

NADJET MEKIDECHE [1]

## **Les deux logiques de l'évaluation pédagogique : pour le passage d'une logique instrumentaliste centrée sur la mesure des performances à une logique formative centrée sur le développement des compétences**

La nécessité de l'évaluation pour le perfectionnement de l'action pédagogique est aujourd'hui largement reconnue. En ce sens, l'évaluation des apprentissages de l'élève demeure l'un des moyens les plus importants d'appréciation de l'action éducative de l'école.

Toutefois, malgré les perspectives nouvelles offertes par la recherche en évaluation et plus particulièrement, par le courant de l'évaluation formative, les pratiques d'évaluation en milieu scolaire algérien et même à l'étranger ont du mal à suivre le mouvement. Les représentations sur l'évaluation scolaire continuent encore trop souvent à associer et confondre la notion d'examen et celle d'évaluation, confusion qui a été entretenue par le courant docimologique qui a fourni une caution scientifique aux examens.

Cet article reprend et réactualise le texte d'une communication présentée à la demande du comité d'organisation de l'«Université du printemps en sciences sociales» (université de Blida) [1]. Il constitue le second volet d'un diptyque consacré à l'évaluation pédagogique en milieu scolaire algérien et dont le premier volet analysait les résistances au changement des pratiques d'évaluation en cours à l'école algérienne (Mekideche N, 1998).

L'analyse présentée prend sa source dans une approche critique des paradigmes dominants de l'évaluation pédagogique abordée lors de cours proposés aux étudiants de Magister en Sciences de l'Éducation de la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Université d'Alger.

Ce texte se structure autour de deux points. Le premier montre comment la logique instrumentaliste dominant le courant docimologique et répondant à une problématique d'objectivation des examens n'a pas permis de poser les questions de fond de l'évaluation et a freiné toute innovation pédagogique dont le système scolaire a besoin.

Le second point montre comment les développements en psychologie et en sciences de l'éducation ont permis de renouveler la problématique de l'évaluation pour inscrire celle-ci dans une logique de formation favorisant le passage d'une pédagogie de l'instruction (courant docimologique) à une pédagogie de la formation (courant

constructiviste) sans laquelle le concept d'éducation ne saurait prendre son véritable sens.

## **I - LA LOGIQUE INSTRUMENTALISTE DU COURANT DOCIMOLOGIQUE. DE SON INCAPACITE A PROVOQUER UN CHANGEMENT DES PRATIQUES ET DE LA PENSEE PEDAGOGIQUES TRADITIONNELLES**

C'est Henri Piéron qui institua la discipline qu'il nomma docimologie, c'est-à-dire «l'étude scientifique des examens» (1963). La docimologie a pendant longtemps occupé tout le terrain de la recherche en évaluation. Le manque de fiabilité des examens a été le problème central traité par elle. Dans un premier temps, elle a montré expérimentalement l'inconsistance des notes en tant que mesure de la performance des élèves. Dans un deuxième temps, elle a cherché à mieux comprendre et expliquer le manque de fiabilité des notes et a proposé tout un arsenal de procédures pour rendre les pratiques traditionnelles d'évaluation plus justes, au sens de justesse et de justice.

Les travaux de la docimologie sont plus ou moins connus des enseignants d'autant que tout un système d'examens et de contrôles notés continue à jaloner les différentes étapes du cursus scolaire et universitaire, aujourd'hui encore. Par contre, la logique de référence de ces travaux est trop souvent méconnue. En faisant croire que tous les problèmes d'évaluation trouveraient une solution par des techniques plus ou moins sophistiquées -dont seules les moins sophistiquées sont actuellement utilisées- la docimologie a empêché la production de problématiques permettant de repenser les notions d'évaluation et de formation.

C'est donc sur les implications pédagogiques de la démarche docimologique que se centrera ce premier point. Mais, avant cela, il s'agit de rappeler la logique de référence de la docimologie laquelle prend son sens dans la conception de l'apprentissage et de la formation qui la sous-tend.

