

## **Apports et limites de la conceptualisation de l'évaluation dans la systémie ; le cas particulier du modèle de l'évaluation formatrice**

**Michel Vial**

### **1. Situation de l'évaluation formatrice**

L'évaluation formatrice est courant d'évaluation dans lequel je suis impliqué, une "école" locale : d'Aix-en-Provence autour de Georgette Nunziati, qui était l'un des enseignants à mettre en actes les expérimentations de la thèse de J-J Bonniol (1981) sur le rôle de la communication des critères sommatifs aux élèves et l'impact sur la réussite des produits attendus. Nunziati devenue formateur à la MAFPEN a constitué une équipe de formateurs d'enseignants de laquelle je faisais partie. Elle a organisé, en 1985 si je me souviens bien, une Université d'été avec l'équipe des Sciences de l'éducation d'Aix (Amigues qui avait apporté la référence à Galpérine<sup>1</sup>, Genthon, Bonniol) et Vermerch<sup>2</sup> qui apportait son travail sur l'explicitation. J'étais alors en maîtrise de SdE<sup>3</sup>. Ma thèse de 1991<sup>4</sup> m'a permis de prendre du recul sur ce modèle en y distinguant ce qui relève de la pédagogie et ce qui relève de l'évaluation. J'ai dénoncé la confusion entre auto-contrôle et auto-évaluation. Puis quand j'ai écrit *Les modèles de l'évaluation* (1997<sup>5</sup>), dans ce qui ressemblait de plus en plus à une "méthode d'enseignement" (totale cf. NUNZIATI, G. "Les hypothèses et les objectifs-

---

<sup>1</sup> Galpérine, G., "Formation par étapes des actions et des concepts", Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Lille : P.U., 1980, pp. 167 - 183.

<sup>2</sup> Vermerch, P. (1979) "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement", *Bulletin de psychologie*, n°343, pp. 179-187.

<sup>3</sup> Vial, M. (1987) Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège, Marseille, CRDP

<sup>4</sup> Vial, M. (1991) *Instrumenter l'auto-évaluation - Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I

<sup>5</sup> Vial, M. 1997) *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles : De Boeck Université, traduit en 2001 : *Modelos de avaliação, textos fundamentais*, Postfácio de Bonniol, J-J., traduction de Sciling, C. Porto Alegre : Artmed Editora

d'une formation à/par l'évaluation formatrice", *Les cahiers pédagogiques* n°280, Jan. 1990), j'ai alors distingué trois courants : l'évaluation des tâches, l'évaluation formatrice proprement dite et l'évaluation régulation. Ces trois courants, qui ont été plus ou moins imbriqués dans la pratique, relèvent de la modélisation dans le système de pensée de la systémie, et plus précisément d'une conception systémiste<sup>6</sup> de l'évaluation (et du monde).

Alors que ce qu'on appelle "l'évaluation formative" a été conçu dans une conception cybernétique telle que Dupuy, J-P. la définit dans *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*, Seuil, Paris, 1990 : "Le paradigme cybernétique, c'est-à-dire le paradigme de la gouverne, de la commande, du gouvernement, n'a jamais pensé les rapports d'un système à son environnement autrement que sur le mode du contrôlé à son contrôleur. Qu'il soit idéal ou matériel, un "automate" est pour lui un mécanisme plus ou moins compliqué doté d'une "entrée" par laquelle passent les instructions imposées de l'extérieur. "Extérieur" ou "environnement" : ces euphémismes désignent l'observateur-concepteur-pilote, ce démiurge qui, tirant parti des connaissances qu'il possède sur l'automate pour l'avoir construit lui-même, lui injecte au bon moment les bonnes directives afin de le guider dans la bonne direction. Ce modèle n'est pas seulement le paradigme dominant chez les ingénieurs et les économistes, et la conduite d'une automobile ou la commande d'une économie moderne sont loin de représenter les seuls types de domaine où il prévaut : on ne sait pas penser les systèmes naturels organisés autrement que dans son moule. " [...] . En évaluation, Cardinet a utilisé cette conceptualisation cybernétique des situations : CARDINET, J. (1986) *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP: [...] "En principe, le schéma cybernétique s'applique à l'école, comme à l'astronautique (Cardinet, 1977). Pour guider une fusée vers son objectif, on prévoit d'abord sa trajectoire, en tenant compte des forces déjà connues qui vont l'influencer (gravitation). Dès son lancement, on prend des informations sur sa direction de déplacement, pour la maintenir le plus possible sur la trajectoire prévue. Après son lancement, on fait le point pour calculer les adaptations encore nécessaires, et on effectue une ou plusieurs boucles correctives. De la même façon, enseigner suppose le choix préalable de la didactique la plus favorable pour les élèves, dans le contexte prévu, puis la régulation de leur apprentissage au cours même de l'activité en classe, et enfin des prises d'information sur les résultats acquis, qui peuvent susciter la reprise de certaines phases d'étude. (Cette dernière boucle adaptative n'est pas strictement indispensable, puisque des corrections immédiates devraient suffire, mais elle joue un rôle

---

<sup>6</sup> Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université

de sécurité)." [...]. L'évaluation formatrice se voulait un dépassement de l'évaluation formative.

