enseignement ou de la formation est particulièrement observée. Les travaux issus de la psychologie cognitive (Vergnaud, 2001, p. 43, proposant d'analyser les activités de l'apprenant à travers les notions de schèmes mentaux et d'invariants opératoires), d'une part, et ceux issus de la psychologie sociale, initiés par Monteil (1989) et développés par Dubois (2001, p.188) et Py (2001, p. 181) portant sur les déterminants du jugement évaluatif (à travers les notions d'attribution causale et de norme d'internalité), d'autre part, en sont des exemples notables.

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

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

Cette activité est toujours et de plus en plus *contextualisée*. Les pratiques d'évaluation sont décrites comme dépendant du contexte dans lequel elles fonctionnent, que le contexte soit identifié comme étant individuel par rapport à des parcours d'élèves ou des antécédents, ou comme social par rapport à des facteurs économiques et socio-professionnels, culturels ou ethniques. Que les évaluations soient standardisées ou non, locales ou nationales, l'observation vise à trouver une signification à l'acte évaluatif en relation avec une situation.

Quelles interpellations ces études peuvent-elles susciter chez les évaluateurs ?

Tout d'abord, alors qu'il paraissait déjà difficile de concevoir, de gérer et de faire vivre des dispositifs d'évaluation de type "mesure", comment peut-on imaginer que les évaluateurs, sur le terrain, pourraient examiner également l'activité elle-même et le mode de participation des acteurs aux processus évaluatifs ?

Une leçon, au moins, pourrait en être tirée : à partir de ces éclairages aucun évaluateur ne peut justifier la mise en place d'une évaluation "en aveugle", sans se poser obligatoirement la question des retombées sur le comportement des acteurs.

II- L'évaluation comme cognition

Une centration sur le sujet apprenant

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

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

Dans le domaine de *l'évaluation des apprentissages*, le renouvellement se signale d'abord par la rareté des références à des notions dont l'emploi était jusque-là beaucoup plus fréquent. Le recours aux termes de "communication", de "régulation", de "processus", de "représentation" se substitue en effet à l'usage de catégories comme "évaluation diagnostique, pronostique, formative, sommative, etc." Une telle

substitution signifie que, là aussi, il s'agit moins de mesurer, de vérifier que d'analyser des processus pour comprendre le sens des activités du sujet apprenant.

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

Evaluation, communication et régulation

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

Vial (2001, p. 68) analyse les différentes compréhensions, selon les modèles et les logiques de l'évaluation, de la notion de régulation et montre comment celle-ci peut devenir chez l'élève un outil pour participer au jeu qui anime la relation triangulaire entre le savoir, l'enseignant et "l'être en apprentissage dans la durée".

Altet (2001, p.78) montre ensuite, à travers l'étude des pratiques d'évaluation et de la communication en classe, comment émergent les conditions de la mise en œuvre "d'une régulation pédagogique interactive véritable".

Jorro (2001, p. 83) envisage l'évaluation comme une "ouverture de sens" qui s'adresse à un sujet apprenant adoptant la position d'"arpenteur" pour remettre en cause ses certitudes et élaborer ses propres significations. Cette approche, que l'auteur nomme

"apostrophe évaluative", diffère de l'évaluation formative, en ce sens qu'elle "se centre davantage sur le sujet que sur l'objet de savoir".

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

De Ketele (2001, p. 39, 102) analyse l'évolution des pratiques issues de l'évaluation formative et met ainsi en perspective des "paradigmes qui s'enrichissent" comme celui de la régulation et des "paradigmes mis en veilleuse" comme la docimologie. L'élargissement actuel des problématiques issues de l'évaluation formative lui paraît à même de déboucher sur l'émergence d'un nouveau paradigme, qu'il propose de dénommer "le paradigme de l'évaluation régulatrice centrée sur l'action située".

Auto évaluation : intérêt pour la métacognition

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

L'autoévaluation occupe une place importante dans la pratique des évaluateurs sensibilisés à l'implication de l'apprenant dans la régulation de ses apprentissages. Cependant, les recherches sur le fonctionnement cognitif qui se sont développées ces

dernières années ont sensiblement modifié l'approche de l'autoévaluation en liant celle-ci à la métacognition.

Noël explique cette évolution par la situation actuelle, marquée par l'individualisme et la responsabilisation dans laquelle on considère "l'apprenant comme acteur et coresponsable de son apprentissage".

On prendra ensuite en compte le questionnement des pratiques d'autoévaluation qui amène Paquay et al. (2001, p. 119) au dévoilement des dérives paradoxales qui consistent à donner aux apprenants l'injonction de s'autoévaluer !

Enfin, L. Allal (2001, p. 142) replace les pratiques de l'autoévaluation (rôle de la motivation et des stratégies de réussite des élèves) et ses dérives (confusion entre autoévaluation comme processus d'apprentissage et auto évaluation comme "outil pédagogique") dans l'évolution de la recherche sur la métacognition.

Quels apports à la réflexion des évaluateurs ?

