

Le complexe d'évaluation

Jean Christophe Vilatte

Laboratoire Culture et Communication – Université d'Avignon

Dans le cadre des musées, la question de l'évaluation est ancienne, toute aussi ancienne que celle des publics. C'est ainsi, qu'en 1929 Marguerite Blomberg¹ s'interroge sur la meilleure façon de tirer parti des offres muséales en direction du public des scolaires. Pour répondre à cette question, l'auteur va tenter de rendre compte, auprès d'élèves de CM2, de l'efficacité de neuf types de visite² d'une salle égyptienne du musée des beaux-arts de Cleveland, à partir de trois indicateurs : tout d'abord l'exactitude des observations des élèves, puis, les idées et les conclusions que ces derniers tirent de leurs observations, et enfin, leurs réactions esthétiques par rapport à certains objets³.

La démarche proposée par l'auteur consiste à faire passer un questionnaire auprès des enfants, à la fin de la visite, à chaud, et deux ou trois mois plus tard, dans le cadre de la classe, cette dernière approche étant considérée par l'auteur comme ayant une plus grande valeur informative.

Toutes ces visites ont été conçues en tenant compte des intérêts des élèves, il s'agissait, pour les éducateurs du musée, de ne pas imposer, au cours de la visite, des centres d'intérêts éloignés de ceux des enfants.

¹ Marguerite Blomberg (1995). Une expérience sur l'enseignement pratiqué dans les musées. *Publics & Musées*, 8, 47-71.

² Les différents dispositifs éducatifs évalués sont :

- La « méthode reconnue » : présentation par l'éducateur du matériel et discussion avec les élèves, c'est l'éducateur qui conduit la séance. On a ici une approche classique de type transmissive.
- « L'intérêt comme guide » : l'éducateur est là en tant que conseil, personne ressource, l'enfant suit ses propres intérêts. Après une présentation introductive (explication des termes difficiles), l'enfant est invité à découvrir une salle du musée avec comme consigne de choisir un objet qui l'intéresse et de préparer un petit exposé qu'il présente au groupe, l'éducateur pouvant poser des questions.
- « Questions et enquêtes » : l'intérêt de l'enfant est ici stimulé par des questions, pour que ce dernier puisse ensuite mener sa propre enquête.
- « La méthode du conte de fée » : un conte est raconté, avant la visite de la salle, et l'enfant doit chercher ensuite les objets mentionnés dans l'histoire ou en rapport avec elle. Une discussion est ensuite initiée. Il s'agit ici, pour les éducateurs du musée, d'évaluer l'efficacité de cette approche qui cherche à rendre vivant les éléments d'exposition présentés, en se demandant si celle-ci ne conduit pas l'enfant à privilégier l'histoire au détriment des objets mentionnés.
- « Comparaisons avec la Grèce » : la vie égyptienne est mise en relation avec la vie en Grèce, particulièrement dans le domaine de l'art, ces jeunes ayant les deux cultures à leur programme.
- « Introduction au moyen de la lanterne magique » [l'ancêtre du projecteur et de la vidéo] : il s'agit de faire précéder un exposé d'une projection sur les modes de vie à cette époque.
- « Préparation en classe - un jour » : l'éducateur vient dans la classe présenter la projection, une leçon est faite. Lors de la visite, l'enfant est libre de suivre ses propres motivations.
- « Préparation en classe - une semaine » : même démarche que précédemment, mais l'éducateur vient à l'école une semaine avant la visite. Il s'agit de mesurer l'effet de temps séparant la présentation en classe de la visite.
- « Méthode par le dessin » : il s'agit de stimuler la curiosité de l'enfant en lui proposant des questions, la réponse étant sous forme de dessin.

³ Si l'auteur reconnaît la difficulté de mesurer le plaisir esthétique en tant que tel, de nombreuses théories et modèles en sciences humaines et sociales ont tenté depuis d'appréhender, de cerner, et de définir ce qu'est le plaisir esthétique et de trouver des critères permettant de le caractériser et de rendre ainsi son évaluation possible.

Quelle que soit la méthode éducative retenue⁴, les objectifs étaient de faire en sorte que les élèves aient un contact direct avec les œuvres d'art et qu'ils intègrent ce rapport à l'art à leur connaissance en histoire, mais également, de manière plus générale, à leur propre vie. Les visites ont été ainsi construites dans « l'espoir d'atteindre ces objectifs ».

Dans cette approche, se trouve tout un ensemble de préoccupations qui sont au cœur même de la démarche d'évaluation. L'auteur s'interroge sur son public, ses motivations, sur la manière de prendre en compte ses attentes, sur la possibilité, à partir d'une démarche appropriée, qu'il puisse apprendre, autrement dit progresser, se transformer, ne plus être le même après la visite. La démarche d'évaluation qui est ici entreprise devient le moyen d'avoir des réponses aux questions, mais également de les formaliser, d'en interroger le sens.

