Présentation de l'ouvrage de Michel Vial, Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils

Zahra Bouchkioua

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4220>

DOI : 10.4000/formationemploi.4220

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 10 juillet 2014

Pagination : 147-151

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Zahra Bouchkioua, « Présentation de l'ouvrage de Michel Vial, Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils », *Formation emploi* [En ligne], 126 | Avril-Juin 2014, mis en ligne le 18 août 2014, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4220> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4220>

Note de lecture

Présentation de l'ouvrage de M. Vial *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes, dispositifs, outils*

par Zahra Bouchkioua

Enseignante-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Mohammed V Souissi,
Rabat, Maroc

L'évaluation, pratique omniprésente dans les métiers humains, s'appuie sur deux logiques : le contrôle et l'accompagnement. M. Vial les analyse dans son livre en huit chapitres.

Dans l'évaluation comme mesure, les opérations qui en rendent compte sont, entre autres, ordonnancement et jugement (premier chapitre), comptage, graduage, calibrage.

Ce modèle postule une relation de causalité entre les variables, entités quantifiables, fluctuantes et répétitives. De là, des pratiques telles que la docimologie et la métrie. La mesure des effets en ingénierie de formation est le dispositif qui représente ce modèle. C'est le marché de

la mesure de l'impact où il s'agit de « capter » les indices de la nouvelle situation résultant des effets de la formation.

Ce modèle véhicule une vision mécaniciste des phénomènes humains. Il repose sur ce que Sainsaulieu (Vial, 2012, p. 39) appelle le paradigme profane et sur le déterminisme causal impliquant la dimension naturaliste et expérimentale des sciences humaines. Les impératifs de scientificité et de positivisme universels ne servent pas vraiment l'évaluation en éducation, en raison d'un excès de quantification, de tentatives de standardisation et de mystification scientifique. L'évaluation, dans sa quête de scientificité, de distanciation et de pureté vis-à-vis de la réalité, constitue le modèle emblématique de la logique du contrôle.

Dans l'évaluation comme gestion (deuxième chapitre), il s'agit de gérer, de rationaliser, de chercher une valeur ajoutée et d'analyser.

Le passage des recherches *sur* l'évaluation à des recherches *en* évaluation montre que l'évaluation en pédagogie relève davantage de la recherche opérationnelle que de la recherche

fondamentale. Par ailleurs, ce chapitre rappelle la vie cyclique des modèles et des dispositifs de l'évaluation.

Dans le modèle de l'évaluation par objectif (troisième chapitre), la formation est désormais un processus rationnel et l'objectif un outil de contrôle.

Trajectoire (chemin balisé vers l'apprentissage), finalités (les valeurs de références) et apprenant lucide conduisent vers une libération de l'apprentissage avec davantage de créativité ; cependant, ils se heurtent à l'image de classe de verre (survalorisant le visible et marginalisant l'initiative de l'apprenant) ne reflétant pas la nature imprévisible des relations humaines. L'objectif est la formulation du résultat (un comportement observable) et non le processus d'apprentissage. Vial recense quelques taxonomies des objectifs. La taxonomie, organisation intellectuelle de l'action rationnelle humaine, aide à connaître, à comprendre afin d'utiliser et d'analyser en vue de résoudre un problème. Elle permet également de contrôler. Les taxonomies citées ont connu de nombreuses applications dans l'enseignement (l'enseignement programmé, la pédagogie différenciée,...). L'apprentissage dépend de l'observation des comportements résultant de *stimuli* environnementaux. Evaluer par objectif présuppose le recours à une pédagogie positive, de réussite et de maîtrise. Elle assume trois fonctions : normative, formative et sommative.

Néanmoins, l'évaluation dans ce modèle est réductrice, unidimensionnelle, adialectique, détemporalisée et normative. L'évaluation par objectif est utile mais elle ne répond pas à la nature dynamique des relations humaines. D'où le retour vers une vision plus globale *via* la conception des objectifs d'intégration afin de rendre compte des tâches plus complexes.

L'évaluation structuraliste (quatrième chapitre) forme l'ensemble d'indices qui guident et aident dans le conseil et la prise de décision.

L'évaluateur, en quête de dysfonctionnement, aide à la prise de décision stratégique et à la résolution de problème. Il s'inscrit dans la logique du contrôle. Ses postulats sont structuralistes, la structure est essentiellement source de normes. L'évaluateur expert dégage la structure de l'organisation en vue de l'améliorer. L'aide à la décision nécessite une demande impliquée et un contexte, un contrat basé sur le pilotage, la correction et le contrôle du projet. Le champ d'intervention est strictement limité selon les objectifs attendus, les problèmes à résoudre, les unités ou les postes, ainsi que les moyens et les contraintes de l'intervention. Vial souligne l'importance de la source des invariants qui sous-tendent la structure virtuelle des invariants de l'organisation, chez l'évaluateur, expert ou consultant.

