Document generated on 04/16/2024 6:46 a.m.

Mesure et évaluation en éducation

L'évaluation des dispositifs éducatifs

Gérard Figari

Volume 31, Number 3, 2008

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1024966ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1024966ar

See table of contents

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)
2368-2000 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, *31*(3), 77–93. https://doi.org/10.7202/1024966ar

Article abstract

Admittedly, the evaluation of educational meso-systems (projects, institutions, policies, curricula) has resulted in a significant number of publications. However this hybrid object, the « meso-system», still not defined as an entity in itself and very recently identified as « technical object», is not yet a specific field of educational evaluation. Tightly linked to the concept of "program", it appears in many forms, through work in evaluation that is generally concerned with its effects and more specifically, with the effectiveness, the efficiency, the quality, the satisfaction that it generates. The methodological approaches are diverse (often using socio logical tools) although there is a significant tendency to pay greater attention to building benchmarks, criteria and indicators. Some of the identified problems are: the position and the participation of actors, the steering of educational systems, the status of theorizing. Prospects for expansion of publications on this subject appear possible, particularly to unify the semantic field and to enhance the link between learning and educational meso-system.

Tous droits réservés © ADMEE-Canada - Université Laval, 2008

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L'évaluation des dispositifs éducatifs

Gérard Figari
Université Pierre Mendès France, Grenoble

Mots clés : Évaluation de dispositifs, théorie du dispositif, objet technique, prise en compte des acteurs

Certes, l'évaluation des dispositifs (systèmes, institutions, politiques, curricula) éducatifs a donné lieu à un nombre non négligeable de publications. Cependant, cet objet hybride qu'est le dispositif, lui-même encore peu défini comme entité à part entière et très récemment identifié comme « objet technique », ne se présente pas encore comme un champ spécifique de l'évaluation en éducation. Imbriqué à la notion de « programme », il apparaît sous plusieurs formes à travers des travaux d'évaluation qui problématisent, de manière générale, ses effets et, plus particulièrement, l'efficacité, l'efficience, la qualité, la satisfaction qu'il génère. Les approches méthodologiques sont hétéroclites (ayant souvent recours aux outils sociologiques) bien que se dessine sensiblement une tendance à se préoccuper davantage de construire des référentiels, des critères et des indicateurs. Parmi les problématiques repérées, on trouve : la place et la participation des acteurs, le pilotage des dispositifs, le statut des théorisations. Des perspectives de relance des publications portant sur ce thème apparaissent possibles, particulièrement dans le sens d'une unification sémantique du champ à construire et dans la mise en valeur du lien entre apprentissage et dispositif.

Keywords: Educational meso-system evaluation, theory of the educational meso-system, technical object, consideration of actors

Admittedly, the evaluation of educational meso-systems (projects, institutions, policies, curricula) has resulted in a significant number of publications. However this hybrid object, the « meso-system », still not defined as an entity in itself and very recently identified as « technical object », is not yet a specific field of educational evaluation. Tightly linked to the concept of "program", it appears in many forms, through work in evaluation that is generally concerned with its effects and more specifically, with the effectiveness, the efficiency, the quality, the satisfaction that it generates. The methodological approaches are diverse (often using sociological tools) although there is a significant tendency to pay greater attention to building benchmarks, criteria and indicators. Some of the identified problems are: the position and the participation of actors, the steering of educational systems, the status of theorizing. Prospects for expansion of publications on this subject appear possible, particularly to unify the semantic field and to enhance the link between learning and educational meso-system.

Palavras-chave: Avaliação de dispositivos, teoria do dispositivo, objecto técnico, consideração dos actores

É certo que a avaliação de dispositivos de avaliação (sistemas, instituições, políticas, curricula) deu origem a um número significativo de publicações. No entanto, este objecto híbrido que é o dispositivo, que ainda não é considerado uma entidade própria e só recentemente passou ser identificado como um "objecto técnico", não se apresenta ainda como um campo específico da avaliação em educação. Imbricado na noção de "programa", surge sob diversas formas nos trabalhos de avaliação que problematizam, de um modo geral, os seus efeitos e, mais especificamente, a eficácia, a eficiência, a qualidade e a satisfação que produz. As abordagens metodológicas são heteróclitas (recorrendo frequentemente aos instrumentos sociológicos), apesar de haver uma tendência significativa para dar mais importância à construção de referenciais, de critérios e de indicadores. Entre as problemáticas sinalizadas, encontra-se: o lugar e a participação dos actores, a pilotagem dos dispositivos, o estatuto das teorizações. As perspectivas de relançamento de publicações sobre este tema parecem ser possíveis, particularmente no sentido de uma unificação semântica do campo a construir e na valorização da ligação entre aprendizagem e dispositivo.

Note de l'auteur – Toute correspondance peut être adressée par courriel à l'adresse suivante : [gerard.figari@wanadoo.fr].