Les notions d'intentions et d'objectifs éducatifs sont ici un pré-requis à l'évaluation dès l'instant où celle-ci doit rendre compte de la congruence entre les objectifs éducatifs et les acquis réalisés par les sujets, quelle que soit la nature de ces acquis et les moyens mis à la disposition des sujets pour les atteindre. L'évaluation devient ce moyen de se prononcer sur une réalité donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de données factuelles concernant cette réalité. L'évaluateur n'est ni un simple observateur (disant comment sont les choses), ni un simple prescripteur (disant comment elles devraient être), mais un médiateur faisant le lien entre les deux.

Dans cette perspective, l'évaluation a une finalité qui peut être qualifiée de pédagogique. En évaluant, l'évaluateur cherche à optimiser la conduite éducative selon une logique d'aide au développement du sujet. Cet enjeu est celui qui traduit le plus directement l'essence même de l'activité d'éducateur qui est de favoriser, de faciliter les apprentissages, c'est-à-dire la transformation du sujet⁵. L'évaluation sert ici à éclairer la conduite éducative, elle permet d'assurer la transparence de la fonction éducative, de mesurer son efficacité et de mettre en valeur sa contribution aux changements du sujet. L'évaluation rend possible un travail sur l'amélioration des actions elles-mêmes.

S'il est délicat de définir les champs d'activités du médiateur d'art contemporain, on peut tout de même admettre que certaines de ces conduites relèvent d'intentions éducatives, son action étant de faciliter la rencontre entre le visiteur et l'œuvre, par la mise en place d'un environnement favorable qui justifie, selon Buffet (1998)⁶, des compétences particulières et notamment des dispositifs didactiques originaux. Le médiateur atteint son but chaque fois que le visiteur se trouve en situation de maîtrise par rapport à des ressources mises à sa disposition (Caillet, 1995)⁷. Qu'il soit médiateur, facilitateur, passeur, co-constructeur, (en fait quelle que soit la nature de cette relation), dans son interaction avec le visiteur, sa présence joue, modifie, pèse, stimule, contamine, ... le rapport du visiteur à l'objet. On peut alors s'interroger sur le sens, le rôle, les effets de cette présence. La question de l'évaluation peut

⁴ La méthode qui donne les meilleurs résultats : préparation en classe une semaine, puis question et enquête, méthode par le dessin, etc.

⁵ Le terme éducation est étymologiquement issu de :

- *Dux, ducis* : conduire vers, emmener vers...
- *Educare* est synonyme de nourrir, d'élever. L'éducation vise à aider l'individu à être plus grand qu'il n'est en s'appuyant sur ce qu'il est.
- *Educere* qui signifie faire éclore, aider à mettre au monde,

L'éducateur est celui qui aide à être plus grand qu'il n'est en s'appuyant sur ce qu'il est. Il est celui qui apporte les contenus nécessaires au développement

⁶ Buffet, F. (1998). Entre école et musée, le partenariat culturel d'éducation. Lyon : P.U.L

⁷ Caillet, E. (1994). À l'aube du musée, la médiation culturelle. Lyon : P.U.L

donc être posée dans le cadre de la médiation à l'art et de manière plus particulière à l'art contemporain (et ceci indépendamment de la difficulté à définir l'objet art contemporain et son rapport).

Au cours de ces dernières décennies, cette question de l'évaluation dans le cadre des musées a été largement traitée et elle l'est aujourd'hui⁸ encore. La réflexion sur l'évaluation dans le cadre des musées a évolué, comme a changé de manière plus générale notre approche de l'évaluation. Plusieurs cadres généraux de l'évaluation ont été successivement proposés⁹ cherchant à chaque fois à dépasser les limites des précédents. Les enjeux philosophiques, sociaux et politiques de l'évaluation ont également changé, de même que les modèles d'apprentissage. C'est ainsi qu'on n'évalue pas de la même manière en se référant, par exemple, au modèle cognitiviste de l'apprentissage ou au modèle béhavioriste¹⁰, les objets et les modalités d'évaluation n'étant pas les mêmes. L'approche de l'évaluation s'est diversifiée, complexifiée, nous avons aujourd'hui, à notre disposition, une large palette de méthodes et d'outils d'évaluation.

