

Les conceptions diverses de l'évaluation

Extrait de Peretti qui, encyclopédie de l'évaluation, ESF, Paris, 1998

Parmi les vingt items, je choisis les :

- deux qui me paraissent les plus importants
- deux qui me semblent à rejeter absolument

Evaluer c'est :

1. mettre en jeu de multiples facteurs d'appréciation
2. observer les jeunes en situation d'apprentissage de savoir ou d'un savoir-faire
3. se soumettre impitoyablement aux lois de l'évaluation
4. comparer les résultats atteints aux objectifs assignés
5. se substituer à la notion d'échec celle de difficultés à surmonter, à la notion de faute celle d'erreur
6. mesurer l'assimilation d'une connaissance théorique ou d'un savoir-faire qui ont fait l'objet d'un enseignement
7. d'abord communiquer
8. savoir attendre, quitte à perdre du temps
9. savoir doser les difficultés
10. refuser la compétition « mortifère »
11. respecter l'autre dans ce qui n'est, en prenant en compte la personne dans son intégralité et sa singularité
12. solliciter l'avis de tous, afin de tenir compte des attitudes et des capacités des jeunes
13. rapporter les performances de quelqu'un à ce qu'on attend de lui dans la société
14. donner l'occasion aux jeunes de récuser ses professeurs
15. revaloriser l'erreur comme une étape nécessaire dans un apprentissage
16. faire le bilan des savoirs acquis au terme d'une séquence d'enseignement
17. permettre à des apprenants d'accéder à l'autonomie
18. évaluer et utiliser le pouvoir dont on dispose pour renforcer son autorité personnelle
19. s'évaluer

7 = voir l'évaluation comme processus

17 = voir l'évaluation comme produit

Quelques discordances repérées dans les pratiques évaluatives

Effet de fatigue ou d'ennui peut engendrer laxisme ou sur-sévérité	Effet de halo Le professeur, influencé par des caractéristiques de présentation (soin, écriture, orthographe) surestime ou sous-estime la note.	Effet de relativation Plutôt que de juger intrinsèquement d'un travail, les professeurs jugent ce dernier en fonction des travaux dans lesquels il est inséré.
Effet de contamination Les notes attribuées successivement aux différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement.	Effet de tendance centrale Par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un élève, le professeur groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle.	Effet de l'ordre de correction Devant un nouveau travail ou un nouveau candidat à évaluer, un juge se laisse influencer par la qualité du candidat précédent. Un travail moyen paraîtra bon s'il suit un travail médiocre.
Effet de stéréotypie Le professeur maintient un jugement immuable sur la performance d'un élève, quelles que soient ses variations effectives.	Effet de flou Les objectifs poursuivis et les critères de notation ne sont pas toujours définis avec précision.	Effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité Certains juges sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations.

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/DOCIMOLOGIE.htm>

Comment il faut revenir à la variété des modes d'évaluation

Où le lecteur est invité à une nouvelle Loi de la Relativité en évaluation : « Dès que l'on crée un repérage, on crée de l'inertie », disait Albert Einstein. Gare aux risques de nos repérages évaluatifs et de leurs entraînements obsédants.

Un principal de nos amis, ancien formateur par ailleurs, pensant à nous, lors de sa première année dans un collège très républicain dans la composition de son public scolaire, a entrepris de faire la recension de tous les actes d'évaluation, par la seule voie de la notation, qui faisait la performance (ou non) de son établissement, en vue d'un débat avec ses enseignants. Pour 18 classes de 26 élèves en moyenne, sur 36 semaines, quelques 15 disciplines présentes, il est parvenu à la somme de 90 000 notes. Etonnant, non ?

Une telle prolifération de notes monocordes semble répandue dans nos établissements, tellement que nous n'y prêtons plus attention (ou intérêt). Les pratiques de cette évaluation notatoire « vont de soi », elles s'imposent à nous plus que nous ne les imposons aux autres. Elles saturent de façon monotone le temps scolaire, nos échanges et les propos de nos élèves. Et pourtant, nous sommes insatisfaits, nous ne sommes point en accord entre nous, nous constatons des discordances évidentes entre nos prétentions objectives tellement subjectives !. Assurément, nous avons tous besoin de travailler sérieusement sur la variété et la validité des modes, des pratiques et des ressources d'évaluation pour sortir des démesures de la notation.

Evaluer peut rendre fol !

