

**LES TENSIONS ENTRE L'HETERO-EVALUATION ET
L'AUTO-EVALUATION, L'AUTONOMIE ET
L'HETERONOMIE : DES POINTS AVEUGLES DANS
L'EVALUATION DES DISPOSITIFS**

Maria Palmira Alves

Université du Minho
Institut d'Éducation
Campus de Gualtar
4710-057, Braga
Portugal
palves@ie.uminho.pt

Mots-clés : évaluation de dispositifs, autonomie/hétéronomie, hétéro-évaluation/auto-évaluation

Résumé. A partir des résultats de trois recherches menées à l'Université sur l'évaluation de trois dispositifs éducatifs : le dispositif d'auto-évaluation d'un établissement scolaire, le dispositif d'évaluation d'un projet d'établissement et celui de la formation continue des enseignants, nous présentons, d'une part, une cartographie des discours de légitimation des dispositifs éducatifs, en soulignant la configuration d'un mandat paradoxal qui les soumet à la fois aux exigences de l'efficacité et aux valeurs de justice ; d'autre part, nous analysons l'émergence et la place des mouvements de l'autonomie et de l'auto-évaluation dans le contexte éducatif. Ces analyses nous amènent à identifier des tensions d'hétéro-évaluation versus auto-évaluation et d'autonomie versus hétéronomie comme les points les plus aveugles dans l'évaluation des dispositifs éducatifs.

1. Introduction

Il est consensuel de penser que l'émergence récente de l'évaluation comme problème majeur de l'éducation et de la formation est due, principalement, à un processus d'émergence confus en ce qui concerne la relation entre la rhétorique et la pratique, la multiplicité d'objets et les discours paradoxaux de légitimation sur l'évaluation. Relativement à ce dernier point, Barbier (1990, p. 8) estime que la confusion entre les fonctions de l'évaluation résulte de la construction d'un espace idéologique divisé en deux pôles : d'une part, un pôle négatif dans lequel l'évaluation est organisée par des notions de sélection, sanction et contrôle ; d'autre part, un pôle positif dans lequel l'évaluation est façonnée par des concepts tels que progrès, changement, adaptation et rationalisation. Selon cet auteur, la tendance actuelle, au moins sur le plan discursif, pour un grand nombre de théoriciens et de praticiens, est celle d'essayer de réduire au minimum le premier pôle et, en même temps, de maximiser le deuxième, pour mettre l'évaluation au service des sujets, que ce soit les étudiants, les apprenants, ou encore les écoles.

La concentration progressive de l'évaluation, au niveau des sujets, est ancrée dans la reconnaissance, de plus en plus incontestable et incontestée, de la prégnance de l'autonomie et de la réflexivité comme processus privilégiés d'optimisation et d'appropriation du sens des actions de changement dans les domaines de l'éducation et de la formation. De ce point de vue, plutôt qu'une évaluation des sujets ou pour les sujets, nous constatons, aujourd'hui, l'augmentation de l'évaluation par les sujets, ce qui est habituellement appelé l'auto-évaluation.

2. Vers une cartographie des discours de légitimation de l'évaluation : la place de l'auto-évaluation

Tout d'abord, l'écart entre la rhétorique et la pratique est particulièrement critique quand il s'agit de l'auto-évaluation. Si, en théorie, il semble y avoir un consensus sur la pertinence (pédagogique, psychologique et même éthique) des processus d'auto-évaluation, conduisant parfois à une rhétorique inflationniste, au niveau de la pratique, il existe toujours des processus d'hétéro-évaluation selon des modèles objectivistes, au sein desquels persistent des exercices d'auto-évaluation ponctuels et extrinsèques.

Toutefois, si nous voulons éviter un discours purement volontariste, il faut tenir compte du fait que l'auto-évaluation est ancrée dans une difficulté constitutive ou dans une « injonction paradoxale » : les compétences que l'on vise à développer sont des conditions *sine qua non* pour que les sujets développent leurs processus d'auto-évaluation.

