# *CRITIQUE ET ENJEU DE L'ÉVALUATION*

**Ana-Marina TOMESCU**
**Universitatea din Piteşti**

***Résumé**: Comme cet ouvrage s'intéresse prioritairement au domaine scolaire, nous ferons l'impasse sur les évaluations mises en place dans les opérations de formation continue des adultes. Rappelons que l'école a une longue tradition de contrôle du travail par le biais de notes, de moyennes semestrielles ou à la fin d'une session universitaire, de classements. De plus, les concours de recrutement reposent sur une hiérarchisation des candidats en fonction de leurs notes.*

***Mots-clés:** contrôle, évaluation, bilan.*

**Ambiguïtés du concept**

Le terme même *d'évaluation* charrie des connotations d'ordre moral. Étymologiquement, on se réfère à la *valeur*. Évaluer, plus ou moins confusément, c'est valoriser ou dévaloriser un produit. Dans l'univers scolaire, il est indéniable que l'évaluation consiste à distinguer les «bons» des «mauvais». On glisse, subrepticement, du jugement sur un objet (composition française, problème de mathématiques, version d'anglais) qui présente, effectivement, des qualités et des défauts, au jugement sur la personne.

Maints élèves éprouvent le sentiment que le professeur note «à la tête du client». Fréquente également est l'impression que, quelle que soit la prestation, la note ne changera pas, pour un individu donné. Pire, les conversations entre professeurs laissent entendre que «Marie vaut … 9 ou 7». On ne sait plus très bien si on parle de valeur intellectuelle (et comment la mesurer en chiffres ?) ou de valeur marchande. Et, chemin faisant, on a oublié que seules les productions des élèves peuvent être l'objet d'un jugement … et non les auteurs. On a parlé souvent à propos des représentations des élèves/étudiants et des maîtres, „émanant de stéréotypes sociaux de natures très diverses : habillement, verbalisation, attitude face à l'école, variables très importantes dans la relation pédagogique" (Abernot, 1996 : 32). On a mesuré l'effet de variables de forme comme l'écriture ou la présentation, en comparant les évaluations de copies manuscrites et dactylographiées. Il ressort de cette étude que le soin et l'écriture ne sont nullement indifférents dans la notation, même chez ceux qui déclarent ne pas en tenir compte.

C'est une des raisons qui incitent certains à opposer «évaluation» et «contrôle». Pour Jacques Ardoino, „le contrôle relève du constat" (2000, 45). Dans l'univers ferroviaire par exemple, le contrôleur vérifie que tous les voyageurs sont munis du ticket adéquat. Un tel constat ne poserait guère de problèmes, si ce n'était la nécessité d'inventer des indicateurs objectifs et univoques ou des formes de contrôle dépourvues de toute subjectivité. Le banal „contrôle des connaissances", sous la forme, par exemple d'un questionnaire, ne propose pas d'autre visée qu'un constat. *L'évaluation* serait sous-tendue par des interrogations relatives au sens. Par exemple, il peut apparaître légitime, à tel moment donné, de s'interroger sur la pertinence de tel apprentissage pour tel individu. Ou encore, on peut se demander quel sens tel apprenant donne à l'apprentissage entrepris, quitte à constater qu'il ne lui attribue aucun sens. Ou encore:



**BDD-A5652 © 2008 Universitatea din Piteşti**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:09:55 UTC)**

l'enseignant est fondé à s'interroger sur l'utilité ou l'inutilité de tel point du programme par rapport à un projet éducatif global. *L'évaluation* ainsi entendue, concerne aussi bien les acteurs (enseignants et enseignés), dans le regard qu'ils portent l'un sur l'autre, que l'institution. La recherche du sens conduit à une analyse non seulement technique, mais aussi sociologique et institutionnelle. „Elle induit une plus grande lucidité sur l'apprentissage entrepris" (Ardoino, 2000 : 51).

