

DE QUELLE ÉVALUATION DE PROGRAMME PARLONS-NOUS?

Jean CARDINET

RECHERCHES

88.116 – Décembre 1988

DE QUELLE ÉVALUATION DE PROGRAMME PARLONS-NOUS?

Jean CARDINET

IRD

INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES
Faubourg de l'Hôpital 43 CH 2000 Neuchâtel Tél. (038) 24 41 91

CARDINET, Jean. - De quelle évaluation de programme parlons-nous ? / Jean Cardinet. - Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1988. - 12 p. ; 30 cm. - (Recherches ; 88.116).
Bibliogr. p. 12

IRDP

Evaluation
Rôle
Méthodologie
Instrument de mesure

La reproduction, totale ou partielle, des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

DE QUELLE EVALUATION DE PROGRAMME PARLONS-NOUS ?

Jean CARDINET

Résumé

Chacun sait évaluer pour lui-même, mais obtenir l'accord de plusieurs observateurs n'est possible que sur la base de procédures systématiques, découlant d'options claires. Veut-on contrôler des lois générales, ou fonder une décision particulière ? Veut-on faire un bilan a posteriori, ou réguler une progression ? Evalue-t-on un produit, ou veut-on suivre un processus ? A quel niveau dans la chaîne des déterminants du résultat accepte-t-on de remonter ? A quel ensemble de critères décide-t-on de se référer ? A quel cadre de référence épistémologique veut-on se rattacher ? Les méthodes et les instruments à utiliser en dépendent directement. Bien sûr, l'évaluateur doit tenir compte aussi d'un ensemble de contraintes matérielles et sociales, qui peuvent réduire son champ d'étude, mais ces limitations ne devraient pas affecter la crédibilité de ses conclusions.

WELCHE ART AUSWERTUNG DES PROGRAMMS IST GEMEINT ?

Jean CARDINET

Zusammenfassung

Jeder ist fähig zu bewerten, jedoch ist eine Uebereinstimmung unter mehreren Beobachtern nur auf der Basis systematischer Vorgänge möglich, die sich wiederum aus klaren Optionen ergeben. Sollen allgemeingültige Gesetze kontrolliert oder soll ein besonderer Entschluss gefasst werden ? Soll eine Bilanz a posteriori gezogen oder eine Progression regularisiert werden ? Bewertet man ein Produkt, oder will man einen Vorgang verfolgen ? Auf welchen Komplex von Kriterien soll man sich beziehen ? An welchen epistemologischen Bezugsrahmen will man anknüpfen ? Die dazu notwendigen Methoden und Mittel stehen in direktem Zusammenhang damit. Natürlich wird die bewertende Person gewisse materielle und soziale Bedingungen, die seine Untersuchungen einschränken könnten, zu berücksichtigen haben, jedoch sollten diese Einschränkungen die Glaubwürdigkeit seiner Ergebnisse nicht beeinträchtigen.

DE QUELLE EVALUATION DE PROGRAMME PARLONS-NOUS ? *

Jean Cardinet

1. Qu'est-ce qu'évaluer ? - Du sens commun à la démarche scientifique

Evaluer, en soi, ne semble guère difficile, et l'on peut s'étonner que les logiciens placent cette activité au sommet de la hiérarchie des apprentissages cognitifs (BLOOM et al., 1975). Chacun sait "porter un jugement sur la valeur de quelque chose", si l'on s'en tient à la définition du Petit Robert, et le fait journalièrement.

Le sens commun, pourtant, nous tend parfois des pièges. L'insuffisance de cette évaluation spontanée apparaît clairement dès que plusieurs personnes comparent leurs jugements subjectifs. Leurs conclusions sont souvent opposées, parce que l'une valorise dans l'objet tel aspect particulier, alors que l'autre envisage la situation d'un tout autre point de vue. Comment trancher pour résoudre cette contradiction, sans introduire d'autres sources d'arbitraire ?

Seule la démarche scientifique semble permettre, en principe, l'accord des observateurs: elle suppose que ces derniers se soient entendus au préalable sur une question et sur les faits qui semblent pertinents pour y répondre, puis sur la démarche à suivre pour recueillir les observations de façon acceptable par tous. Les faits ainsi obtenus sont considérés comme "objectifs".

