

Besoin d'une approche systémique en évaluation

André Ouellet

Volume 5, Number 2, Spring 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900108ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900108ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ouellet, A. (1979). Besoin d'une approche systémique en évaluation. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2), 271–279. <https://doi.org/10.7202/900108ar>

Article abstract

Le domaine de l'évaluation présente certaines difficultés pour les éducateurs qui doivent apprécier les comportements des élèves, les objectifs d'apprentissage, les programmes ou encore une situation d'enseignement.

Ces difficultés relèvent en partie du fait que les éducateurs confondent les processus de la mesure, de la recherche et de l'évaluation et leurs connaissances du processus décisionnel sont souvent limitées. De plus, ajoutons à ces difficultés la rareté de personnes-ressources dans le domaine de l'évaluation.

Ces raisons, pour réelles qu'elles soient, ne sont qu'une partie des problèmes rencontrés par les enseignants lors d'une situation d'évaluation. Ce qui explique davantage cette problématique, c'est qu'il devient presque impossible pour les enseignants impliqués dans une tâche d'évaluation, de faire le partage entre la subjectivité : perception du réel et l'objectivité : concept de la mesure (Stake, 1969).

Le but du présent article est de présenter une démarche systémique d'évaluation qui vise à intégrer trois approches : perceptive, rationnelle et fonctionnelle. La précision réciproque de ces trois niveaux de langage et les valeurs de stratégies résultantes, constituent dans le cadre de cette discussion un modèle d'évaluation systémique.

Cet article se veut limité; nous voulons ouvrir un débat sur un domaine passablement difficile et désormais ouvert aux innovateurs.

Besoin d'une approche systémique en évaluation ¹

André Ouellet*

RÉSUMÉ

Le domaine de l'évaluation présente certaines difficultés pour les éducateurs qui doivent apprécier les comportements des élèves, les objectifs d'apprentissage, les programmes ou encore une situation d'enseignement.

Ces difficultés relèvent en partie du fait que les éducateurs confondent les processus de la mesure, de la recherche et de l'évaluation et leurs connaissances du processus décisionnel sont souvent limitées. De plus, ajoutons à ces difficultés la rareté de personnes-ressources dans le domaine de l'évaluation.

Ces raisons, pour réelles qu'elles soient, ne sont qu'une partie des problèmes rencontrés par les enseignants lors d'une situation d'évaluation. Ce qui explique davantage cette problématique, c'est qu'il devient presque impossible pour les enseignants impliqués dans une tâche d'évaluation, de faire le partage entre la subjectivité : perception du réel et l'objectivité : concept de la mesure (Stake, 1969).

Le but du présent article est de présenter une démarche systémique d'évaluation qui vise à intégrer trois approches : perceptive, rationnelle et fonctionnelle. La précision réciproque de ces trois niveaux de langage et les valeurs de stratégies résultantes, constituent dans le cadre de cette discussion un modèle d'évaluation systémique.

* Ouellet, André : professeur, Université du Québec à Chicoutimi.

Cet article se veut limité ; nous voulons ouvrir un débat sur un domaine passablement difficile et désormais ouvert aux innovateurs.

INTRODUCTION

Considérée comme un processus global, l'évaluation implique fondamentalement une prise de conscience. Le processus d'évaluation répond à un besoin de choisir qui suppose d'une part, l'existence d'au moins deux alternatives dans une situation donnée et d'autre part, une intention de sélectionner un ou plusieurs éléments(s) de ces alternatives. En outre, le processus suppose le choix de critères spécifiques, lesquels seront utilisés, par les responsables, lorsqu'ils auront à choisir une ou plusieurs alternative(s).

La stratégie d'évaluation suppose des critères de contrôle en référence au temps et à l'espace, incluant des variantes de situation, reliées aux différents choix. Ces variantes sont souvent modifiées ou éliminées via certains contrôles, lorsque l'on fournit les informations au système. Le contrôle consiste à comparer les résultats avec les moyens disponibles et avec l'action mise en œuvre ; cette démarche identifie les contraintes du système.

Essentiellement, évaluer c'est comparer les résultats aux intentions initiales, en tenant compte des diverses informations fournies par le contrôle. Dans ce sens, l'évaluation doit transformer les données quantitatives, descriptives et analytiques du contrôle, en appréciations qualitatives, synthétiques et relativement subjectives.