Introduction

Le dispositif : un autre objet à évaluer?

Il existe plusieurs notions pour désigner une certaine catégorie d'objets soumis à l'évaluation et qui concernent tout ce qui relève du « système », de « l'organisation », de « l'institution », du « curriculum », de la « politique éducative », par opposition aux apprentissages. Mais l'ampleur et la complexité de ces ensembles permettent rarement de circonscrire des objets précis et isolables. Ce qui explique, en partie, le nombre relativement peu élevé d'études portant sur le sujet, en éducation. Ce frein s'ajoute à la difficulté qu'ont la plupart des enseignants et des pédagogues à s'intéresser avec autant de motivation aux problèmes des environnements des apprentissages qu'aux apprentissages eux-mêmes, laissant aux sociologues le soin d'enquêter sur les déterminismes qui peuvent expliquer les difficultés cognitives de leurs élèves.

On va chercher, dans une lecture des publications de la revue *Mesure et évaluation en éducation*, depuis sa création, à mettre à jour ce que l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) a su récolter comme réflexion, comme investigation et comme instrumentation pour évaluer les supports de l'enseignement et des apprentissages que sont, à côté des « programmes », les « dispositifs » d'éducation.

On ne retiendra, en effet, dans cette présentation, que ces deux derniers termes comme représentant tous les autres, pour trois raisons :

- ils semblent plus génériques ;
- ils décrivent des objets intermédiaires, des mésostructures (comme les projets, les écoles, les actions organisées) directement utilisables par les acteurs de l'éducation et de la formation et dont l'évaluation relève, en partie au moins, de leur propre responsabilité ; ils constituent ainsi des marqueurs des phénomènes liés au fonctionnement et aux effets des systèmes ;
- ils désignent sensiblement le même type d'objet dans les cultures francophones et anglophones, de chaque côté de l'Atlantique.

Cet article se propose donc de repérer et de caractériser la contribution de la revue au développement des travaux traitant de l'évaluation des dispositifs, en référence aux courants d'idées qui traversent et influencent, selon nous, ce domaine. On commencera par rechercher le sens donné à ces objets par les auteurs qui les ont abordés, à travers les notions et les concepts qui gouvernent ce champ d'investigation. On procédera, ensuite, à une analyse des articles concernés (une trentaine, environ, cette approximation tenant à la difficulté d'étiqueter certains d'entre eux) pour décrire les sujets, les approches, les méthodes et les problèmes qui en émanent. La question centrale demeurera celle de la caractérisation des problématiques de recherche qui les sous-tendent. Ce qui rendra possible une interrogation sur les orientations actuelles et futures des travaux sur l'évaluation des dispositifs au sein de l'ADMEE Canada et de l'ADMEE-Europe.

Évaluation de dispositifs : définitions et concepts

Même si, dans les écrits et dans les échanges sur le terrain, on observe certaines approximations dans l'emploi du terme « dispositif », on peut cependant trouver des définitions de référence et des utilisations qui s'imposent par leur récurrence. Explorons donc le lexique disponible à son sujet : on abordera d'abord des concepts spécifiquement formulés dans les discours sur ce thème et on cherchera, ensuite, à déterminer la spécificité de la notion et du type d'objet qu'elle désigne par rapport au « programme ».

Définitions et concepts apparemment spécifiques au « dispositif »

L'initiateur du concept, Michel Foucault, définit le dispositif comme un « réseau que l'on peut établir entre les éléments » (1994, p. 299). Ce concept a servi à traiter la dimension technique de certains phénomènes sociaux comme la pédagogie ou les politiques sociales, dans « une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin » (Peeters & Charlier, 1999).

Un dispositif est, à la fois, un objet concret (observable : *alternance, formation à distance, formation continue des enseignants, etc.*) et une abstraction (découpage de phénomènes donnant lieu à une représentation précise et à une explication de leurs régularités : *dispositif de lutte contre l'échec scolaire, dispositif d'ascenseur social, etc.*). Pour l'appréhender (le concevoir, l'observer, le réguler, l'évaluer, etc.), il est utile de pouvoir disposer de conceptualisations (sous forme de terminologies, de théorisations ou de modélisations) qui le spécifient. Ce n'est pas, ici, le lieu d'en faire l'inventaire exhaustif, mais on peut s'appuyer sur certaines d'entre elles pour étayer une catégorisation des principaux descripteurs du dispositif, qui ont été réduits, en la circonstance, aux quatre suivants : une alternative à la pédagogie « magistrale » (Montandon, 2002), une « mise en situation » pour la formation (Altet, 1997), un mécanisme « éducatif » (Figari, 1994), une approche technique des environnements quotidiens (Peeters & Charlier, 1999). Ces derniers auteurs réalisent une synthèse de travaux proposant les contours d'une « théorie du dispositif ».

