

Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation

Guide pratique



PEDAGOGIES | références |

André de Peretti

Jean Boniface et Jean-André Legrand

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU



esf
EDITEUR

André de Peretti
Jean Boniface, Jean-André Legrand

Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation

Guide pratique



Direction éditoriale : Sophie Courault
Édition : Sylvie Lejour
Coordination éditoriale : Maud Taïeb
Relecture – correction : Carole Fossati
Composition : Myriam Dutheil

© 1998 ESF éditeur
Division de la société Reed Business Information
SAS au capital de 4 099 168 €
Forum 52 – 52, rue Camille Desmoulins
92448 Issy-les-Moulineaux cedex
Président : Antoine Duarte
Directeur de publication : Antoine Duarte
Actionnaire principal : Reed Elsevier
5^e édition 2013

www.esf-editeur.fr
ISBN 978-2-7101-2938-7
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*À la mémoire vivante de
Jean Boniface
qui a tant contribué à la genèse
et à l'achèvement de cet ouvrage.*

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir en fin d'ouvrage la liste des titres disponibles
et sur le site www.esf-editeur.fr*

Sommaire

<i>Introduction à la troisième édition</i>	7
<i>Mode d'emploi</i>	9

PREMIÈRE PARTIE

TABLEAUX DE BORD DE L'ÉVALUATEUR

<i>Chapitre 1.</i>	La correction de copies	17
<i>Chapitre 2.</i>	Cotations, notations et paramétrages	30
<i>Chapitre 3.</i>	Relativité de nos pratiques ou « bréviaire » docimologique	44
<i>Chapitre 4.</i>	Pour conduire une évaluation : Référentiels de critères, aptitudes, fonctions et points marquants à observer ou mesurer	53
<i>Chapitre 5.</i>	Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée dans un organisme de formation ou un établissement d'enseignement	78
<i>Chapitre 6.</i>	Petite enquête sur mes façons d'enseigner	99
<i>Chapitre 7.</i>	Auto-évaluation de l'évaluateur	123
<i>Chapitre 8.</i>	Différenciation évaluative et nomenclature présente	135
<i>Chapitre 9.</i>	Variété de procédures et d'instruments	143

DEUXIÈME PARTIE

TABLEAUX DE BORD DE L'APPRENANT

<i>Chapitre 1.</i>	Outils généraux d'auto-évaluation	167
<i>Chapitre 2.</i>	Instruments d'évaluation en fonction de la discipline	198
<i>Chapitre 3.</i>	Instruments d'évaluation interactive	213

Chapitre 4.	Rôles responsables à proposer ou instituer	239
Chapitre 5.	Des « Q-sorts »	257

TROISIÈME PARTIE
TABLEAUX DE BORD INSTITUTIONNELS

Chapitre 1.	Relations et gestion	279
Chapitre 2.	Projets, objectifs et contrats	324
Chapitre 3.	Livrets et dossiers	373
Chapitre 4.	Corps d’inspection et de direction	413
Chapitre 5.	Des examens et des concours	430

QUATRIÈME PARTIE
REPÈRES HISTORIQUES ET THEORIQUES SUR L’EVALUATION

Chapitre 1.	Jalons et contextes historiques	461
	<i>Notations et aspirations contestataires</i>	461
	<i>Mutations sociales et communicationnelles</i>	464
	<i>Prudence dans les sciences!</i>	468
Chapitre 2.	Les complexités de l’évaluation	473
	<i>Évaluation et projets d’enseignement</i>	473
	<i>Aspects objectifs et subjectifs de l’évaluation</i>	481
	<i>Évaluation et fluctuations sociales</i>	489
Chapitre 3.	Problématiques et ingénierie	506
	<i>Problématiques d’évaluation</i>	507
	<i>L’ingénierie d’évaluation</i>	515
	<i>L’évaluation évaluée</i>	523
Glossaire	. . . . .	534
Index	. . . . .	538
Table des fiches	. . . . .	541
Table des documents	. . . . .	543
Bibliographie	. . . . .	545

Introduction à la troisième édition

Depuis 1968, le système universitaire et scolaire français est entré dans une zone de turbulences amplifiées, sinon menaçantes. Des débats passionnés sur ses missions et ses résultats, quantitatifs et qualitatifs, ne cessent de se succéder et de provoquer des manifestations devenues monstres, des défilés, millionnaires en participants, à Paris ou sur le territoire national. Enseignants, parents d'élèves et jeunes générations paraded ainsi dans les rues, tour à tour, ou simultanément.

