

Maurice Chastrette

La problématique de l'évaluation*

La notion et les pratiques d'évaluation se sont enrichies ces dernières années de tous côtés, de sorte qu'il devient difficile de se retrouver dans la multiplicité des définitions, des courants, des pratiques. Nous commencerons donc par présenter, non pas une classification, mais une brève revue des différents types d'évaluation. La notion d'évaluation sera confrontée successivement à plusieurs notions avec lesquelles ses rapports sont parfois plus ambigus qu'il n'y paraît.

I. La part de l'implicite dans l'évaluation

L'évaluation est un besoin vital de l'individu, car elle lui sert à décider de ses actions. Elle est tellement fréquente qu'elle est devenue, dans de nombreux cas, une seconde nature et qu'on évalue sans même penser à expliciter la démarche suivie. L'institutionnalisation de l'évaluation s'accompagne d'une explicitation de plus en plus marquée, du moins en principe, des processus d'évaluation. Nous reprendrons la distinction entre les différents modes d'évaluation proposée par J.-M. Barbier (1985) auquel nous renvoyons pour plus de détails.

I.1. *Evaluation implicite*

Dans ce cas, « le jugement de valeur qui caractérise l'évaluation ne s'explique qu'à travers ses effets ». Ainsi, dans les situations où une décision doit être prise rapidement, l'évaluation qui a nécessairement lieu n'est pas formulée. Citons comme exemples de telles décisions : « Je double » ou encore « Je traverse en dehors des clous ».

Dans les processus de formation, l'autoélimination des élèves sans présentation à l'examen ou au concours, qui joue un rôle important, relève en grande partie d'une évaluation implicite.

I.2. *Evaluation spontanée*

Dans ce cas, « le jugement de valeur ne s'explique qu'à travers son énoncé, sa formulation ».

Dans de nombreuses situations, on donne spontanément son avis sur une personne ou une situation sans que les critères qui conduisent à cet avis soient explicités.

Citons comme exemples d'avis non explicités : « Il a une sale tête » ou « tu devrais le laisser encore un peu au four » ou encore « cette petite robe te va bien ».

Dans le cas d'une action de formation, l'évaluation spontanée du cours et du professeur va son train pendant les pauses (parfois entre les pauses) où s'échangent des commentaires d'apparence sauvage qui constitueraient pour l'enseignant, s'il était là pour les entendre, une source d'informations très précieuse. Cette évaluation souvent partielle (voire partielle) et encore plus souvent contradictoire est ressentie comme un besoin indiscutable.

I.3. *Evaluation instituée*

Dans ce cas, « le jugement de valeur s'explique entièrement dans sa production comme résultat d'un processus social spécifique dont les principales étapes sont susceptibles d'observation ». L'évaluation peut alors être définie comme : « un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production de jugement de valeur ».

C'est ce dernier type d'évaluation que nous examinerons plus précisément dans ce qui va suivre.

II. La vraie nature de l'évaluation

Il est important de constater qu'il n'existe pas de consensus dans la littérature sur la définition même de l'évaluation. Nous montrons que le concept d'évaluation est rapproché, selon les auteurs, des notions de jugement de valeur, de mesure ou de décision (liste non limitative).

II.1. *Evaluation et jugement de valeur*

D'après la définition du dictionnaire Robert, évaluer, c'est :

- a) porter un jugement sur la valeur, le prix de...
- b) par extension, fixer approximativement.

L'association entre l'évaluation et le jugement de valeur est très courante, sans doute par suite de l'importance de l'évaluation spontanée. Dans une situation d'enseignement, on dira ainsi que l'élève a commis une faute pour indiquer qu'il s'est trompé. L'association avec la mesure est par contre très lâche dans cette définition.

II.2. *Evaluation et mesure*

Une école québécoise donne une définition plus riche et plus adaptée à l'éducation en introduisant les notions de mesure, de

Université Claude Bernard - Lyon I, 43, bd du 11-Novembre 1918, 69622 Villeurbanne Cedex.