L'évaluation du point de vue des sciences de l'éducation

Il s'agit d'aborder très modestement comment certains aspects de l'évaluation sont traités par les sciences de l'éducation, la réflexion de cette discipline sur la question de l'évaluation s'étant construite essentiellement à partir de deux approches : le domaine scolaire qui marque profondément les discours quand on parle d'évaluation, et le domaine de la formation d'adultes qui, avec l'ingénierie de formation, s'est beaucoup intéressé à la question de l'évaluation des dispositifs de formation, mais aussi de ses acteurs.

Cette réflexion est, principalement, liée à la question de l'évaluation de situations d'apprentissage formel or au musée, certaines des visites relèvent également de l'apprentissage informel. Les expériences muséales sont très certainement plus diversifiées que les expériences scolaires ou de formation¹¹. D'où, l'on peut se demander si le discours des sciences de l'éducation sur l'évaluation et les pratiques qui en découlent sont transférables dans le cadre des visites des lieux d'art contemporain.

L'évaluation une question qui fâche

La question de l'évaluation suscite bien souvent des débats animés. Le plus souvent, elle soulève des réserves, des réticences, de la suspicion, on en dénonce son côté arbitraire, ses effets négatifs, ses limites, d'où une prise de distance par rapport à cette démarche.

⁸ Par exemple, si l'on se connecte sur le site grand public d'Amazon, on trouve 160 références récentes d'ouvrages sur l'évaluation dans les musées, sur le site plus spécialisés de l'OCIM, on a 132 références.

⁹ De Ketele, J-M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. Revue Française de Pédagogie, 103, 59-80

¹⁰ Le premier s'intéresse à la question des représentations mentales, le second à celle des comportements.

¹¹ Une telle affirmation mériterait d'être scientifiquement étayée et elle n'est pas sans rappeler celle, qui dans les années 70, portait sur l'opposition entre la formation d'adulte et la scolarisation des enfant, avec la revendication d'une originalité de la première sur la seconde, jusqu'à ce que l'on se rende compte que cette opposition était stérile et qu'il pouvait y avoir des échanges fructueux et constructifs entre les deux domaines, conduisant à les faire tous deux évoluer.

De l'autre côté, on met en avant sa nécessité (que nul ne conteste vraiment), la notion de progrès, de changement d'adaptation, de rationalisation de l'action éducative. L'évaluation fait partie de toute démarche de projet¹², de toute démarche d'ingénierie de formation.

Le débat sur l'évaluation est souvent idéologique et réducteur, très souvent, on ne parle pas de la même chose quand on évoque la question de l'évaluation, ne maîtrisant qu'une faible partie de la question, qu'un versant du complexe.

L'évaluation est plurielle, plurielle dans ses enjeux, dans ses formes, dans ses usages, dans ses effets. L'évaluation ne se laissera jamais enfermer dans une définition exacte, ce qui n'empêche pas d'essayer de dire de quoi on parle, et de tenter d'enclorre les pratiques d'évaluation (Hadji, 1989)¹³.

Un terme sémantiquement ambigu

D'un point de vue étymologique, évaluer, c'est apprécier la valeur, c'est faire apparaître la valeur d'un individu ou d'une chose. L'évaluation implique donc un jugement de valeur. La valeur c'est ce en quoi une personne un objet est digne d'estime. C'est encore ce qui fonde la qualité d'un objet ou d'un comportement particulier (conformité à une norme idéale). C'est enfin la mesure particulière d'une grandeur variable. Il s'agit d'une notion polysémique et multidimensionnelle¹⁴.

Dans le débat qui porte sur l'évaluation, on distingue aujourd'hui de manière consensuelle la mesure de l'évaluation. La première est une opération de saisie de données qui apporte la précision dans la collecte des faits d'observation. Elle relève de l'objectivité, de la quantité. La seconde peut impliquer une série de mesures, mais elle va au-delà, elle signifie affecter une qualité. Dans cette dernière approche, évaluer c'est dire dans quelle mesure une action a bien été ou non réalisée. Au-delà du factuel, elle relève de la qualité, de la question du sens pour les acteurs.

¹² Noce, T., Paradowski, P. (2001). *Élaborer un projet : guide stratégique*. Lyon : Chronique sociale.

¹³ Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : E.S.F.

¹⁴ Dans son ouvrage *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils* (E.S.F, 1989), Hadji interroge des enseignants sur : "Qu'est-ce qu'évaluer ?". Il obtient une diversité des vocables (le plus souvent une diversité de verbes d'action désignant l'acte d'évaluer). Évaluer c'est :

- Vérifier,
- Juger,
- Chiffrer, mesurer,
- Déterminer,
- Comparer, placer, situer,
- Agir, aider, faciliter, rencontrer,
- Dire, s'expliquer,
- Apprécier, constater, examiner, jauger, valider, valoriser
- Auditer, expertiser,
- Estimer
- Donner un avis
- Etc.