La méthodologie de l'évaluation dont il sera question ci-dessous se réfère donc à un ensemble systématisé de démarches, visant à recueillir et interpréter des observations dans le but de faire connaître le déroulement et les effets d'un projet de formation, pour finalement répondre à des questions spécifiques le concernant.

L'évaluation est dite scientifique si des personnes compétentes peuvent s'entendre pour dire que certains faits, recueillis dans les conditions qu'elles ont spécifiées, permettent de répondre dans un sens donné à une question particulière.

Planifier une évaluation revient alors à bien analyser la demande pour comprendre non seulement la question, mais pourquoi on la pose, afin de pouvoir répondre au besoin sous-jacent à la requête, au-delà même des termes particuliers de sa formulation. Le choix des objectifs à observer, puis de la façon de le faire, en découlera. Il faudra spécifier progressivement le dispositif d'évaluation, dans le cadre de ces grandes options initiales, en tenant compte des contraintes inévitables de la réalité.

* Article à paraître dans les Cahiers de l'Ecole Internationale de Bordeaux

Les lignes ci-dessous vont passer en revue l'ensemble de ces choix qui vont déterminer progressivement la démarche systématique que devra suivre l'évaluateur. On verra apparaître au passage des avenues multiples, dont les ramifications constitueraient tous les dispositifs d'évaluation possibles. Mais un seul cheminement sera poursuivi, correspondant à la stratégie d'évaluation régulatrice qui est privilégiée ici. L'évocation des autres possibilités servira surtout à montrer les caractères distinctifs de la démarche formative à appliquer.

2. Pourquoi évaluer ? - L'analyse de la demande

2.1. La question initiale

Il faut bien partir d'une première question, même si l'on sait d'avance qu'elle risque d'être incomplète ou imprécise. Pourtant, une évaluation systématique implique un investissement certain en effort et en temps. La direction dans laquelle l'entreprendre ne peut donc être choisie à la légère et l'analyse du problème est à poursuivre soigneusement.

Dans le meilleur des cas, l'évaluation d'un projet de formation est décidée au départ par son responsable, au moment même où il planifie toute l'opération. Prévoir des boucles d'adaptation successives lui permet d'assurer l'atteinte progressive des objectifs initiaux.

Dans d'autres cas, ce sont les inquiétudes des autorités, ou les oppositions de certains groupes, qui suscitent le besoin de voir plus clairement quelle est la situation et en quoi elle devrait être améliorée.

De toute façon, l'entreprise d'évaluation commence par une mise en question, même s'il s'agit du doute méthodique propre à la démarche scientifique.

2.2. La clarification du problème

En fait, les questions à poser sont toujours multiples et interdépendantes.

Il faut d'abord accepter l'idée que l'unanimité ne se fait jamais sur un jugement d'ensemble final, qualifiant plus ou moins positivement le projet évalué. Les attitudes sociales et politiques, les idéologies et les valeurs sont différentes d'une personne à l'autre, et conduisent nécessairement à juger diversement la même réalité.

Devant cette situation, le rôle de l'évaluateur est de rassembler des faits qui soient suffisamment bien établis pour faire l'accord des observateurs et qui puissent ainsi être considérés comme caractéristiques de la réalité.

Ceci suppose un choix dans l'infinité des directions d'observation possibles: il faut recueillir les données les plus pertinentes par rapport aux questions qui se posent.

C'est pourquoi il est si important d'expliciter les questions initiales, en recherchant sur quels plans se situent les conflits, les interprétations divergentes, les doutes et les inquiétudes, et ceci pour chacun des partenaires du projet, pour chacun des groupes concernés d'une manière ou d'une autre par son déroulement ou par ses résultats.

Cet effort de lucidité au départ ne doit pas déboucher, cependant, sur un catalogue définitif des questions à se poser, qui aurait pour résultat d'enfermer l'étude dans un schéma de vérification rigide. Opposant l'évaluation au contrôle, ARDOINO (1976) a depuis longtemps attiré l'attention sur le fait que toute prise de conscience modifie la réalité, transforme les rôles, suscite de nouveaux besoins d'information, fait appel à de nouvelles valeurs, et qu'une évaluation constitue ainsi un processus dynamique, imprédictible dans son détail, même s'il reste normalement gérable dans son déroulement d'ensemble.