* Conférence présentée aux 6^e JIREC (Journées de l'innovation et de la recherche, dans l'éducation en chimie), 12-14 juin 1989 à Montpellier. Elle fait partie d'un cours sur l'évaluation - DEA didactique des sciences, universités de Grenoble I et Lyon I - publié par l'IREM et l'IRDIS, université Lyon I.

cadre de référence et de décision à prendre. Evaluer, c'est :

- porter un jugement de valeur sur le résultat d'une mesure,
- donner une signification à un résultat par rapport à un cadre de référence, un critère, une échelle de valeurs.

De plus, l'évaluation implique une décision.

Il y a dans le langage courant un peu de confusion sur le sens du terme « mesure ». Mesurer c'est, d'après Guilford, « assigner un nombre à un objet ou à un événement selon une règle logiquement acceptable ».

En fait, ce qu'on appelle mesure dans l'évaluation ne se traduit pas toujours par un chiffre. Taba (1962) tire les conclusions de cette remarque en opposant mesure et évaluation :

« La mesure en éducation est généralement concentrée sur des caractéristiques spécifiques, étroites et bien définies. L'évaluation dépend de la mesure, mais elle porte sur un profil plus large de caractéristiques et de performances ».

D'après Morissette (1974), la mesure ne s'applique qu'aux variables continues. C'est « le processus systématique de quantification d'une variable continue ». Cette définition n'est opérationnelle que si l'on définit de plus les différentes échelles de mesures qui permettent de distinguer les différentes espèces de mesure.

Bloom et coll. (1982) prennent une position très large englobant l'évaluation d'objets moins attendus et écrivent que l'évaluation est :

« La formation dans un but déterminé de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériels, etc. Elle implique l'utilisation de critères aussi bien que de standards pour évaluer dans quelle mesure certaines données spécifiques sont exactes, efficaces, économiques ou satisfaisantes. Les jugements peuvent être soit quantitatifs, soit qualitatifs, ... ».

L'importance à accorder à la mesure et la signification même de la mesure en évaluation sont perçues de manières contradictoires par différentes écoles.

II.3. Evaluation centrée sur les objectifs pédagogiques

Dans la perspective de Tyler (1942, 1950), l'évaluation consiste d'abord en une confrontation entre une performance observée et des objectifs fixés au préalable. C'est un constat où le jugement de valeur ne joue pas un grand rôle. Cette position est liée à ce qu'on appelle souvent la pédagogie par objectifs (PPO) que nous préférons appeler technique des objectifs pédagogiques (TOP). Les objectifs sont fixés par les responsables du programme. Les enseignants enseignent, collectent les informations nécessaires et déclarent les objectifs atteints ou non. Barbier (1985) a souligné la structure pyramidale de cette évaluation. Les autorités sont au sommet d'une pyramide au bas de laquelle l'élève ne peut que prendre note des constatations. Une abondante littérature existe sur ce type d'évaluation.

II.4. Evaluation centrée sur la décision

Dans l'évaluation selon Stufflebeam (1971, 1985), le point important est de savoir en vue de quelle décision on évalue. L'idée est qu'il faut, pour améliorer le système, être en mesure de prendre les bonnes décisions. La simple connaissance des écarts entre performances et objectifs ne suffit pas pour cela.

On prend en compte à la fois le contexte, les « inputs », les processus et les produits et on fait une analyse complète quantitative et qualitative. Le modèle ainsi défini est clairement adapté à l'évaluation des formations plus qu'à celle des élèves ou des enseignants.

De Ketele (1980) propose une synthèse de plusieurs conceptions décrites ci-dessus. Pour lui, évaluer, c'est :

« examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations valides, pertinentes et fiables et un ensemble de critères valides, pertinents et fiables, adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision ».

L'accent est placé sur la décision à prendre, sur les informations à recueillir et les critères à fixer et non plus sur la notion de mesure ni sur celle de jugement de valeur.

L'avantage de cette définition est qu'elle est facilement opérationnalisée et qu'elle permet de réaliser l'évaluation de personnes, d'objets, de programmes selon un mode de pensée unique. C'est cette définition et ce modèle, dont la description détaillée sera donnée plus loin, que nous retiendrons.