Tous ces verbes sont loin d'être sémantiquement équivalents entre eux et de même signification que celui d'évaluer.

L'évaluation peut porter sur des savoirs, sur des savoir-faire, des savoir-être, des compétences, des attitudes, des goûts, des productions, des travaux, etc., le sujet évalué étant soit considéré dans sa globalité, soit sous l'angle d'une dimension particulière.

Pourquoi évalue-t-on ?

Derrière toute évaluation, il y a des intentions qui peuvent être multiples. Le plus souvent l'évaluation est au service d'une meilleure « gestion » de l'action. Dans le cas du musée, il s'agit de favoriser, entre autres, la rencontre avec les œuvres et leur appropriation. Si les médiateurs n'ont pas la responsabilité institutionnelle de l'enseignant, ils en ont une, par rapport au citoyen (Guichard & Martinand, 2000)¹⁵. Même dans le cas d'une situation informelle, le fait de proposer des médiations matérielles ou humaines renvoie à des intentions, avec la recherche d'une certaine efficacité.

La médiation s'oppose ainsi au rapport spontané du visiteur à l'œuvre, ce dernier comportant des limites, avec cette idée que le visiteur ne peut acquérir une expérience muséale uniquement par la simple fréquentation du musée. La médiation est alors un moment « d'apprentissage » (un espace-temps) durant lequel se réalise une acquisition « intensive » de connaissances, capacités, savoirs, savoir-faire, etc... nécessaire à l'exercice d'une activité de visite hors médiation. La médiation correspond donc à cette possibilité de trouver des solutions (dans un temps limité et de manière efficace) aux limites de la visite seul (sans médiateur).

Toute médiation se trouve donc finalisée et pour atteindre ces finalités, ces buts (quelles que soient leur nature), la médiation doit produire des effets. Il s'agit de rendre à travers la médiation le visiteur capable de... Ce sont ces capacités (quelle qu'elles soient) que cherche à viser la médiation et que l'on peut appeler des objectifs. Un objectif fait référence à un résultat particulier poursuivi par un programme (une intention)¹⁶.

Avec l'idée d'objectif, il s'agit de se donner les moyens d'évaluer l'efficacité de l'action et d'améliorer celle-ci. L'évaluation suppose une certaine maîtrise de la procédure organisatrice de l'action. Le couple opération-résultat est indissociable. Toutefois, l'évaluation n'implique pas nécessairement de viser un point d'équilibre, un point statique, elle peut être une régulation ouverte et dynamique qui relance l'action. Si l'évaluation peut servir à déterminer ce qui est acquis, ce qu'il faudra acquérir, elle peut servir aussi à déterminer le dynamisme, la motivation, le rythme de l'acquisition. Cette information pourra servir à encourager le sujet, à le motiver si c'est nécessaire. L'évaluation peut avoir ici un effet psychologique sur le sujet, sur sa perception de soi.

Le médiateur-évaluateur est alors une personne soucieuse de gouverner son action. Pour cela, il peut chercher à mesurer l'efficacité de cette action et à estimer le poids des obstacles qui peuvent se dresser devant-elle, il aura alors, pour reprendre les figures d'intention de Hadji (1989), la posture de l'expert, et/ou il peut vouloir mieux faire et s'en donner les moyens, en ayant la posture de juge, et/ou multiplier les systèmes de référence pour avoir une vision plus globale et plus fine de son action et il aura ainsi la posture de

¹⁵ Guichard, J., Martinand, J-L. (2000). Médiatique des sciences. Paris : PUF.

¹⁶ Si dans le cadre de la transmission, ces objectifs sont définis par celui qui transmet, ils peuvent être également discutés (pédagogie par objectifs), mais également dans les pédagogies centrées sur les sujets, construits par les sujets eux-même ou co-construits avec le pédagogue.

l'interprète. Comme juge, il veut savoir où en est son action, en tant qu'interprète, il veut avoir une vue d'ensemble et aller au-delà des apparences immédiates pour saisir le sens de ce qui se joue dans son action, en construisant un système d'interprétation propre à la rendre intelligible.

En quoi l'évaluation permet-elle de rendre son action plus efficace ?

On peut le voir à partir des moments et des fonctions de l'évaluation qui sont liées à ces moments.