Sans doute, de non moins incessantes mesures de réforme, générales ou locales, se sont succédées sur le théâtre de nos hostilités scolaires et universitaires. Elles sont de plus en plus marquées par la pression stressante de la mondialisation, et même de l'euro-pénétration. Et ces mesures ont exigé le recours à des consultations de plus en plus massives, opérées notamment, sous les conduites respectives de Philippe Meirieu et Claude Thelot, auprès de millions d'acteurs et d'usagers de l'Éducation nationale.

L'ampleur de ces consultations et manifestations a fait apparaître la force d'un sentiment populaire, exigeant qu'une réussite culturelle et sociale soit assurée, non plus seulement à quelques-uns ou même à un grand nombre, mais à tous les jeunes, y compris ceux qui ont des handicaps. Il en résulte l'exigence d'une justice qui doit être concrètement ressentie dans l'école par chacun des étudiants ou élèves, dans l'évaluation de son travail et l'aboutissement de ses efforts, mettant au clair ses chances d'une juste orientation.

Un défi est donc jeté au centre de nos conceptions et pratiques d'enseignement et de formation, à nos modalités d'évaluation. Il leur est requis de développer leur clarté, leur variété, leur pertinence et leur capacité de stimuler et motiver, à un niveau qui soit à la mesure des enjeux de complexité que nos sociétés et nos cultures doivent affronter.

Notre institution universitaire et scolaire est encore loin de répondre correctement à ce défi. Il est trop longtemps apparu naturel chez nous que chaque enseignant s'arrange tout seul avec les difficultés accrues de l'évaluation. C'était s'en remettre alors à des procédures routinières de correction et de contrôle, et ignorer les apports de la recherche en éducation et ceux de la docimologie. C'était

Les grandes manifestations pour l'école

Les événements de 1968 sont naturellement dans toutes les mémoires ! D'autres grandes manifestations sont peut-être moins présentes dans nos esprits :

- 1983-1984, à propos de l'enseignement privé ;
- 1987, crise Devaquet ;
- 1992, contre Lionel Jospin ;
- 1994, contre François Bayrou ;
- 2000, contre Claude Allègre dont le mannequin fut publiquement brûlé ;
- 2003-2004, contre Luc Ferry et Xavier Darcos ;
- 2004-2005, contre François Fillon qui fut démissionné après l'échec du référendum sur la Constitution de l'Europe.

Même Jacques Lang ne fut pas épargné. Quant aux réactions à propos du voile...

risquer, à défaut de références, de référentiels ou de variétés de procédures, de s'abandonner à une sélection incessante au lieu d'encourager et de fortifier des élèves en phase de difficulté. C'était alimenter les soupçons d'injustice et nourrir, par suite, les déplorables inclinations au découragement et à la violence. C'était aussi désolidariser les enseignants les uns des autres.

Face à ce défi et aux déficiences rémanentes de notre système éducatif, nous avons voulu, Jean Boniface, Jean-André Legrand et moi-même, subvenir aux besoins de soutien, de réflexion et de perspectives que peuvent actuellement ressentir nos collègues enseignants et formateurs.

Chacun d'entre eux pourra trouver dans le présent ouvrage des problématiques de réflexion et de réponses à ses propres interrogations, et aussi des variétés de pratique et d'instruments, des jeux référentiels, des procédures de différenciation et d'adaptation. Il pourra s'informer à propos de l'évaluation dans le cadre institutionnel : inspections, examens, recrutement. La dernière partie de l'ouvrage dispose des ressources de théorisation pour cette évaluation qui se place tout naturellement au centre opératoire des systèmes éducatifs, ombilic de leur renouveau.

André de Peretti

Mode d'emploi

Quand vous ouvrez cet ouvrage, votre premier souci est-il de :

- Réfléchir sur ce que vous faites, et sur ce que vous pourriez faire en évaluant ?

En ce cas, abordez les chapitres de la première partie.

- Proposer à vos élèves, stagiaires ou apprenants, des processus et des instruments de nature à faciliter leur réflexion et leur auto-évaluation ?

Pour lors, documentez-vous dans la deuxième partie.

- Prendre des idées et des références afin d'assurer valablement des responsabilités d'examineur, d'inspecteur, de chef d'établissement, d'administrateur ?