III. Les fonctions de l'évaluation

Une action éducative, même relativement simple, met en jeu un nombre élevé de participants et d'objets divers, dont les interactions constituent une condition de réussite. On peut, dès lors, appliquer aux actions éducatives et, en particulier, à leur évaluation, les modes de pensée de la théorie des systèmes. Cette approche systémique est présentée dans un livre anonyme, publié par l'UNESCO en 1981, intitulé : « L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation ».

Pour illustrer ceci, nous empruntons à Cardinet (1977 et 1986) une analogie féconde entre une action éducative et le lancement d'un satellite (fig. 1).

III.1. Avant le lancement de la fusée

Il faut, bien entendu, calculer la trajectoire prévue et les forces à exercer pour obtenir cette trajectoire, prévoir les sources d'énergie correspondantes, etc. Il faut aussi tenir compte des effets prévisibles en les anticipant.

Par analogie, avant le lancement d'une action didactique, il faut planifier la formation, choisir une didactique appropriée, vérifier

	VOYAGE TERRE-LUNE	FORMATION
A V A N T	Calculer la trajectoire Prévoir force Sources d'énergie	Planifier la formation Choisir la didactique Vérifier aptitudes et motivation
	PRÉVISION	
P E N D A N T	Déterminer la trajectoire réelle-évaluer-corriger	Déceler les erreurs Évaluer-corriger
	RÉTROACTION TEMPS RÉEL	
A P R È S	Évaluer la réussite Tirer les conclusions pour le futur	idem idem

FIGURE 1. - Moments de l'évaluation d'après De Ketele et coll. (1988), Guide du Formateur - De Boeck - Bruxelles.

que les élèves possèdent les aptitudes, les motivations, les connaissances convenables.

L'évaluation prend alors une fonction d'orientation où les points importants sont de faire une analyse des ressources et de définir un plan idéal de déroulement de l'action. Le type d'évaluation qui a lieu avant une action pédagogique est appelé évaluation diagnostique ou prédictive.

Des exemples d'évaluation à fonction d'orientation sont constitués par les examens d'orientation scolaire et professionnelle, les tests, contrôles et exercices en début d'année, les discussions avec un conseiller, les examens de dossier,...

Pour l'élève, l'orientation se traduit soit par une adaptation aux exigences, facilitée par des cours de rattrapage, soit par le choix d'une autre filière si les exigences sont trop grandes.

Pour l'enseignant, l'orientation se traduit par le choix de méthodes et de moyens d'enseignement convenables (interrogations périodiques, discussions, autoévaluation).

III.2. Pendant le déplacement de la fusée

Il faut déterminer la trajectoire réelle, la comparer à la trajectoire prévue et corriger les déviations éventuelles. Pour que tout ceci soit fait en temps réel, il est nécessaire de disposer d'un système de prise d'informations et d'envois de commandes fonctionnant très rapidement. La notion importante à cette étape est celle de rétroaction corrective.

De même, pendant l'action éducative, il faut disposer d'un système de détection rapide des erreurs, d'évaluation de leur importance, et de détection de leur origine. Il faut aussi pouvoir appliquer en temps réel les corrections nécessaires pour revenir à la trajectoire éducative prévue. Il se peut aussi que les contraintes soient telles qu'on doive modifier la trajectoire initialement prévue.

L'évaluation prend alors une fonction de régulation où le point important est la rétroaction en temps réel. Cette évaluation est appelée évaluation formative d'après Scriven (1967).

Cette forme d'évaluation a été particulièrement utilisée dans la formation des adultes, mais elle prend une importance croissante en formation initiale. Il s'agit de guider l'apprentissage en utilisant les erreurs de l'élève comme des indices précieux qu'on ne considère plus comme des fautes. La faveur croissante de l'évaluation formative est due, au moins en partie, au fait qu'elle rend plus agréables les rapports entre les enseignants et les enseignés.

III.3. Après le lancement

On vérifie que l'orbite est bien celle prévue, que le satellite fonctionne bien, etc. On peut alors établir le bilan de l'opération.