2.3. L'explicitation des rôles

Une bonne façon d'analyser les problèmes qui suscitent une évaluation est de se demander d'où provient la demande, qui doit la traiter, pour qui et de quel droit ?

L'évaluation se situe en effet avant tout dans un contexte social. Son rôle est de faciliter la communication entre différents partenaires, aux rôles, aux intérêts, aux valeurs souvent contradictoires. L'évaluation ne peut donc être conçue en fonction d'un seul de ces groupes, mais elle doit répondre aux besoins et aux demandes, explicites ou implicites, de chacun d'eux.

Il est important, par conséquent, que l'évaluateur puisse se situer en un lieu où il soit accessible par tous et ne soit sous la coupe de personne. Cette exigence représente, bien sûr, un idéal difficile à réaliser parfaitement, mais elle conditionne l'efficacité de toute l'entreprise. Une évaluation qui ne serait pas crédible pour l'un des partenaires, du fait de la personne de l'évaluateur, de ses affiliations, de sa position dans la hiérarchie, etc., serait d'avance inutile.

De même, il ne faut pas que l'information recueillie n'appartienne qu'à un seul groupe. L'évaluation dont il est question ici est une fonction sociale, conduite au service de la société globale, et non pas au bénéfice des seules autorités qui auraient financé l'étude. Elle doit permettre de remplacer les rumeurs par une connaissance plus assurée de la réalité et chacun doit avoir droit à cette vérité. Par contre, c'est le devoir de l'évaluateur de communiquer l'information d'une façon qui soit compréhensible par tous et ne suscite pas des déformations involontaires, lors de sa transmission par les médias notamment.

L'établissement d'un contrat entre l'évaluateur et les instances qui financent l'étude devrait permettre de clarifier ces rôles au départ et de régler les conditions de diffusion correcte des résultats.

2.4. L'orientation (théorique ou décisionnelle) de l'étude

Un point à clarifier très tôt pour fixer le rôle de l'évaluateur est de savoir s'il doit se présenter comme homme de science, ou comme homme d'action.

On entend par homme de science une personne qui pose une hypothèse scientifique et qui rassemble des faits de nature à la contrôler. Par exemple, l'homme de science peut, à la fin d'une expérience pédagogique, rejeter l'hypothèse pessimiste qu'une formation donnée n'ait aucun effet sur les personnes qui la suivent, et admettre provisoirement que la démarche didactique utilisée a, de façon générale, tel effet dans tel ensemble de circonstances.

L'homme d'action, par opposition, renonce à isoler artificiellement une partie de la réalité pour y introduire une manipulation expérimentale (tel traitement pédagogique, rigoureusement défini), parce qu'il sait que professeurs et étudiants réagissent nécessairement à leur contexte social global et que jamais aucune situation d'enseignement ne peut être répétable. L'homme d'action se contente donc de recueillir des informations sur la réalité particulière dont il a la charge à tel moment, pour choisir en meilleure connaissance de cause les mesures qu'il doit prendre.

La tâche d'évaluation est très différente dans les deux cas. Il s'agit pour l'homme de science d'établir une loi générale, alors que l'homme d'action doit comprendre une situation concrète particulière, insérée dans l'histoire. Les risques ne sont pas du même ordre pour chacun d'eux. La méthodologie statistique du premier vise à tenir sous contrôle les effets des fluctuations aléatoires et l'amène à suspendre son jugement aussi longtemps que nécessaire. Par contre, la théorie de la décision du second cherche plutôt à minimiser les coûts résultant de choix effectués de toute façon dans l'incertitude. Il ne s'agit pas de la même logique, même si les deux approches peuvent être parfaitement rationnelles, chacune dans son ordre.

Manifestement, c'est d'une méthodologie orientée vers la décision qu'il est question le plus souvent, lorsqu'on parle d'évaluer un projet de formation. Il est bien rare qu'on puisse traiter ce projet comme une expérience de laboratoire à portée universelle.