Il conviendra alors que vous consultiez les documents de la troisième partie.

- Comprendre l'importance et le sens attribués, actuellement, historiquement, à l'évaluation ?

Alors, allez consulter les chapitres de la quatrième partie.

Si vous avez quelque hésitation, vous pourriez, à votre goût et selon vos préférences, consulter :

- la table des matières, p. 7
- le glossaire des termes utilisés dans le champ de l'évaluation, p. 534
- l'index, p. 538
- la table des fiches, p. 141 et des documents, p. 543
- la bibliographie, p. 545.

Remarque : nos documents, fiches, considérations théoriques et instruments sont émaillés de « mini-tests », « pauses évaluatives » ou « mémentos » qui introduisent des invitations à faire le point sur ce qu'on pense ou ce qu'on fait.

Nota bene – nous avons intitulé :

- « fiche » les instruments sous forme de tests, grilles, Q-sort, etc.
- « document » les textes à valeur informative donnant, le plus souvent, une référence extérieure pouvant servir d'exemple.

Cet ensemble de textes, documents, fiches et instruments, repose sur les propositions suivantes :

- Il n'y a pas jusqu'ici de formation sérieuse, ni de perfectionnement aux pratiques de l'évaluation en France. Il n'y a pas de *guide* d'une telle formation, ni d'ingénierie suffisante.
- Les conceptions habituelles, en matière d'évaluation, sont réduites à des pratiques triviales et répétitives (correction de copies ou d'interrogations, contrôles et examens), insuffisamment analysées et critiquées, malgré les alertes des chercheurs en sciences de l'éducation qui se sont attachés à ces problèmes.
- L'usage inconscient (sinon excessif) de la notation induit (à défaut d'autres formes de notation qui se sont historiquement développées) des démarches sélectives, insuffisamment différenciées et, donc, discriminatoires pour un certain nombre d'individus.
- Les formes d'évaluation en usage, souvent monotones, ne se présentent pas selon une variété souhaitable et cohérente. Elles ne préparent pas assez les apprenants à une auto-évaluation responsabilisante. Elles sont souvent éloignées des objectifs institutionnels et des incitations officielles, par manque de références et d'outillage.
- Il est possible de présenter une diversité suffisamment étendue d'interrogations et de réflexions, associées à des gammes différenciées d'instruments et de processus, de nature à éclairer, stimuler, personnaliser et enrichir ou renouveler les pratiques sommatives ou formatives des enseignants et formateurs (comme on avait pu le vérifier avec le *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* publié à l'INRP avec le concours financier du Ministère outre son patronage) – afin de favoriser les évolutions indispensables de nos systèmes de formation et d'enseignement ou d'éducation, verrouillées par des pratiques trop restreintes.

La démarche proposée aux formateurs et professeurs se structure donc ainsi :

1) première partie : partir du plus habituel (la correction de copies) ; orienter vers un repérage personnel de ce qu'on fait dans une pluralité de possibles ; évoquer quelques alertes docimologiques ; inciter à une évaluation concertée avec celles d'autres acteurs ; se situer ; s'auto-évaluer ; se disposer à expérimenter des formes nouvelles ;

2) deuxième partie : décentrer le formateur ou le professeur d'une pratique d'évaluation isolante ; l'ouvrir à un partage de la responsabilité d'évaluation avec les apprenants (stagiaires ou élèves) ; disposer d'une variété d'instruments d'auto-évaluation ou de co-évaluation parmi lesquels choisir pour aider les apprenants ; construire avec ceux-ci des formes adéquates d'évaluation ;

3) troisième partie : offrir un éventail d'aptitudes, de compétences, de critères et de visées aussi large que possible pour des missions d'inspection, de direction, de sélection et de recrutement ; ainsi que pour la gestion d'organismes et de systèmes de formation et d'éducation – en vue de faciliter des choix, d'améliorer la pertinence des pratiques, de renouveler les formes trop utilisées ;

4) quatrième partie : disposer à une culture d'évaluation ; rendre explicites les extensions historiques du domaine de l'évaluation ; situer ce qu'on fait en évaluation par rapport à la civilisation émergente ; dépasser une phase de bricolage en éducation pour participer à l'élaboration d'une « ingénierie » d'évaluation.