De même, après la fin d'une action éducative, on peut en dresser le bilan. Par exemple, on vérifiera, à l'aide d'un examen terminal, que les élèves en général, ou tels élèves en particulier, ont bien acquis les connaissances et les capacités prévues.

L'évaluation prend alors une fonction de certification ou de classement. Ce type d'évaluation est appelé évaluation sommative.

Pour que la fonction de certification soit remplie, il faut définir clairement l'objectif final visé qui doit être significatif pour l'individu et la société. Il faut, de plus, que la compétence souhaitée soit appréciée dans des conditions d'examen aussi proches que possible de celles de la réalité (B. Schwartz, 1973).

Il est important de ne pas confondre l'objectif terminal et la façon de l'atteindre, la stratégie d'enseignement pouvant varier pour un même objectif final. De même, il ne faut pas confondre l'examen et la compétence qu'il mesure et encourager la tendance au bachotage.

IV. Décisions à prendre

De Ketele donne une typologie des fonctions de l'éducation selon les décisions à prendre et distingue huit types de décisions : certifier, classer, faire un bilan intermédiaire, diagnostiquer, classer en sous-populations, sélectionner, prédire la réussite, hiérarchiser.

Nous ne considérons, ici, que les plus fréquemment rencontrées, en prenant des exemples dans le cadre d'un enseignement par objectifs.

IV.1. Evaluation d'objectifs globaux en vue de certification

La décision à prendre est, par exemple, de certifier que l'élève possède les capacités et les connaissances convenables pour passer dans un cycle d'enseignement supérieur ou pour remplir un rôle précis dans la vie professionnelle.

L'examen du permis de conduire est un exemple d'évaluation de certification. En effet, on demande au candidat d'avoir maîtrisé une série d'objectifs spécifiques indispensables, mais aussi, et surtout, de démontrer sa maîtrise dans une situation complexe où il faut à la fois mettre le clignotant, regarder dans le rétroviseur, embrayer, accélérer, etc. La situation est donc une situation d'intégration qui correspond à un objectif terminal d'intégration. La décision à prendre est dichotomique ; on obtient ou non le permis de conduire.

D'une manière générale, la notion d'objectif d'intégration (De Ketele, 1986) permet de construire des situations d'évaluation présentant une complexité suffisante et, surtout, une proximité suffisante avec les situations réelles que pourra rencontrer ultérieurement l'élève. Les objectifs d'intégration constituent une excellente parade à l'un des défauts souvent mentionnés de la technique des objectifs pédagogiques : le découpage en micro-objectifs (ou saucissonnage).

Notons que, dans ce type d'évaluation, il n'y a pas de compensation entre une maîtrise supérieure dans un domaine et une maîtrise insuffisante dans un autre domaine (on est recalé si on brûle un seul feu rouge, même si on embraye très bien).

IV.2. Evaluation en vue de classement

La décision à prendre est de situer les objets de l'évaluation (le plus souvent, mais pas toujours, des élèves) les uns par rapport aux autres. Il s'agit donc de classer une population en sous-populations plus homogènes de caractéristiques définies (par exemple des groupes de niveau), soit de classer des individus par ordre de « mérite » décroissant, selon les règles strictes.

Ce type d'évaluation est pratiqué dans les concours, dans les examens (au moins par le biais des mentions, et parfois, par un classement dans chaque mention) et, plus généralement, chaque fois qu'une sélection est nécessaire.

Dans la pédagogie traditionnelle, la pratique la plus répandue est de fonder le classement sur le total (ou la moyenne) des notes obtenues dans les différentes matières de l'examen ou du concours. Les avantages et les inconvénients de ce système sont bien connus.

Lorsqu'on utilise la technique des objectifs pédagogiques on ne peut plus utiliser des moyennes. Le classement ne peut pas reposer non plus sur les seuls objectifs minimaux puisque tous les élèves admis les ont nécessairement maîtrisés. Il est alors intéressant d'utiliser des objectifs de perfectionnement qui ne seront pas atteints par tous les élèves et dont la maîtrise servira de base au classement ou au rangement des meilleurs. Un objectif de perfectionnement peut porter sur une capacité ou sur des savoirs utiles mais non indispensables pour la suite du processus éducatif.