### **1 - La conception de l'apprentissage et de la formation du courant docimologique**

La conception de la formation qui sous-tend les travaux docimologiques s'inscrit dans le cadre de la théorie behavioriste qui peut se résumer par la relation stimulus → réponse. Le stimulus correspond à l'activité d'enseignement. La réponse correspond aux résultats de l'apprentissage. Comme l'enseignant donne la même information à tous les élèves (enseignement collectif) le taux de réception de cette information varie d'un élève à l'autre en fonction du travail et surtout des aptitudes de chacun. Les résultats de l'apprentissage vont donc se répartir, comme les aptitudes, de façon aléatoire, c'est-à-dire en courbe de Gauss.

### **2 - La conception de l'évaluation qui en découle**

A partir de cette conception de l'apprentissage comme résultat dépendant des aptitudes de chacun, l'évaluation ne peut être conçue que comme un constat des résultats de l'élève par le biais de la mesure de ses performances. Elle ne peut donc intervenir qu'à la fin des apprentissages. En ce sens, elle est qualifiée de sommative, c'est-à-dire qu'elle porte sur l'ensemble des connaissances acquises ou assimilées par l'élève. L'évaluation consiste de ce fait à faire passer une épreuve portant sur toute la matière enseignée -épreuve terminale couronnant parfois des contrôles périodiques plus ou moins éloignés dans le temps- et à leur attribuer une note. Et comme tout le monde ne peut pas réussir (puisque les aptitudes jouent), elle a pour but de trier les plus aptes et d'attester par la certification des compétences dont la société a besoin. L'évaluation se contente d'effectuer un bilan, de poser un verdict sur la réussite ou l'échec de l'élève.

Ce faisant, la docimologie n'a rien changé à la conception traditionnelle de l'évaluation à visée sélective et certificative et, derrière elle, de l'apprentissage qui demeure lié aux dons et aptitudes de chacun. Son seul mérite a été de rendre ce bilan, ce verdict plus juste, plus objectif.

### **3 - La problématique de l'objectivation de l'évaluation ou la logique instrumentaliste**

Dans un premier temps, la docimologie propose des procédures de modération des divergences de notation entre évaluateurs (cf. Noizet et Caverni, 1978, De Landsheere, 1980). Mais devant la lourdeur de la mise en place de certaines d'entre elles et surtout les résultats peu satisfaisants obtenus (incapacité à neutraliser les erreurs systématiques de notation) la docimologie propose une solution radicale à ce problème: les épreuves normatives.

En effet, l'un des référents clé de la docimologie classique est la distribution normale et donc gaussienne des notes qui attesterait de la justesse d'une notation et donc d'une bonne examination. Considérer ainsi la courbe de Gauss comme pronostic des résultats scolaires prend tout son sens dans la conception liant l'apprentissage aux aptitudes lesquelles se répartissent (comme la plupart des caractéristiques humaines) selon une distribution gaussienne. C'est ce qui a amené la docimologie à proposer de remplacer les épreuves traditionnelles par des tests de connaissances élaborés selon la méthodologie des tests d'aptitudes. L'épreuve va donc répondre aux principes de validité, de standardisation, de fidélité et, bien sûr, de normativité (cf. Bonboir 1972 a et b). La norme sera ce qui caractérise la majorité d'une population normale c'est-à-dire le centre de la courbe de Gauss, la moyenne. Celle-ci sera calculée à partir des performances étalonnées d'un groupe de référence représentatif de l'ensemble de la population d'élèves concernés. La valeur attribuée aux performances de chaque élève sera relative à son classement par rapport aux performances du groupe de référence, la norme constituant l'unité de référence permettant de porter un jugement objectif sur les résultats de l'élève et de décider de sa réussite ou son échec. A relever que le questionnaire à choix multiples (Q.C.M) souvent utilisé actuellement - en

particulier dans l'enseignement supérieur - relève de l'épreuve normative, à condition bien sûr qu'il fasse l'objet d'un étalonnage.