De tels constats nous font toucher du doigt un conflit professionnel vécu par chacun d'entre nous, mais aussi éprouvé par notre institution, collège, lycée. Accumuler des « notes », en sur-abondance, et sans rétrospection atteste que nous cherchons toujours quelque part à nous rassurer. Nous agissons tels des chauve-souris qui dans l'obscurité émettent des faisceaux continus d'ultra-sons pour appréhender les réalités diverses qui se présentent à nous. Finalement, nous sommes aveugles ; nous nous privons, ou pire, nous nous amputons d'autres « sens » ou techniques qui nous

permettraient de mieux nous repérer.

Il nous faudrait faire ensemble la part entre la **chimère de l'objectivité** recherchée en évaluation et le paradoxe que **l'évaluation n'existe que par la subjectivité**. Il ne s'agit pas d'évacuer la subjectivité, mais plutôt de faire avec, en tout refus de l'arbitraire toujours endémique dans les opérations évaluatives.

Ainsi, nous pourrions par exemple nous appuyer sur les constats contrastés, contradictoires, de l'analyse faite par Jean Cardinet, en 2002, à la suite celle de Jacques Weiss, en 1984 :

- 1- L'objectivité de l'évaluation est **nécessaire** : rendre plus explicite les objets et l'objectif de l'évaluation vaut tout autant pour l'évaluateur que pour l'évalué. C'est même une des conditions premières de l'évaluation.
- 2- L'objectivité de l'évaluation est **souhaitée** : car comment expliquer que des évaluations de mêmes réalités conduisent à des décisions différentes ? Les évaluations sont plus souvent rapportées à la personne qu'aux compétences.
- 3- L'objectivité de l'évaluation est **impossible** : malgré les programmes, les objectifs d'apprentissage sont différents selon les enseignants ; les performances évaluées sont différentes ; les conditions d'observation sont différentes ; les exigences sont différentes ; le sens de l'évaluation est différent selon les contextes.
- 4- L'objectivité de l'évaluation est **à rejeter** : une exhaustivité des critères, des indicateurs déboucherait sur une standardisation extrême : « *le flou des échelles d'appréciation est le jeu de l'engrenage pour éviter que la machine ne se bloque* » (Perrenoud, 1984)

Il importe, pour sortir de l'impasse, de consentir à : se concentrer sur des instruments permettant une interprétation clinique, partager des banques d'items étalonnés, favoriser des portfolios, et... donner du sens à l'observation, ensemble mais subjectivement et en « méta-cognition » de nos procédures personnelles.

La subjectivité est nécessaire, si elle est prudente et réflexive.

Nous pouvons donc nous autoriser ensemble à réintroduire et travailler avec notre subjectivité ; non pour être « sujet » mais bien acteur et responsable de nos actes, « auteurs » même de **supports** favorisant la clarté.

En guise d'exergue, nous allons alors nous appuyer sur la définition de J. M. de Ketele (1989) : évaluer implique :

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes valides et fiables
- examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route
- en vue de prendre une décision évaluative, il nous revient par suite de réfléchir sur :

1- le choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation

D'abord, identifier le type de décision qui pourrait être prise au terme de l'évaluation :

Soit :

| Ou bien :