L'évaluation des tâches est un modèle de l'évaluation qui a mis à jour toute une classification des tâches demandées aux élèves et notamment les tâches simples ou complexes, les tâches d'étude (les essais) ou de contrôle, les tâche de généralisation ou de transfert. (GONET, A & CORRIOL, A. (1994) *Le projet pédagogique en technologie*, CRDP Marseille – Vial, M. (1997) "Classer les tâches : un complexe entre didactique et évaluation , Aix-en-Provence : En question, Cahier N°6, *Recueil des cahiers de l'année 1996*, pp.173/221).

La particularité de l'évaluation formatrice est de considérer que la tâche et son réalisateur font système. Les interrelations sont privilégiées d'un acteur à l'autre et d'une tâche à l'autre, d'un moment à l'autre de la réalisation. C'est l'invention même de l'idée de *réalisation*. On va donc travailler sur les "critères de réalisation" des produits (rôle de l'outil appelé "carte d'étude" —Vial, 1987<sup>7</sup>). Mais il s'agit de la réalisation d'un produit (un résumé de texte, une dissertation...).

L'évaluation-régulation, beaucoup plus stratégique, apportera l'idée qu'il suffit, pour provoquer du changement dans l'ensemble du système, de modifier une sous-partie du système.

## 2. Les apports de l'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice, comme l'évaluation formative par ailleurs, a un dispositif-type (Vial, 1987). Le trait essentiel de ce dispositif est de faire de l'élève un demandeur d'apprentissage en lui dévoilant les "coulisses" des procédures à mettre en œuvre.

L'évaluation n'est plus centrée sur le formateur comme dans l'évaluation formative cybernétique. Comme l'a très bien vu CARDINET, J. dans *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP, 1986 : "il s'agit en effet essentiellement d'établir une communication intersubjective entre maître et élève, qui soit suffisante pour que chacun comprenne la position intérieure de l'autre."

L'évaluation n'est plus seulement une recherche d'équilibre qui confond forcément régulation et régularisation, mais l'acceptation de l'improvisation pour faire avec les aléas de l'évolution des systèmes vivants.

---

<sup>7</sup> Vial, M. (1987) "Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'Evaluation-Régulation", *Pratiques* , Metz, n° 53, p. 59/73

L'évaluation n'est plus seulement dans l'amélioration de l'existant (que ce soit le produit, en termes de correction, les stratégies de fabrications du produit en termes de remédiation externe ou d'auto-régulation interne au sujet et guidée de l'extérieur comme dans la cybernétique). On n'est plus dans le "faire mieux" mais aussi dans le "faire autrement", la réorientation, la régulation de divergence, du projet initial et pas seulement du programme<sup>8</sup>. On prend donc en compte, beaucoup plus que dans les modèles précédents, la durée, la dynamique et le changement.

Formative	Formatrice
Origine : USA pédagogie de la maîtrise	Origine Aix-en-Provence contre la formative
Fonctionnalisme et cybernétique	Systémisme
transformation puis adaptations	changement pilotage
maîtrise par objectifs puis régularisation	interractions entre acteurs régulation double
centrée sur le formateur	centrée sur l'apprenant
Trois fonctions dans la formation : pronostique ou diagnostique - formative- sommative	Deux fonctions sociales de la formation : bilan et régulation

### 3. Les critiques faites à l'évaluation formatrice

Je vais isoler trois critiques qui me semblent aujourd'hui encore pertinentes.

- HADJI, C., "Difficultés d'une mise en oeuvre d'une évaluation critériée", *L'évaluation règles*

---

<sup>8</sup> Vial, M. 2001) "Evaluation et régulation", participation à l'ouvrage collectif de Figari, G, Achouche, M & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*, Bruxelles : De Boeck, pp. 68/78

*du jeu*, Paris, ESF, 1989 : l'évaluation formatrice est bien mobilisatrice, elle évite la parcellisation des activités, elle évite le recours à des modèles incertains de l'activité mais contient une dérive techniciste parce que les tâches sont des produits traditionnels : un bachotage.

- ABRECHT, R. *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1991 : l'évaluation formatrice ne prend pas encore suffisamment en compte l'imprévu, les retours réflexifs du sujet, les effets latéraux non linéaires, est encore dans la pédagogie de la réussite. Elle participe du "fanstasme de l'ordre" : [...] "le fantasme de l'ordre. Il suffirait d'une planification assez adroite et adéquate du "programme " pour assurer , grâce à une progression pouvant être suivie sans faille, une atomisation des difficultés en même temps qu'un enchaînement par lui même éclairant des matières à s'approprier les fondements d'une pédagogie de la réussite" [...] "S'il est question d'ordre, encore faut-il savoir de quel ordre il s'agit. L'enseignant, bien sur, c'est ce qu'il enseigne, cela a un sens pour lui. Il est par contre beaucoup moins évident - mais tout aussi essentiel ! - que l'élève sache toujours pourquoi il apprend ce qu'on lui enseigne, ni surtout que l'enseignant ait une idée du parcours *de l'élève*, du "comment" l'élève apprend, de son cheminement "[...].