Ces considérations nous pousseront à chercher un autre terme qui permette de distinguer le jugement de valeur du jugement de réalité, du constat. Ce dernier terme étant restrictif, il est préférable d'en choisir un autre. Il apparaît que les mots ne sont jamais neutres; ils reflètent dans la langue l'inconscient collectif. *Évaluation* charrie trop de connotations soit péjoratives, soit mélioratives. Il désigne bien un jugement de *valeur* et non de *réalité*. Mais quel terme employer? Si nous reprenons l'exemple maritime avancé, *faire le point* conviendrait. Mais on peut lui préférer *bilan*, qui désigne un outil destiné à éclairer une situation donnée. En outre *bilan* renvoie au lexique de la gestion. Or il s'agit bien de gérer l'enseignement, l'éducation, la formation. Toutefois, dans la suite de ce développement, nous garderons, à titre provisoire *évaluation*, par souci de parler au lecteur un langage qui lui est familier.

**Assumer ou éluder les conflits ?**

Personne n'aime être jugé, fût-ce par le biais de sa production. Toute évaluation, tout contrôle – tout *bilan* – est potentiellement générateur de conflits. A tort ou à raison, l'élève dont les résultats sont inférieurs à ce qu'il croit mériter ressentira le jugement comme un manque d'amour. Du moins, il est fréquent que dans une situation de ce type, il s'imaginera être victime d'une injustice. A l'inverse, certains, qui manquent de confiance en eux, qui se perçoivent comme étant en situation d'échec, recevront des résultats peu gratifiants, comme une confirmation de leur dévalorisation intériorisée. Ils éprouvent un sentiment de fatalité.

De l'autre côté de la barrière, l'enseignant, sauf à véhiculer des tendances plus ou moins sadiques, répugnera à prononcer des jugements défavorables, pour ne pas faire de peine. Ou tout simplement, pour éviter des conflits avec les élèves en difficultés. Car, le conflit est inévitable en situation d'apprentissage : l'apprenant n'accepte guère de se reconnaître dans un jugement qui constate ses lacunes ou ses défaillances. Même si celles-ci sont d'ordre purement intellectuel, elles sont toujours plus ou moins perçues au niveau de l'affectivité. Sauf à avoir affaire à des élèves très motivés, l'évaluation est toujours ressentie comme une menace. D'ailleurs, ce sentiment est justifié par le fait que l'école assume une fonction de sélection et que les notes, à terme, sont utilisées pour écarter ceux qu'on ne juge pas dignes de poursuivre des études valorisantes.

Le conflit habite égalent l'enseignant : l'institution réclame de lui des notes, des appréciations (dans *appréciation*, il y a *prix*) qui seront utilisées à des fins qui échappent à l'individus en charge d'enseigner.

On comprend dès lors le souci qui anime les maîtres soucieux d'obtenir des apprenants une *autoévaluation*. D'autre part, le conflit est désamorcé, d'autre part l'élève, conscient de ses lacunes, peut tirer profit du bilan de ses compétences et exercer son effort dans la direction appropriée. Il nous paraît évident que ce qui compte dans une autoévaluation, c'est une double lucidité :

- d'une part il n'a pas de progrès possible sans une connaissance, par l'élève, des critères de réussite qu'il doit viser. Si, par exemple, l'erreur est positive, c'est



BDD-A5652 © 2008 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:09:55 UTC)

dans la mesure où elle est perçue comme erreur, et qu'elle serve de tremplin pour découvrir une autre démarche, plus appropriée ou pour servir à la discrimination des concepts.

- d'autre part, l'élève ne doit ni s'illusionner sur lui-même et se croire plus performant qu'il n'est, ni s'abuser au point de se dévaloriser et désespérer. Le „Connais-toi-même" reste une formule efficace quant il s'agit de progresser dans les apprentissages. Ce que nous pensons à propos du niveau d'expectation est fortement lié à cette indispensable lucidité.

**Les fonctions de l'évaluation**

On a parlé dans les travaux de spécialité du fait que l'évaluation, en milieu scolaire, correspond à trois grandes fonctions (Cardinet, 1997 : 21-23), présentées sous la forme d'un tableau. Nous allons le simplifier, pour mieux faire apparaître l'essentiel.