2.5. La fonction régulatrice de l'évaluation

La décision dont il vient d'être question peut être catégorisée à son tour sous trois rubriques différentes, car elle joue trois fonctions distinctes, selon le moment où elle intervient. Classiquement, l'évaluation a lieu à l'issue d'une expérience, que les responsables laissent se dérouler jusqu'au bout sans intervenir, parce qu'il ne veulent pas affecter la pureté du projet mis à l'essai. Autrement, en effet, ils ne savent plus sur quoi faire porter leur évaluation, s'ils laissent intervenir en cours de route un faisceau inextricable de facteurs facilitateurs et inhibiteurs, qui peuvent modifier les résultats.

On discerne derrière cette façon de faire un présupposé implicite: c'est que l'évaluation doit conduire à un jugement global, soit d'acceptation, soit de rejet, amenant en cas de succès à répéter l'expérience sous une forme essentiellement analogue, ou bien en cas d'échec, à essayer autre chose.

Compte tenu du caractère nécessairement historique et non répétable d'un projet de formation, cette priorité accordée à l'orthodoxie de la conception expérimentée paraît irréaliste, voire dangereuse, car elle semble oublier que la vie en société nécessite des compromis continuels et oblige à tolérer l'ambiguïté. Une telle évaluation-bilan, ou "sommative" ne s'appliquerait bien qu'à des traitements fixés dans leur contenu et dans leur application, par exemple à l'évaluation d'un manuel imprimé, ou d'un didacticiel.

On peut également effectuer une évaluation avant de lancer une expérience. C'est le rôle généralement dévolu aux commissions d'experts qui se prononcent sur un projet avant sa mise en application. Compte tenu de leur expérience, ils proposent un certain nombre de modifications qui leur paraissent accroître la probabilité de succès de l'expérience. Mais là encore, dans cette évaluation prédictive, l'attention semble focalisée sur la rationalité du projet initial par rapport à son contexte d'application, comme si les deux étaient rigidelement définis une fois pour toutes.

Un troisième type de décision que peut susciter une évaluation est au contraire de modifier le projet initial, pour tenir compte des obstacles ou difficultés rencontrées en cours de route et non prévues au départ. C'est là le modèle également classique de la régulation, dont la cybernétique, puis l'analyse des systèmes, ont développé la théorie, en décrivant cette boucle de prise d'information sur le résultat, suivie de comparaison à l'objectif visé, puis de modification de l'entrée, qui assure, par sa répétition, une réduction progressive de l'écart au but.

Dans le contexte de l'évaluation des projets de formation, c'est l'évaluation formative du déroulement de l'enseignement qui apporte les informations en retour, à partir desquelles des corrections peuvent être apportées au projet initial. Il s'agit bien du même modèle systémique que celui qui s'applique aux grands ensembles Hommes-Machines.

Il est intéressant de remarquer que cette adaptation continue risque bien de rendre impossible l'évaluation-bilan d'un projet particulier, étant donné que la conception de la formation prévue au départ doit être constamment remaniée en fonction de circonstances extérieures en perpétuel changement. C'est un autre type de maîtrise de l'environnement qui surgit avec ce mode de régulation, celui de la vie elle-même, qui réagit constamment pour maintenir un équilibre intérieur et un projet extérieur, en face de perturbations imprévisibles. A quoi bon s'apesantir pour juger des événements passés qui ne se reproduiront plus, ou prévoir un avenir décidément insaisissable ? Il suffit de faire face, au fur et à mesure, à l'imprévu.

La conception de l'évaluation à laquelle conduit cette analyse de la demande et cette réflexion sur le but poursuivi est donc très claire, en même temps que très particulière et même opposée aux idées reçues: il s'agit de recueillir des informations sur le fonctionnement d'un projet, qui permettent de fonder des décisions correctives, intervenant assez tôt pour influencer son déroulement et assurer ainsi son succès.

Dans l'évaluation régulatrice, il ne s'agit plus de juger un projet, mais de le faire réussir.

3. Que faut-il évaluer ? - La prise en compte du devenir

Ce qui vient d'être dit oriente le choix des variables à contrôler, car certains aspects du projet sont plus importants que d'autres, pour guider cette régulation.