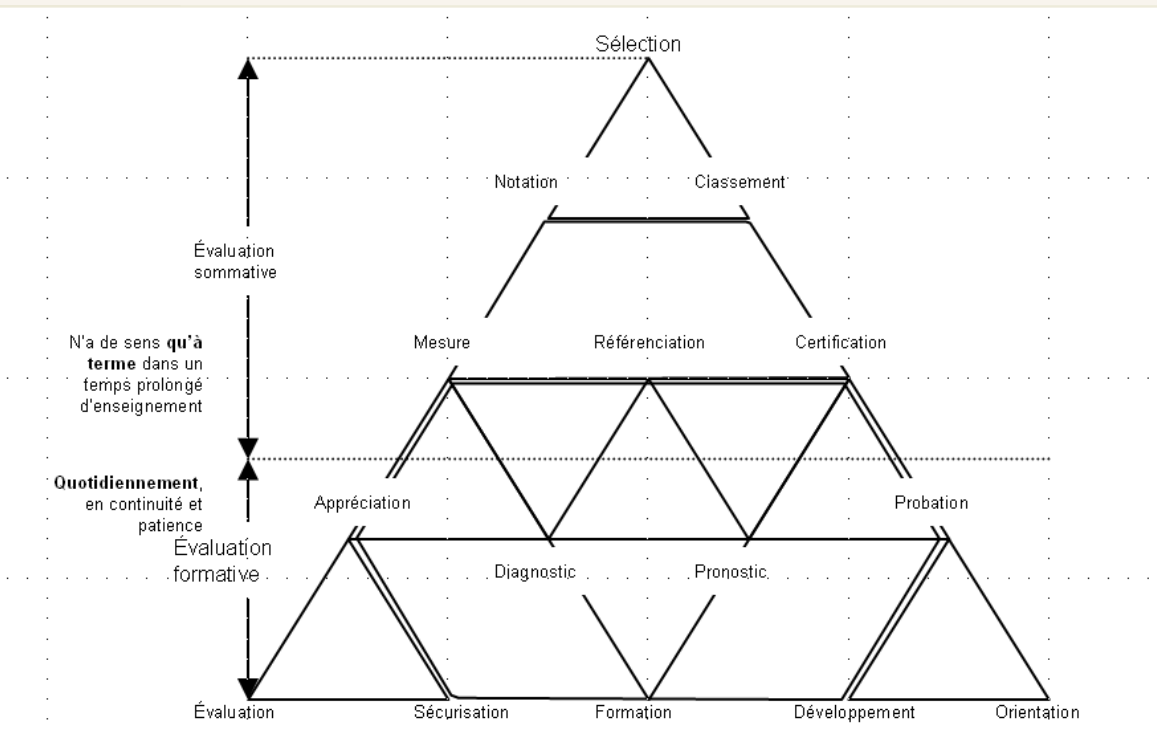
| Ou encore :

Sanction positive <input type="checkbox"/>	éclaircissement <input type="checkbox"/>	Certification <input type="checkbox"/>
Sanction d'attente <input type="checkbox"/>	Encouragement <input type="checkbox"/>	Classement <input type="checkbox"/>
Sanction négative <input type="checkbox"/>	Orientation <input type="checkbox"/>	Sélection <input type="checkbox"/>

La détermination de l'objectif est souvent partagé, flou ou ...subjectif.

En toute hypothèse, jetez un coup d'œil sur le « triangle des objectifs de l'évaluation ».

TRIANGLE des objectifs de l'évaluation



Si vous aimez vous déplacer à deux dimensions sur un triangle, ne serait-ce même qu'une pyramide, vous pouvez aller jeter un coup d'œil sur le « triangle pyramidal » que nous vous proposons à propos des relations entre des objectifs multiples, se traduisant en fait non seulement d'évaluation et d'appréciation, mais de mesures, voire de certification, d'orientation.

A noter, en lisant bien ce triangle, que tout ce qui est en dessous des pointillés signifie des visées et des procédures qui peuvent être quotidiennes, en continuité ; avec patience et même insistance. Cependant, que ce qui est au dessus des pointillés, avec des mesures, des certifications, des classements, aboutissant par la notation à la sélection, n'a de sens qu'à terme : après un temps prolongé d'enseignement et de mesure quotidienne d'évaluation.

Prenons appui sur le « socle commun »

Les compétences désignées pouvant être revues dans les pages qui suivent, notamment en ce qui peut inspirer notre façon de traiter la compétence dans la progression des élèves par des critères adéquats, des formes variées qui peuvent être d'inventaire, ou check-lists brèves, de questionnaires, de formes interrogatives aussi bien que dans la correction de copies demandées aux élèves dans les épreuves plus professionnelles, ainsi que dans les formes d'évaluation projective ou par tri.

La référence aux sept modes de présentation de l'évaluation peut permettre de traiter la variété des connaissances, capacités et attitudes citées dans la richesse du socle commun, en évitant le seul recours à une notation qui peut être abstraite sinon subjective, mal interprétable par les élèves.

La régulation des moyens pratiques consultables ci-après peut permettre de résoudre les difficultés d'harmonisation rencontrées dans la pratique lors de la mise en œuvre du « socle commun ». Des difficultés tenant souvent à la disparité des profils d'élèves, mais aussi des potentiels identifiés, enfin des possibilités offertes, éventuellement attrayantes, des disciplines. Par exemple, se satisfaire de connaissances en vocabulaire (domaine 1), l'un se satisfait de 100 alors que l'autre de plusieurs centaines. Ou peut-il y avoir entre plusieurs enseignants une idée du socle qui pour certains se limitent à une centaine et pour d'autres estiment à plusieurs centaines ; en évaluation opératoirement différenciée.