Concernant l'évaluation des apprentissages, on ne peut plus se contenter aujourd'hui de parler d'"évaluation formative" versus "évaluation sommative". Ces expressions ne font qu'exprimer une intention de l'évaluateur, alors que l'on sait que les processus d'évaluation s'appréhendent surtout dans leurs relations avec la cognition. L'évaluation des apprentissages ne peut donc plus se justifier par elle-même et trouve sa légitimité, désormais, dans les fonctions qu'elle remplit dans le développement cognitif. Pour résumer l'interpellation faite ici aux évaluateurs, on ne peut plus éluder la question : et si les performances (qui ne sont, en fait que des "traces" artificiellement construites) ne suffisaient plus à rendre compte des apprentissages des élèves ?

III – L'évaluation comme réponse sociale

Des travaux de plus en plus riches témoignent d'un déplacement sensible de ce que l'on pourrait appeler le "centre de gravité" des problématiques évaluatives de l'école ou du

système de formation vers la société. On s'aperçoit, en effet, de l'influence grandissante exercée par le contexte social et professionnel sur les pratiques et les comportements d'évaluation en éducation. A la suite des acteurs économiques, les partenaires du système scolaire comme ceux des organisations de formation constatent en effet, à leur tour, une propension à invoquer des référents socioprofessionnels (comme les préoccupations concernant l'évaluation des compétences, celle des acquis professionnels ou personnels, l'employabilité des diplômés).

Tout semble se passer, en effet, comme si les acteurs sociaux s'intéressant de plus en plus au produit de l'école, les acteurs scolaires, qui en auraient acquis une certaine conscience, s'engageaient, vis-à-vis des précédents, à justifier la pertinence des apprentissages qu'ils construisent. On appellera ici "réponse sociale" cette fonction de plus en plus attendue de l'évaluation scolaire comme partie prenante dans le jeu social et économique actuel. Témoigne également de cet intérêt le développement des travaux et colloques sur les politiques éducatives (citons les travaux de l'IREDU en général, ceux de Duru-Bellat et Jarousse, en particulier, 2001) et la synthèse des travaux d'un colloque de l'ADMEE Europe à Dijon sur l'évaluation des politiques d'éducation réalisé par Georges Solaux en 2000) qui abordent sous ce thème aussi bien les questions de pilotage des structures éducatives que de politiques locales d'éducation et de formation entraînant des attentes spécifiques en matière d'évaluation.

Mais on citera ici, surtout, des exemples décrivant cette troisième dimension, plus sociale, de "l'activité éducative" à travers trois caractéristiques de la littérature sur la question : le rôle démasqué des normes sociales, le recours à la notion de compétence, la prise en compte des acquis professionnels et le renforcement de la fonction certificative de l'évaluation.

Le rôle démasqué des normes sociales

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

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

Le recours à la notion de compétence

L'évaluation des compétences constitue une problématique émergente. La notion de compétence elle-même est d'importation récente et son transfert du monde de l'entreprise à celui de l'éducation constitue l'objet d'un débat qui n'est pas clos. C'est pourquoi on n'entrera pas ici dans le jeu des conceptions et des définitions en présence : nous renvoyons pour une telle aventure à la lecture des auteurs (Vergnaud, De Ketele, déjà cités). Le recours à cette notion laisse entendre que l'attention n'est plus focalisée sur les performances mais se trouve sollicitée par les activités mentales qu'elles sous-tendent. Au-delà du rapport entre l'utilisation managériale de cette notion dans l'entreprise et les pratiques pédagogiques auxquelles elle donne lieu dans le contexte scolaire évoqué par Baillé (2001, p. 52), un autre lien est établi par de nouveaux travaux

entre la compétence et le monde du travail : il s'agit des apports de la didactique professionnelle, discipline de création récente (Pastré, 1997). C'est à partir de l'analyse du travail qu'est alors définie la compétence, cette analyse constituant en elle-même un élément du processus d'apprentissage. La compétence n'est alors plus désignée de manière isolée, à l'image d'une connaissance, mais elle est décrite dans son environnement, dans la situation dans laquelle elle se construit. Les questions soulevées par le recours à cette notion dans le vocabulaire de la pédagogie ne demandent qu'à se développer.

La prise en compte des acquis professionnels et sociaux

Il s'agit, tout d'abord, avec Aubret (2001, p. 281), de définir une forme d'évaluation qui tient compte des parcours individuels pour l'intégration dans un cursus, en "équivalence", par la "validation des acquis" professionnels et sociaux. En posant la question "comment évaluer (à partir de quels référentiels, avec quels indicateurs) le résultat de ce que la personne découvre, apprend, organise par elle-même dans les occasions de vie et de travail qu'elle crée ou rencontre ?", l'auteur ne fait que "renvoyer au sujet et à son activité cognitive organisatrice", éléments privilégiés du thème précédent. Il faut signaler que depuis les années 90 ayant vu apparaître une première vague de travaux et publications sur ce thème, de nouvelles problématiques sont apparues, renforcées par de nouveaux dispositifs, notamment en Europe et en Amérique du Nord, qui organisent la reconnaissance et la validation des apprentissages non formels et informels, objet d'une autre réflexion.