3.1. Les caractéristiques du produit

Se référer à l'objectif final pour juger de la progression peut paraître logique, mais n'est pas nécessairement le plus efficace. Par exemple, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il ne sert à rien de placer l'étudiant dans une situation langagière trop complexe au début de son étude. Il faut viser des objectifs intermédiaires, qui jalonnent sa progression, et c'est par rapport à eux que doit se faire la régulation.

Est-ce même la meilleure démarche ? Les spécialistes français de l'évaluation (BONNIOL, 1986, par exemple) critiquent une approche microsommatrice, qui découperait la performance finale en étapes successives, mais qui, par là même, ferait perdre de vue la signification d'ensemble du projet. Il ne suffit pas, par exemple, d'apprendre à conjuguer des verbes pour savoir les utiliser convenablement, ni d'apprendre des algorithmes de calcul pour résoudre des problèmes de mathématique.

Surtout, tout bilan, même intermédiaire, n'a d'intérêt que par les interprétations dynamiques qu'il suggère. En tant que simple résultat, il n'a qu'une valeur comptable. Seuls les choix qu'il permet de fonder peuvent être utiles pour l'avenir.

3.2. Les caractéristiques du processus

Guider la progression nécessite donc une autre logique. Il faut comprendre les déterminants de l'apprentissage et adapter ceux qui sont modifiables. Les méthodes de travail des étudiants, en particulier, peuvent être améliorées, leur façon d'attaquer le problème, leur compréhension des critères de la réussite, etc.

Ainsi, observer comment l'enseignant prépare ses étudiants à traiter les problèmes qu'il leur pose constitue un exemple de démarche d'évaluation raisonnable, car il s'agit bien là d'une variable modifiable, sur laquelle l'évaluateur peut attirer l'attention des intéressés.

La façon dont l'enseignant applique la didactique qu'il est sensé utiliser est une autre variable de processus qu'il peut être utile de mettre en lumière, car lui-même n'est pas toujours conscient de sa propre démarche.

Analyser ainsi le contexte de la classe peut permettre de rendre compte de certaines difficultés des étudiants, d'expliquer certaines attitudes du professeur, et là aussi d'intervenir lorsqu'il est encore temps.

L'interprétation enfin que tous les partenaires donnent de la situation d'apprentissage, telle qu'ils la vivent, permet d'accéder à ce qui est, pour eux, la réalité ultime. Il ne servirait à rien de rejeter les représentations des acteurs, en disant qu'elles sont trop subjectives pour être prises en compte dans une évaluation scientifique. C'est bien par rapport à leur vision des choses que les hommes décident et agissent.

L'exigence scientifique oblige même de prendre en compte, dans l'appréciation, les réactions des divers partenaires à l'évaluateur et à ses méthodes. Contrairement aux sciences naturelles, où l'observateur peut en général se situer sur un autre plan que son objet, il n'est pas possible, dans les sciences de l'homme, de regarder la réalité sans la modifier. Il faut au moins que l'évaluateur en soit conscient.

C'est ainsi un processus dynamique, où d'innombrables facteurs interagissent, que l'évaluateur doit essayer de saisir, pour dégager les sources de variation qui paraissent les plus importantes et sur lesquelles il sera possible d'agir en priorité.

3.3. Le choix des objets d'étude

En conséquence de cette orientation vers le processus de formation plutôt que vers son produit, les objets à examiner en priorité seront tous ceux qui influencent le déroulement du travail.

Il va de soi que les connaissances acquises sont à contrôler en priorité, car si les notions enseignées ne sont pas comprises, on voit mal quelle utilisation pourrait en être faite. Mais la conclusion de tout ce qui précède est aussi qu'il faut élargir cette prise d'information pour essayer de comprendre l'origine des difficultés éventuelles.

Ceci amène à remonter les niveaux successifs de causalité et à étudier les attitudes et démarches d'apprentissage des étudiants, les caractéristiques des situations d'apprentissage qui leur sont proposées, les curricula appliqués par les enseignants (avec leurs contenus, leurs progressions, leurs principes didactiques, leurs modes d'évaluation et de remédiation, etc.), et plus loin encore éventuellement, le fonctionnement des institutions éducatives et leurs contextes socio-historiques.