Par la référence pratique et concrète, le risque d'excès et d'écarts dans l'application des données du socle aux élèves -réduire à l'optimum l'ensemble des exigences cognitives et actives - peut être conjuré d'une façon positive : en vu d'être accordé à chaque enseignant, à chaque discipline, mais aussi à chaque élève.

Avant de regarder du côté des exigences requises et des moyens concrets pour les atteindre, il peut être juste, au préalable, de réfléchir aux choix des critères et des indicateurs qu'il nous faut mettre en œuvre, selon les possibilités et de situations, et de voies d'évolution.

Inventaire des possibilités de situations et de voies d'évaluation

Il est intéressant pour chaque enseignant de prendre connaissance, en un parcours rapide ou en s'attardant parfois, de cet inventaire (en forme de « clavier ») afin de saisir la multiplicité des situations ou voies d'évaluation qu'il peut emprunter ; nous pourrions ainsi éviter l'**usure** et la **réduction** consécutives à l'emploi de modalités trop habituelles.

Cet inventaire peut aussi attirer l'attention sur la **pluralité des variables** dont le professeur peut être tenté d'apprécier l'intensité ou l'émergence dans la voie ou situation choisie ou à choisir, inédit ou oublié, selon des critères et des stratégies adaptées sur lesquels nous reviendrons.

Bonne chance et bon choix ! Profitez des bonnes occasions et cochez doctement !

	A essayer en co-évaluation	A essayer en auto-évaluation
1- Repérage sur inventaires brefs (check-lists), énoncés, distribués ou mis au tableau		
1.1. d'objectifs assignés aux élèves		
1.1.1. cognitifs (connaissances du « socle »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.2. pratiques (savoir-faire, capacités)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.3. relationnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. de notions réputées acquises		
1.2.1. terminologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.2. concepts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.3. règles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. d'impressions ressenties		
1.3.1. motivations d'étude pour la discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.2. sentiments de progrès et d'obstacles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.3. frustrations et attentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. de processus opératifs		
1.4.1. éléments de méthode utilisés pour le travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.2. maîtrise d'opérations mentales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.3. activités de documentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. de compétences du « socle commun »		

- | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.5.1. lexicales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.5.2. grammaticales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.5.3. méthodologiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Réponses à des questionnaires

Par voie orale, ou écoute, individuellement ou en sous-groupe, ou en amphi

Portant sur des acquisitions, des objectifs, le vécu scolaire et l'activité de la classe

2.1. de connaissances

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 2.1.1. par questions à choix multiples | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.2. par questions à réponses dichotomiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.1.3. par exercices à « trous » | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.2. d'attitudes vis-à-vis d'un enseignement

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 2.2.1. par questions à réponses préformées | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.2. par questions à réponses préformées avec échelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.3. par questions à réponses préformées | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.3. de la perception des objectifs d'un enseignement ou sur la définition d'objectifs d'une séquence d'enseignement

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 2.3.1. par questions à réponses ouvertes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.2. par questions à réponses préformées | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.3. par questions à réponses préformées à ordonner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.4. du vécu scolaire et de l'activité de la classe

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 2.4.1. par questions à réponses ouvertes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4.2. par questions à réponses préformées | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4.3. par questions à réponses préformées avec échelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.5. du bilan mensuel ou trimestriel

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 2.5.1. par questions à réponses ouvertes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.2. par questions à réponses préformées | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.3. par phrases à compléter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Elaboration de questions, en classe, hors la classe ou l'amphi

3.1. formulées par des élèves ou étudiants

- | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.1.1. au professeur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.2. à la classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.3. à quelques élèves ou étudiants | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.2. formulées par chaque élève ou étudiant

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.2.1. au professeur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.2. à la classe ou au groupe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2.3. à lui-même | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.3. formulées en réciprocité

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 3.3.1. par la classe ou un groupe au professeur et vice-versa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.2. par chaque élève ou étudiant au professeur et vice-versa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3.3. par chaque sous-groupe aux autres sous- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

groupes et vice-versa

3.4. proposées de l'extérieur

3.4.1. par un « expert »

3.4.2. par une autre classe ou année

3.4.3. par un organisme

4. Consultation (ou « interrogations »)

Les entretiens peuvent être directifs, semi-directifs ou non-directifs (une écoute avec relance)