Une des origines du dispositif : une alternative à la pédagogie « magistrale »

Montandon (2002) explique l'avènement de la notion de dispositif à travers un enchaînement qu'il présente ainsi : depuis la fin des années 60, on a vu se développer une dévalorisation du cours magistral, à la fois parce qu'il représentait une autorité de fonction de moins en moins supportée par les élèves et les étudiants et parce qu'il ne convenait plus au changement de paradigme survenu dans les théories de l'apprentissage. En effet, en passant d'un modèle dominé par les méthodes expositives à des modèles socio-constructivistes, voire interactionnistes, des apprentissages, on est davantage ouvert à l'importance du rôle des différents types de médiation et des conditions de l'apprentissage ; d'où l'avènement d'un nouvel élément explicatif des effets de ce dernier : le dispositif.

Le dispositif : une « mise en situation » de la formation

Dans une approche de la professionnalisation des enseignants, Altet (1997) suggère que la mise en œuvre des compétences se fait dans des situations interactives, contextualisées, particulières (pp. 16-17). On voit apparaître, ici, la notion de « situation » (sur laquelle on reviendra) qui, lorsqu'elle ne définit pas un contexte de déterminisme quelconque (sociologique, scolaire, etc.), exprime une organisation intentionnelle des conditions de travail ou d'apprentissage.

Le dispositif : un « mécanisme éducatif »

Du point de vue d'une ingénierie éducative, Figari (1994, p. 24) rappelle la double définition habituellement reconnue de la notion de dispositif :

- tout d'abord, c'est « la manière dont on agence les divers organes d'un appareil, d'un mécanisme ». Ce sens premier désigne « les différents phénomènes relatifs à la conception et à la construction du dispositif (ingénierie, participation des acteurs, modes de décision) » ;
- au sens extensif, il s'agit de l'appareil lui-même, sa partie visible, donnée à voir (programme, projet, etc.). Le dispositif est dit « éducatif » parce qu'il joue lui-même, par hypothèse, un rôle formateur (par la mise en situation qu'il constitue).

Le dispositif : une approche « technique » des environnements quotidiens

Cette notion utilise, en effet, un concept d'origine technique (faire fonctionner des ensembles organisés). L'usage de plus en plus fréquent du terme serait le signe d'une technicisation plus grande de nos environnements quotidiens et d'une valorisation de la fonction technique des organisations de travail humain. Peeters et Charlier (1999) présentent le « dispositif » comme un avatar « d'objet technique ». Mais, alors que Foucault voyait en cette entité un aspect négatif de prise de pouvoir, une nouvelle approche actuelle revaloriserait le dispositif : on assisterait à l'avènement d'un « nouveau statut des objets techniques » comportant des environnements ouverts et adaptatifs ainsi qu'un rapport entre sujets et objets, interdépendant et non dichotomique.

Une théorie du « dispositif » ?

Il est toujours tentant de se référer à une théorie pour expliquer et mesurer des phénomènes relevant de l'éducation et de l'enseignement. À défaut de théorie, on a toujours besoin de conceptualisations de l'objet à évaluer. C'est le cas pour les dispositifs, objets éducatifs modernes sur lesquels les travaux terminologiques et épistémologiques sont rares. Néanmoins, on peut remarquer une certaine convergence des auteurs qui ont essayé d'approcher cette notion.

Peeters et Charlier (1999) proposent une contribution à « une théorie du dispositif ». Ils définissent le concept comme un « entre-deux », dans la mouvance postmoderne, figure intermédiaire entre une approche totalisante (structure) et une approche complexe (interactions). Ils constatent que la notion de « dispositif » paraît connaître, aujourd'hui, une certaine stabilisation autour de quelques traits significatifs :

Une « rationalité instrumentale »

- le dispositif peut être défini comme la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés (au moyen de mécanismes finalisés constituant des instruments pour l'action) ;
- le dispositif constitue l'intermédiaire entre l'objectif et le résultat d'une activité en visant essentiellement son efficacité ;

Un instrument de « projet »

- le dispositif est lié à une certaine vision du monde ; il s'articule avec un idéal (économique, social, humain) et gagne à s'appuyer sur un modèle (organisationnel, systémique, cognitif, etc.) ;
- le dispositif permet à l'acteur de prendre l'initiative en même temps que de s'approprier les ressources mises à sa disposition pour construire un projet personnel ;

Un espace de médiation

- le dispositif constitue un espace de jeu (avec ses règles et ses stratégies) pour les acteurs impliqués dans un même projet. Il régule le fonctionnement de ce dernier en constituant un instrument de médiation entre sujet et objet, entre objectifs et résultats.