Évaluer, c'est structurer. C'est une tentative d'objectiver la réalité, moyennant des outils et des indices. Sophie Divay (2011)¹ illustre ce type de dispositif à travers l'expérience de l'évaluateur dans les programmes du Haut-Commissariat à la Jeunesse. Elle attire l'attention sur le caractère paradoxal du rôle de l'évaluateur. Celui-ci doit, outre la proximité avec

¹ Sophie Divay (2011), « L'évaluation qualitative .Objectiver sans compter », *Bref-Cereq* n° 286 mai.

l'évalué et la connivence avec le porteur du projet, évaluer les actions du programme et non le fonctionnement des structures.

L'évaluation formative (cinquième chapitre) est marquée par le passage des dispositifs de l'évaluation de l'influence structuraliste vers l'influence systémique.

La régularisation est envisagée comme remédiation, la régulation comme rétroaction de vérification des acquis, selon un programme et des normes prédéterminés, ou comme moyen d'adaptation du formé. Dans ce dispositif, l'évaluation est conformiste. L'évaluateur détecte les dysfonctionnements afin de les régulariser ou de les réguler selon un programme prédéterminé. Ce type d'évaluation tend à créer un système d'individualisation des modes d'action et d'interaction pédagogiques ; l'évaluateur œuvre dans le sens de la pédagogie de la maîtrise.

En revanche, les apports du systémisme, et particulièrement la notion d'objectif, ne répondent pas à la nature complexe des objets de l'évaluation, notamment en éducation. L'évaluation formative s'inspire de l'évolution des théories de l'apprentissage. Le programme, le référent et le projet sont conçus dans une logique de l'accompagnement de l'apprenant. Celui-ci est plus actif dans la mesure où il réfléchit, renégocie et réajuste ses objectifs et ses tâches.

L'évaluation formatrice (sixième chapitre) puise ses sources dans le modèle systémique.

Elle se forge en suivant une image de spirale. Il s'agit de répondre au mieux à la conception holistique de la réalité humaine. L'évaluateur et l'évalué sont des acteurs qui dépendent d'un environnement, interagissant en fonction des procédures dans un système ouvert et multifonctionnel. Le management participatif, l'évaluation-négociation, l'analyse des besoins partagés sont autant de pratiques qui marquent la séparation d'avec la logique de l'unique et meilleure façon². Le projet est un élément de cohésion dans les systèmes. « *La métacognition désigne l'activité de l'apprenant (l'élève, l'employé) qui exerce une réflexion, verbalisée ou non, sur cette action* »³. Elle permet une prise de conscience des procédures, des méthodes et des processus, notamment chez l'apprenant. Par la taxonomie de Flavell (1976)⁴ (entre autres), Vial attire l'attention du lecteur sur l'importance des catégories de connaissances métacognitives dans la formation des habiletés métacognitives (l'explicitation, l'anticipation, la décentration).

La métacognition est essentielle pour l'évaluation. En effet, elle reflète la prise de conscience et la prise en charge de l'évaluateur par l'évalué (apprenant ou agent) et subséquemment l'autorégulation. Faire de l'évaluation formatrice signifie également l'adoption des postu-

2 « *Il n'y a pas ce que les Américains appellent "the one best way" (...) Ce principe (...) stipule qu'il n'y a pas de solution unique ou exclusive aux problèmes que l'on rencontre dans les systèmes ouverts* », Lapointe J. <http://www.sites.fse.ulaval.ca>, dans Vial M. (2012), p. 251.

3 Michel Vial (2012), p. 254.

4 Ibidem.

lats de la théorie de l'orientation. Son concept de base, la carte d'étude ou fiche critériée⁵, sert à expliciter, à verbaliser et à partager la logique de la tâche), à l'origine de l'action psychologique, permet de former des normes d'évaluation. Il permet également la verbalisation de ces critères. Ce modèle se caractérise par la réfutation d'une programmation préétablie. L'enseignant est une personne ressource qui aide à verbaliser et à s'engager (l'apprenant) dans une logique de l'expérimentation des procédures.

L'évaluation formatrice est un dispositif pédagogiquement opérationnel. Elle permet davantage de réussite, fournit un outillage efficace quant à la représentation des buts fixés, la planification rationnelle de l'action, l'autocorrection et l'auto-évaluation. Elle favorise davantage de rétroactions, de choix didactiques personnalisés et de transferts. Il en résulte une réorientation *via* la régulation et le critère, outil principal dans ce dispositif. L'évaluation est un acte de communication où l'enseignant ramène l'erreur à la carte d'étude que l'apprenant corrige. Cependant, l'évaluation formatrice demeure techniciste : la tâche est toujours un produit traditionnel manipulé par les impératifs de la réussite scolaire.