Donc, dans cette optique, la prise de décision nécessite une vue d'ensemble des principaux facteurs et variables du système, susceptible d'influencer les résultats anticipés. Cela constitue, dans le cadre de cet article, l'approche systémique d'évaluation, c'est-à-dire une approche qui tente de réunir le langage des sens, le langage du savoir et l'action. La tentative pour faire le partage entre la subjectivité et l'objectivité est basée sur les écrits des auteurs suivants : (De Rosnay, 1975 ; Le Moine, 1977).

APPROCHE SYSTÉMIQUE EN ÉVALUATION

1. *Approche systémique*

L'approche systémique consiste à réunir des ensembles d'informations dans un cadre de référence, ensuite à préciser le but du système, définir les limites et les écarts à ne pas dépasser, identifier les éléments importants avec les types d'interactions entre ces éléments. Enfin, lorsque ces éléments et les informations ont été hiérarchisés, classés et réunis, il est possible de dégager des hypothèses de travail plus réalistes en vue de la cueillette d'informations.

a) *Assertions*

La tentative pour intégrer la perception, le rationnel et le fonctionnel au processus d'évaluation, est basée sur trois assertions :

— L'évaluation ne peut se dissocier de la perception que l'on se fait de l'éducation et des individus avec leurs valeurs et leurs informations.

— L'évaluation n'est pas un processus étranger aux diverses perceptions du réel, de la recherche et du développement.

— L'évaluation doit être finalisée et systématiquement organisée dans un ensemble conceptuel, où la perception, le rationnel et le fonctionnel sont en interrelation et différents comme processus et stratégie. Chacune de ces stratégies est un moyen pour arriver à des fins spécifiques (Gephart, 1972)².

b) Définition de l'évaluation systémique

Nous définissons l'évaluation systémique comme un processus organismique qui consiste à recueillir des informations significatives sur un système, en rapport avec chacune des étapes (perceptuelle, rationnelle et fonctionnelle) du processus, afin de permettre des rétroactions nécessaires pour son équilibre avec l'environnement.