Enfin, avec la présentation d'un dispositif appelé "bilan de compétences", Kouabéan (2001, p. 287) a montré tout l'intérêt d'exploiter un instrument destiné à aider une personne à identifier son environnement et son histoire, à "repérer et évaluer ses acquis liés au travail, à la formation et à la vie sociale, mieux identifier ses savoirs,

compétences, aptitudes, déceler ses potentialités inexploitées, gérer ses ressources et ses atouts afin de construire des éléments transférables à de nouvelles situations". On voit bien comment ce dispositif rejoint la logique du "portfolio", appelé également "portefeuille de compétences" (sorte de journal rendant compte des expériences formatrices du sujet) introduite dans le domaine scolaire, ce qui renforce encore l'idée de l'interpénétration des deux contextes (scolaire et socioprofessionnel) dans les évolutions constatées des pratiques évaluatives.

Un renforcement de l'évaluation certificative

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

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

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

- (1) Et si la "compétence" se construisait en travaillant ? Si elle était indépendante des objectifs formulés par les formateurs et relevait avant tout d'une élaboration

cognitive, à partir d'une situation concrète de travail ? La conséquence ne consisterait-elle pas à redéfinir la formation professionnelle d'abord mais aussi certains dispositifs du système éducatif comme ceux de l'enseignement professionnel et de l'alternance, et, pourquoi pas, dans cette direction, le "travail scolaire" lui-même ?

- (2) Comment évaluer, alors, les compétences ? Pourra-t-on encore utiliser comme seuls indicateurs les "performances" auxquelles les évaluateurs de tous bords étaient jusqu'ici habitués et qui sont mises en doute par les chercheurs ?
- (3) L'école va-t-elle, doit-elle intégrer dans ses pratiques évaluatives ces influences sociales particulièrement prégnantes ? L'école peut-elle encore conserver, seule, sa mission traditionnelle de certification à travers la délivrance des diplômes ou doit-elle partager cette fonction avec les autres acteurs sociaux ?

Conclusion

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

- L'évaluation est de plus en plus envisagée comme une activité à aborder en tant que telle et non plus seulement un ensemble de procédures de contrôle indépendantes de l'apprentissage
- L'évaluation des apprentissages s'est dotée d'un appareil théorique majeur à travers les apports des sciences cognitives qui amène à revisiter la fonction "formative".
- L'évaluation n'est plus l'apanage exclusif de l'école : la validation, la certification, la confrontation avec les compétences attendues dans le champ

professionnel et social introduisent de nouveaux modèles et invitent à de nouvelles pratiques. Elle est appelée à apporter des réponses à des pressions sociales fortes.

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

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

Dire cela n'est-il pas une façon de paraphraser la définition des approches de la qualité, dans la mesure où l'évaluation serait de plus en plus considérée comme un

accompagnement indispensable d'un "service" de formation qu'elle contribuerait à analyser et à améliorer ?

Références bibliographiques

- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. In Figari, G., Achouche, M., (Eds.) *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. *Op. Cit.*
- Aubret, J. (2001). Validation des acquis : le cas de l'université. *Op. cit.*
- Baillé, J. (2001). Les compétences, de nouveaux "objets" pour l'évaluateur. *Op. cit.*
- Bressoux, P., Pansu, P. (2001). Jugement scolaire et internalité des élèves. *Op. cit.*
- Cardinet, J., Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. *Op.cit.*
- De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. *Op. cit.*
- Dubois, N. (2001). Internalité et évaluation scolaire. *Op. Cit.*
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats, in *Education et sociétés*. Collation : 8 (2) (pp. 97-109).
- Jorro, A. L'évaluation comme ouverture du sens. *Op. Cit.*
- Kouabéban, R. (2001). Les pratiques de bilan de compétences : une nouvelle forme d'évaluation dans les organisations. *Op. Cit.*
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former*. Grenoble : P.U.G.
- Noel, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation. *Op. Cit.*
- Pair, C. (oct. 2001). *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole. Paris : Ministère de l'Education Nationale, DPD/BED.
- Paquay, L. et al. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. *Op. Cit.*
- Py, J. (2001). Les apports de la Psychologie Sociale à la problématique de l'évaluation. *Op. cit.*
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement, *Psychologie française*, 42, 1, p 89-100.

Pastré, P. (1999) Travail et compétences, un point de vue de didacticien, *Formation Emploi*, n°67, pp 109-125.

Solaux, G. (sous la direction de), (2000). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Publication issue du Colloque ADMEE (1999) de Dijon. CRDP de Dijon.

Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. *Op. cit.*

Veslin, J, Veslin, O. (2001). Evaluation formatrice et critères de réalisation. *Op. cit.*

Vial, M. (2001). Evaluation et régulation. *Op. cit.*