IV.3. *Evaluation d'objectifs intermédiaires*

La décision à prendre est de déclarer acceptable le degré de maîtrise atteint par les élèves pour des objectifs intermédiaires (non terminaux). Cette évaluation est donc pratiquée pendant le déroulement de l'action pédagogique. Elle peut servir à faire le point pour les élèves en les situant, à un instant donné, par rapport aux objectifs fixés ou encore à faire le point pour le maître en indiquant l'efficacité de l'enseignement. Le maître pourra, si nécessaire, revenir sur les points délicats, donner un enseignement de soutien ou même changer son approche pédagogique.

IV.4. *Evaluation prédictive*

La décision à prendre est de prédire, à partir d'informations convenables, la réussite future d'une personne, dans une situation scolaire ou professionnelle. Par exemple, à partir d'examens et de tests, on établira un pronostic sur les chances de réussite d'un élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette évaluation suppose deux conditions :

- il existe un modèle de fiabilité suffisante qui permet de relier les prédicteurs utilisés dans l'évaluation aux critères de réussite ultérieure.
- Les conditions dans lesquelles le modèle a été établi sont réalisées dans le cas particulier où l'on se trouve.

Ces conditions ne sont pas souvent rassemblées dans la pratique courante. En particulier, on utilise très souvent une évaluation en vue de certification comme prédicteur d'une réussite future (exemple : le baccalauréat comme gage de réussite dans l'enseignement supérieur).

Cette évaluation prédictive touche de très près l'orientation dont elle est une des composantes importantes.

V. Démarches de l'évaluation

Nous distinguons cinq étapes successives.

- La première étape est de déterminer la décision à prendre, en référence à un objectif déterminé et dans le cadre du processus éducatif. Par exemple, il s'agira de décider si un élève peut être admis dans la classe supérieure.

- La deuxième étape est d'énoncer clairement les critères de l'évaluation. Il est important dans cette étape de bien préciser les objectifs, les situations et les variables pris en compte parce que pertinents pour la décision à prendre. Il est non moins important d'avoir une claire conscience des variables et des objectifs qui, pour diverses raisons, ne sont pas pris en compte. Le degré d'atteinte des objectifs et les niveaux atteints par certaines variables permettent de préciser les critères retenus. Bien entendu, les critères peuvent être hiérarchisés, pondérés ou combinés selon les cas.

L'évaluation est valide si les critères sont pertinents, c'est-à-dire si l'on évalue bien ce qu'on souhaite évaluer. La communication des critères à tous les évaluateurs et surtout aux évalués permet de supprimer une bonne part des contestations habituelles de certaines évaluations.

- La troisième étape est le recueil des informations pertinentes. Ces informations peuvent être recueillies dans le cadre d'un examen classique ou par tout autre moyen. On détermine, en tenant compte de la décision à prendre et des critères retenus, les informations à recueillir, les situations d'évaluation et les outils nécessaires. On procède ensuite au recueil de l'information, puis à son traitement éventuel. Un grand soin doit être apporté à cette étape, plus délicate qu'on ne le croit généralement.

- La quatrième étape consiste à confronter les critères retenus et

les informations recueillies. Si les étapes précédentes ont été conduites correctement, cette étape ne présente pas de difficultés particulières. La confrontation des critères, compte tenu des poids qui leur sont attribués, avec les informations conduit à une (ou plusieurs) conclusion(s).

Un soin particulier sera apporté à la généralité des conclusions auxquelles on arrive, pour éviter le plus possible les généralisations abusives très dangereuses.

- La cinquième étape consiste à formuler les conclusions définitives de façon aussi précise que possible pour faciliter la décision qui est le terme du processus. Notons que le décideur n'est pas nécessairement celui qui a conduit l'évaluation jusqu'à la formulation des conclusions.