4.1. par consultations individuelles

4.1.1. entretiens de questionnement d'un élève ou étudiant seul avec le professeur

4.1.2. interrogation d'un élève ou étudiant devant la classe ou un groupe

4.1.3. entretien réciproque de deux élèves ou étudiants

4.2. par consultation de groupe

4.2.1. interview d'un sous-groupe d'élèves ou d'étudiants en dehors de la classe ou du groupe

4.2.2. interview d'un sous-groupe d'élèves ou d'étudiants dans la classe

4.2.3. entretiens en sous-groupes de deux élèves ou d'étudiants, puis regroupement en sous-groupes de 4 (ou de 6)

4.3. par consultation mixte

4.3.1. entretiens individuels avec le professeur suivis d'une mise en commun avec la classe ou le groupe

4.3.2. entretiens individuels d'élèves ou d'étudiants avec le professeur suivis de messages écrits à des élèves ou étudiants

4.3.3. entretiens individuels avec le professeur suivis de messages diffusés de façon anonyme à toute la classe ou le groupe (méthode « Delphi »)

5. Graphiques d'évaluation et d'appréciation⁶¹ dont certains ont même été utilisés pour des recherches doctorales. Ce peut être en évaluation, co-évaluation et co-évaluation d'équipe et co-évaluation de groupe

5.1. par repérage de résultats sur un tableau

5.1.1. pour une discipline

5.1.2. pour un ensemble de disciplines

5.1.3. par rapport à divers objectifs

5.2. par repérage d'objectifs sur des supports dessinés (au tableau)

5.2.1. cibles, roues, moulins (avec échelle décroissante à partir du centre)

5.2.2. figures géométriques (avec signification d'avis, d'intérêt ou de rejet)		
5.2.3. instruments de mesure (thermomètres d'intérêt, baromètre d'applicabilité etc...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. en diagrammes (sur feuilles)		
5.3.1. par choix de cartes significantes choisies par chacun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3.2. par graphiques de suites de notation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3.3. par graphes de progression (par exemple l'étoile)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Correction de copies		
évaluation, auto-évaluation, co-évaluation		
6.1. par les enseignants		
6.1.1. le professeur lui-même notant les copies de sa classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.1.2. le collègue d'une autre classe (par échange de copies)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.1.3. le professeur indiquant les meilleurs passages de chaque copie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. par chaque élève ou étudiant (en auto-évaluation)		
6.2.1. chaque élève ou étudiant à l'aide d'un corrigé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.2. chaque élève ou étudiant sur la copie à l'aide d'un barème de notation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.3. chaque élève ou étudiant sur la copie d'un camarade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. par la classe ou le groupe		
6.3.1. chaque sous-groupe d'élèves ou d'étudiants sur les copies de ses membres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3.2. les élèves ou étudiants reprennent individuellement leurs copies avant notation par le professeur et déterminent leurs erreurs (la notation portera sur la qualité de ses corrections)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3.3. en établissant coopérativement le ou les corrigés au tableau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Epreuves		
7.1. Tests		
7.1.1. ordinaires de contrôle de connaissances ou de compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1.2. normalisés d'opérations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1.3. normalisés d'orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. Examens « blancs »		
7.2.1. écrits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.2. oraux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.3. simulation de concours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. productions		
7.3.1. compte-rendus de visite ou de voyage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3.2. élaboration de fiches (de lecture ou de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

travaux pratiques)		
7.3.3. dossiers avec dessins, graphiques, textes et/ou enregistrements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Evaluation projective		
8.1. avec matériel verbal		
8.1.1. phrases à compléter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.1.2. dix mots à écrire rapidement (pour qualifier une situation ou un travail)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.1.3. raconter l'histoire d'un groupe ou d'une tâche (pour réfléchir sur la méthode)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. avec matériel visuel		
8.2.1. photolangage ⁶² (faire le choix d'une ou de plusieurs photos explicitant une appréciation sur une activité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.2. images à commenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.3. dessins avec bulles vides (à remplir pour éclaircir une opinion)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. avec organisation signifiante		
8.3.1. réalisation d'un dessin collectif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3.2. utilisation de jeux de construction (village, cubes etc...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3.3. choix de tâches d'encre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tri ou évaluation de propositions		
9.1. de type tri de définitions ou de questions (Q-sort)		
9.1.1. sur des concepts (l'éducation, la responsabilité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.1.2. sur des rôles (délégué-élève, professeur principal etc...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.1.3. sur des thèmes (le sens de la vie, l'orientation etc...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. de type auto-évaluation assistée		
9.2.1. en situation réelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2.2. en situation simulée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2.3. avec projection créative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle que soient les modalités concrètes que nous choisissons de mettre en œuvre, il nous faudra également réfléchir sur les choix des critères, des indicateurs et des stratégies, ainsi que l'adéquation entre indicateurs et critères adoptés.