Dans le cas des écoles, l'absence de pratiques d'auto-évaluation convoque immédiatement la nécessité de développer des compétences dans ce domaine, dans des contextes de formation et de stratégies de réglementation, en particulier en ce qui concerne la construction des dispositifs d'auto-évaluation. Dans le cas contraire, nous abondons dans le sens de Paquay, Darras et Saussez (2001), lorsqu'ils considèrent que les conditions de l'auto-évaluation ne seront remplies que très difficilement.

En outre, la coïncidence entre le sujet et l'objet soulève une réflexion classique sur le statut épistémologique de l'auto-évaluation. Même en supposant que, dans le nouveau paradigme scientifique, la distinction dichotomique sujet/objet, héritière de la science moderne, n'a plus de sens et que « toute connaissance est la connaissance de soi » (Santos, 1988, p. 50), les problèmes de validation intersubjective et sociale demeurent largement non résolus.

En d'autres termes, une fois admis que l'auto-évaluation n'est pas basée sur les traditionnelles « méthodologies de distance », il existera toujours des doutes concernant l'objectivité du regard du sujet sur lui-même, bien que l'on admette que le but de l'auto-évaluation est métacognitif (Hadji, 1999, p. 95) et, par conséquent, par nature subjectif. À cet égard, l'auto-évaluation des écoles est d'une acuité particulière, car elle s'inscrit dans un inévitable jeu de reconnaissance sociale.

Il est vrai que l'auto-évaluation accomplit, avant tout, un désir d'auto-compréhension des sens et de l'intelligence des actions des individus, mais, même dans ce contexte, la validation de notre vision à travers les yeux d'autrui est également cruciale pour interpréter *le sens de nos sens*. Les processus d'auto-évaluation (en particulier ceux des écoles) entraînent alors une propension communicationnelle et une division intersubjective qui sont une condition pour leur légitimité épistémologique et, surtout, sociale.

Pour terminer, l'inclusion de l'auto-évaluation dans la logique d'évaluation subjectiviste provoquera deux effets : d'une part, une légitimation de toutes les situations en raison d'une surestimation de l'auto-référentialisation et d'un certain relativisme évaluatif, qui, à son tour, est susceptible de déclencher un conservatisme pervers et d'auto-justification (Guerra, 1995, p. 134) ; d'autre part, une (dé)contextualisation sociale et politique, car le conflit, la négociation et le litige sont conçus d'une façon individuelle et sans confrontation avec l'altérité.

Il devient alors possible que les pratiques d'auto-évaluation des écoles se transforment en exercice d'auto-consolation et de justification de l'inaction, laissant de côté le rôle de la politisation du champ éducatif que les actes de l'évaluation devraient produire.

3. La problématique de l'autonomie et de l'hétéronomie au niveau des dispositifs d'évaluation

Depuis le milieu des années quatre-vingts, dans les discours officiels et surtout dans la construction législative en cours, l'autonomie devient toujours le principe réformateur de la politique d'éducation, de l'organisation curriculaire jusqu'aux modèles de gestion et

d'administration. Les dispositifs sont étroitement associés à la notion d'autonomie et à la progressive importance que les établissements d'enseignement ont acquis « en tant qu'espace d'organisation, où d'importantes décisions concernant l'éducation, le curriculum et l'enseignement sont également prises » (Nóvoa, 1995, p. 15).