Plutôt que d'une véritable « théorie » du dispositif, nous disposons, avec les apports de Peeters et Charlier, d'une conceptualisation de cette notion et d'une logique attachée à son emploi : plus qu'un objet isolé et indépendant, le dispositif serait un processus d'intervention sur le monde, au service d'un projet humain, un « entre-deux » indispensable à la médiation entre sujet (auteur de l'intentionnalité), objet (contenu de l'action) et technique (ensemble des instruments).

Évaluation des dispositifs

On postulera, ici, qu'évaluer un dispositif posera donc les mêmes problèmes qu'évaluer un apprentissage : il s'agit d'élaborer des procédures (de référentialisation, de conceptualisation, de modélisation et d'instrumentation) afin d'observer un autre « objet ». Cet objet présentera autant de mécanismes producteurs de résultats et d'efficacité en éducation que les autres objets éducatifs soumis à évaluation. Il conviendra, dans la présente étude, de repérer les spécificités méthodologiques ainsi que les difficultés, voire les lacunes qui apparaissent dans les travaux portant sur les dispositifs éducatifs qui vont être analysés.

Liens entre « dispositif » et « programme »

Même si l'on peut relever, dans le discours qui accompagne leur présentation ou leur évaluation, des distinctions entre les deux notions (le programme étant plus en relation avec des problématiques de gestion et se réclamant davantage d'un modèle systémique et le dispositif relevant principalement des politiques éducatives), les recoupements et les caractéristiques communes ne peuvent être négligés.

On relève les recoupements suivants :

- ce sont des modes d'*organisation* de l'action (éducative), qu'ils soient des projets, des programmes, des curricula : ils mettent en œuvre des moyens, des mécanismes pour atteindre des finalités collectives ;
- ce sont des outils au service du fonctionnement d'un *système* d'action, le terme de système prenant tout son sens d'ensemble d'éléments en interaction, interdépendants, solidaires entre eux et reliés à un environnement ;
- ce sont des mises en scène de *transactions entre partenaires* (décideurs, acteurs, bénéficiaires, clients, etc.), des médiations entre l'humain et le technique.

Les liens de complémentarité apparaissent aussi de manière claire :

- on peut dire qu'un *programme* est une mise en situation de faisabilité d'un projet et qu'il est lui-même un *dispositif* au sens de mécanisme opérationnel pour la réalisation de la finalité du projet ;
- on peut dire qu'un apprenant gère son curriculum à la fois selon un *dispositif* qu'il construit lui-même peu à peu en utilisant une suite de *programme*s à sa disposition ;
- on peut dire qu'un (ou plusieurs) *dispositif(s)* constitue(nt) la dimension organisationnelle d'un *programme*.

Deux systèmes de pensée, une préoccupation commune

Ce recueil de définitions, notions et concepts employés dans les différents écrits relatant soit des recherches soit des actions traitant de l'évaluation de dispositifs comme de l'évaluation de programmes, montre au moins que les éventuelles distinctions terminologiques comportent, finalement, plus de ressemblances que de différences. On peut se demander si ces dernières ne relèvent pas, surtout, de spécificités de langage.

Mais les deux systèmes de pensée se retrouvent dans l'importance accordée à la relation entre l'humain et son environnement (qu'il soit technique ou social, donc du type « dispositif » ou qu'il soit plus stratégique ou gestionnaire, du type « programme »), ainsi qu'entre les acteurs eux-mêmes. L'interaction, l'entre-deux, l'espace de médiation constituent, de part et d'autre, des concepts majeurs qui agissent sur les modèles d'observation des «
objets » qu'ils représentent.

Quoi qu'il en soit, ces distinctions faites, les objets éducatifs ainsi identifiés sous le terme de « dispositifs » ont donné lieu à évaluation et c'est ce qui nous intéresse, ici. On peut, maintenant, poser quelques questions : comment sont-ils abordés dans la documentation spécialisée sur l'évaluation ? Comment sont-ils évalués ? Où en est l'évaluation de dispositifs ?

Les apports des publications de la revue *Mesure et évaluation en éducation*

Une trentaine d'articles qui portent sur l'évaluation d'objets directement liés aux dispositifs (qu'ils s'appellent programmes, projets ou dispositifs) ont été passés en revue. Il a été, en effet, impossible d'analyser ces articles en différenciant leurs objets en sous-catégories tellement les contenus, les approches, les méthodes étaient semblables ou voisins. Leur nombre reste approximatif, car les titres et les mots clés indiqués pouvaient parfois laisser planer un doute sur l'appartenance des articles repérés à la catégorie que nous cherchions à identifier. L'étude consistait à décrire les sujets et les approches, à en dégager les traits marquants ainsi que les problèmes qui en émanent, afin d'engager une réflexion sur le développement ou le renouvellement, au sein de la revue, de cette thématique importante de la recherche évaluative.