*

**

Ce qui est proposé aux professeurs (jeunes ou anciens) comme aux formateurs (d'IUFM, d'organismes professionnels ou d'associations), est, en quatre parties, un ensemble de :

- textes incitatifs ;
- documents à consulter et à partir desquels se repérer comme praticien d'évaluation ;
- fiches de procédures évaluatives à expérimenter ;
- instruments utilisables en direct ou susceptibles d'adaptation personnelle ;
- éléments divers (combinables selon des choix responsables).

Ce que nous faisons et ce que nous pouvons faire

L'évaluation fait bien partie de notre métier de formateur ou d'enseignant, comme de nos fonctions institutionnelles, car, incessamment, nous corrigeons, nous annotons, nous sanctionnons, nous notons : lors de comportements scolaires, d'activités multiples, de productions périodiques, d'épreuves d'examen. Et, corrélativement, nous alertons, nous conseillons, nous orientons, nous invitons à un retour sur leur travail et sur leur devenir nos apprenants, nos élèves bien sûr, mais aussi leurs familles, l'institution scolaire, les entreprises, l'environnement social.

Dès ce premier regard, nous pouvons donc convenir que l'évaluation est une opération complexe, pour nous et pour les autres. Et, comme nous le voyons bien, la notoriété accrue qui lui est maintenant concédée de façon expansive dans nos sociétés modernes (ou postmodernes) à toutes les occasions n'est pas faite pour faciliter sa compréhension, ni sa maîtrise.

Cependant, si nous prenons l'air du temps comme il vient, il peut nous inciter à faire le point sur nos conceptions et nos pratiques en ce qui concerne ce terme (ce paradigme) bien à la mode. Pourquoi pas ?

Donc, faire le point sur l'évaluation dans le cadre de notre rôle et de nos fonctions, soit ! mais, au moins, d'une manière qui soit aussi suggestive que commode. C'est ce que le présent guide voudrait nous aider à réussir, placidement.

Ce qui se dit ou s'observe et ce que nous faisons

La consultation des feuillets, fiches ou documents inclus ici nous permettra, selon notre humeur, de nous interroger ou de nous informer sur ce qui se dit dans la littérature scientifique et professionnelle à propos de son usage et de ses implications dans les activités d'enseignement, de l'éducation à la formation.

Elle nous facilitera, éventuellement, un retour sur ce que nous faisons d'habitude afin d'en prendre une perception plus nette et de constater les limitations, les contradictions, mais aussi les références réelles de nos pratiques – en vue d'enrichir celles-ci et de nous donner des voies nouvelles d'évaluer, c'est-à-dire de mettre en valeur nos apprenants ou nos élèves selon leurs possibilités différenciées, autant que cela est possible, et sans confondre continûment évaluation et sélection.

Selon les moments et les cas, nous pouvons comparer nos modalités d'appréciation ou de cotation, appliquées aux comportements et aux prestations ou productions de nos apprenants ou de nos élèves dans nos classes, à des groupes ou référentiels d'usages ou de procédures relativement étendus, pour les situer et discerner l'adoption éventuelle, souhaitable, de nouvelles procédures ou de nouveaux instruments qui nous intéresseraient.

L'exploration de nos intentions et celle de nos difficultés à les mettre en œuvre, ainsi que celles de nos apprenants peut, par le relais de feuillets ou fiches d'inventaires multiples, donner lieu à des choix nouveaux d'indicateurs (et dont relèvent les valeurs), dans la vie du groupe ou de la classe et dans les activités de nos apprenants (ainsi que dans nos relations avec les autres acteurs de l'institution).

Ce que font nos collègues et ce que nous pourrions tenter de faire

Il sera intéressant de prendre connaissance de certaines manières de faire qu'utilisent des collègues de la même discipline que nous ou d'une autre discipline. Nous pourrions emprunter certains éléments des outils proposés ou certaines phases de procédures présentées dans ce guide pour les adjoindre, les combiner à nos pratiques ou bien pour les transposer à notre goût et selon nos besoins.

Nous pourrions de la sorte découvrir la riche variété des formes d'évaluation possibles et donc en profiter pour faire les choix qui nous conviendraient, tout en comprenant la validité d'autres choix par d'autres collègues. Et nous pourrions trouver, dans la mine d'idées et de procédures réunies en ces pages, de quoi mieux connaître ce qui se vit dans nos établissements ou organismes, de quoi élaborer des projets cohérents pour une ou plusieurs années, de quoi mieux encourager et encadrer nos élèves dans leurs propres projets et cursus.

