

*Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

**L'IMPACT DE L'INSCRIPTION PARADIGMATIQUE SUR LA « CULTURE DE L'ÉVALUATION » AU LIBAN**

**Wassim El-Khatib\***

*\*Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Saint-Joseph et à l'Université Libanaise*  
[wassimelkhatib@hotmail.com](mailto:wassimelkhatib@hotmail.com)

---

**Mots-clés :** *Inscription paradigmatique- évaluation- contrôle- réformes curriculaires*

**Résumé :** *Cet article se veut un compte-rendu d'une recherche réalisée au Liban, dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'éducation soutenue à Aix-en-Provence en 2009. Notre recherche s'est intéressée à savoir si le système de l'évaluation proposé dans les programmes libanais répond aux objectifs assignés à ces programmes dont les principaux sont: la focalisation sur l'apprenant, le développement des compétences et la prévention de l'échec et de la déperdition scolaires. Cette recherche a révélé que le nouveau système de l'évaluation tend à remédier aux lacunes de l'ancien système se basant principalement sur les procédures de contrôle, en prônant la « culture de l'évaluation », mais pour des raisons qui relèveraient d'un manque de conviction quant à l'instauration d'un système si ambitieux, on assiste à des glissements critiques vers les anciennes pratiques évaluatives. C'est ce que nous avons appelé une « inscription paradigmatique ambivalente ». Ces problèmes inhérents au nouveau système d'évaluation rendent caducs les objectifs assignés aux programmes libanais et semblent impacter très négativement sur les élèves et les enseignants francophones.*

---

## **1. Contexte de la recherche**

Cet article se veut un compte-rendu d'une recherche réalisée au Liban dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'éducation soutenue, à Aix-en-Provence en 2009. Une des problématiques de base de cette thèse a trait aux enjeux et difficultés de la mise en place du système de l'évaluation, proposé dans le cadre des « Nouveaux programmes » au Liban, élaborés en 1997, mais toujours en vigueur !

Cette recherche s'est déroulée en deux temps et s'est intéressée à savoir si le système de l'évaluation proposé répond aux objectifs assignés aux programmes libanais dont les principaux sont: la focalisation sur l'apprenant, le développement des compétences et la prévention de l'échec et de la déperdition scolaires.

## **2. Déroulement**

### **2.1. Analyse des textes officiels instituant le nouveau système d'évaluation**

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse des textes et des instructions instituant le nouveau système de l'évaluation. Cette analyse a révélé que les programmes libanais, conformément au projet de « Restructuration du système éducatif libanais »<sup>1</sup> élaboré par le CRDP

---

<sup>1</sup>Ce projet a précédé l'élaboration des programmes et a touché, comme son nom l'indique, à tous les aspects du système éducatif : redéfinition des cycles, création de nouvelles filières au cycle secondaire, création des passerelles entre l'enseignement général et l'enseignement technique, etc. Ce projet a été validé par le Conseil des Ministres en 1995.

## *Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

et obéissant aux recommandations du « Plan de redressement »<sup>2</sup>, prévoient la mise en place d'un système d'évaluation « moderne » favorisant la pédagogie de la réussite et non celle de l'échec :

« Concevoir enfin un système d'évaluation qui ne soit plus fondé sur la seule pénalisation (pédagogie de l'échec) mais qui prendrait en considération les acquis progressifs de l'apprenant dans un esprit positif de valorisation et d'encouragement (pédagogie de la réussite) » (CRDP Liban, 1997, p. 86).

### *2.1.1. Promotion de la culture de l'évaluation*

Le système d'évaluation conçu semble répondre à ces exigences puisqu'il se propose de remédier aux lacunes de l'ancien système se basant principalement sur les procédures de contrôle, la notation et la technique des objectifs, en prônant la « culture de l'évaluation » :

« Passer d'une culture de **contrôle** à une culture **d'évaluation** c'est passer du métier **d'enseigner** (faire passer un programme, donner des contenus) à celui de **former** (développer des compétences) où former c'est **transformer** et c'est cette transformation qu'il faut évaluer. » (sic) (CRDP Liban, 1998, p. 17)

En effet, les instructions officielles concernant l'évaluation opèrent, une distinction fort féconde entre « évaluation » et « contrôle ». Cette distinction qui semble être empruntée à Ardoino et Berger (1989), présente « évaluation » et « contrôle » comme relevant de deux logiques contradictoires : la première convenant à l'APC, la seconde à la PPO.