L'autonomie de l'établissement se manifeste dans l'élaboration de dispositifs éducatifs (DE) formateurs, singuliers, construits et mis en œuvre d'une façon participative, sous les principes de la responsabilité des différents acteurs dans la vie scolaire et de l'adéquation à des caractéristiques et à des ressources de l'établissement, aussi qu'aux demandes et aux supports de la communauté, tels que le projet d'établissement (PE), le dispositif d'auto-évaluation de l'établissement (DAE) ou le dispositif de formation continue des enseignants (DFCE). Les DE sont liés à cinq principes fondamentaux (Barroso, 1997) : **la singularité** : un DE deviendra « singulier » pour chaque établissement selon sa réalité, celle de la communauté éducative et son identité culturelle ; **la participation** : un DE concernera toutes les personnes impliquées dans l'éducation et il deviendra le résultat d'un accord consensuel axé dans une participation démocratique ; **la responsabilité** : vers un plus grand degré d'autonomie, le DE présupposera que tous ceux qui sont impliqués dans la vie scolaire assument leurs réelles responsabilités ; **l'adéquation** : le DE traduira une capacité de dialogue avec la communauté et, de façon réaliste, il sera conforme aux caractéristiques et aux ressources de l'établissement (Carvalho, 1993) ; **l'évaluation** : le DE envisagera son évaluation pour donner un sens collectif aux actions produites à l'intérieur de l'établissement.

Toutefois, et malgré l'insistance sémantique, les dynamiques d'autonomie des établissements ont été très souvent faibles, dans de nombreux cas débutantes et, dans d'autres cas, inexistantes, même si la réalité n'est pas uniforme et si l'on assiste, localement, à d'intéressants projets d'exercice de l'autonomie (Sarmiento, 1993). Les principaux facteurs qui ont contribué à cette situation sont :

- L'inertie, entraînée par le poids des coutumes et des pratiques d'organisation de l'administration de l'État, qui a favorisé une culture de passivité, de centralisme et d'hétéronomie chez les établissements et chez les enseignants.

- La croyance excessive dans le seul changement induit par la production de la législation, sans égard à la complexité excessive du système et à la nécessité de produire des méthodologies de développement et de contractualisation de l'autonomie.

- L'absence de formation des enseignants et d'autres agents d'éducation, que ce soit dans des domaines plus généraux ou des domaines spécialisés, sans laquelle on ne peut pas envisager une autonomie sérieuse, établie et responsable.

En ce qui concerne l'autonomie pour construire et évaluer les dispositifs éducatifs, les mesures législatives proposées par les Ministères de l'Éducation dans de nombreux pays occidentaux ont fait preuve d'un caractère trop général, de certaines incohérences internes, d'un oubli fatal des méthodologies pour sa construction et son évaluation, de l'absence de clarification du but de l'autonomie des établissements et, encore, d'une conception uniquement « administrative », selon laquelle, le but de construire et d'évaluer un DE est plutôt destiné à mettre en ordre un ensemble d'activités qui se développent hors de l'organisation courante de l'établissement (Barroso, 1992) qu'à chercher un sens collectif (Figari, 2001).

L'autonomie devient alors plutôt un processus qu'un état ; il est important d'avancer dans le sens d'une hétéronomie ou d'une autonomie affaiblie vers une autonomie élargie (Costa, 1991). La façon processuelle de l'autonomie nous conduit, aussi, à relativiser l'importance de son cadre juridique, puisque le succès juridique de l'autonomie ne gère pas des établissements autonomes. L'autonomie est le résultat des dynamiques propres à l'établissement et à son environnement et elle est liée à un contexte culturel, social et pédagogique particulier. En outre, les processus d'autonomisation ne sont pas, eux-mêmes, une fin : l'autonomie toute seule n'a pas de sens ; elle n'est pas ni « bonne », ni « mauvaise ». Il s'agit, *a contrario*, d'un outil que les établissements devraient utiliser pour améliorer leurs fonctions et réaliser pleinement leurs objectifs (Boutinet, 1992). On sait bien que, dans certains cas, l'autonomie est purement artificielle et qu'elle peut

également devenir beaucoup plus dommageable qu'une hétéronomie claire et déclarée, devenant alors un point aveugle dans l'évaluation des dispositifs éducatifs.