#### 4 - Les implications pédagogiques du paradigme dicomologique

La docimologie a découpé, dans l'évaluation, un champ d'investigation très réduit à savoir l'amélioration des examens et surtout des procédures de notation. Certes, elle a eu le mérite d'alerter sur un problème majeur, celui de l'irrationalité des pratiques traditionnelles d'évaluation. Mais en se centrant sur ce champ, elle a contribué à réduire l'évaluation à l'examen et notation et a ainsi renforcé une conception de l'évaluation détachée de l'acte pédagogique lui-même. Le moment d'évaluation devient un moment qui se détache du processus enseignement/apprentissage, un moment où l'enseignant se transforme en contrôleur, en juge (moment mal vécu par les élèves).

Par ailleurs, la centration de la docimologie sur la courbe de Gauss et la moyenne comme norme de référence contribue à opérer un nivellement par le bas du niveau de formation dispensé par l'enseignant et à acquérir par l'élève. «La difficulté moyenne est déterminée par la moyenne des aptitudes du groupe considéré et non par une moyenne de difficulté objective des notions à enseigner» (De Landsheere, 1980, p. 219). Pour pallier à cette situation, certains proposent que l'on vise à amener l'élève à la valeur à laquelle parviendraient les 25% supérieurs (75<sup>ème</sup> centile). Mais que la norme soit la moyenne, le 75<sup>ème</sup> centile ou encore une autre valeur fixée comme critère de réussite, dans tous les cas, il s'agit d'épreuves normatives où le modèle statistique de référence reste celui de la loi normale réduite c'est-à-dire la courbe de Gauss.

C'est sur ce référent clé que constitue la courbe de Gauss que les principales critiques ont été adressées à la docimologie. En effet, accepter la courbe de Gauss comme pronostic des résultats scolaires, c'est accepter l'échec et justifier la sélection des plus aptes.

Dans ce contexte, où les enjeux personnels et sociaux sont graves, les notes sont investies d'une importance excessive. Si ce n'est pas noté, l'élève travaillera avec moins d'attention. La note produit une «motivation artificielle» au travail (Cardinet, 1988, p. 15). C'est donc la relation qu'entretient l'élève avec sa formation qui est ici mise en jeu: la recherche d'un «salaire» immédiat le détourne d'autres raisons plus formatrices de travailler.

Bien plus, et c'est la critique la plus importante que l'on peut adresser avec Parisot (1990) à la docimologie, celle-ci contribue à laisser fonctionner ou conforter une conception où «l'éducabilité est restreinte et l'efficacité pédagogique faible» (p. 53). Pour démontrer cela, l'auteur pose le problème de la légitimité de la courbe de Gauss en pédagogie. En effet, «il y a tout lieu de penser qu'après une action pédagogique pertinente et systématique, les acquisitions des apprenants ne se ventileront pas de manière aléatoire!» (p. 53). Il est donc inadmissible d'admettre la courbe de Gauss comme allant de soi dans une perspective pédagogique. Sinon c'est admettre que l'entreprise

pédagogique, même systématique, est impuissante et que l'éducabilité des apprenants est restreinte. Une telle conception basée sur l'idéologie des dons et des aptitudes ne peut envisager de gérer le processus d'apprentissage (boite noire). Elle n'envisage pas de faire face aux événements perturbant l'apprentissage. L'échec est accepté comme une fatalité.

Mais comment passer d'une évaluation statique qui se limite au constat des résultats de l'apprentissage à une évaluation dynamique permettant de prendre en compte les processus d'apprentissage et de faire face à l'échec ?

Cette question s'inscrit dans le cadre de l'évaluation formative qui relie la logique de l'évaluation à la logique de formation laquelle se base sur un paradigme éducationnel radicalement opposé à celui de la docimologie.

## **II - LA LOGIQUE FORMATIVE DE L'EVALUATION**

Les développements qu'ont connus la psychologie et les sciences de l'éducation et plus particulièrement la pédagogie par objectifs, ont contribué à dynamiser le champ de réflexion sur l'évaluation pour repenser celle-ci à partir de sa contribution à la facilitation des apprentissages et, par là-même, à une meilleure efficacité pédagogique. Mais avant de présenter la logique formative de l'évaluation, un bref rappel des nouvelles conceptions de l'éducation et de l'apprentissage sur lesquelles elle se fonde s'impose.