| **Fonction d'orientation (conditions de l'apprentissage)** | **Fonction de régulation (processus de l'apprentissage)** | **Fonction de certification (résultat de l'apprentissage)** |
|---|---|---|
| Objectifs :<br>- prévoir les difficultés<br>- choisir entre différentes voies de l'apprentissage | Objectifs :<br>- comprendre la démarche de l'élève<br>- déceler l'origine des difficultés<br>- apprécier le degré d'atteinte des objectifs<br>- piloter le processus d'acquisition de façon optimale | Objectifs :<br>- vérifier que les objectifs sont atteints<br>- l'attester socialement |
| Objectifs :<br>- caractéristiques stables de l'élève<br>- „aptitudes"<br>- motivations<br>-capacités et compétences déjà maîtrisées | Objectifs :<br>- stratégies et difficultés d'apprentissage<br>- modes de fonctionnement de l'élève | Objectifs :<br>- compétence globale et terminale<br>- savoir-faire significatif |
| Types :<br>- épreuves normatives (standardisées) | Types :<br>- épreuves critériées | Types :<br>- tâches globales et socialement significatives<br>- problèmes typiques |
| Instruments :<br>- tests d'aptitude<br>- batteries d'épreuves-prédictives | Instruments :<br>- instrument construit „sur mesure"<br>- épreuves individuelles, cliniques, orales<br>-épreuves d'autoévaluation, d'autocorrection, | Instruments :<br>- épreuves de „probation"<br>- confrontation à un problème significatif et typique de la compétence visée (exemple : dictée) |



BDD-A5652 © 2008 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:09:55 UTC)

| | | |
|---|---|---|
| | - entretiens | |

Un tel tableau appelle quelques remarques :

- *bilans* et *évaluations* revêtent des physionomies différentes selon qu'on se situe avant, pendant, après le processus d'apprentissage
- les instruments seront probablement différents selon la fonction visée. On évitera ainsi d'utiliser comme outil de formation la réitération anticipée de l'épreuve terminale. Par exemple, la dictée qui, sous certaines conditions, est utilisable en phase finale, n'est nullement un instrument d'apprentissage de l'orthographe
- toutefois Cardinet fait justement remarquer qu'il convient de distinguer outils d'observation, qui permettent de faire un diagnostic et outils de prestation, qui provoquent une activité se prêtant également à l'observation. Les situations-problèmes sont à la fois l'occasion d'un diagnostic (difficultés rencontrées) et permettent d'éviter l'émiettement d'une pédagogie par objectifs trop étroitement conçue.

**Les trois points de vue**

L'enseignant, en charge d'évaluation, est en passe d'adopter trois rôles qui risquent, faute de lucidité, de se parasiter mutuellement.

- *L'expert* : il est soucieux d'objectivité, il construit des instruments aussi fiables que possible. Il est axé sur la mesure des écarts entre performances réelles et performances attendues. Et, puisqu'il est question de *mesure*, il s'efforcera d'adopter une échelle numérique ;
- *Le juge* dont le souci primordial est la valeur de son travail de formateur. Les écarts constatés entre performances attendues et performances observées l'induisent à repenser sa stratégie et sa gestion. Il est moins centré sur l'apprenant que sur lui-même en tant que responsable d'une action de formation ;
- *Le philosophe*, centré sur l'apprenant et sur les paramètres de l'apprentissage sera attentif aux signes révélateurs de souffrances, de blocages ou de réussites, de progrès. Il interprète puisqu'il n'observe objectivement.

Ces rôles s'observent assez aisément dans une situation telle que l'enseignement de l'orthographe :

- *L'expert* aura choisi une dictée ou un texte à trous ou tout autre instrument susceptible de faire un constat aussi objectif que possible. Il aura également pensé au barème applicable à l'épreuve ;
- *Le juge* qui a constaté des écarts entre ce que ses élèves ont produit et ce qu'il attendait, sera enclin à imaginer d'autres démarches d'exposition. Il choisire de revenir sur telle difficulté à l'aide de tel exercice plutôt que celui ou ceux qu'il avait retenus ;
- *Le philosophe* se penchera sur les défaillances individuelles. Il se dira, par exemple, que tel individu est fâché avec l'orthographe, parce que sa mémoire visuelle est défaillante ou que sa tension, trop vive, l'a empêché d'aborder l'épreuve avec la sérénité voulue.

Il peut ainsi arriver que le philosophe donne tort à l'expert et casse le thermomètre pour ne pas décourager le malade. Ou encore le juge assumera la responsabilité des écarts et s'empressera de dédouaner l'apprenant. Enfin, l'expert, blindé dans ses certitudes de technicien, s'abstiendra de toute analyse.