4. La problématique de l'auto-évaluation et de l'hétéro-évaluation au niveau des dispositifs éducatifs

La culture de l'évaluation actuellement en position dominante, héritière du positivisme et des idéaux de la mesure en psychométrie, est également axée sur une dichotomie de type cartésien qui, du point de vue épistémologique, postule la dichotomie sujet-objet, composée par deux éléments séparés, opposés et sans dialogue. Dans la pratique, l'obsession de la « mesure » en tant que garante d'une justice scientifiquement soutenue (évaluer n'est que produire des constatations de fait) a comme conséquence une sorte d'objectivation des projets et des sujets, selon une hétéro-évaluation objectiviste (Rodrigues, 2006). Toutefois, il est vrai que dans les dernières décennies, on assiste également, sous l'orientation d'un paradigme subjectiviste radical, à l'émergence de pratiques d'évaluation axées presque exclusivement sur le sujet, accueillant son altérité et encourageant le subjectivisme compréhensif. De ce point de vue, l'évaluation est pratiquement indiscernable de l'auto-évaluation, à tel point que l'on attend que les sujets soient eux-mêmes les seuls intervenants dans l'évaluation. Cependant, dans cette opposition entre les modèles de l'hétéro-évaluation et de l'auto-évaluation, ce qui est en jeu est la possibilité donnée à l'évaluation de s'imposer comme un jeu intersubjectif de négociation et de communication, c'est-à-dire comme un processus dialogique et participatif. C'est, un effet, dans le cadre de l'affirmation des perspectives plus subjectivistes (Rodrigues, 1994) que l'évaluation suppose des fonctions d'auto-régulation et d'auto-contrôle, étant donné que l'individu (l'enfant, l'élève et le formé) est lui-même le sujet dans la formation et dans l'évaluation. Il est évident que, dans cette hypothèse, existe le présupposé que la connaissance est perçue comme une construction subjective et que l'individu se présente comme la principale source du référentiel de l'évaluation. Dans ce cas, l'individu participe, gère et contrôle le dispositif d'évaluation, soit en ce qui concerne la régulation du processus, soit en ce qui concerne l'utilisation des résultats. Donc, la perspective subjectiviste, en promouvant la centralité du sujet en tant que co-auteur, ou présumée auteur de l'évaluation, ouvre également la porte à une (dé)contextualisation sociale et politique qui engendre des formes aussi conservatrices et de manipulation que d'autres perspectives.

5. Objectifs et problématique

Les résultats généraux des trois recherches qui nous avons menées à l'Université ainsi que la revue de la littérature ont montré que l'évaluation a une dimension « cachée » et obéit à des stratégies de pouvoir. Alors, si ce qui est en jeu est la possibilité à l'évaluation de s'imposer comme un processus intersubjectif, de négociation et de communication, c'est-à-dire un processus dialogique et participatif, peut-on considérer l'opposition entre des modèles de l'hétéro-évaluation et de l'auto-évaluation ainsi que des tensions entre l'autonomie et l'hétéronomie comme points les plus aveugles dans l'évaluation des dispositifs ?

L'étude a comme principal objectif de comprendre dans quelle mesure les discours sur l'évaluation des DE sont traduits dans les processus d'évaluation, c'est-à-dire, quels sont les points les plus aveugles dans l'évaluation des dispositifs. Il s'agit d'une démarche de méta-évaluation que cherche à introduire une dimension politique dans le domaine formatif, à travers une pragmatique de l'évaluation, dont les objectifs spécifiques sont les suivants :

- Analyser les activités évaluatives dans les dispositifs éducatifs : projet d'établissement (PE), auto-évaluation de l'établissement (AEE) et formation continue des enseignants (FCE).
- Dessiner des tableaux d'intelligibilité sur les modes de participation des acteurs dans les activités évaluatives.
- Comprendre les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs.
- Contribuer à l'étude d'une pragmatique de l'évaluation.
- Proposer un modèle pour évaluer les dispositifs.