### **1 - Les nouvelles conceptions de l'éducation**

Avec le développement des deux champs scientifiques précédemment cités, l'éducation est de plus en plus considérée comme le moyen de conduire *tous* les élèves à la maîtrise des objectifs d'apprentissage jugés nécessaires à l'individu ou utiles à la société. De là est née ce que l'on nomme la pédagogie de la maîtrise puis la pédagogie différenciée. Celles-ci se basent sur un constat: ce n'est pas le manque d'aptitude qui empêche un élève d'apprendre. «La grande majorité des étudiants d'une classe normale peuvent atteindre un objectif de maîtrise si on leur accorde assez de temps et une aide suffisante pour surmonter les difficultés éprouvées» (De Landsheere cité par Abernot, 1996, p. 105). Pour cela, un modèle opératoire de l'apprentissage s'impose. C'est ce que les travaux actuels en évaluation ont fait en choisissant d'intégrer la dimension éducative dans la problématique de l'évaluation. Ces travaux ont pris comme cadre de référence les travaux psychopédagogiques à orientation cognitiviste et socio-cognitiviste et plus particulièrement, les travaux de la psychologie génétique piagétienne.

### **2 - Les nouvelles conceptions de l'apprentissage**

Dans la perspective cognitiviste, apprendre c'est comprendre. Or, «comprendre ne consiste pas à accumuler des connaissances toutes faites mais à savoir les découvrir voire au besoin les inventer et les

réinventer» (Inhelder citée par Cardinet, 1988, p. 76). Autrement dit, il n'y a de savoir que par le chemin qui y mène. Le savoir ne peut donc se transmettre. Il se construit par celui qui doit l'acquérir. La différence généralement faite entre ce que l'on nomme les «connaissances déclaratives» (savoir que...) et les «connaissances procédurales» (savoir comment...) va dans ce sens.

Mais comment se construit le savoir ?

Dans la perspective constructiviste de Piaget, l'apprentissage est le résultat d'une activité cognitive laquelle consiste en un processus d'équilibration entre assimilation et accommodation que Piaget place au coeur de la genèse de l'intelligence (Piaget, 1967). L'analyse piagétienne permet de dire que l'élève n'assimile l'information que si elle s'inscrit dans ses cadres de pensée antérieurs. Si tel n'est pas le cas -information non assimilée- il faut faire évoluer ses cadres de pensée, c'est-à-dire obliger l'élève à une accommodation en lui proposant la contradiction -ce que Piaget nomme le conflit cognitif- qui suscitera un dépassement, une restructuration- ce que Piaget nomme l'équilibration majorante. Par exemple, créer une situation où l'élève observe l'apparition d'une contradiction entre ce qu'il prévoyait et ce qu'il constate, présenter une antithèse, etc.

Une telle conception de l'apprentissage implique une remise en question de l'enseignement traditionnel qui voit dans l'élève un consommateur de matières d'enseignement dont l'assimilation dépend des dons et aptitudes de chacun. Une pédagogie différenciée s'impose laquelle va prendre en considération les processus cognitifs et les démarches d'apprentissage afin d'intervenir et de redresser et élargir les stratégies d'apprentissage de l'élève et ce, jusqu'à à ce que les objectifs visés soient atteints. Les résultats devraient donc être à peu près identiques pour tous les élèves (courbe en J et non courbe de Gauss). Dans le cadre de cette nouvelle conception de l'éducation, l'ancienne signification de l'évaluation n'a plus de raison d'être et va s'inscrire dans le cadre d'une problématique éducative.