Comme tout n'est pas aussi immédiatement accessible à l'observateur, il sera sage qu'il s'en tienne d'abord aux déterminants les plus proches du résultat final, mais à condition qu'il reste ouvert à l'étude des interactions entre ces différents niveaux de causalité et à la représentation que s'en font les intéressés.

3.4. Le choix des normes de référence

Dans la conception courante de l'évaluation, la norme est interne à l'évaluateur, qui juge en fonction de son échelle de valeur propre.

Dans la conception qui vient d'être développée, l'utilisation d'une échelle de valeur est le propre du décideur. L'évaluateur se contente d'apporter objectivement des informations en retour sur les aspects de la réalité qui sont pertinents par rapport à la décision à prendre.

Bien souvent, cependant, la dissociation des rôles n'est pas aussi tranchée, soit que le décideur demande conseil à l'évaluateur, soit que des repères soient déjà définis indépendamment de l'observateur.

Ainsi, dans l'enseignement, les objectifs sont sensés être connus au départ, parce que définis par les programmes ou plans d'étude. Les professeurs, lorsqu'ils corrigent les exercices ou les productions de leurs étudiants, précisent plus ou moins explicitement les critères d'une compétence suffisante. Un évaluateur externe pourrait donc s'appuyer sur ces points de repère.

S'il s'agit au contraire d'évaluer l'enseignement ou le curriculum, ou l'institution scolaire, des critères fonctionnels peuvent souvent se dégager spontanément de l'observation: des conflits de personnes gênent la concentration sur la tâche, par exemple, et il n'est pas nécessaire de faire appel à des principes moraux pour justifier qu'on cherche à les régler.

Une évaluation régulative n'est donc pas à imaginer sur le modèle du jugement. Dans les conditions habituelles, les normes de référence existent déjà et il suffit de recueillir des faits, d'une façon acceptable par tous, pour que la boucle de régulation puisse fonctionner. L'erreur serait seulement de croire qu'il peut toujours en être ainsi, car très souvent la prise de conscience d'une difficulté amène certaines des personnes concernées à poser le problème autrement, ce qui oblige alors les autres à sortir de la boucle systémique.

4. Comment évaluer ? - Des méthodes aux instruments

L'approche systémique n'est en effet qu'une des méthodes d'évaluation possibles et tout un éventail d'autres démarches et techniques ont été développées parallèlement à celle-ci, depuis une vingtaine d'années (voir MADAUS, SCRIVEN, STUFFLEBEAM, 1983, et NADEAU, 1988, par exemple).

4.1. Les méthodes

L'option à prendre entre la production de connaissances et la préparation de décisions justifie déjà, comme on l'a vu plus haut, une dualité d'approches. Mais c'est surtout la conception épistémologique, c'est-à-dire la définition que l'on se donne de ce qu'est la démarche scientifique, qui diversifie le plus les méthodes d'évaluation. Trois types de sciences existent actuellement (les sciences de la nature, les sciences humaines et les sciences sociales compréhensives) et des méthodes d'évaluation se réclament de chacune.

Les sciences de la nature sont les plus anciennes et servent souvent de modèle, lorsqu'on veut définir la démarche scientifique. On pense alors à la méthode expérimentale, qui isole un certain domaine du réel dans un laboratoire pour maintenir constants tous les facteurs d'influence, sauf un, dont on peut alors isoler les effets. L'approche est analytique, généralement quantitative, pour parvenir à des lois, que des technologies peuvent alors appliquer de façon répétable. L'évaluateur, comme l'expérimentateur, est extérieur au système étudié. Il peut remettre ses conclusions à un responsable hiérarchique qui, normalement, en ordonne l'application.

Les sciences humaines, au contraire, comme l'anthropologie, l'ethnologie, ou l'histoire, refusent d'isoler une partie du réel et s'appliquent à montrer la globalité des interdépendances qui s'y manifestent. L'approche est donc synthétique, généralement qualitative, pour rendre compte d'événements uniques, non répétables. La compréhension intuitive des intentions et des raisons des acteurs leur permet cependant une prédiction satisfaisante et donc des décisions rationnelles. Mais l'évaluateur ne peut comprendre la situation, mettre en évidence les conflits et suggérer des solutions que s'il participe à l'expérience de l'intérieur, en étant lui-même acteur à part entière, dans un projet dont il peut influencer le déroulement.