6. Méthodologie de la recherche

Les données ont été recueillies et traitées à partir de l'analyse de documents. Trois recherches sur l'évaluation des dispositifs éducatifs ont été mobilisées : les évaluations du PE (Reis, 2005) ; du DAEE (Correia, 2006) ; du DFCE (Machado, 2007), conduites à l'Université et inscrites dans le cadre d'un projet de recherche sur l'évaluation des dispositifs éducatifs, que nous dirigeons. L'analyse de contenu (Bardin, 1996) a été la technique utilisée pour analyser les données.

Une catégorisation des résultats généraux des trois études, en comparaison avec les références théoriques invoquées et que nous en avons préalablement présentées, permet de placer l'évaluation des dispositifs éducatifs dans le domaine d'une (re)interrogation de l'activité évaluative (Figari, 2001), dont les tensions, autonomie *versus* hétéronomie et auto-évaluation *versus* hétéro-évaluation, émergent comme les deux points les plus aveugles dans l'évaluation des dispositifs éducatifs.

Finalement, nous procédons à une méta-évaluation, à partir de laquelle nous faisons émerger trois axes : l'axe épistémologique, l'axe méthodologique et l'axe politique.

7. Analyse et discussion des résultats

7.1 Les points aveugles au niveau du projet d'établissement scolaire

L'autonomie des établissements scolaires devra s'établir dans toutes les dimensions, depuis la gestion à la dimension du curriculum. L'accomplissement de l'autonomie scolaire est attachée à l'élaboration d'un projet unique, construit, développé et évalué avec la participation et la responsabilité de tous les acteurs scolaires. Le projet est donc le principal instrument du processus d'autonomie scolaire, ainsi que le document qui établit les principes, les valeurs, les objectifs et les stratégies selon lesquels l'école se propose de remplir sa fonction éducative. Le projet est alors le document fondamental de la politique interne de chaque établissement, qui présente et clarifie les orientations de l'activité éducative, aussi que la façon dont elle se combine avec les lignes directrices de la politique nationale. Il est chargé encore de dégager dans quelle mesure chaque établissement se propose d'assurer la continuité de ses projets et des bonnes pratiques, ainsi que de fixer de nouveaux objectifs de développement.

Ces projets réussissent à réunir tous les intérêts, aussi qu'à guider l'activité éducative, de telle sorte que s'établisse une forte autonomie. L'autonomie des écoles deviendra une opportunité pour l'affirmation de la professionnalité des enseignants, à condition que l'enseignant en prenne conscience ; le PE, construit d'une façon partagée, devient un dispositif favorisé.

Les résultats de cette recherche (Reis, 2005) ont montré que l'autonomie des écoles est indéniablement conditionnée par la nature de leur projet d'établissement, aussi que par sa mise en œuvre. Lorsque les écoles ne réussissent pas à atteindre leurs objectifs, elles ont besoin d'avoir des projets forts qui, en accord avec leur réalité, puissent respecter à la fois le curriculum national et leurs caractéristiques ; la construction du PE est un processus lent, interactif, parfois avec des conflits et des ajustements aux stratégies des individus et des groupes ; les acteurs y construisent un sentiment d'appartenance à une même communauté éducative et renforcent leurs espaces d'autonomie ; le projet intègre généralement les données de l'histoire et de l'environnement, les

contraintes qui pèsent sur l'école et les ressources dont elle dispose ; toutefois, il n'est pas préparé, ni mis en œuvre, ni même évalué dans le cadre d'un processus participatif par tous les acteurs ; il y a un consensus sur la nécessité d'adapter un curriculum national uniforme au contexte de chaque école, mais les écoles doivent être soutenues dans la construction de leur autonomie pour effectuer une gestion flexible du curriculum national, selon les contextes dans lesquels elles sont intégrées. La gestion flexible du curriculum s'attache à la capacité de chaque école d'organiser et de gérer le processus d'enseignement et d'apprentissage, avec comme références les connaissances et les compétences de base à développer par les élèves à la fin de chaque cycle et à la fin de la scolarité de base ; le projet de gestion flexible du curriculum doit s'intégrer dans le document qui donne du sens à l'autonomie, c'est-à-dire, dans le projet d'établissement ; les contrats d'autonomie sont essentiels pour permettre aux écoles de gérer, d'une façon plus souple, leurs ressources, selon leur projet, ainsi que de prendre des décisions dans les domaines du curriculum, de la pédagogie, de l'administration et de l'organisation.