BDD-A5652 © 2008 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:09:55 UTC)

**Nécessités du bilan dans tout processus de formation**

Aucun apprentissage n'est possible sans *feed-back* ou, si l'on préfère, sans bilans fréquents et réguliers. L'élève qui multiplie échecs ou réussites sans être renseigné sur ses résultats est comme le marin qui néglige de faire le point. Il se meut sans savoir où il va, ni où il est. Aucun progrès n'est possible si les erreurs ne sont pas identifiées comme telles et ensuite analysées dans leurs causes. Le maître lui-même a besoin des bilans, pour gérer l'entreprise de formation. Sinon, il risque la fuite en avant et se prépare des surprises douloureuses.

Autrement dit, la pratique des bilans n'est pas un élément surajouté à l'apprentissage, en quelque sorte parasitaire. Elle fait partie du processus d'apprentissage. Elle est une aide et non un empêchement. Il est peu réaliste de penser qu'on peut évacuer le problème sous prétexte d'éviter les conflits ou de gagner du temps.

Les tests remplissent dans l'enseignement des langues des fonctions diverses. On peut les utiliser pour :

- déterminer la réussite ou l'échec futur de l'apprentissage. On fait passer ces testes avant le début du cours (test d'aptitude) ;
- pour affecter les apprenants aux groupes qui leur conviennent le mieux (test d'orientation) ;
- pour déterminer les faiblesses individuelles (test diagnostique) ;
- pour déterminer les progrès individuels dans le cadre d'un programme d'apprentissage ou d'un laps de temps donné (test de progrès) ;
- pour déterminer les connaissances en langue de l'apprenant à un point donné du temps (test de contrôle) ;

Ce sont les testes du dernier type, c'est-à-dire ceux qui mesurent les performances, qui font l'objet de ce travail. Ce concept générique regroupe deux types de tests, les testes de performance ou de qualification, spécifiques et les tests de performance ou encore de performance en langue, généraux. On définit le test de performance en langue comme une forme de test liée aux matériaux pédagogiques utilisés en classe, tandis que le test de qualification est indépendant du manuel.

„Le test de performance général mesure un ensemble déterminé général de choses à apprendre, même si cet ensemble est donné par un cursus ou par un manuel. Le test porte donc sur une masse de connaissances à acquérir, sans définir les situations futures de l'utilisation de la langue étrangère. Le test de qualification en revanche évalue une masse déterminée qui a valeur de condition à remplir pour des situations d'utilisation spécifiques futures" (Bolton, 1991 : 7).

Chaudenson (1995 : 92) distingue trois types de paramètres de notation selon qu'on classe et juge la faute du point de vue de la linguistique, de la pédagogie ou de la psychologie de l'apprentissage ; selon chacun de ces paramètres des questions différentes passent au premier plan pour ce qui a trait au viol de la langue. La prise en compte des points de vue de la pédagogie et de la théorie de l'apprentissage intéresse sur tous les travaux faits en classe, les tests de performance en langue ainsi que la thérapeutique des fautes pendant le cours, tandis que les tests de qualification, comme l'écrit Legenhausen „on mesure la faute selon sa place dans le système de la langue et entre autres on la juge sur l'influence négative que le déficit en connaissances qu'elle révèle exerce sur la compétence communicative" (Chaudenson, 1995 : 93).

Les caractéristiques d'un bilan fonctionnel :



BDD-A5652 © 2008 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:09:55 UTC)

1. **Il doit être centré sur l'apprenant**

Comme nous l'avons signalé plus haut, aucun progrès n'est possible sans renseignements sur les qualités ou les défauts d'une prestation fournie. L'élève a le droit de savoir où il en est. Il doit pouvoir également comprendre les causes de ses erreurs ou des défauts de sa prestation.

2. **Il est également centré sur le formateur**

Il lui permet d'assumer sa responsabilité, de remettre en cause sa démarche ou sa stratégie. Il est, pour lui, l'occasion de repenser son action.

3. **Il est permanent**

La nécessité de faire le point régulièrement prévient le risque de voir les élèves persévérer indûment dans une erreur. En outre, il est d'observation courante que les élèves ont besoin d'être informés dès que possible des résultats de leur travail. La dissertation rendue quinze jours après sa production n'offre pas l'occasion d'un intérêt réel pour une tâche vécue comme passée. L'idéal est de concevoir des travaux se prêtant à un bilan aussi rapide que possible (compte rendu, toutefois, des délais nécessaires à l'examen attentif par le maître).