### **3 - La logique formative de l'évaluation**

Si l'on cherche une amélioration voire une modification du pédagogique à travers l'évaluation des apprentissages, il s'agit de passer d'une évaluation statique basée sur le registre des réponses (conception behavioriste de l'apprentissage) à une évaluation dynamique basée sur les opérations et processus mentaux mis en oeuvre au cours de l'apprentissage (conception constructiviste). L'évaluation ne porte plus sur des performances, de simples savoirs à restituer mais sur des compétences, des modalités de fonctionnement cognitif. Son but est de fournir les informations permettant de suggérer les démarches éducatives susceptibles d'aider l'élève et ce, tant que le but visé n'est pas atteint. L'épreuve dans l'évaluation formative aura donc une double visée: l'information et l'intervention.

#### **3.1 - L'épreuve dans l'évaluation formative**

L'épreuve a tout d'abord pour but de dresser l'état d'avancement de l'élève dans l'acquisition des objectifs assignés au programme, lesquels constituent donc la norme de référence. Elle donne des informations sur le chemin parcouru (objectifs atteints) mais aussi le chemin qui reste à parcourir pour parvenir à la maîtrise des savoirs (objectifs non atteints).

Mais l'épreuve ne se contente pas de constater cette distance. Si l'on veut aider l'élève à réduire cette distance, il s'agit de diagnostiquer les difficultés qu'il rencontre au cours de son apprentissage et qui l'empêchent de progresser. Il s'agit, dans ce diagnostic, de repérer les déficiences dans la démarche d'apprentissage mais aussi de rechercher leurs causes afin de comprendre la difficulté dont elles témoignent : cognitive, pédagogique mais aussi affective, sociale...

Bien sûr, l'enseignant ne saurait, à lui seul, faire face à toutes ces tâches. Dans le cas où celles-ci ne se situent pas dans son champ d'action direct, il peut faire appel à d'autres compétences, en particulier celles du psychologue scolaire ou d'une équipe médico-psychopédagogique.

En ce qui concerne le repérage des déficiences dans la démarche d'apprentissage de l'élève et qui relève du champ d'action directe de l'enseignant, l'analyse des erreurs de l'élève constitue une des solutions clés pour leur identification. En effet, dans la conception cognitiviste de l'apprentissage, l'erreur devient une réalité à gérer en tant qu'accident dans la démarche et non comme une faiblesse répréhensible. Il s'agit de saisir la dimension positive de l'erreur en tant que révélatrice de la stratégie de pensée de l'élève, de sa logique propre. Le problème est alors de bien situer le déséquilibre (au sens piagétien du terme) afin de pouvoir y remédier. L'importance reconnue par tous les auteurs au traitement des erreurs de l'élève fait qu'un ouvrage entier lui a été consacré (Astolfi, 1997).

Bien sûr, les déficiences dans la démarche d'apprentissage doivent être repérées dès qu'elles apparaissent afin d'empêcher une difficulté de s'installer et de pouvoir intervenir dès qu'elle apparaît. L'épreuve intervient donc au cours d'étapes successives et courtes d'apprentissage (évaluation continue). De ce fait, elle ne constitue pas un examen et n'a donc pas besoin d'être notée. Son but est de fournir des informations permettant la prise de décision et donc le choix d'une remédiation susceptible d'aider l'élève à dépasser ses difficultés (deuxième visée de l'épreuve). En ce sens, nous citerons de mémoire ce que disait un conférencier français : «si un élève est en déperdition et qu'on ne lui offre pas les instruments de remédiation, il s'agit de non-assistance à élève en danger».

### **3.2 - L'intervention en vue de la remédiation**

Le choix des formes de guidance permettant de remédier aux difficultés de l'élève relève beaucoup plus d'une compétence pédagogique que d'une compétence évaluative bien que celle-ci ait pour principal but de préparer celle-là. L'inventivité didactique de l'enseignant doit intervenir en fonction de la nature et du niveau de difficulté de l'élève. A préciser

cependant que, dans la perspective cognitiviste de l'apprentissage où celui-ci est conçu comme une construction personnelle du sujet, c'est à l'élève lui-même de gérer ses erreurs et de réajuster sa stratégie d'apprentissage. L'enseignant n'a pas à le faire à sa place. En ce sens, le corrigé-type présentant les bonnes démarches constitue, pour reprendre l'expression de nombreux auteurs une «monstruosité pédagogique». C'est pourquoi la seule correction qui fasse véritablement évoluer l'élève est celle que fait l'apprenant lui-même (auto et/ou co-évaluation et auto-correction). Le rôle de l'enseignant devient celui de l'animateur qui peut et doit organiser les conditions pédagogiques permettant à l'élève de réguler, de réajuster voire de modifier ses démarches d'apprentissage.