Elle reproduit le même projet que les autres dispositifs de la logique du contrôle, dont la réussite scolaire, la pédagogie de réussite obligatoire et l'esprit fonctionnaliste. Ce modèle n'est pas prédictif et reste tributaire des exigences du contrat pédagogique (normes, régularisation). Son côté procédural occulte l'auto-questionnement. L'auto-évaluation y est un autocontrôle qui sous-tend une forme de bachotage. Il en découle une mise en relation entre l'éducation et l'institutionnalisation, conception fonctionnaliste qui ne résume pas toutes les formes de l'évaluation.

Vial explique (septième chapitre) l'évaluation régulation dans les systèmes complexes pour le management.

Évaluer, c'est assumer, négocier, passer par le paradoxe. D'où le rôle pertinent de la régulation et de l'autorégulation où les paradoxes et la problématisation remplacent les contradictions. L'image de la spirale montre la nécessité dans laquelle se trouve l'évaluateur de joindre les deux logiques, celle du contrôle et celle du reste (l'accompagnement, la causalité circulaire en synchronie...). Régulariser, réguler et s'autoréguler constituent simultanément la recherche de l'équilibre et l'ouverture vers le sens. Le projet, dans sa dimension subjective, favorise l'émergence d'un travail engagé vers la problématisation dans un environnement conflictuel et contradictoire : « *Tout projet est problématique d'évaluation* » (p. 319). Dans l'auto-évaluation, être en projet, c'est passer d'un savoir non réfléchi, *via* un apprentissage négocié, explicité et une évaluation négociée et verbalisée, à un savoir réfléchi. Ce modèle reconnaît au contrôle et à l'évaluation leur rôle, sans les confondre.

Cependant, l'opérationnalisation achoppe sur deux difficultés : la volatilité du fonctionnement psychique et la notion de situation que l'évaluation située (huitième chapitre) tente de

⁵ Michel Vial (2012), pp. 285-286.

comblent. La distinction et le choix afin de situer et de se situer constituent l'une des caractéristiques de ce modèle de l'évaluation. Être différent et appartenir à un même ensemble, cela renvoie à la complexité et la continuation, mais non nécessairement au paradoxe. Dans ce modèle, l'importance du sujet implique la nécessité de prendre conscience, pendant l'évaluation, des logiques adoptées (diriger ou accompagner). La notion de « *l'entre-deux est le moment de l'articulation des contraires* » (Vial, 2012, p. 356). L'éducateur est en quête éternelle de posture (s) lui permettant de se situer dans cet entre-deux afin d'allier instruction et maturation. L'évaluation située possède aussi un aspect phénoménologique qui apparaît dans l'étude des situations dans l'espace et le temps. VAE (validation des acquis de l'expérience), accompagnement au changement, *coaching*, accompagnements scolaires font appel à une approche clinique qui libère le vécu personnel et collectif par la parole et des référentiels d'activités. Vial résume le fondement de ce modèle ainsi : « *Il s'agit bien d'assumer l'inachevé de l'humanité et l'inachevable de la reliance, de travailler le lien social : une lutte contre la barbarie, par l'éducation.* » (Vial, 2012, p. 403)

Pour comprendre l'usage de l'évaluation, il est nécessaire d'être conscient du ou des modèles, méthodes, outils et dispositifs qu'on manipule. Penser l'évaluation selon un modèle, c'est l'envoyer vers l'agir complexe susceptible de multiplier les interactions entre les différents modèles de l'évaluation dans la relation éducative et organisationnelle. Cet agir complexe est bien illustré par l'obligation de respecter les programmes du Haut-Commissariat à la Jeunesse⁶. Ainsi, « *Dans le cadre des expérimentations sociales lancées par le Haut-Commissariat à la jeunesse (HCJ) en 2009 et maintenant gérées par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), l'évaluateur s'est retrouvé confronté à une incertitude sur la posture à adopter. Les éclaircissements apportés par le HCJ semblaient, de ce point de vue, ambivalents : d'un côté, il souhaitait qu'évaluateur et expérimentateur travaillent conjointement (« expérimentation et évaluation ont tout à gagner à être associées de façon étroite »), jusqu'à les inciter à une certaine connivence.* »⁷

L'évaluation n'est pas seulement un contrôle computationnel mais un processus vers le développement des sujets, « *l'un de ses motifs d'action : ce désir, ce besoin qu'a le sujet de se figurer l'action, de conceptualiser avant de la réaliser, pendant qu'il la réalise, après qu'il l'ait réalisée, pour en discuter la valeur* » (Vial, 2012, p. 12).

■ Référence de l'ouvrage

Vial M. (2012), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils*, Bruxelles : De Boeck.

⁶ Dubois J.-M, Podevin G. (2011), « Entre indépendance et connivence, ... posture de l'évaluateur embarqué », *Bref-Céreq*, n° 294.

⁷ Ibidem.