Les sciences sociales compréhensives cherchent à faire la synthèse des deux précédentes, en montrant comment des lois générales peuvent régir les phénomènes sociaux, tout en résultant du comportement intuitivement compréhensible des individus. L'évaluateur doit alors partager les expériences des acteurs pour analyser qualitativement les raisons et les motivations qui les font agir, mais il doit prendre du recul par rapport à leur situation pour chercher à trouver ailleurs des structures d'influences analogues et dégager ainsi des relations de portée générale. Les lois de la réaction à la frustration, par exemple, sont indépendantes des situations qui ont justifié l'indignation des acteurs dans chaque cas. De même, la gestion des innovations pédagogiques comporte ses principes généraux, valables internationalement, mais qui ne sont accessibles qu'à partir de l'étude de la vision subjective des membres de systèmes scolaires particuliers.

4.2. Les instruments

Les instruments de l'évaluateur dépendent naturellement de son approche épistémologique. S'il envisage le projet de formation comme une expérience dont il doit contrôler les effets de l'extérieur, il appliquera des tests de connaissances, et des questionnaires pour mesurer les progrès des étudiants, voire des critères d'efficacité économique à plus long terme. S'il considère le projet comme un événement historique, il cherchera à comprendre les réactions psychologiques de tous les acteurs, à partir d'une analyse de leurs motivations ou intérêts et de la succession de leurs interactions. Un journal des événements et une analyse de tous les documents produits à l'occasion de l'expérience seront sa source principale. S'il cherche enfin à mettre en évidence la similitude de réaction de groupes impliqués dans des innovations sociales analogues, il devra interroger les participants de projets différents pour faire apparaître des variables qualitatives nouvelles (l'implication personnelle du directeur, par exemple) et en vérifier l'intervention régulière.

Une approche épistémologique est-elle plus "scientifique" que les autres ? Certainement pas. Chacune met en évidence un aspect de la réalité sociale. Chacune a ses propres critères de qualité. L'accord des historiens est obtenu, par exemple, par le respect de démarches différentes de celles des sociologues, mais le souci de rigueur reste le même dans les deux cas.

La concordance de témoignages indépendants remplace simplement la répétition d'observations analogues, comme moyen de fournir la preuve. La méthodologie de la recherche qualitative (HUBERMAN et MILES, 1983) s'efforce d'établir des règles pour parvenir aux faits, de façon indiscutable.

5. Les contraintes de l'opérationnalisation

Par contre, on peut imaginer que la nature de la question posée, les conditions accordées pour la recherche et les attentes des groupes impliqués dans le projet rendent une approche plus acceptable ou plus pertinente qu'une autre à un moment donné. Ce sont ces contraintes qui déterminent le plan de travail qui est finalement adopté pour l'évaluation.

La première limitation à prendre en compte concerne le temps disponible pour l'étude. Une évaluation régulatrice demande d'accompagner un projet, ou au moins de pouvoir examiner la situation de façon répétée, pour contrôler l'effet des mesures correctives résultant des premières observations. Sans continuité dans le temps, on ne peut réaliser que des bilans ponctuels.

Le budget accordé à l'évaluation détermine de son côté l'ampleur des analyses possibles. Pour remonter la chaîne causale, à la recherche des variables les plus déterminantes, il faut multiplier les observations. Une étude plus limitée doit se contenter de vérifier les effets directs du projet. A la limite, dans un souci d'économie, on pourra accepter comme établis les faits sur lesquels les participants sont d'accord, et ne contrôler que les représentations divergentes qui nécessitent l'arbitrage des faits.

Le genre d'analyse qui peut faire l'accord des esprits dépend de son côté des partenaires en cause. Des études statistiques dont ces derniers ne comprendraient pas le principe ne pourraient pas leur paraître convaincantes. Il est plus raisonnable de leur apporter les informations qu'ils demandent, (après qu'on leur ait présenté impartialement l'ensemble des approches techniquement utilisables). La forme à donner au compte-rendu de la recherche en découlera, naturellement.

C'est en fonction de ces attentes des participants également que peut être décidé le degré de familiarité, ou au contraire de distance, que l'évaluateur doit manifester vis-à-vis des divers participants au projet. Il est des cas où son rapport ne sera crédible que si l'évaluateur se garde d'avoir des contacts trop étroits avec ses partenaires.