Les sujets traités : diversité des approches

Les titres des articles utilisent des formulations très diverses (donc difficilement classables) et ne représentant pas toujours la terminologie utilisée dans les contenus. Il était tentant de profiter des catégories structurant cette synthèse pour examiner les sujets spécifiquement étiquetables « évaluation de dispositifs » en parallèle avec les sujets se réclamant davantage de « l'évaluation de programmes ». Notre analyse a permis, tout au moins, de trouver une certaine unité de fond derrière une apparente diversité des formes et des langages.

Les évaluations annonçant plus spécifiquement l'analyse de dispositifs et de systèmes

Le corpus de ce thème (composé d'une quinzaine de publications) apparaît comme moins unifiable que celui de « l'évaluation de programme », peut-être du fait qu'il est moins annexé à un mouvement d'idées donnant lieu à des publications sur sa nature même.

Thèmes abordés : Un nombre relativement important des publications qui touchent à ce domaine s'intéressent à « l'évaluation de système »[1] (macro-évaluation : Tourneur & Rochez-Nimal, 1987 ; évaluation du rendement des systèmes éducatifs : Nacuson Sall & De Ketele, 1997 ; analyse des réformes de ces derniers : Perrenoud, 1996). Une seconde catégorie de thèmes touche aux évaluations de type « classement » ou « palmarès » des écoles qui posent problème aux auteurs (Blais, 1993 ; Blais, 1999 ; Gariépy, 1992). Une dernière série s'intéresse aux « dispositifs » proprement dits et annoncés comme tels (l'audit des dispositifs de formation : Figari, 1991 ; l'évaluation des dispositifs de remédiation : M'Piayi, 1999), l'analyse de besoins préalable à une action de formation : Bourgeois, 1991).

Les thèmes de réflexion qui reviennent le plus souvent dans les articles sur l'évaluation des dispositifs sont : les effets (Palkiewicz, 1982), l'efficacité (Gervais, 1998), les dysfonctionnements (Tourneur, 1989), les contradictions, le niveau de satisfaction dans un dispositif (Bourassa & Paquin, 1998). Mais, là aussi, la préoccupation du rôle des acteurs et partenaires de l'évaluation (Genelot & Suchaut, 2000) occupe une grande place.

Les méthodologies décrites comportent très peu de traits communs : elles sont moins assujetties à des outils sociologiques utilisés comme tels (à part un recours à la méthodologie de l'enquête et une référence à la sociologie des organisations) et se construisent plus souvent à partir de critères et d'indicateurs explicites (Gariépy, 1992), à travers des phases d'exploration et de diagnostic (Beumier & Duquesne, 1998), parfois à la lumière d'une recherche de modèle théorique (Bourgeois, 1991) ou même d'une mise en doute de la méthodologie employée (Figari, 1991). Dans ce groupe d'articles, apparaît davantage le questionnement des méthodologies (Gerard, 2001), la critique (ou même l'évaluation) des évaluations existantes (Blais, 1993, 1999).

Les conclusions, les apports et les problématiques repérés rejoignent, en partie, ceux de l'évaluation de programme (propositions de méthodologies, recherche de modèles théoriques) mais laissent apparaître d'autres aspects :

- plus grande attention aux spécificités des processus d'évaluation : une place plus importante est laissée à l'exploration et au diagnostic, à la construction de critères et d'indicateurs, aux démarches comparatives et longitudinales ;
- une préoccupation de spécificité de ce type d'évaluation apparaît plus souvent, même si, chaque fois, la spécificité recherchée est différente ;
- une influence majeure semble cependant s'exercer : la référence au « système » (les dénominations de types « système éducatif », « système scolaire », « système de formation » sont souvent présentes comme chez Nacuson Sall et De Ketele (1997), sans que pour autant le modèle de l'analyse systémique soit particulièrement invoqué).

Ce groupe d'écrits présente moins de cohérence et d'unité que celui concernant l'évaluation de programme mais on y repère une réflexion plus fournie en matière de méthodologie d'évaluation, y compris à travers des interrogations, des critiques et des mises en doute de pratiques existantes.

Les évaluations titrant plus spécifiquement avec la notion de programme

Une quinzaine d'articles de la revue annoncent comme thème une évaluation de programme (mais aussi de plan ou de projet).

Les thèmes : les articles portent sur des programmes d'apprentissage (Racine, 1980), des programmes d'enseignement universitaire (Brassard, 1986), des écoles (à travers leurs projets chez Demeuse, 2006), des plans d'action pédagogique (Thouin, 1992) en même temps que sur des problématiques transversales comme la participation du milieu à l'évaluation (Vial, 1999), des propositions méthodologiques (recours à la simulation, chez Gervais (1998) ou à l'enquête de satisfaction, chez Vial) et les rapports à la théorie et à la recherche (rapports entre l'évaluation de programme et la recherche évaluative, chez Hurteau & Houle, 2005).