Comme on peut le remarquer, il ne peut y avoir, dans le cadre de l'évaluation formative, des stratégies de remédiation toutes faites comme c'est le cas pour la docimologie. C'est à l'enseignant à construire une stratégie d'évaluation formative qui soit applicable à sa classe et qui tienne compte des différentes contraintes du terrain. Ce qui importe c'est de construire des outils cohérents avec les objectifs de formation et avec la théorie pédagogique présidant à l'organisation des apprentissages. Il est toutefois possible de fournir les lignes directrices pour l'élaboration d'une stratégie d'évaluation/remédiation.

### **3.3 - Les lignes directrices pour la construction d'une stratégie d'évaluation formative**

Tout d'abord, les objectifs d'apprentissage doivent être traduits en objectifs opérationnels. L'enseignant doit amener les élèves à les connaître et, mieux encore, à y adhérer. Si l'élève sait où il doit aller et s'il a envie d'y aller, il a plus de chances d'y parvenir.

Ensuite, il s'agit de ne pas dissocier temps d'enseignement et temps d'évaluation. Les procédures d'évaluation/régulation sont intégrées aux activités d'enseignement. «L'essence de l'enseignement est d'être une régulation continue des activités d'apprentissage. L'effort d'ajustement est constant. C'est cet effort qui compte et qui est le gage du succès des apprentissages» (Perrenoud, 1991, p. 59).

L'enseignement doit donc être organisé de façon à permettre à l'enseignant de jouer le rôle «d'observateur-animateur» pour reprendre l'expression de Allal. C'est bien sûr l'activité de l'élève, la démarche qui a produit le résultat (ou compétence) et non le résultat lui-même (ou performance) qui constitue l'objet de l'observation. Celle-ci portera sur des activités où l'élève peut construire de façon active et autonome son savoir: activités de recherche, de découverte, de résolution de problèmes, travail en groupe... En ce sens, les interactions élèves-enseignant, élèves-élèves, élèves-matériau pédagogique constituent autant d'occasions de feed-back permettant à l'enseignant d'identifier les difficultés des élèves et d'offrir immédiatement une guidance individualisée. C'est ce que Allal appelle la «régulation interactive» (1988, 1991) et Perrenoud la «régulation par l'action et l'interaction» (1991, 1998). La confrontation à la tâche et le conflit socio-cognitif obligent l'élève à s'adapter, s'ajuster et à construire de nouveaux outils



cognitifs qui constituent en soi des facteurs de régulation. Par ailleurs, certains auteurs proposent de recourir au registre métacognitif comme facteur de régulation (Allal et Saada ; 1992, Grangeat, 1997) ce qui constitue, selon Perrenoud, une «voix prometteuse» (1998, p. 130).

Ce type de régulation qui intervient en cours d'apprentissage, connaît toutefois des limites dans le cadre habituel d'une classe. Cela exige du temps et l'enseignant ne peut être partout et tout observer. Aussi, l'orientation vers une régulation différée par le biais de contrôles systématiques s'avère nécessaire. A ce propos, Allal met en garde contre ce qu'elle nomme la «régulation rétroactive» c'est-à-dire la remédiation au sens traditionnel du terme. Il s'agit d'une remédiation-correction eu égard aux lacunes constatées par la reprise d'exercices non réussis ou d'exercices complémentaires de même nature, par la ré-étude d'un contenu de programme non assimilé... L'auteur considère que ce «re» est de trop et que des situations nouvelles, un changement de contexte seraient plus favorables pour aider l'élève à dépasser ses difficultés. La pédagogie des situations-problèmes (problèmes ou angles d'attaque nouveaux) favorise ce type de régulation que l'auteur qualifie de «proactive». Il s'agit d'une micro-orientation de l'élève en difficulté vers des situations pédagogiques plus appropriées, d'une optimisation des situations d'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie différenciée (pour une revue d'ensemble plus fine des différentes modalités d'intervention des enseignants, cf. Hadji, 1992, pp. 171-181).