c) Processus d'évaluation systémique

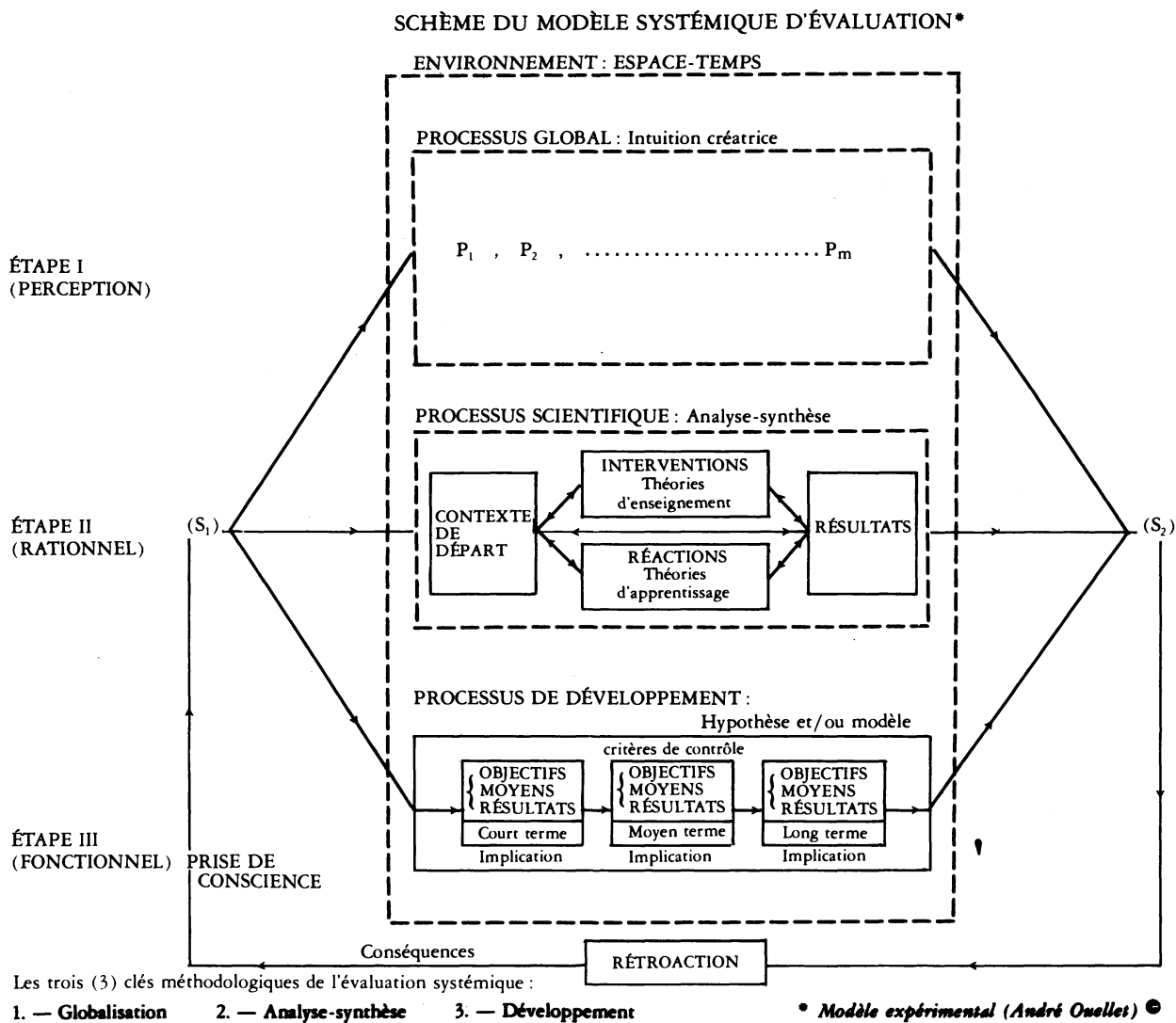
Interaction: perception, rationnel et fonctionnel. Le but principal de la première étape (perception), c'est de décrire, de clarifier la situation à évaluer afin d'en arriver à un minimum de consensus au niveau des faits et des opinions. Le but principal de la deuxième étape (rationnel), c'est la création d'un savoir généralement appréciable dans les faits et finalement, le but principal de la troisième étape (fonctionnel), c'est de fournir les outils et les procédures nécessaires pour l'action. L'évaluation est toujours présente, peu importe le type de stratégie que nous poursuivons. Par conséquent, le but principal de l'évaluation est de fournir de l'information pour peser, mesurer raisonnablement chacune des alternatives dans une situation spécifique de décision (Stufflebeam, 1968). Si nous considérons l'évaluation comme faisant partie d'un processus systématique de cueillette d'informations, il est possible de suggérer des critères objectifs pour les décisions au niveau de chacune des étapes. Au niveau de la perception, il faut préciser ce que nous avons l'intention de choisir. Au niveau du rationnel, il faut préciser ce que nous avons l'intention de connaître. Quant au niveau fonctionnel, il faut préciser ce que nous avons l'intention de faire.

2. Fonctionnement du modèle

a) La perception du réel

Première étape du processus global d'évaluation (voir schéma), la perception du réel constitue la problématique du début de l'évaluation telle que perçue par les personnes avec leurs valeurs. Au cours de cette étape, chacune des personnes impliquées dans la situation problématique d'évaluation a l'occasion d'émettre ses idées, de faire valoir ses opinions. C'est le niveau des *hypothèses globales*. Une façon de valider ce niveau, c'est de favoriser la non-directivité, les hypothèses intuitives, la créativité sous toutes ses formes. Ce qui est important à ce stade, c'est d'en arriver à un certain consensus acceptable au niveau des éléments qui respectent les besoins de chacun. Cette première étape et les stratégies qui en découlent sont une source de motivation nécessaire pour l'évaluation et la prise de conscience.

Lorsque les hypothèses globales concernant la situation à évaluer sont émises, il faut retenir, choisir celles qui sont les plus pertinentes, qui ont le plus de relation avec le problème de l'évaluation, le système de valeurs et le langage des sens.



b) *Le rationnel*

Alors que la première étape s'appuyait sur des critères qualitatifs : opinions, croyances, attitudes et valeurs, la deuxième étape du processus nous réfère maintenant au rationnel, à des données objectives, à des faits scientifiques, à l'acquis des connaissances. Ici, plusieurs facteurs peuvent entrer en jeu comme par exemple : les structures, l'argent, le temps, les ressources humaines et physiques disponibles. Toutes ces informations présentent certaines contraintes, servent de guide pour la reformulation, la sélection des hypothèses globales du début pour en arriver à une hypothèse plus réaliste en vue de développer une stratégie d'évaluation.