Les méthodologies décrites : elles sont souvent annoncées comme allant de soi, à partir du moment où il est indiqué qu'il s'agit, par exemple, d'une approche sociologique (Brassard, 1986), organisationnelle (Baudoux, 1986), participative (Brassard, 1986) ou d'une observation des comportements (Gervais, 1998). Dans ce cas, on ne dispose pas toujours de protocoles adaptés à la spécificité d'une « évaluation » proprement dite et, *a fortiori*, d'une évaluation de programme, les références à ces méthodes reconnues des sciences sociales paraissant suffisantes pour valider l'ensemble de l'étude.

Mais une contribution récente vient nuancer cette remarque : le numéro thématique « L'évaluation de programme » (vol. 29, n° 3, 2006, rédacteur invité : Sylvain Houle) qui comprend des contributions méthodologiques organisées (Hurteau, Lachapelle & Houle, d'une part, et Figari & Tourmen, d'autre part).

L'impression que l'on retire de la lecture de ces travaux est celle d'une forte affirmation de la légitimité de ce qui est appelé « évaluation de programme » (ensemble de travaux dont certains auteurs argumentent même la possibilité de constituer les éléments d'une discipline à part entière : Dubois & Marceau, 2005), ce qui confère une certaine unité thématique sinon méthodologique autour de cette notion de ralliement.

De la diversité des approches à l'unité d'un objet d'évaluation ?

On a constaté, au cours de la recension entreprise, que l'intérêt de ce travail se précisait au fur et à mesure de la découverte de fils qui, insérés dans un éparpillement total et indécelables à la lecture ponctuelle, semblaient se tisser dans un ensemble progressivement cohérent si on réussissait à se dégager des terminologies d'origine telles que système, institution, programme, projet, curriculum, dispositif, pour ne chercher à retenir que les caractéristiques communes ou, tout au moins, reliées et interdépendantes, de ce qui serait finalement un seul « objet scientifique » à évaluer : « l'environnement des apprentissages ».

Les problématiques de recherche

Les publications parues dans la revue constituent un apport sensible à la recherche sur l'évaluation des dispositifs. Un certain nombre de problématiques ont été identifiées :

- *la place et la participation des acteurs et des partenaires de l'évaluation* (avec des études sur l'effet de l'évaluation participative, la participation des évalués dans une enquête de satisfaction, la coopération des différents acteurs dans l'évaluation des innovations). Ce thème traverse de nombreuses études et constitue même un objet de recherche spécifique (*cf*. Hurteau, dans ce numéro) ;
- *l'évaluation comme outil de pilotage des dispositifs* (avec une réflexion sur le rôle des audits d'établissements scolaires dans le pilotage de ces derniers) ;

- *la validité scientifique des évaluations quantitatives* (par exemple, la mise en doute des palmarès et classements institutionnels des écoles) et, de manière plus générale, *l'évaluation de l'évaluation* ;
- *le statut des théorisations dans l'évaluation* (problème fréquemment traité dans la documentation sur l'évaluation de programmes : Hurteau & Houle, 2005 ; Shadish, Cook & Leviton, 1991). La plupart des travaux de la revue ne se contentent pas de présenter des instruments d'évaluation ou des enquêtes : ils se posent la question des fondements théoriques justifiant le choix des procédures, ce qui s'inscrit dans les traditions de la revue. Mais, sur cette question, on semble hésiter entre deux pôles : le recours naturel aux modèles des sciences sociales ou des modélisations spécifiques invoquées ou reconstruites ;
- *la question du comment* (comment évaluer la satisfaction, l'efficacité, le rendement, les innovations, les dysfonctionnements, etc.) qui entraîne alors des démarches d'investigation sur les fondements des méthodologies mises en œuvre.

Ces problématiques reflètent, certes, les choix particuliers des chercheurs. Mais elles peuvent aussi s'expliquer par des préoccupations fréquentes dans le microcosme des évaluateurs de programmes et de dispositifs : ceux-ci doivent souvent répondre à des attentes ou même des « commandes » institutionnelles généralement intéressées par l'efficacité, la qualité, la satisfaction qui caractérisent le résultat attendu de ce type d'évaluations en même temps que la recevabilité des diagnostics par les acteurs concernés (d'où l'intérêt de leur participation).

La place des travaux sur l'évaluation des dispositifs et des programmes dans la revue

Au terme de cette analyse, quelques questions et quelques problèmes peuvent se poser ; après quoi, il s'agira d'imaginer des perspectives pour le développement de cette rubrique dans la revue.