Bien d'autres aspects de la situation sont à prendre en compte pour préparer et conduire une évaluation: il ne peut être question d'en épuiser la liste en quelques lignes, d'autant plus que la pratique évaluative est un art, où l'expertise consiste justement à ne pas s'attacher uniquement à un facteur particulier de la situation, mais à savoir tenir compte de tous les aspects de la réalité, comme de leurs interactions.

6. L'impact de l'évaluation

Inclure une démarche évaluative dans un projet est un facteur décisif pour sa réussite: cela devrait apparaître clairement en conclusion de cette présentation de l'évaluation régulatrice. Puisqu'il s'agit d'éclairer les difficultés pour pouvoir y faire face à temps, aucun responsable ne saurait s'en passer: quel conducteur voudrait circuler de nuit sans employer ses phares ?

La difficulté est simplement de proportionner correctement les ressources que l'on veut attribuer au projet d'une part, et à son évaluation d'autre part (étant entendu qu'il ne s'agit pas de phases successives et qu'on ne peut guère budgéter séparément des activités aussi étroitement imbriquées).

Un autre souci des responsables doit être d'éviter les pièges de l'évaluation, ou ses effets pervers, bien décrits par HUBERMAN (1983), puis par TOURNEUR et ROCHEZ-NIMAL (1987). L'aspect menaçant de tout effort d'objectivation crée des réactions de défense chez les participants, qui risquent d'obscurcir leur situation ou de créer de nouveaux conflits, si l'on n'y prend garde.

Plus fondamentalement encore, il faut que, dans le contexte social où s'insère le projet, la volonté de tenir compte de toute la réalité soit largement partagée, qu'une liberté d'adaptation suffisante soit laissée aux responsables de la formation, et que la possibilité légale et matérielle existe pour eux de changer le curriculum et la façon de l'appliquer.

Aussi évidentes que puissent paraître ces dernières conditions, c'est souvent la rigidité des institutions éducatives qui décourage d'emblée tout effort de rénovation chez les enseignants les plus motivés.

Tout système comporte cependant un certain jeu qui permet à celui qui le veut d'intervenir utilement, à condition qu'il ait pris conscience des problèmes et qu'il se soit décidé à y porter remède. Cette attitude positive, vis-à-vis de difficultés d'application qui sont inévitables, est finalement l'essence de ce qui est proposé ci-dessus: il s'agit de développer chez tous les partenaires de l'action éducative une attitude critique objective, conduisant à une réflexion lucide, et préparant une action constructive. Aucun développement n'est concevable sans cette prise en charge globale par les intéressés des projets qu'ils conduisent et de leur devenir.

* * *

Références

ARDOINO, J., Au filigrane d'un discours: la question du contrôle et de l'évaluation. Préface dans: H. Morin, L'imaginaire dans l'éducation permanente - Analyse des discours des formateurs, Paris, Gauthier-Villars, 1976.

BLOOM, B.S. et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Québec, Les Presses de l'Université, 1975.

BONNIOL, J.-J., Recherches et formations: Pour une problématique de l'évaluation formative. In: J.-M. De Ketele (Ed.), L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive ? Bruxelles, De Boeck, 1986, p. 119-133.

HUBERMAN, M., S'évaluer pour s'illusionner ? Promesses et écueils de l'évaluation "adaptative/interactive" des innovations scolaires. Neuchâtel, Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1983.

HUBERMAN, M. et MILES, M., L'analyse des données qualitatives : quelques techniques de réduction et de représentation, Neuchâtel, Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1983, Cahier du GCR N° 6.

MADAUS, G., Scriven, M., Stufflebeam, D., Evaluation models : viewpoints on educational and human services evaluation, La Haye, Kluwer-Nijhoff, 1983.

NADEAU, M.-A., L'évaluation des programmes : théorie et pratique, Québec, Presses de l'Université Laval, 1988, 2e édition.

TOURNEUR, Y. et ROCHEZ-NIMAL, P., Macro-évaluation: finalités, objets d'étude et méthodes, Mesure et évaluation en éducation, 1987, vol. 10, N° 3, p. 29-63.