#### **4 - pistes de recherche en évaluation formative**

L'évaluation formative n'implique donc pas uniquement une autre façon d'évaluer mais également une autre façon d'enseigner. Ainsi, Perrenoud considère qu'enseigner «consiste à savoir aménager des situations d'apprentissage porteuses de régulation» (1997). Compte tenu du lien de plus en plus étroit unissant évaluation formative, didactique et différenciation de l'enseignement, l'auteur propose de faire fondre ou faire dissoudre l'évaluation formative «dans une approche plus large des mécanismes de régulation» (1997). Ce concept de régulation proposé comme concept intégrateur ouvrirait, selon lui, de nouvelles pistes pour la recherche en évaluation. Cela permettrait de ne pas s'intéresser essentiellement aux pratiques d'évaluation des enseignants mais également au «potentiel de régulation» d'une situation d'apprentissage, chaque situation étant plus au moins «riche» en régulations. Les travaux sur les situations-problèmes ainsi que les modèles émergents sur l'apprentissage «situé» (Depover et Noël, 1999) -actuellement débattus par la communauté scientifique et à relier aux développements récents du courant de la contextualisation cognitive- permettraient de mieux cerner et comprendre la valeur régulatrice d'une situation d'apprentissage. En attendant, la recherche sur l'évaluation formative continue de s'intéresser aux pratiques d'évaluation des enseignants et de mieux connaître par là, le statut régulateur de leurs interventions (Jorro, 2000, Tessaro, 2003).

Ainsi donc, si les principes généraux de l'évaluation formative analysés dans ce texte sont désormais acquis et constants, le champ de la recherche en évaluation formative n'est pas encore épuisé.

## CONCLUSION

Avec le courant de l'évaluation formative, la signification et la raison d'être de l'évaluation ont complètement changé. Ce courant articule, en la lui subordonnant, la logique d'évaluation à la logique de formation. Son défi est de prendre comme cible de l'évaluation le processus d'apprentissage, ce qui permet d'inscrire l'évaluation dans l'acte pédagogique lui-même. L'évaluation devient un moyen *d'assister l'enseignement* en fournissant des informations permettant d'optimiser à la fois les stratégies pédagogiques de l'enseignant et les stratégies d'apprentissage de l'élève. Elle vise un nivellement par le haut du niveau de formation et donc une pédagogie de la réussite. Bien sûr, l'évaluation ne peut être réellement formative que si elle est guidée et éclairée par un savoir -autant théorique qu'opérationnel- des processus en jeu dans l'apprentissage ainsi que par une philosophie de l'exigence et de l'éducabilité de tous.

Il s'agit aussi de préciser que le choix de l'évaluation formative ne doit pas laisser entendre qu'il faille abandonner les autres formes d'évaluation. Car l'évaluation peut et doit avoir plusieurs fonctions à classer selon leur perspective temporelle passée, présente, future (Cardinet, 1988, p. 31). Dire qu'il faut évaluer l'élève avant, pendant et après l'apprentissage paraît relever de l'évidence mais il s'agit de bien différencier ces trois types d'évaluation et de ne pas les confondre.