Tableau 1 : les fonctions de l'évaluation, selon leur place par rapport à la séquence éducative

Avant de l'action éducative	Pendant l'action éducative	Après l'action éducative
Évaluation : * Diagnostique * Pronostique * Prédictive Fonction : * Orienter * Adapter Centrée sur : * Le producteur et ses caractéristiques	Évaluation : * Formative * Progressive Fonction : * Réguler * Faciliter (l'apprentissage) Centrée sur : * Les processus de production * L'activité de production	Évaluation : * Sommative * Terminale Fonction : * Vérifier * Certifier Centrée sur : * Les produits

(Hadji, C. (1989). L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils. Paris : E.S.F)

Avant l'action éducative, il s'agit, de manière générale, de déterminer si le sujet est apte à entrer dans le dispositif d'apprentissage. L'évaluation sert à situer l'apprenant dans son processus d'apprentissage et à diagnostiquer ses lacunes et ses difficultés par rapport aux savoirs et savoir-faire qui devraient être acquis. Dans le cas où l'apprenant ne serait pas apte, soit on va l'orienter vers un autre dispositif, soit on va adapter le dispositif à lui, en anticipant ses difficultés.

C'est surtout la visée d'adaptation qui est poursuivie par les musées quand ils évaluent. La visée d'orientation suppose d'avoir plusieurs dispositifs à offrir, de faire le point avec le sujet et de le diriger vers le dispositif le plus adapté à son niveau, ses besoins.

Évaluer avant toute médiation, c'est se demander quels sont les besoins, les attentes des visiteurs vis-à-vis de l'art contemporain. Ce savoir peut être acquis par l'expérience du médiateur, il dispose également aujourd'hui d'un certain nombre de données issues d'études et de recherches sur les freins et les types de visiteurs d'art contemporain¹⁷. La question que l'on peut se poser ici est celle de savoir si ces différentes connaissances permettent d'anticiper le rapport particulier que les visiteurs auront avec des œuvres particulières (ce qui est le propre de la production en art contemporain). D'où, il lui sera peut-être nécessaire de se donner les moyens de connaître, par lui-même et avec ses propres outils d'évaluation, son public (ses publics).

Pendant l'action éducative, la forme la plus primitive de cette évaluation est celle que tout éducateur fait lorsqu'il s'adapte aux réactions du public. Cette évaluation est spontanée et non instituée, c'est-à-dire qu'elle ne relève pas d'un

¹⁷ Voir à ce sujet les travaux de Nathalie Hienich (L'art contemporain exposé aux rejets. Études de cas. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon, 1998 ; Le triple jeu de l'art contemporain. Paris : Éditions de Minuit., 1998) et le n° 16 de Public & Musée, 1999, 16.

acte délibéré, organisé, mettant en œuvre des instruments et une méthodologie. Elle est réactive, adaptative et non anticipée. Barbier (1985)¹⁸ considère, dans ce cas-là, qu'on ne peut parler d'évaluation.

L'évaluation en cours d'action éducative a pour objectif de réguler, c'est-à-dire de guider le processus d'apprentissage. L'évaluateur cherche à obtenir des informations sur les stratégies d'approche des problèmes et sur les difficultés rencontrées, il s'agit de cerner les acquis pour aider le sujet à progresser dans le sens des objectifs. D'où l'évaluation permettra de faire des réajustements au cours de l'action, de proposer d'autres actions. L'évaluateur s'efforce autant que possible d'évaluer le sujet par rapport à lui-même (son évolution, ses points forts, ses difficultés, etc.) et de l'aider à construire lui-même ses progrès. On est ici dans une perspective formative et l'approche est le plus souvent qualitative. Une telle approche est revendiquée par Daignault (1994)¹⁹ qui considère qu'elle permet d'améliorer la qualité de la communication auprès des visiteurs. L'auteur fait ici un emprunt notionnel à Screven qui a d'abord développé cette notion dans le monde de l'éducation pour l'appliquer par la suite au monde muséal.

Après l'action, il s'agit de faire le point sur les acquis, faire un bilan. L'évaluation permet si nécessaire de revoir les objectifs, le temps d'apprentissage, la démarche, pour une autre occasion d'action. L'évaluation peut être conduite ici par l'évaluateur et/ou l'évalué.

Chacun de ces moments et les formes d'évaluation qui lui sont associées permet des anticipations, des réajustements et d'adapter l'action aux sujets

Schématiquement, on distingue quatre types d'objets d'évaluation : les résultats, les effets, les actions, les dispositifs. Ces types d'objets sont interdépendants. Une évaluation des actions ne peut pas faire l'économie d'une interrogation sur les résultats et inversement.

L'évaluateur doit pouvoir repérer rapidement les objets possibles d'évaluation dans son institution. Pour des raisons diverses, les objets d'évaluation potentiels ne sont pas toujours disponibles pour lui. Il est important que ces lacunes puissent être identifiées, au même titre que les possibilités effectives. Savoir, par exemple, qu'il ne sera pas possible d'accéder aux résultats réels des acquisitions des sujets à la suite d'une action n'interdit pas de tenter d'évaluer l'action, mais en sachant qu'un indicateur particulièrement pertinent (l'objet résultat) sera absent et qu'il faudra en tenir compte.