Cette tendance à atténuer le poids du contrôle et à permettre l'émergence de l'évaluation se traduit, également, dans l'exigence de disposer d'un nouveau livret scolaire centré sur les compétences acquises par les élèves plus que sur celle de la notation :

« [...] d'où la nécessité de disposer d'un livret scolaire qui met en relief le niveau de l'évaluation de l'apprenant, dans les différents domaines de la discipline, voire par rapport à chaque compétence » ; « Un bilan d'indicateurs acquis, non acquis accompagnera dans le premier temps, la notation pour la remplacer définitivement, par les évaluations diagnostique et formative, dans le proche avenir. » (CRDP Liban, 1998, p. 3)

Ce nouveau système de l'évaluation répondant à la logique des compétences met l'accent, également, sur les limites de la PPO et propose une approche plus élaborée que la logique des objectifs : l'évaluation des compétences.

« [...] l'évaluation directe des objectifs d'apprentissage aboutit à un degré de maîtrise correspondant dans la taxonomie de Bloom aux deux niveaux inférieurs : « connaissance » et « compréhension » ; Cependant, l'évaluation portant sur les compétences aboutit au transfert correspondant, dans la taxonomie de Bloom, aux deux niveaux supérieurs : « analyse » et « synthèse ». » (CRDP Liban, 1998, p. 3)

Il s'ensuit de ces différents extraits visant à instituer le nouveau système de l'évaluation que la clé de voûte de ce système est la mise en place d'une évaluation au service de l'apprenant et de l'apprentissage ; ceci en rapport étroit avec la notion de la compétence définie ainsi :

---

<sup>2</sup> Le « Plan de redressement » fut la première étape (validé en Conseil des Ministres en 1994) de la refonte du système éducatif après la guerre. Ce Plan offre une sorte de « carte de route » conjuguant état des lieux et recommandations. En s'appuyant sur l'esprit de l'« Accord de Taëf » qui a permis de mettre fin aux années douloureuses de la guerre. Ce Plan définit surtout les finalités de futurs programmes.

*Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

« Une compétence n'est pas une juxtaposition (somme) d'objectifs spécifiques » ; « une compétence est un ensemble intégré d'objectifs spécifiques » ; « une compétence est une activité complexe dans une situation » (CRDP Liban, 1998, pp. 5-7)

2.1.2. *Prégnance du contrôle*

Paradoxalement, d'autres instructions viennent contredire ces options et parfois au sein du même document, en l'occurrence le « Module de formation à l'évaluation » (CRDP Liban, 1998). C'est la référence par exemple à la pédagogie par objectifs.

« Les contenus des programmes sont alors traduits en multitude de petits objectifs facilement évaluable. [...] On réorganise, ensuite, ces objectifs en des compétences plus complexes qui décrivent chacun le comportement attendu de l'élève après une séquence d'enseignement » (CRDP Liban, 1998, p. 3).

Ces instructions contradictoires ne touchent pas uniquement à la conception de la compétence mais concernent toutes les options déjà relevées en matière d'évaluation. Il s'agit notamment de circulaires émanant du Ministère de l'Éducation et s'avérant complètement incompatibles avec le nouveau système de l'évaluation. Un grand décalage, et même un abîme, sépare les intentions et la philosophie des nouveaux programmes en matière d'évaluation et les mesures prises ultérieurement, en l'occurrence les arrêtés ministériels instituant les procédures d'évaluation. Au lieu de tendre vers un « abandon » progressif de la notation comme prévu, les nouvelles directives viennent confirmer et accentuer les procédures de mesure. Les nouvelles directives ne font appel qu'à la notation et semblent confondre d'une manière critique, les différentes fonctions de l'évaluation exigées, notamment « évaluation formative » et « contrôle continu ».

L'évaluation permettant de rendre compte de l'acquisition de l' « ensemble des objectifs et des compétences<sup>3</sup> », (MEN Liban, 2000) se divise en deux grandes parties : « évaluation continue » et « examens trimestriels » (sic).

L' « évaluation continue » s'obtient à l'aide de :

« Contrôles continus portant sur les objectifs spécifiques d'apprentissage, c'est-à-dire certains éléments de la compétence » (Ibidem, p.1).