7.2. Les points aveugles au niveau du dispositif d'auto-évaluation de l'établissement scolaire

La recherche (Correia, 2006) a montré que, dans le cas de l'école, l'accent mis sur les rhétoriques de l'évaluation en général et de l'auto-évaluation en particulier, est en concurrence avec les politiques de l'autonomie et de la décentralisation du système éducatif, même si elle peut échanger, en fin de compte, sous des formes asymétriques et subtiles de contrôle, surtout par la détermination extrinsèque des référentiels de l'évaluation.

Compte tenu de l'actuelle « crise » du mandat de l'école, Alves et Machado (2003) identifient deux dispositifs paradoxaux et disjoints concernant la légitimité de l'évaluation : d'une part, un dispositif axé dans une fonction de surveillance qui conçoit l'école comme une organisation bureaucratique, autour des pratiques d'hétéro-évaluation, en insistant sur les logiques de conformité ; d'autre part, un dispositif qui maintient un projet d'émancipation, sur la base de ce qui est une perspective critique soulignant la nature politique du rôle de l'école et de l'action réflexive des sujets. Il se configure alors une école de plus en plus partagée entre les exigences de la performativité irrévocable et les ambitions de démocratisation et d'émancipation, c'est-à-dire une école divisée et un peu paralysée par un mandat qui exige à la fois l'efficacité et la justice (Crahay, 2000).

Dans ce contexte, il se révèle prégnant de reprendre, d'une façon critique, les propositions du mouvement d'auto-évaluation, selon lequel le travail de conscience et la participation réflexive peuvent contribuer à renouveler les écoles en des sujets collectifs qui doivent et veulent apprendre (Guerra, 2000), ainsi que construire des regards qui donnent du sens à leur mandat paradoxal.

7.3 Les points aveugles au niveau du dispositif de la formation continue des enseignants

Premièrement, cette recherche (Machado, 2007) a montré que, dans le domaine particulier de la formation des enseignants, l'évaluation est encore dominée, au niveau des pratiques et des représentations, par des logiques de régulation et de contrôle induites par le cadre législatif, vis-à-vis d'un ensemble d'exigences d'efficacité sociale et de performativité généralisée qui caractérisent les sociétés « post-modernes ». Deuxièmement, les stratégies participatives, de nature émancipatoire, sont débutantes et elles se cachent dans une informalité qui, parfois, s'avère le dernier bastion de la liberté et de la construction de civilités plus denses.

Dans ce sens, les hypothèses théoriques que nous suggérons, soit au niveau d'une *généalogie* de l'évaluation, soit au niveau de la *méthodisation* du curriculum ont un reflet pertinent et une acuité significative dans les pratiques d'évaluation à l'intérieur de la formation continue des enseignants : les tensions constitutives entre l'autonomie et le contrôle, entre la subjectivation et la performativité, entre une rationalité pratique et une rationalité technique ont, encore, une très forte traduction empirique. De ce point de vue, parler d'une quatrième génération de l'évaluation (Guba & Lincoln, 1989), sous le signe de l'accentuation de l'action, de la participation et de la collaboration, pour accorder aux acteurs plus de pouvoir et d'intervention (*empowerment*)

constitue un projet qui se situe davantage au niveau des désirs qu'au niveau de la réalité, tel que plusieurs auteurs l'ont remarqué (Apple, 2001; Lima & Alfonso, 2002).