Identifier très clairement les différents types d'objets d'évaluation permet également d'éviter des glissements d'objets. C'est le cas, chaque fois que l'on généralise des jugements portés sur un objet particulier. Par exemple, lorsque l'on constate que les visiteurs sont satisfaits de leur visite, on a tendance trop souvent à conclure que l'action menée était une bonne action et/ou que le dispositif muséal est un bon dispositif. On glisse ici d'un objet de type résultat vers un objet de type dispositif. On observe également souvent un glissement du recueil d'opinions des sujets vers une évaluation des résultats d'acquisition.

Réfléchir à l'évaluation d'une action nécessite de s'occuper de l'évaluation de cette action dès le début de la préparation. Introduire cette réflexion dès le début permet et oblige à anticiper, pour revenir sur le processus d'élaboration de l'action, en ajustant les intentions initiales dans des formes qui rendent possibles l'évaluation.

¹⁸ Barbier, J.M. (1985). L'évaluation en formation. Paris : P.U.F.

¹⁹ Daignault, L. (1994). Un cas d'évaluation formative auprès d'enfants au musée de la civilisation de Québec. In, Bernard Lefebvre. L'éducation et les musées : Visiter, explorer et apprendre. Montréal : Les Éditions Logiques

Tout ne doit pas être évalué dans une action. On peut hiérarchiser ce qui doit être évalué, faire ainsi des paris. Il ne faut pas tomber dans une démarche techniciste, métrique, tout mesurer. Toutefois, plus on cherche à évaluer, à s'interroger sur ce qui peut être évaluable et comment on peut l'évaluer, plus cette démarche conduit à réfléchir sur les objectifs, les finalités. L'évaluation devient alors ce moyen de prendre conscience, un processus cognitif, une aide à l'amélioration de l'action.

Si dans chacun des moments et des différentes formes d'évaluation, on peut y voir une logique de régulation des conditions de développement du sujet, d'autres logiques existent²⁰. La question de l'évaluation va bien au-delà de la question des apprentissages. Elle renvoie également à une logique sociale de positionnement, de force, de contrôle, de pouvoir etc. D'où les questions qui évaluent ? Pour qui ? Et, que fera-t-on des résultats obtenus.

Qui évalue ?

La question de la place de l'évaluateur par rapport à l'objet évalué suscite un vif débat. Le problème se pose aussi bien au niveau de l'évaluation d'un individu que celle d'une institution.

Au niveau de l'individu, on peut se demander qui de l'évaluateur (l'hétéro-évaluation) ou de l'évalué (l'auto-évaluation) est le mieux placé pour évaluer. La réponse n'est pas simple. L'hétéro-évaluation n'a d'intérêt pour un individu que s'il s'approprie le jugement prononcé, si celui-ci a du sens pour lui. Il est à remarquer que l'auto-évaluation est aussi une hétéro-évaluation dans la mesure où l'évalué introduit une distance en se constituant comme objet d'appréciation. Il se dédouble entre une instance qui juge et un objet qui est jugé. Les travaux sur l'auto-évaluation montrent, la difficulté que les sujets ont à s'évaluer correctement et la nécessité de les aider. Il n'y a donc pas de position idéale dans l'évaluation.

Au plan institutionnel, on fait souvent la distinction entre l'évaluation interne qui éclaire les acteurs sur le fonctionnement et le résultat de l'institution, en permettant aux acteurs de rechercher des modalités d'amélioration et l'évaluation externe qui sert surtout à rendre compte de l'utilisation des moyens et de l'évolution des résultats selon un principe de transparence.

Le débat sur cette question de qui est de savoir qui a la compétence pour évaluer est double :

- D'un point de vue institutionnel, il s'agit de trancher qui entre les acteurs de l'institution ou une instance extérieure a le droit d'évaluer.

²⁰ Abraham Pain, dans *Évaluer les actions de formation* (éd. d'Organisation, 1992) distingue cinq finalités majeures à l'évaluation

Finalité		Qu'observe-t-on?
Corrective	Améliorer l'action de formation	Les composantes de l'action de formation
Vérificatrice	Dans quel mesure les objectifs sont atteints	Les formés et leurs acquis
Formative	L'évaluation est une occasion de formation pour les formés	Les formés et leur environnement
Économique	Mesurer la rentabilité de l'action de formation	La rentabilité de l'action
Sociologique	Mesurer les changements produits dans l'environnement	L'environnement de l'action de formation

- D'un point de vue épistémologique, la question est de savoir si une évaluation interne peut être rigoureuse. Peut-on être à l'intérieur tout en étant objectif ? Une telle question n'a de sens que si on admet un impératif d'objectivité. Plutôt que parler d'objectivité, certains auteurs, en ce qui concerne l'évaluation interne, préfèrent parler de prise de distance possible. Cette prise de distance ne peut être appréciée qu'en fonction des valeurs propre à une institution, d'où leur préférence l'évaluation interne.