Cette analyse se prévoit d'une part, en fonction des moyens dont on dispose présentement, et d'autre part, en fonction de ce qui est nécessaire comme ressources. En d'autres mots, les hypothèses réalisables sont celles pour lesquelles on assume qu'elles sont pertinentes sur le plan des valeurs et des ressources tant humaines que physiques.

C'est au cours de cette étape qu'il convient de décider ce que l'on a l'intention de connaître et de comprendre de la situation. Est-ce que l'on conserve un type particulier de relation causale ou si plutôt on préfère avoir une vision d'ensemble plus globale des facteurs et variables qui interviennent dans la situation à évaluer ? La validité de cette démarche repose sur la capacité avec laquelle on arrive à faire l'analyse et la synthèse de la situation présente tout en conservant l'équilibre entre les explications et les implications, entre la pensée divergente et la pensée convergente.

En bref, il faut se construire un modèle à partir de l'analyse du système, c'est-à-dire dégager d'une part les variables d'états (ensembles d'éléments) aux niveaux des entrées, du processus et des sorties et d'autre part, identifier des types particuliers de variables flux (relations causales) entre les ensembles. Lorsque ces ensembles d'informations s'effectuent, nous sommes dans l'accomplissement de la deuxième étape du modèle, il s'agit de l'analyse du système.

Cette deuxième étape du modèle représente l'ensemble des éléments essentiels en vue de l'étude d'une situation d'enseignement applicable au niveau d'une classe : l'ensemble *contexte de départ*, l'intrant, peut comprendre les personnes avec la situation scolaire à analyser selon divers points de vue. Le traversant ou « *throughput* », comprend d'une part les *interventions pédagogiques* (objectifs, méthodes, etc.) et d'autre part, les *réactions des élèves* (style d'apprentissage, formes de raisonnement, etc.). Le dernier ensemble extrant, comprend les *résultats* sous les divers points de vue concevables (affectif, cognitif et psychomoteur).

D'après l'étape II du modèle, six types de boucles de rétroactions importantes peuvent être identifiées. Les relations fonctionnelles sont établies à priori de la façon suivante :

- Rétroaction contexte-intervention
- Rétroaction contexte-théorie apprentissage

- Rétroaction contexte-résultats
- Rétroaction théorie apprentissage-théorie d'enseignement
- Rétroaction théorie d'enseignement-résultats

Pour chacune de ces relations on peut préciser les variables que l'on décide de connaître et de contrôler dans ces ensembles d'éléments et cela toujours en surveillant les implications globales en rapport avec la finalité du système. Ainsi, l'analyse systémique permet d'organiser dans un ensemble conceptuel des ensembles d'éléments en relation les uns avec les autres, de contrôler les interactions possibles et de prévoir des boucles de rétroaction nécessaires.

Prenons en exemple le cas d'un éducateur qui décide d'améliorer le problème de l'apprentissage d'une matière quelconque, au niveau de sa classe. Hypothétiquement, si nous nous référons à la phase II du modèle et si nous nous appuyons sur la technique de l'analyse du système scolaire (Cardinet, 1973), nous avons les quatre ensembles d'informations suivantes :

Le contexte peut comprendre les enseignants, les élèves, l'équipement, etc. L'intervention pédagogique peut être analysée avec le curriculum, les objectifs, les méthodes, etc. La réaction des élèves peut comprendre les divers types de raisonnement, les activités etc., et finalement, le volet résultats avec les divers apprentissages (cognitifs, affectifs, etc.)

Ainsi, en considérant les relations entre les sous-ensembles du modèle, nous pouvons établir à priori un certain nombre d'hypothèses, dont les suivantes :

Rétroaction contexte-intervention : Quel facteur en rapport avec la personnalité de l'éducateur, de l'élève justifie le choix de cette méthode ?

Rétroaction contexte-résultat : Est-ce que l'interrelation professeur-élève influence les résultats affectifs des élèves ? Ou quelle est la part de cette variable sur les résultats ?