Quelques questions et problèmes posés par cet état des lieux

Comment interpréter le nombre restreint de publications ? On peut juger que le nombre d'articles portant sur l'évaluation des dispositifs et des programmes est plutôt faible (environ 10 % de l'ensemble). Mais si l'on regarde l'histoire de l'ADMEE, cela peut ne pas paraître étonnant : la majorité

des adhérents historiques étaient surtout intéressés par les questions relatives à la mesure des apprentissages (importance donnée aux différentes formes d'évaluation sommative et formative, avec une prédilection pour la conception et la critique des tests). Mais les premiers auteurs à introduire le champ d'intérêt dont il est question ici, dans la revue, étaient déjà présents dès 1980 et la voie était ainsi ouverte à d'autres publications sur le même sujet.

Pourquoi n'avons-nous pas assisté à une croissance significative de ce type de publications ? Peut-être parce que, jusqu'à ces dernières années, en sciences de l'éducation, une reconnaissance scientifique moins grande était accordée à des travaux longtemps rattachés à la sociologie, à l'économie et aux statistiques. Peut-être aussi parce que les manifestations scientifiques organisées par l'ADMEE restaient majoritairement centrées sur l'évaluation des apprentissages et qu'une dynamique de recherche sur l'évaluation des dispositifs et des programmes faisait encore défaut. Cela expliquerait-il, également, la dispersion des thématiques et des publications constatée lorsque l'on procède à l'élaboration systématique d'un état des lieux ?

Le nombre de travaux de grande ampleur (de type macroévaluation) n'est-il pas insuffisant, au sens où la revue n'est effectivement pas imprégnée de considérations sur l'évolution, les effets et les performances des politiques éducatives ? Quelques lacunes peuvent être regrettées :

- on trouve peu de bibliographies complètes sur l'évaluation de ce type d'objets ;
- les protocoles spécifiques d'évaluation dans ce domaine sont généralement peu décrits dans le cadre des publications disponibles ;
- le rôle des acteurs dans les transactions participant de l'évaluation, même s'il est souvent affirmé, ne donne que rarement lieu à des instrumentations adaptées qui permettraient d'en mesurer l'impact.

Au total, les publications recensées, si on les relit en continuité, offrent beaucoup d'occasions de réflexion et d'information au lecteur. Leur ponctualité et leur relatif isolement peuvent, néanmoins, en limiter la portée : d'où l'utilité d'un retour en arrière suscité par les bilans demandés à l'occasion de ce numéro d'anniversaire de la revue.

Des perspectives de développement et de renouvellement ?

Une unification du champ à favoriser ? Concevoir un espace clairement identifié pour accueillir des travaux traitant du fonctionnement et des effets des dispositifs et des programmes sur les apprentissages et sur la qualité des systèmes de formation semble être un chantier à ouvrir dans la revue : on ne manquera pas de trouver des contributions.

Des thématiques à encourager ? Pourquoi ne pas relancer une diffusion de travaux qui s'inscriraient dans une thématique émanant des réflexions provoquées par l'analyse qui vient d'être faite : celle du dispositif/programme comme « mise en situation » dans « l'entre-deux » précédemment défini ?

Au vu des préalables conceptuels proposés et de la mise en perspective des travaux recensés ici, il ressort la possible émergence d'une entité commune : « la mise en situation » d'une action ou d'une formation par différence avec l'action ou la formation elles-mêmes. L'objet commun à évaluer que nous cherchions à définir se situerait dans cette sorte de paradigme : il s'agirait du réseau (selon Foucault) qui relie des éléments constitutifs d'un produit attendu (l'apprentissage, les effets d'une action), chaque élément pouvant être étudié par ailleurs en tant que tel. On ne s'intéresserait donc, ici, qu'au réseau, qu'à la mise en situation que constitue ce réseau, qu'à l'interaction qu'il entraîne entre ses composants, qu'à l'entre-deux qui relie l'humain et le monde instrumental. On établirait ainsi des liens avec l'idée selon laquelle on ne peut expliquer les subtilités des effets des apprentissages scolaires qu'en scrutant les environnements et les cultures de classe (Mottier Lopez, 2007) dans lesquels ils se produisent et en mettant en lumière leur dimension « située » (Allal & Mottier Lopez, 2007).

Peut-on espérer un intérêt plus grand des lecteurs de la revue pour les travaux sur les environnements, les situations, les programmes et les dispositifs scolaires ? Cela dépendra, en grande partie, de la qualité de l'offre de publication : il conviendra peut-être de la solliciter davantage et, encore une fois, de placer ces travaux dans une dynamique d'interactions entre eux (du type « débat » entre deux auteurs ou « différents regards » sur une même question) ?

La revue aurait peut-être intérêt à structurer elle-même les questions qu'elle poserait aux auteurs, de manière à harmoniser la présentation de leurs travaux, à travers l'animation d'un débat scientifique sur les enjeux de la recherche portant sur « l'évaluation des dispositifs et des programmes » aujourd'hui.