8. Conclusion : vers un modèle d'évaluation des dispositifs éducatifs

Les tensions, autonomie *versus* hétéronomie, hétéro-évaluation *versus* auto-évaluation, que nous avons identifiées comme des points aveugles de l'évaluation des dispositifs, nous amènent à proposer, pour la construction et l'évaluation des dispositifs éducatifs, un modèle qualifié de « *laboratoire* », qui permettra :

- D'adopter une approche de type clinique pour favoriser l'analyse des situations et pour affronter la complexité du réel.
- De faire en sorte que les pratiques d'évaluation de dispositifs assument une forte dimension expérimentale en ce qui concerne, par exemple, les modes de participation, les types d'instruments, la construction des référentiels d'évaluation, etc.
- De promouvoir la participation active des parties prenantes à tous les stades de l'évaluation selon une participation dialogique, de base contractuelle et d'orientation critique.
- D'envisager l'évaluation comme un processus intrinsèque de formation, qui serait à l'origine d'une réflexivité émancipatrice et prégnante.

Il est crucial, alors, qu'il existe des changements au niveau des trois axes de l'évaluation que nous proposons, à partir des points aveugles identifiés, à savoir :

8.1 L'axe épistémologique

L'évaluation demande un questionnement sur l'ensemble des croyances implicites qui, dans une large mesure, supportent encore le modèle des tendances psychométriques qui dominent les pratiques des acteurs (enseignants, élèves). À son origine, sont les présupposés épistémologiques de la science moderne : l'objectivité, la distance et la mesure. Sous la protection des techniques plus objectives et quantitatives de l'évaluation, les enseignants sont légalement plus protégés et éthiquement plus sûrs. Toutefois, l'accent mis sur des modèles subjectivistes deviendra aussi néfaste que le mal qu'on voudra éviter, s'il est légitime une évaluation qui est conforme à la différence et qui refuse toute référence à la norme. Dans ce sens, la démission du dualisme sujet/objet dans l'évaluation aboutirait à mettre en place la logique de l'intersubjectivité dans laquelle les notions traditionnelles d'« hétéro-évaluation » et d'« auto-évaluation » n'auraient plus de sens (Machado, 2007). Evaluer reviendrait donc à instaurer un dialogue entre deux sujets, pas nécessairement paritaire, mais qui demande la présence de l'autre. On admettrait l'utilisation d'une variété d'instruments, tant quantitatifs que qualitatifs, permettant d'améliorer l'efficacité de l'évaluation pour obtenir de meilleurs résultats, mais aussi une compréhension plus approfondie de chaque sujet dans son individualité.

8.2. L'axe méthodologique

Les pratiques d'évaluation sont presque exclusivement centrées sur le renforcement des outils d'évaluation dans leur application et le traitement des informations recueillies. D'un point de vue méthodologique, l'évaluation n'a pas une dimension dialogique si elle reste fermée sur elle-même. Cependant, les questions clés de l'évaluation sont directement liées aux décisions méthodologiques : quels référents ? Quels critères ? Quels indicateurs ? Le caractère formateur de l'évaluation, la forme de participation des sujets, les modes de communication et de restitution de l'information, la construction des jugements d'évaluation, sont des questions qui, tout d'abord, s'enracinent dans les

choix établis pour construire des dispositifs d'évaluation. De ce point de vue, nous pensons que la référentialisation deviendra une méthodologie conforme à une autre logique de l'évaluation, conçue comme un processus intrinsèquement dialogique. D'après Figari (1996, p. 68), l'utilisation de ce concept permet « d'invoquer le processus d'une recherche de référents pertinents (à la fois universels et particuliers), capables d'expliquer et de justifier la conception de l'évaluation d'un dispositif de formation (...). Il consiste à établir un contexte et à construire, avec les données, un corpus de références sur un objet (ou une situation), par rapport auquel on établira des diagnostics, des projets de formation et des évaluations ».