Ainsi de suite et il en est de même pour les autres boucles de rétroaction qui sont d'une part acceptables par le groupe et d'autre part réalisables dans le temps, compte tenu des contraintes.

c) *Le fonctionnel*

Cette troisième phase du processus global sert à préciser ce que l'on a l'intention de faire comme prolongement de la perception et du rationnel, c'est le niveau le plus spécifique du processus. La validité de cette dernière étape dépend de la façon avec laquelle on arrive à déduire des éléments nécessaires du modèle systémique pour l'action et d'autre part, de l'adéquation entre ce qui est acceptable et ce qui est réalisable. Elle permet dans un premier temps de dégager des règles méthodologiques pour décrire la situation à évaluer et dans un deuxième temps, elle permet aussi de préparer les différentes alternatives pour les décisions.

À ce niveau, trois types de décisions (stratégies) sont probables : celles qui sont « acceptables et réalisables » ; celles qui sont « non acceptables et réalisables » et celles

qui sont « acceptables et non réalisables ». C'est le moment de concrétiser, de passer à l'action, c'est-à-dire de décider ce que l'on a l'intention de faire : en terme d'objectifs, en terme de moyens et en terme de résultats. Ces stratégies auront une signification, une portée réelle en autant qu'elles sont en relation avec les actions finalisées.

De plus, c'est le moment de prévoir des critères de contrôle des objectifs, des moyens et des résultats. C'est à ce stage que l'instrument d'évaluation commence à prendre une forme concrète. Cette modélisation doit faire la synthèse entre les deux premières étapes du modèle, c'est la signification des choses avec les implications. Ce va-et-vient entre la subjectivité et l'objectivité crée la dynamique du système et ceci implique le rejet de tout objectif, moyen, résultat et critère qui ne sont pas conformes aux intentions avouées. Ce sont les notions d'objectivité, de validité et de fidélité appliquées en évaluation systémique. Quant à l'objectivité, on s'efforce de conserver un certain consensus ; quant à la notion de validité, il s'agit de conserver toutes les informations nécessaires pour l'équilibre du système avec l'environnement et quant à la notion de fidélité, on essaie d'être conséquent avec les principes et les procédures méthodologiques établis.

CONCLUSION

Le processus d'évaluation, tel que décrit ici, est l'application de la méthode cybernétique à l'évaluation, processus qui requiert que l'on s'informe, que l'on se forme, que l'on fasse des choix et que l'on développe des modèles systémiques pour l'agir, le contrôle et l'évaluation (Roller, 1972).

Conséquemment, si on respecte la méthodologie à la base de chacun des niveaux : perception, rationnel et fonctionnel, il est possible de diminuer l'espace entre l'objectivité et la subjectivité en évaluation. C'est au niveau de la problématique du début (signification) et de la problématique de la fin (objectifs — moyens — résultats) que se joue la crédibilité de l'évaluation, tandis que l'analyse fournit les supports globaux pour le modèle. Ainsi, il est peut-être possible de restaurer l'interdépendance et l'unité entre l'évaluation et la prise de décision. La décision finale pourra probablement déboucher sur une prise de conscience et finalement sur des changements et des innovations acceptables et réalisables en évaluation³.

NOTES :

1. Synthèse d'une communication présentée par l'auteur de cet article, à l'occasion du 46e Congrès de l'ACFAS, Université d'Ottawa, 10 mai 1978.
2. Il faut lire, dans un article écrit par Gephart, le compte rendu de trois sessions du *National Symposium for Professors of Educational Research*, tenu en 1972.
3. a) Il faut lire le texte de Yves Bertrand et Paul Valois, (1975) intitulé : Une réflexion sur la formation à la gestion de l'innovation en éducation, Direction générale de la planification, Ministère de l'Éducation du Québec.
- b) Il faut lire le texte publié dans IDÉES, mai 1977, Vol. II, No 1, AUPELF (Association des universitaires partiellement ou entièrement de langue française) Université de Montréal. Ce document fait état des communications présentées et des débats qu'elles ont suscités au sujet des stratégies de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur.