Il s'agit de :

« [...] observations mettant en relief les acquisitions et les difficultés. Ces évaluations prennent plusieurs formes dont les plus importantes :

- les réceptions orales quotidiennes ;
- les devoirs à domicile, les comptes rendus des excursions, les créations personnelles... », (sic) (Idem).

L' « évaluation continue » s'effectue aussi, à partir de « contrôles mensuels » sous la forme de :

- Épreuve écrite : deux fois au moins, par trimestre ;
- Exercices pratiques, recherches, projets... », (Ibidem, p. 2).

En ultime opération managériale, le tout est converti en une note trimestrielle comme suit :

---

<sup>3</sup> Notre traduction. Idem pour les extraits suivants de la même source.

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

« Note trimestrielle est égale à la somme de la note de l'évaluation continue trimestrielle plus la note de l'examen trimestriel, divisées par deux » (Ibidem, p.6).

La note d' « évaluation trimestrielle est la somme des moyennes des contrôles continus », (Idem). C'est cette note qui va figurer sur le livret, répartie sur les deux domaines de la discipline : « communication orale » et « communication écrite », selon les pourcentages suivants :

40% : communication orale ;  
60% : communication écrite.

Quant au résultat final de l'élève qui va déterminer les décisions de passage ou de redoublement, il est formé de :

« Moyenne du 1er trimestre/4 + Moyenne du 2ème trimestre/4 + moyenne du 3ème trimestre/2 » (Idem).

*2.1.3. Inscription paradigmatique ambivalente*

Les instructions officielles ayant trait au nouveau système de l'évaluation présentent, comme nous venons de voir, des contradictions non négligeables. Ces contradictions ne relèvent pas, de choix variés en vue de complexifier la démarche des enseignants et tirer profit de différentes approches disponibles. Il s'agit, à notre sens, d'un manque d'explicitation des modèles de référence sous-tendant le nouveau système de l'évaluation, et d'une difficulté volontaire ou involontaire à abandonner certaines options en matière d'évaluation, au niveau de la conception des programmes.

En effet, en nous appuyant sur les travaux Bonniol et de Vial (1997) et de Vial (1997) principalement, nous avons trouvé qu'il y avait moyen de parler d'un « problème de référencement », ou d'une « inscription paradigmatique ambivalente », dirions-nous. Vial soutient que, face à plusieurs modèles disponibles, l'« inscription paradigmatique » se fait « en chevauchement à la verticale des modèles ». Autrement dit, « la référence stricte à un modèle est somme toute rare ». Mais, Vial met en garde que, quand ce processus relève de « glissements non contrôlés », de « difficulté à abandonner le modèle élu » (Ibidem, p. 41) et non pas de choix délibérés, il risque d'engendrer des conséquences néfastes, notamment dans le cas des programmes nationaux, dirions-nous.

Plus concrètement, deux modèles de l'évaluation forment, principalement, le cadre de référence dans les nouveaux programmes : *le modèle de la maîtrise par les objectifs* et *le modèle l'évaluation-régulation*. Bonniol et Vial (1997, pp. 13-14) distinguent, en effet, trois conceptions de l'évaluation en rapport avec trois visions du monde trois « postures épistémologiques », trois « épistémê » :