Le choix des critères

Les critères d'appréciation de paliers ou de résultats atteints dans l'acquisition des connaissances, des capacités, des savoir-faire, d'attitudes dans l'activité scolaire peuvent être selon les cas et les objectifs de :

Clarté

Exactitude

Soins

Conformité

Efficacité

Efficiency par rapport aux moyens

Pertinence

Cohérence

Adhésion aux valeurs

Originalité

Il est opportun de pouvoir renouveler nos choix nécessaires sur quelques critères non standards, selon quelques précautions, à condition qu'il soit :

pertinents

indépendants les uns des autres

peu nombreux pour être réalisables

pondérés

Le choix des critères, adapté à chaque travail d'élève, participe du processus d'évaluation (et non de contrôle), phase délicate et difficile, toujours subjective pour l'enseignant.

Le choix des indicateurs

Pour fixer à quels degrés d'intensité ou de qualité les critères sont atteints, l'évaluateur doit disposer de quelques indicateurs, dont l'application sur :

les faits, à constater

les représentations

offrira des indications quantitatives (du genre %) ou qualitatives (du genre platonique bien, bon, juste, vrai, mais aussi passable)

Le choix de la stratégie

Nous pensons pouvoir seulement évaluer par des devoirs, des interrogations et des contrôles. Mais il importe de pouvoir enrichir nos façons de faire grâce à une variété de méthodes de recueil d'informations : interview, sur questionnaires, par étude documentaire, par observation, sur des graphiques ou tris, par métaphores ou significations. On pourra tapoter sur le « clavier » ou inventaire des instruments d'évaluation.

Il faut bien sûr d'abord s'assurer de la validité et de la fiabilité de la stratégie à l'objectif visé et aux personnes concernées.

Enfin, un retour sur l'examen de l'adéquation entre indicateurs et critères. La question du sens au terme de l'évaluation exprimée. En celle-ci, l'évaluateur donne du sens au processus (comme le juge devant des faits similaires) ; et il le fait dans la conscience responsable de la subjective. Comme on vient de le voir, la subjective implique des prises de choix, obtenus et exprimés dans la clarté, mais en « loyale subjectivité ». Et c'est parce qu'il y a subjectivité qu'on peut alors parler d'évaluation.

Reconnaissons que le problème de la plupart des évaluations n'est pas leur subjectivité, mais le flou dans lequel elles se déroulent. Soyons clairs et éclaircissons, mais en nous gardant d'être péremptoires et définitifs. Nous ne faisons pas de jugement. Nous donnons des indications de repérage et des stimulations positives.

Et souvenons-nous, avec Charles HADJI, que **l'évaluateur est un tisserand funambule**^[1] :

- capable de juger ce qu'il est et ce qu'il fait, avec une distanciation critique à l'égard de la réalité
- mais incapable de connaître exhaustivement la réalité et d'en prévoir l'évolution avec certitude
- c'est un choix et un pari : il est acteur dans cette dynamique évolutive ; un pari en ce qu'il peut concevoir un état des choses meilleur.

Il est tisserand, parce qu'il met en lien. Et il tisse d'abord un message accessible, palpable et lisible pour qui le reçoit.

Mais il est funambule : se mouvoir dans un espace entre un être en mouvement et un devoir-être difficile à cerner, en chaque élève, en chaque classe, en chaque amphi !

Pourrions-nous mettre d'abord sur le fait qu'une évolution professionnelle de l'évaluation requiert cinq compétences^[2]

- 1- des compétences théoriques en évaluation
- 2- des compétences méthodologiques :
- 3- des compétences en ingénierie pédagogique
- 4- des compétences sémiotiques
- 5- des compétences éthiques

Et aussi, elle demande trois attitudes :

	Convaincu	Encore hésitant
De modération	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De confiance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De réflexivité sur ce que l'évaluateur effectue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

^[1] *L'évaluation, règles du jeu*, Charles HADJI, 1989

^[2] D'après Anne JORRO