Ces deux approches ne sont pas antithétiques, on parle de plus en plus d'audit participatif, dans lequel l'auditeur et les audités élaborent ensemble, sous la forme d'un partenariat, l'évaluation.

De l'objet observé à l'objet interprété

Il existe aujourd'hui une distinction classiquement admise entre référé et référent qui due à Lesne (1984)²¹ et qui a ensuite été reprise et développée par Barbier (1985)²²

Le référé, c'est ce à partir de quoi une évaluation est portée. Il est constitué par un certain nombre d'informations concrètes qui sont considérées comme représentatives de ce que l'on cherche à évaluer. C'est l'ensemble des données qui seront recueillies. Ce référé n'est pas la réalité, car la réalité à évaluer n'est jamais saisie directement et totalement. Le référé est toujours construit. Face à une profusion d'informations qui peut être source de difficulté, il s'agit alors de déterminer, de sélectionner, d'organiser, de comparer, d'associer toutes ces informations et surtout de rendre ces informations opératoires, ce qui va nécessiter de transformer des informations recueillies, de les reconstituer afin de dégager des questions et les problèmes que pose la situation.

Le référent, c'est ce à quoi le référé est soumis pour permettre cette évaluation, il s'agit des normes de jugement, des critères d'appréciation, le référent est aussi construit. Le référent comprend les objectifs de l'action, les critères et les normes de jugements qui vont permettre de la apprécier en fonction du projet et des intentions. Il n'est donc pas possible d'envisager une évaluation sans recours implicite ou explicite à un système de références que certains appellent « référentiel » et qui constitue une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiée. Il s'agit de l'ensemble des normes de l'évaluateur, un ensemble d'outils qui permettent de conduire des tâches d'analyse et de synthèse, avec des modèles de références qui les sous-tendent.

Selon une démarche logique, l'activité de mise au point du référent est première par rapport à la constitution du référé. Or, dans la pratique, on constate souvent l'inverse. Les préoccupations pragmatiques de réalisation d'outils d'évaluation étant particulièrement présentes.

Cette distinction entre référé et référent permet de montrer que l'évaluation résulte de la confrontation de ces deux dimensions, confrontation entre des données de fait et un référent, entre l'existant et le souhaité ou l'attendu, entre le fonctionnement réel et le fonctionnement idéal. L'essentiel de l'évaluation réside dans cette mise en correspondance. L'évaluation relève donc du registre du construit, renvoie à des stratégies de négociation, des questions de validation se posent.

²¹ Lesne, M. (1984). Lire les pratiques de formation d'adultes. EDILIG.

²² Barbier, J.M (1985). L'évaluation en formation. Paris : P.U.F

Il découle de cette distinction les conséquences suivantes :

- On croit trop souvent que l'efficacité de l'évaluation est liée à l'efficacité des outils utilisés. Or, les informations recueillies par ces outils ne constituent qu'un moment de l'évaluation, elles doivent être rapportées au référent qui va permettre le jugement.
- Le problème du bon choix de l'outil d'évaluation est donc secondaire, l'essentiel est la double construction d'un référé et d'un référent et leur mise en relation. Le choix de l'outil ne prend tout son sens qu'en fonction du référent.
- L'évaluation est une activité d'élaboration conceptuelle et non une activité directement opératoire.

L'évaluateur

La réflexion sur l'évaluation porte le plus souvent sur l'action d'évaluer, plus rarement sur l'évaluateur lui-même, l'évaluateur étant considéré comme un sujet inerte. Lorsqu'on aborde la question de l'évaluateur, c'est pour insister sur ses erreurs, sur ses « dysfonctionnements » et qu'il cesse d'être un obstacle à l'évaluation.

L'évaluateur est une personne qui, si elle dépend d'une institution, est d'abord une personne qui reprend à son compte, se ressaisit et exprime, en son rapport personnel « l'objet » qu'elle doit évaluer.