VI. Objets de l'évaluation

VI.1. *Evaluation des élèves*

Au premier abord, les enseignants pensent à l'évaluation des élèves par les enseignants. Il est d'ailleurs curieux de dire qu'on évalue les élèves, alors qu'en fait on n'évalue que leurs productions dans un domaine très limité. Cependant, bien qu'on évalue un tout petit aspect de la personne, la décision qui est prise concerne bien la personne toute entière. On sait que l'évaluation des personnes pose des problèmes par sa complexité et par ses implications affectives et doit, de ce fait, être conduite avec la plus grande prudence.

VI.2. *Evaluation des enseignants et des autres personnes*

L'enseignant, arroseur arrosé, est évalué à son tour par les inspecteurs, par ses collègues, par les parents et, bien entendu, par ses élèves. Chaque catégorie recueille ses propres informations, évalue selon ses propres critères et agit selon ses pouvoirs.

En fait, toute personne intervenant à un titre quelconque dans le processus éducatif peut faire l'objet d'une évaluation. Il est évidemment souhaitable que cette évaluation soit aussi explicite et aussi digne que possible. Enfin, il ne faut pas oublier que chacun des acteurs procède à son autoévaluation qui, pour être peu formalisée en général, n'en demeure pas moins très efficace.

VI.3. *Autres objets de l'évaluation*

De nombreuses autres composantes du système éducatif peuvent être évaluées :

- Les objectifs peuvent et doivent être évalués très sérieusement pour rendre leur choix plus rationnel.

- Les programmes doivent être évalués, même si le processus à mettre en œuvre est long et coûteux.

- Les manuels peuvent être évalués, en particulier dans les pays où ils sont relativement chers.

- Les méthodes et les techniques sont souvent imposées par les modes pédagogiques et disparaissent provisoirement, une fois la mode passée, après avoir parfois causé quelques dégâts. Il est profitable de les évaluer soigneusement avant de les généraliser à tout un système.

- Les établissements d'enseignement peuvent aussi être évalués en vue de certification, en vue de classement, ou pour d'autres raisons. Ainsi on évaluera un lycée, une université, une école.

VII. Recueil de l'information

VII.1. *Nature de l'information à recueillir*

La maîtrise d'un objectif pédagogique peut apparaître satisfai-

sante lorsque le comportement observable souhaité a bien été observé chez un élève. Mais, dans bien des cas et pour bien des enseignants, cette exigence est nécessaire, mais non suffisante. J. Brun (1979) fait appel à la notion de niveau d'évaluation, dans le cadre d'études sur l'enseignement des mathématiques.

- Le premier niveau d'évaluation est le niveau des comportements attendus. L'observation de ces comportements est considérée comme l'indice du fait que les élèves ont appris quelque chose, et inversement l'absence de ces comportements indique que le but recherché n'est pas atteint.

- Le deuxième niveau est celui des procédures utilisées par les élèves pour résoudre des problèmes, par exemple :

- l'élève peut utiliser une procédure différente de celle attendue et enseignée en classe ;

- il peut obtenir le bon résultat par une procédure douteuse ou obtenir un mauvais résultat en utilisant un raisonnement astucieux.

Il va de soi que l'évaluation formative utilisera avec profit la connaissance des procédures réellement suivies. Remarquons tout de suite qu'un objectif défini à ce niveau est beaucoup plus difficile à atteindre qu'un objectif défini au premier niveau.

- Le troisième niveau est celui des représentations et des processus.

- Les représentations peuvent être connues indirectement à partir d'entretiens, de réactions dans des situations-problèmes et parfois de l'analyse des erreurs des élèves. On peut considérer que la modification des conceptions scientifiques est un des objectifs normaux de l'enseignement.

- Les processus sont liés au mode de fonctionnement de l'esprit de l'élève et ne peuvent être atteints qu'indirectement, par exemple dans la confrontation avec une situation nouvelle. Il est bon d'attirer l'attention sur le fait que les problèmes classiques fonctionnent presque toujours au premier niveau et exceptionnellement au troisième.