L'évaluation deviendrait alors une construction dans une interaction permanente avec les sujets et les contextes, partagée par des personnes multiples et à des niveaux différents. Les dispositifs d'évaluation auraient en conséquence pour ambition d'associer l'autonomie et l'hétéronomie.

8.3 L'axe politique

Nous employons ici le terme « politique » dans son sens le plus général, qui se réfère essentiellement à la discussion sur les formes et les processus de décision et de participation des acteurs (Kant, 1988). La question de la participation est devenue centrale dans les discours tenus sur l'évaluation. Une perspective diachronique de l'évaluation, en particulier au regard de ses « fonctions », permet de constater, surtout après la *crise de la rationalité technique* du curriculum, la transition progressive de la logique du contrôle à la logique de la régulation ou le passage de la centralité de la fonction sommative à la fonction formative. Actuellement, la logique de la régulation externe, avec des raisons d'individualisation et de différenciation (Allal, 1986) a été également accompagnée par la valorisation de la logique de la régulation interne, sous des formes d'évaluation formatrice, d'auto-évaluation et d'auto-régulation. Selon une perspective dialogique, l'évaluation est un processus participatif, partagé et interactif. Elle présuppose des configurations de participation qualitativement différentes, sans lesquelles l'évaluation ne deviendra pas une construction collective de sens, soit dans la radicalisation de l'hétéro-évaluation, soit dans la radicalisation de l'auto-évaluation. En tant que processus participatif, partagé et interactif, l'évaluation présuppose des formes de participation autonomes, sans la maximalisation de l'hétéronomie, ni la radicalisation de l'autonomie. La promotion de la participation dialogique s'inscrirait non seulement dans un propos autonome, émancipateur et égalitaire (Mirandola, 1995), mais elle aiderait également à répondre aux besoins d'un profil de compétences plus ouvert aux défis du monde. Il est possible de soutenir la conviction que les dispositifs d'évaluation les plus participatifs et coopératifs deviendraient aussi les plus efficaces.

9. Références bibliographiques

- Allal, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa : Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Formação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Ed.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra : Livraria Almedina.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2003). Sentido da Escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(1), 79-92.
- APPLE, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto : Porto Editora.
- Barbier, J. M. (1990). *Avaliação em Formação*. Porto : Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (1996). *Análise de Conteúdo*. Porto: Instituto Piaget.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa : Educa.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa : Ministério da Educação.

- Boutinet, J.-P. (1992). *Anthropologie du Projet*. Paris : PUF.
- Carvalho, A. D. et al. (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Correia, S. (2006). *Dispositivo de auto-avaliação de escola: controle ou regulação*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial ?* Porto : Porto Editora.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. In F. Gérard & A. Mohammed (Ed.). *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 310-314). Bruxelles : De Boeck Université.
- Guerra, M. A. (1995). *La Evaluación: un proceso de comprensión y mejora*. Málaga : Ediciones Aljibe.
- Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto : Edições Asa.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications : Newbury Park/London/New Dehli.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF éditeur.
- Kant, E. (1988). *A Paz Perpétua e outros Opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, L. C & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto : Edições Afrontamento.
- Machado, E. A. (2007). *O papel dos actores no dispositivo de formação contínua*. Braga : Universidade do Minho.
- Mirandola, P. D. (1995). *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Lisboa : Edições 70.
- Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Paquay, L., Darras, E. & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. In G. Figari & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 119-133). Bruxelles : De Boeck Université.
- Reis, P. (2005). *Avaliação do Projecto Educativo de escola : O papel da referencialização*. Braga : Universidade do Minho.
- Rodrigues, P. (1994). Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação. In A. Estrela & P. Rodrigues (Ed.), *Para Uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 93-109). Lisboa : Edições Colibri.
- Rodrigues, P. (2006). Le recours a des « Paradigmes » de l'Évaluation. Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In G. Figari & L. M. Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 193-201). Paris : L' Harmattan.
- Santos, B. S. (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Porto : Edições Afrontamento.
- Sarmento, M. J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto : Edições Asa.