BIBLIOGRAPHIE

- Alkin, M.C., « Evaluation Theory Development », in *Evaluation Comment*, U.C.L.A., Vol. 2, No. 1, 1969, pp. 1-7.
- Atkin, J. Nyron, « Some Evaluation Problems in a Course Context Improvement Projet », in *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 7, 1963, p. 129-132.
- Beatty, W.H., and Clark, R.A., « Self Concept Theory of Learning », in H.C. Lindgren (ed.), *Reading in Educational Psychology*, New York: John Wiley and Sons, 1968, pp. 1-30.
- Cardinet, Jean, *Comparaison de méthodes pédagogiques ou analyse du système scolaire*, monographie, Institut Romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel, 1973, pp. 12-24.
- Chausse, Raymond, « Le contrôle et l'évaluation des cadres dans l'entreprise », in *Le Management*, texte et cas, McGraw-Hill, 1975, chap. 23.
- Daigneault, A., *L'Apprentissage par objectifs et l'élaboration du plan d'étude*, Document rédigé par l'AIES, Montréal, 1973, 252 p.
- Deno, Stanley and Joseph R. Jenkins, *Evaluating Pre-Planned Curriculum Objectives*, Philadelphia: Research for Better, Inc., 1967, 45 p.
- Deno, S. and Jenkins, J.R., « On the Behaviorality of Behavioral Objectives », in *Psychology in the School*, 1969, 69, pp. 18-24.
- De Rosnay, Joël, *Le macroscope: Vers une vision globale*, Paris: Éditions Du Seuil, 1975, 295 p.
- Eiss, Albert F., and Mary Blatt Harbeck, *Behavioral Objectives in the Affective Domain*, Washington: National Science Supervisors Association, 1969, 42 p.
- Evans, William A., « Pay for Performance: Fact of Fable », in *Personnel Journal*, Vol. 49, No. 9, Sept. 1970.
- Feild, Hubert S. et Holley, William H., « Performance Appraisal an Analyses of State — Wide Practice », in *Public Personnel Management*, Mai-Juin 1975.
- Gariépy, W., *Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques*, Montréal: Cadre, 1973, 58 p.
- Gephart, William J., Robert B. Ingle and Frederick J. Marshall (Editors), *Evaluation in the Affective Domain*, A CEDR, Monograph, Phi Delta Kappa, NSPER, 1976, 194 p.
- Gephart, William J., *NSPER Notes, Phi Delta Kappa, Inc., Center on Evaluation Development and Research*, Bloomington, Indiana, 1975, 1976, 1977.

- Granger, Charles H., « La Hiérarchie des objectifs », in *Harvard Business Review*, No. 916431, mai-juin 1964, 31 p.
- Hastings, J. Thomas, *Research on Evaluation Program: A National Institute of Education Sponsored Program of Research, Development, Testing and Training Designed to create New Evaluation Methodologies for Use in Education*, New Letter, W.S., Volume I, Issue I, July, 1978, 8 p.
- Hayden, Robert J., « Performance Appraisal: A Better Way », in *Personnal Journal*, Vol. 52, No. 7 Juillet 1973.
- Houde, Martin et Vendette, Pierre, *L'évaluation du rendement: étude de texte*, Ministère des affaires sociales du Québec, 76-1-353, 250 p.
- Le Moine, Jean-Louis, *La théorie du système général: théorie de la modélisation*, P.U.F., 1977, 258 p.
- Popham, W. James, Eva L. Baker, *Establishing Instructional Goals*, New Jersey: Prestice-Hall, 1970, 129 p.
- Scriven, N., *The Methodology of Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum, No. 1, Perspectives of Curriculum Evaluation, 1967.
- Roller, S., « La place de l'innovation dans la gestion de l'école », in *Education*, No. 31, 20 octobre 1972, p. 726-732.
- Stake, R., « The Countenance of Educational Evaluation », in *Teacher's College Record*, 1967, 68, pp. 523-540.
- Stake, Robert et Denny, Terry, « Need concepts and Techniques for Utilising more Fully the Potentiel of Evaluation », in *The National Society for the Study of Education*, 1969, pp. 370-387.
- Stufflebeam, D., « Toward a Science of Educational Evaluation », in *Educational Technology*, 30, 1968, pp. 6-12.
- Walbesser, Henry H., « Curriculum Evaluation by Mean of Behavioral Objectives », Los Angeles, P. in *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. I, Issue 4, 1973, pp. 296-301.
- Worthen, B.R. et Sanders, J.R., *Educational Evaluation: Theory and Practice*, chapitre 3, Worthington, Ohio, Charles A. Jones (sous presse).