Évaluer consiste à porter un jugement de valeur, de nombreuses recherches se sont intéressées à cette activité mentale qui consiste à juger (Bressoux & Pansu, 2003)²³. L'étude du jugement renvoie au paradigme suivant : Étude des processus cognitifs \rightleftharpoons jugement \rightleftharpoons comportements de l'évaluateur \rightleftharpoons des effets sur les acquis de l'apprenant. De là plusieurs types de travaux : certains s'intéressent aux critères à partir desquels se fonde le jugement de l'évaluateur sur la valeur de l'apprenant, étudiant les biais d'évaluation, les distorsions systématiques dans le traitement des informations aboutissant à des jugements erronés, d'autres cherchent à observer les effets des jugements sur les comportements de l'évalué, sur la façon dont des jugements différenciés peuvent se traduire par des comportements différenciés en fonction du niveau (réel ou supposé) des apprenants, enfin certains traitent des effets du jugement de l'évaluateur sur les comportements et les attitudes des évalués.

À titre d'illustrations, voici quelques éléments mis en évidence par ces travaux et qui affectent les jugements des enseignants dans leur évaluation : l'attractivité physique joue sur l'évaluation, davantage sur les habiletés sociales que sur l'intelligence, le potentiel scolaire et les notes, de même que la conduite sociale de l'élève, plus le comportement est perçu comme bon et meilleur est le jugement, de même que les informations transmises sur l'élève, son origine ethnique, sa classe sociale d'origine, de même que le genre, l'évaluation étant sexuée, de même que le niveau de la classe joue, jugement et notation sont plus sévères quand la classe est forte, de même que le retard scolaire, avec un effet négatif du retard scolaire sur l'ensemble des jugements, etc.

L'intérêt de ces travaux est de montrer que lorsqu'un enseignant doit prononcer un jugement sur la valeur scolaire de l'élève, il prend en compte d'autres facteurs que les seules performances de l'élève. Les élèves sont d'autant mieux jugés que leur niveau scolaire, leur comportement, leur autonomie, leur compétence sociale et leur confiance en soi sont

²³ Bressoux, P., Pansu, P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. Paris : P.U.F

présentés comme bon. Les jugements portés par les professeurs sur leurs élèves mettent en jeu bien plus qu'une évaluation objective des compétences strictement scolaires. Ils sont le résultat d'interactions concrètes dans la classe, de la mise en œuvre de représentations qui doivent autant au professeur lui-même et à ses conceptions pédagogiques qu'aux performances effectives de l'élève. L'évaluation est une activité de comparaison qui suppose un « modèle de référence ».

Le jugement produit une « vérité » sociale sur les individus qui peut être lourde de conséquences. Se pose alors la question des effets de ce jugement sur les comportements et les représentations de soi des élèves. Le jugement de l'enseignant peut agir comme une prophétie « auto-réalisatrice », l'élève devenant ce que l'enseignant attend de lui.

Ces travaux n'ont pas pour enjeux de dénoncer l'évaluation, de dire que c'est une action impossible. En montrant ces biais, il s'agit de faire prendre conscience que, le plus souvent, on évalue en s'appuyant sur des informations qui nous échappent et que l'on justifie l'évaluation sur des critères qui ne sont pas ceux qui nous ont servi à fonder notre jugement, d'autant plus que l'on n'a pas pensé la question de l'évaluation. À nous, à prendre conscience de ces biais et à les travailler, ces biais n'étant pas spécifiques aux enseignants et au système scolaire

En guise de conclusion : l'obsession de l'évaluation.

Aujourd'hui, on considère que lorsque la complexité se fait mystère, que les données apparaissent contradictoires, le recours à l'évaluation s'impose. L'évaluation est donc sollicitée pour éclairer la complexité, cette dernière n'étant plus un obstacle.

Si évaluer est une nécessité afin d'améliorer le développement du visiteur (quel que soit le registre), le risque est de s'engager dans une attitude obsessionnelle où toute activité du visiteur relèverait d'une évaluation. Cette surenchère débouche inévitablement sur un contrôle renforcé, avec des temps d'évaluation qui prennent autant d'importance que les processus de développement eux-mêmes.

La tentation de tout évaluer peut conduire à un recueil d'informations surabondantes et inutiles. Il y a danger de penser que plus on analyse, plus on démultiplie le comportement du sujet et plus rigoureuse sera l'évaluation. Il arrive que l'usage de certaines grilles d'observation excessivement complexes dans le cadre de référentiels aboutisse au résultat inverse de celui qui est recherché. Devant la quantité d'informations, l'évaluateur ne peut qu'adopter une attitude arbitraire et subjective, en cochant comme il le peut les très nombreuses cases qui lui sont proposées. Le problème est de ne pas tomber dans un découpage artificiel et superficiel qui fasse perdre de vue les véritables enjeux et les objectifs de la médiation, tout en recherchant une grande précision.

Ces quelques éléments critiques en guise de conclusion sont là pour montrer qu'aujourd'hui il y a une prise de recul et une réflexion mature vis-à-vis de la question de l'évaluation.