VII.2. Stratégie de recueil d'information pour l'évaluation

Les stratégies d'évaluation dépendent étroitement des décisions à prendre, des objectifs et d'une manière générale des caractéristiques de l'évaluation. Il est très improbable qu'une seule stratégie, par exemple l'examen final écrit sur toutes les matières, puisse convenir dans toutes les situations. De Ketele (1980) distingue deux paramètres qu'il utilise pour réaliser une classification rigoureuse des différentes stratégies d'évaluation. La stratégie peut être longitudinale (c'est-à-dire être mise en œuvre tout au long du processus éducatif) ou ponctuelle. Elle peut, par ailleurs, être explicite (si les objets d'évaluation sont parfaitement précisés) ou implicite. Nous donnons ici seulement un petit nombre des différentes stratégies distinguées par De Ketele.

L'observation libre (longitudinale, implicite)

Elle permet de suivre le cours des événements en gardant une grande disponibilité pour observer l'imprévu et donne une rétroaction immédiate. La règle qui doit guider l'éducateur est alors : « parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps ».

L'observation systématique (longitudinale, explicite)

L'observateur porte son attention sur des observables définis avant l'observation, selon un plan préétabli. Il est utile d'opérer en s'aidant de grilles d'observation, de notations précises ou d'enregistrements.

L'examen écrit classique (ponctuel, implicite)

Bien que très répandu, ce mode d'observation présente des défauts graves connus depuis longtemps (Pierron, 1963) qui auraient dû entraîner un contrôle strict de son utilisation. Outre que l'objet de l'évaluation n'est pas très clair, la variabilité des notes données par des évaluateurs différents est stupéfiante (à tel point que beaucoup d'enseignants refusent de l'admettre).

L'examen oral classique (ponctuel, implicite)

Ses caractéristiques sont voisines de celles de l'examen écrit classique avec toutefois une interaction supplémentaire entre l'évaluateur et l'évalué. Il est bien connu que le déroulement de l'examen et l'évaluation finale dépendent beaucoup de cette interaction.

Le test centré sur les objectifs (ponctuel, explicite)

Chaque item du test est construit en fonction d'un objectif de sorte que la réussite à un item du test indique la maîtrise de l'objectif correspondant. Ce mode d'évaluation est le mieux adapté si l'on utilise la technique des objectifs pédagogiques dans l'action éducative. Son utilisation permet de minimiser les contestations de l'évaluation par les étudiants et est particulièrement recommandée en formation d'adultes.

Bibliographie

- [1] J.M. Barbier, « L'évaluation en formation », Presses Universitaires de France, Paris, 1985.
- [2] D. Morissette, « La mesure et l'évaluation en enseignement », Presses de l'Université de Laval, Sainte Foy, 1974.
- [3] B.S. Bloom, « Taxonomie des objectifs pédagogiques », Presses universitaires du Québec, Québec, 1982.
- [4] R.W. Tyler, « General statement on evaluation », *Journal of Education Research*, 1942, 35, 492.
- [5] R.W. Tyler, « Basic principles of curriculum and Instruction », University of Chicago Press, Chicago, 1950.
- [6] D.L. Stufflebeam, « Educational evaluation and decision making », Peacock, Itasca, 1971.
- [7] D.L. Stufflebeam, A.J. Shinkfield, « Systematic evaluation », Klover-Nijhof, Boston, Dordrecht, Lancaster, 1984.
- [8] J.M. De Ketele, « Observer pour éduquer », Peter Lang, Berne, 1984.
- [9] J. Cardinet, « Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation », Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, Neuchâtel, 1977.
- [10] J. Cardinet, « Pour apprécier le travail des élèves », De Boeck, Bruxelles, 1986.
- [11] J.M. De Ketele, M. Chastrette, D. Cros, P. Mettelin, J. Thomas, « Guide du formateur », De Boeck, Bruxelles.
- [12] M. Scriven, « The methodology of evaluation » in *Perspectives on Curriculum Evaluation* Rand, Mac Nally, Chicago, 1967.
- [13] B. Schwartz, « L'Education demain », Aubier-Montaigne, Paris, 1973.
- [14] J.M. De Ketele, « Méthodologie de l'observation », De Boeck, Bruxelles, 1965.
- [15] J. Brun, « L'Évaluation formative dans un enseignement différencié », P. Lang, Berne, 1979.