4. **Il est transparent**

Par exemple, lorsqu'il s'agit de juger de l'orthographe d'un texte, la procédure est relativement simple, on se réfère aisément au dictionnaire, à la grammaire, aux tableaux de conjugaison, pour vérifier les éventuels écarts. En revanche, se demander si un texte narratif est cohérent suppose des acquis théoriques sur le concept de cohérence.

5. **Il est réflexif**

L'élève engagé dans un processus d'apprentissage doit réfléchir avant d'agir. Par exemple, la dissertation philosophique suppose qu'on ait non seulement rassemblé des idées, mais qu'on ait assimilé des opérations intellectuelles telles que l'induction et la déduction, l'analyse et la synthèse. Nous le dirons réflexif également, au sens étymologique du terme, dans la mesure où l'apprenant est renvoyé à lui-même et à son fonctionnement intellectuel, voire à son savoir-faire gestuel.

6. **Il permet un diagnostic**

Un élève dont les ressources mnésiques sont limitées pourra utiliser le raisonnement pour retrouver ce qu'il devrait savoir, si du moins la nature du domaine s'y prête. Ou encore, celui qui „manque" d'imagination dans la production de textes écrits, sera invité à utiliser ses souvenirs et à opérer les transpositions nécessaires.

7. **Il est dynamique**

Entendons par-là, qu'il stimule aussi bien l'apprenant que le formateur. En effet, lorsque les échecs sont analysés, les obstacles cernés, les moyens de surmonter les difficultés de la langue, il n'a plus de place pour le fatalisme. Même si on connaît ses limites, on sait qu'il est possible de faire mieux, à défaut d'atteindre une performance. Parallèlement, le maître saura qu'il peut modifier la stratégie qu'il a mise en place, modifier la démarche proposée par l'apprenant.

8. **Il est éducatif**

Lorsque les performances sont analysées de telle façon qu'on puisse imaginer de les améliorer, le fonctionnement intellectuel gagne en sûreté. Mais, aussi, l'élève se rassure sur ses possibilités, son affectivité est positivement investie dans la tâche. Tout en croyant agir au niveau cognitif, on agit sur l'ensemble de la personnalité.

9. **Il ne porte pas de jugement de valeur**



BDD-A5652 © 2008 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:09:55 UTC)

A titre d'exemple : une performance complexe telle que la version anglaise (ou allemande, latine) peut être envisagée sous l'angle de la compréhension lexicale, de l'identification des tournures syntaxiques, des choix morphologiques. On aboutit ainsi à l'intelligence du texte de départ. Reste à travailler la transposition en français, de façon à rester fidèle, tout en produisant un énoncé d'allure française. Ces aspects peuvent faire l'objet d'un critère de jugement et pris en compte lors du bilan.

Signalons enfin que le profil du bilan ainsi défini coïncide avec ce qu'on appelle le plus souvent évaluation formative. Il s'agit d'abord de ce qui se passe au début, puis au cours de l'apprentissage. Le bilan terminal ou évaluation sommative échappe en partie à ces caractéristiques. On connaît les hypothèses de travail qui viseraient à réhabiliter l'évaluation continue dans le cadre du baccalauréat, par exemple. Mais on sait également que le formateur, impliqué dans l'action dont il est responsable, ne peut guère être juge et partie.

**Bibliographie**

Abernot, Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Dunod - *Savoir enseigner*, Paris, 1996

Ardoino, Jacques, *Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*, Collection *Education et formation, pédagogie théorique et critique*, PUF, Paris, 2000

Bolton, S., *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Ed. Didier, Paris, 1991

Bonniol, Jean-Jacques et Vial, Michel, *Les modèles de l'évaluation. Testes fondateurs avec commentaires*, De Boeck, 1997

Cardinet, J., *Peut-on mesurer les connaissances "objectivement"? Éducations*, no. 12, *Pratiques de l'évaluation*, 1997

Chaudenson, R., *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Diffusion Didier Erudition, Paris, 1995



BDD-A5652 © 2008 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:09:55 UTC)