Enfin, l'autoévaluation est, dans l'évaluation formatrice, encore conçue uniquement dans son versant procédural ; le sujet n'est pas encore suffisamment délibérant, il doit répondre à une commande. L'autoquestionnement<sup>9</sup> est ignoré. VIAL, M. (1993) "Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", colloque AFIRSE de Caen *Education, Temps et sociétés*, p. 159/166, tome 2 : "Mais, ce faisant, qu'est-ce qui s'améliore sinon la distance entre l'élève et le bon produit ou les bonnes procédures assurant la réussite ? La régulation est au service de l'acquisition des savoirs et des procédures permettant de fabriquer de bons produits. L'auto-régulation par l'explicitation et l'évolution des critères des tâches développe l'exercice du processus *d'auto-contrôle*, ce savoir se maintenir dans la norme, savoir répondre de façon adéquate et pertinente à la question posée. L'auto-régulation devient ainsi la promotion de la maîtrise de soi. Dès lors, l'auto-évaluation devenue prioritaire se confond avec l'auto-contrôle des procédures de réalisation des produits."

---

<sup>9</sup> Vial, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'autoévaluation*, Paris : L'Harmattan

#### 4. Les limites de l'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice n'est pas la panacée, elle n'est que l'envers de l'évaluation formative dans le même projet de réussite sociale, de pédagogie de la réussite obligatoire (sur la pédagogie de maîtrise, cf. DE KETELE, J.M. "L'évaluation conjugquée en paradigmes", *Revue française de pédagogie*, n°103, 1993, p. 59/80). Ce projet, certes honorable, est avant tout fonctionnaliste (ARDOINO, J. & BERGER, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p. 120/127 : "D'autres (et c'est très à la mode actuellement dans les sciences sociales) préfèrent utiliser des classifications qui reposent sur des problématiques fonctionnalistes. On distinguera alors d'un côté l'évaluation régulatrice et/ou formative, qui a pour fonction de réorganiser un système à l'aide de méthodes de feed-back ou de rétro-action, de l'évaluation aux fonctions terminales, baptisée évaluation certificative [...] ou sommative ; dont la fonction est de catégoriser, certifier et valider des pratiques, des comportements ou des connaissances.)".

Ce projet n'est qu'un des projets que la formation, et l'école en particulier, se doit de réaliser<sup>10</sup>.

La priorité est donnée aux procédures normées, dont on cherche la normation (même locale et temporaire). On privilégie encore la régularisation, on attend que le sujet prenne à son compte la régularisation, la travaille lui-même, qu'il intériorise les normes attendues en termes, cette fois, de fabrication du produit et non pas seulement de produit fini. CARDINET, J. , *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP, 1986 : "(l'élève) doit s'assimiler la représentation du maître pour satisfaire aux exigences du contrat didactique".

En somme la limite de l'évaluation formatrice, c'est que ce modèle évite la question du sens de ce qu'on fait (pourquoi cette tâche plutôt qu'une autre ? parce qu'elle est la tâche de la certification !).

---

<sup>10</sup> Vial, M. (2000) "La recherche en Sciences de l'éducation et la Santé", *Spirale*, numéro spécial Education et santé, pp. 119/142

Et cette question du sens ne peut pas être posée parce que l'évaluation formatrice travaille encore sur un modèle du sujet comme une intériorité isolée, un tout encore seulement cognitif, avec un dedans et un dehors, un individu<sup>11</sup>.

Il y a donc, en un mot, dans l'évaluation formatrice une survalorisation de la logique du contrôle au détriment de l'autre logique de l'évaluation.

Formative -----Formatrice

Contrôle externe après	Auto-contrôle pendant
Information rétroactions	Communication Négociation
Guidage par intériorisation du modèle attendu du produit	Intériorisation de normes de fabrication des produits
Remédiation	Autocorrection

Dans la logique de Contrôle :  
Pédagogie de la réussite  
Rationalisation des pratiques  
Maîtrise des situations et de soi  
Projet d'évaluation-gestion

Une valeur absolue  
un fragment de la doxa scolaire  
un mode pédagogique

Cécité sur l'imaginaire  
l'imprévu

---

<sup>11</sup> Vial, M. (2002) "Conceptions de l'autoévaluation et fonction formation des cadres de santé", Colloque national CEFIEC, *De la prescription au réel de l'évaluation*, Montpellier, actes pp. 20/30