NOTE

1. L'évaluation des systèmes éducatifs est abordée dans un autre article de ce numéro (Lafontaine & Simon) qui porte sur les enquêtes comparatives à l'échelle internationale. Les articles sur l'évaluation du système cités ici concernent surtout des études conduites par un système scolaire ou un système de formation à propos de son fonctionnement et des effets liés aux dispositifs mis en place.

RÉFÉRENCES

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (dir.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (1997). Professionnaliser les métiers d'enseignant. Savoirs professionnels et formation. Nantes : *Cahiers du CREN*, pp. 16-17.

Baudoux, C. (1986). Les évaluations organisationnelles des programmes universitaires : essai de typologie. *Mesure et évaluation en éducation, 9*(2-3), 39-57.

Beumier, P., & Duquesne, F. (1998). Une approche méthodologique pour l'évaluation de la gestion des innovations pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, *11*(2), 27-42.

Blais, J.-G. (1993). De la validité d'un classement des collèges d'enseignement général et professionnel. *Mesure et évaluation en éducation*, *16*(1-2), 76-82.

Blais, J.-G., et al., (1999). Le palmarès des écoles secondaires en question. *Mesure et évaluation en éducation*, *22*(1), 1-20.

Bourassa, M., & Paquin, M. (1998). Évaluation du degré de satisfaction des systèmes scolaires. *Mesure et évaluation en éducation*, *21*(1), 1-37.

Bourgeois, É. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, *14*(1), 17-60.

Brassard, A. (1986). La participation du milieu à l'évaluation des programmes. *Mesure et évaluation en éducation*, *8*(4), 31-71.

Demeuse, M. (2006). L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles. *Mesure et évaluation en éducation*, *29*(1), 67-80.

Dubois, N., & Marceau, R., (2005). Un état des lieux théoriques de l'évaluation : une discipline à la remorque d'une révolution scientifique qui n'en finit pas. *The Canadian Journal of Program Evaluation, 20*(1), 1-36.

Figari, G. (1991). L'évaluateur face au doute méthodologique, lors de l'audit d'un dispositif de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, *13*(4), 5-21.

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation, 29*(3), 5-25.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits* (tome III). Paris : Gallimard.

Gariépy, W. (1992). Un palmarès en mal de crédibilité. *Mesure et évaluation en éducation*, *15*(1-2), 145-158.

Genelot, S., & Suchaut, B. (2000). L'évaluation des innovations pédagogiques : quelles modalités de coopération entre les différents acteurs ? *Mesure et évaluation en éducation, 23*(1), 23-42.

Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation, 24*(2-3), 23-42.

Gervais, M. (1998). La simulation : une approche applicable au domaine de l'évaluation de programme. *Mesure et évaluation en éducation*, *21*(1), 61-84.

Hurteau, M., & Houle, S. (2005). Évaluation de programme et recherche évaluative : des activités distinctes. *Mesure et évaluation en éducation*, *28*(3), 83-95.

Hurteau, M., Lachapelle, G., & Houle, S. (2006). Comprendre les pratiques évaluatives afin de les améliorer : la modélisation du processus spécifique à l'évaluation de programme. *Mesure et évaluation en éducation, 29*(3), 27-44.

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : Binet-L'Harmattan.

Mottier Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la microculture de classe. In L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

M'Piayi, A. (1999). Contribution à l'évaluation de l'efficacité des dispositifs de remédiation. *Mesure et évaluation en éducation*, *21*(1), 45-67.

Nacuson Sall, H., & De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, *19*(3), 119-142.

Palkiewicz, J. (1982). Le projet éducatif de l'école : son impact sur les résultats scolaires. *Mesure et évaluation en éducation, 5*(2), 39-50.

Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, *25*, 15-23.

Perrenoud, P. (1996). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? *Mesure et évaluation en éducation*, *19*(2) 53-98.

Racine, S. (1980). La mesure de l'apprentissage : une approche intégrée à l'élaboration des programmes et des cours. *Mesure et évaluation en éducation*, *3*(1), 7-19.

Shadish, W.R., Cook, T.D., & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation : Theories of Practice*. Newbury Park : Sage.

Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.

Thouin, M. (1992). Une démarche de planification, d'implantation et d'évaluation d'un plan d'action pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, *14*(4), 53-73.

Tourneur, Y., Boulet, C., Dessailly, P., Longo, M., & Stievenart, M. (1989). Analyse de quelques dysfonctionnements du système scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, numéro spécial : L'œuvre d'Yvan Tourneur, *12*(2-3), 131-154.

Tourneur, Y., & Rochez-Nimal, P. (1987). Macro-évaluation : finalités, objets d'étude et méthodes. *Mesure et évaluation en éducation*, *10*(3), 29-60.

Vial, M. (1999). Faire participer l'étudiant à l'évaluation de son cursus : quelle place pour l'enquête de satisfaction ? *Mesure et évaluation en éducation*, *21*(3), 43-66.