L'ambition modeste de cet ouvrage serait aussi de permettre à chacun de se construire un *tableau de bord* en vue d'observer finement, sensiblement, ce qui se passe dans les groupes ou les classes, de suivre attentivement les progrès

différenciés des stagiaires ou élèves et de combattre la monotonie des routines en évaluation (comme en aménagement des études de ses élèves) qui peuvent réduire son efficacité et l'efficacité de son enseignement.

Il va de soi que, si les feuillets et documents contenus dans ce guide peuvent être utilisés directement par les formateurs ou les enseignants, ils peuvent aussi être mis à la disposition des formateurs pour servir de fondements à des actions ou séminaires de formation initiale et continue.

1^{re} partie

Tableaux de bord de l'évaluateur

*Evaluer les acquisitions, comportements
et productions des élèves ou stagiaires*

TABLE DE LA 1^{re} PARTIE

Chapitre 1. La correction de copies	17
Chapitre 2. Cotations, notations et paramétrages	30
Chapitre 3. Relativité de nos pratiques ou « bréviaire » docimologique . . .	44
Chapitre 4. Pour conduire une évaluation : Référentiels de critères, aptitudes, fonctions et points marquants à observer ou mesurer. . .	53
Chapitre 5. Référentiels d'indices utiles pour une évaluation concertée dans un organisme de formation ou un établissement d'enseignement	78
Chapitre 6. Petite enquête sur mes façons d'enseigner.	99
Chapitre 7. Auto-évaluation de l'évaluateur.	123
Chapitre 8. Différenciation évaluative et nomenclature présente	135
Chapitre 9. Variété de procédures et d'instruments	143

Chapitre 1

La correction de copies

En premier lieu, l'évaluation peut nous apparaître sur le plan opératoire, comme intimement liée aux activités si fréquentes, si prégnantes, de correction de copies, de devoirs ou d'épreuves d'examen.

C'est donc par l'analyse de ce que nous faisons, personnellement ou collectivement – en intention comme en pratique – en tant que correcteur, qu'il nous paraît normal de commencer par explorer le vaste domaine de l'évaluation.

Et d'abord, que voulons-nous faire quand nous agissons comme correcteurs :

- pour nous, professeurs ou formateurs ;
- pour chacun de nos élèves ou apprenants ;
- pour nos classes ou groupes de stagiaires.

Les inventaires, cadrans ou check-lists que nous vous proposons de prime abord pourraient vous aider (nous aider) à préciser, à tête reposée, ce que nous avons à l'esprit quand nous entendons « corriger ». Il va de soi que nous cherchons à être utiles : mais pour quels propos essentiels, selon quelles intentions pratiques, et en faisant quelles constatations ?

Fiche 1

Inventaire des propos plus ou moins inhérents à une démarche de correction

Corriger peut vouloir dire rectifier et, par conséquent, aussi bien référencer que valoriser (en désignant ce qui est « correct »); ce terme peut vouloir dire aussi sanctionner, donc, normaliser et enfin sélectionner (signifiant le rappel des normes et leur respect).

Dans cet éventail de propos inspirateurs, je pourrai utilement examiner ce que je me propose de faire, habituellement (H) ou occasionnellement (O) : en cochant, sélectivement, là où je peux localiser le mieux ce qui m'inspire le plus, en toute rigueur.

CORRIGER, CE PEUT ÊTRE...

1. Pour moi, professeur ou formateur

VALORISER	RÉFÉRENCER	RECTIFIER	SANCTIONNER	NORMALISER	SÉLECTIONNER
Conforter ma conscience professionnelle	Situer ce que je fais par rapport à des instructions disciplinaires	Ajuster mon cours par rapport aux erreurs des copies	M'apprêter à jauger et/ou sévir	Rappeler et renforcer les lignes fortes de mon enseignement	Appliquer une juste échelle des mérites
H* O	H O	H O	H O	H O	H O

2. Pour chaque élève ou apprenant

VALORISER	RÉFÉRENCER	RECTIFIER	SANCTIONNER	NORMALISER	SÉLECTIONNER
Complimenter sur le travail accompli	Marquer les progressions faites	Désigner les inexactitudes ou insuffisances	Animer stimuler ou tancer	Inviter à des réajustements sur des exigences prescrites de conformité	Indiquer le niveau à atteindre
H O	H O	H O	H O	H O	H O

* H : habituellement ; O : occasionnellement