L'évaluation pronostique (avant l'apprentissage) s'impose lorsqu'il s'agit de prendre une décision d'orientation de l'élève vers les filières ou sections où il a le plus de chances de réussir (concours par exemple). Ici ce sont les aptitudes de l'élève qui sont concernées. Les critiques adressées à la courbe de Gauss ne concernent donc pas ce type d'évaluation. Bien ou contraire, une distribution gaussienne des résultats est souhaitable. Par contre, il n'en va pas de même pour les deux autres types d'évaluation à savoir, bien sûr, l'évaluation formative (pendant l'apprentissage) mais aussi l'évaluation sommative (en fin d'apprentissage). La légitimité sociale de la certification ne saurait être remise en cause. Mais cette évaluation sommative ne retrouve son sens que dans la mesure où elle constitue un des éléments de l'évaluation «à trois temps» où les deux autres types d'évaluation ont joué leur rôle. La confusion entre ces différentes formes d'évaluation explique certains problèmes actuels de l'évaluation en milieu scolaire algérien. (Mekideche, N., 1998).

Dans un système éducatif cohérent, les trois types d'évaluation sont, chacun à leur moment, indispensables. Mais il s'agit de limiter l'évaluation pronostique et sommative à quelques occasions où elles s'imposent pour rendre à l'évaluation son intention formative. Les réformes actuelles du système éducatif menées aussi bien en Algérie qu'à l'étranger autour du courant de «la pédagogie par les

compétences» remettent plus que jamais à l'ordre du jour la nécessité d'une conception formative de l'évaluation.

## Références bibliographiques

ABERNOT, Y. 1996, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Dunod.

ALLAL, L. 1988, Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in Huberman, M. (dir). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires, les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.

ALLAL, L. 1991, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.

ALLAL, L. & SAADA-ROBERT, M., 1992, La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, *Archives de psychologie*, 60, pp. 265-296.

ASTOLFI, J. P. 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

BONBOIR, A., 1972 a, *La docimologie*, Paris, PUF.

BONBOIR A. 1972 b, *La méthode des tests en pédagogie*, Paris, PUF.

CARDINET, J. 1988, *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck.

DE KETELE, J.-M. 1993, L'évaluation conjugulée en paradigmes. Notes de synthèse, *Revue française de pédagogie*, N° 103, pp. 59-80.

DE LANDSHEERE, G. 1980. *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*, Bruxelles, Labor.

DELORME, CH. (SS. DIR.). 1990, *L'évaluation en questions*, Paris, ESF.

DEPOVER, C. & NOËL, B. (ED.) 1999, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, De Boeck.

GRANGEAT, M. 1997, *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique à l'école et au collège*, Lyon, Université Lumière Lyon 2 (thèse).

HADJI, C. 1992, *L'évaluation des situations éducatives*, Paris, PUF.

JORRO, A. 2000, *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

MEKIDECHE N. 1998. Les principes actuels de l'évaluation scolaire : résistance au changement des pratiques d'évaluation en cours à l'école algérienne, communication au premier colloque international en pédagogie *La recherche en éducation dans le monde arabe. Où va-t-elle ?* organisé à Amman les 17-19 novembre 1998 par l'université jordanienne de Amman .

NOIZET, G. & CAVERNI, J. P. 1978, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.

PARISOT, J. C., 1990, Le paradigme docimologique, un frein au recherches sur l'évaluation pédagogique, in Ch. Delorme (dir) *L'évaluation en questions*, Paris, ESF, pp. 37-56.

PERRENOUD, PH. 1991. *Pour une approche de l'évaluation formative, Mesure et évaluation en éducation*, vol 13, n° 4, pp. 49-81.

PERRENOUD, PH. 1997, De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html)

PERRENOUD, PH. 1998, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Paris, Bruxelles, De Boeck.

PIAGET. J. 1967, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.

PIERON, H. 1963, *Examens et docimologie*, Paris, PUF.

TESSARO, W. 2003, L'implication de l'élève dans le processus d'évaluation en expression écrite : un aspect de différenciation pédagogique, *Actes du colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Liège*.

## Notes

---

[\*] Enseignante à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales – Université d'Alger. Chercheuse associée au CREAD – Alger.

[1] Université du Printemps en Sciences Sociales organisée conjointement par l'Université Saad Dahlab - Blida- Faculté des Langues et des Sciences Sociales et par l'Institut Maghreb-Europe de l'Université Paris VIII – Seine Saint-Denis (France) du 20 au 28 avril 2002.