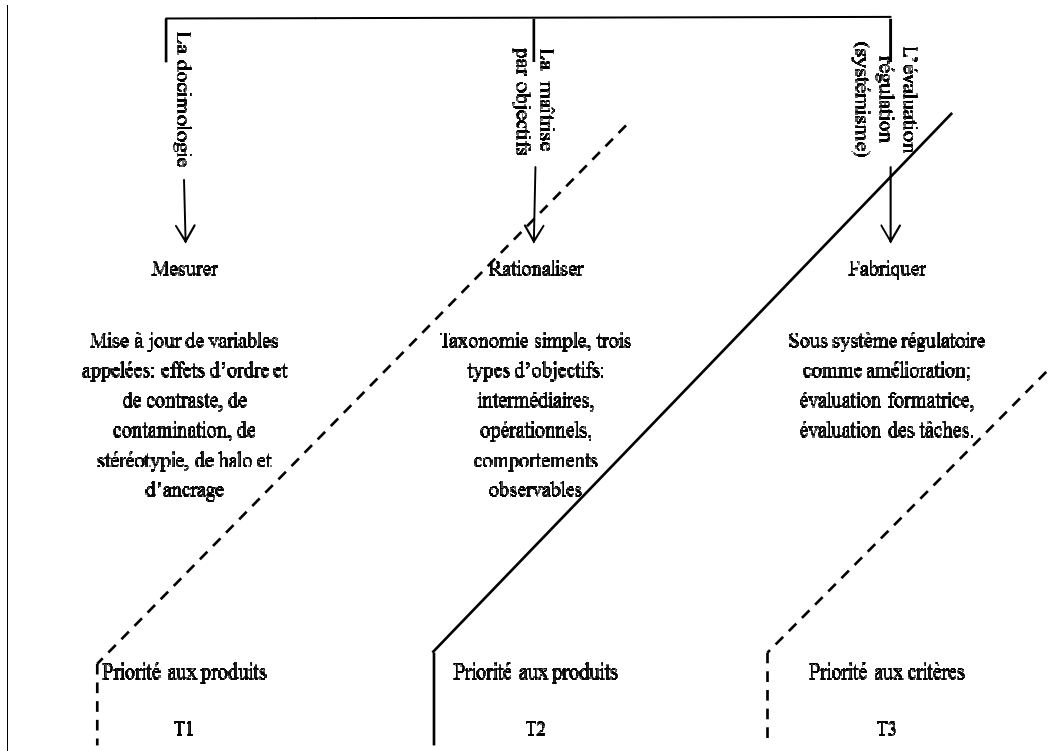
- « - l'évaluation « *comme mesure* », donnant priorité aux produits
- l'évaluation « *comme gestion* », se focalisant sur les procédures
- l'évaluation « *comme problématique du sens* », attentive aux processus ».

Au sein de chaque épistémê, existent des modèles « nomades », « transrégionaux » et « locaux ». Les modèles « nomades » sont « utilisés dans toutes les disciplines », les modèles « transrégionaux » sont « moins universels mais s'appliquent sur une discipline sans en être affectés » et les modèles « locaux » sont « propres à une équipe de travail identifiable [...] dérivés des deux premiers types de modèles » (Ibidem, p.15).

*Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

Pour ce qui est des modèles identifiés dans les programmes libanais, les procédures de contrôle s'inscrivent dans un des modèles transrégionaux de la « **docimologie et de la métrie** » au sein de l'épistémê de la « *mesure* » ; la Pédagogie Par Objectifs est un modèle local issu du modèle transrégional de la « **maîtrise par Objectifs** » au sein de l'épistémê de la « *gestion* » et l'évaluation par les compétences pourrait être classée dans un des syntagmes (modèles locaux) du modèle transrégional du « **systémisme** » au sein de l'épistémê de la « *gestion* » également.

L'inscription paradigmatique, dans le cas des programmes libanais, en matière d'évaluation, peut être schématisée comme suit :



**Figure 1 :** processus de référenciation dans les programmes libanais (adapté de Vial, 1997)

Les programmes libanais, tendant vers un système d'évaluation moderne susceptible de répondre aux exigences du nouveau système éducatif, se sont appuyés, effectivement, sur une approche plus élaborée que celles connues jusque-là dans le contexte libanais à savoir l'Approche Par Compétences. Mais par manque d'explicitation de modèle(s) de référence ou pour des raisons que relèveraient d'un manque de conviction, quant à l'instauration d'un système moins élitiste promettant la pédagogie de la réussite et l'égalité des chances, on assiste à des glissements critiques vers les procédures de contrôles et la technique par objectifs.

Ces problèmes inhérents au nouveau système d'évaluation nous a conduit à nous demander quel impact pourraient avoir ces choix ambivalents sur les élèves et les enseignants et sur les objectifs assignés à ce système d'évaluation.

**2.2. Enquête sur le terrain**

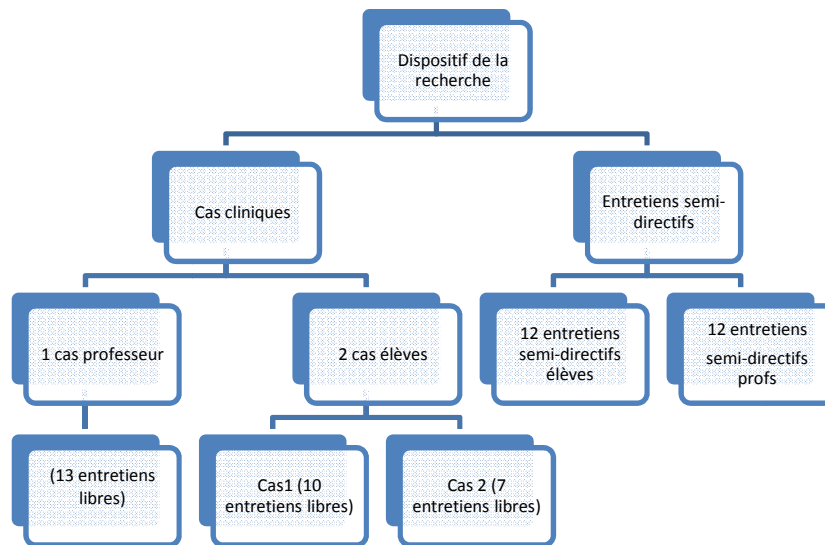
Dans un second temps, nous avons mené une enquête sur le terrain visant à recueillir des données permettant d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement.

*Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

Nous avons adopté, à cette fin, la méthode clinique au sens que lui donnent Eymard (1999), Cifali (2004), Vial (1999 a et b, 2000). La méthode clinique, dans cette perspective, se démarque des approches psychologique et psychanalytique par le fait qu'elle ne soit pas thérapeutique. Elle ne vise, en aucun cas, à guérir, à remédier ou à résoudre des problèmes. Elle ne prétend pas non plus pouvoir prendre en charge la souffrance des sujets. La méthode clinique en Sciences de l'Éducation s'intéresse à la « problématique professionnelle » et non à la « problématique psychique ». Elle se veut donc une méthode permettant à un partenaire de « complexifier » sa problématique professionnelle, de faire en sorte qu'il « fasse sa route au mieux de ce qu'il en peut » (Vial, 1999b, p. 57). Du point de vue méthodologique, cette méthode s'intéressant à la singularité de la personne humaine pensée dans sa totalité et non à l'établissement des lois généralisables, consiste à construire des « cas cliniques » et à conduire des entretiens semi-directifs.

Nous avons ainsi pu construire 3 « cas cliniques » : un cas professeur (13 entretiens libres) et deux cas élèves : cas 1 (10 entretiens libres), cas 2 (7 entretiens libres) et mener une campagne de 24 entretiens semi-directifs (12 entretiens élèves et 12 entretiens professeurs) auprès des élèves et des enseignants francophones. Le nombre d'entretiens a obéi au principe de l'« expression par le partenaire du chercheur de la conscience d'un changement » traduisant la complexification de sa problématique professionnelle dans les « cas cliniques » et à celui de « point de saturation » (Blanchet et Gotman, 1992) principalement dans la campagne d'entretiens. Pour ce qui est de l'analyse des entretiens, nous avons recouru à l'analyse de contenu et plus précisément à l'« analyse catégorielle » au sens que lui donne Bardin (1977).

Le dispositif de la recherche peut être schématisé ainsi :



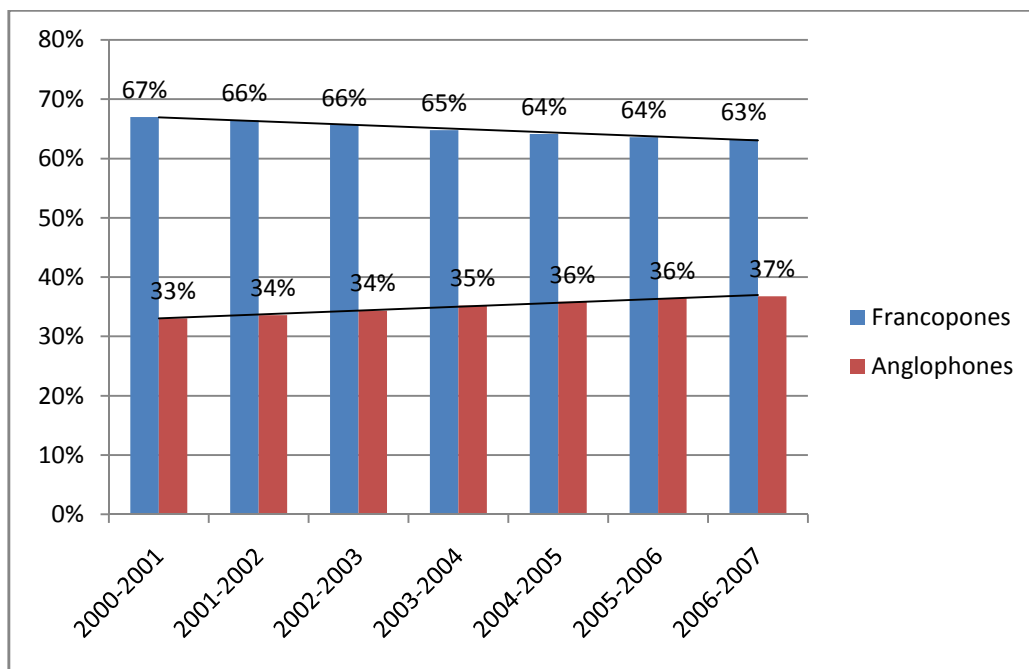
**Figure 2 :** dispositif de la recherche

*Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

**3. Résultats de la recherche**

Les résultats de l'enquête convergent vers le même constat : la « culture de l'évaluation » prônée dans les programmes est loin d'être implémentée. Bien au contraire, les procédures de contrôle et les pratiques s'appuyant sur la notation, le classement voire la pénalisation s'avèrent être les seules en vigueur, ce qui rend caducs les objectifs assignés aux programmes libanais. Les résultats de l'enquête montrent, par ailleurs, que les pratiques évaluatives en cours impactent très négativement sur les élèves et les enseignants francophones et conduisent à un malaise profond parmi eux.

Pour ce qui est des élèves, beaucoup de « révélations » et d'indices recueillis traduisent l'insatisfaction voire la souffrance des modes d'évaluation adoptés par les enseignants et les décideurs. Les élèves font part des pratiques « inadaptées » et même « injustes » car elles ne rendent pas compte des progrès et des efforts déployés et vont jusqu'à désavantager les uns au profit des autres. C'est le cas, à leur avis, des examens nationaux qui proposent des épreuves difficiles voire inaccessibles en français et des épreuves s'apparentant à celles d'une deuxième langue étrangère en anglais. Ces choix inappropriés conduisent les élèves francophones à se désintéresser du français et à développer des représentations négatives vis-à-vis de cette langue et à se convertir même à l'anglais. L'évolution des effectifs des élèves francophones et anglophones, comme le montrent les statistiques du CRDP (CRDP Liban en ligne, pp. Statistiques de 2000-2007) et dont nous avons fait la synthèse dans la figure ci-dessous, met en évidence cette tendance.



**Figure3** : Évolution des effectifs des élèves francophones et anglophones au Liban.

En ce qui concerne les enseignants, ils développent des sentiments de gêne, de perplexité, de culpabilité et d'autoaccusation. Ils semblent être, par ailleurs, tiraillés entre des pratiques avec lesquelles ils se sentent à l'aise mais dont ils sont (in)conscients des limites et des pratiques dont ils sont convaincus de l'importance et de l'apport qu'elles peuvent présenter, mais qu'ils maîtrisent mal ou qu'ils trouvent difficiles à implémenter.

*Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

**Conclusion**

Les travaux que nous avons menés mettent en évidence l'importance d'une inscription paradigmatique claire de toute réforme curriculaire. Nous souscrivons entièrement, dans ce sens, aux thèses d'Ardoino et Berger (1989) qui mettent en avant la nécessité de procéder à une démarche de « repérage-distinction-articulation » des modèles d'évaluation existants, notamment le « contrôle » et l' « évaluation » pour éviter toute confusion et tous « glissements non contrôlés », dirait Vial. Il s'avère nécessaire, à notre avis, de prendre conscience que ces deux logiques (contrôle et évaluation) renvoient à deux paradigmes différents et qu'ils ne servent ni les mêmes objectifs ni les mêmes visées. Toute confusion à ce niveau ne peut que susciter, à notre avis, découragements, déceptions et frustrations. C'est une condition *sine qua non*, à nos yeux, à toute articulation de ces deux logiques. Encore faut-il savoir qu'articulation, comme le dit Bonniol (1997, p. 356) ne signifie pas « rechercher une voie médiane (médiocre) qui unifierait les contraires en les confondant dans une soupe religieuse, ritualisée pour l'harmonie, le consensus, le repos ». Ce que Bonniol prône, c'est le « métissage » susceptible de « faire tourner ensemble » ces deux logiques.

« Donc, évaluer, c'est avoir et (faire vivre) des problématiques du sens qui puissent articuler des visées contraires du bilan et de l'accompagnement de la vérification et de l'interprétation. *Articuler*, c'est-à-dire non seulement alterner les rôles aux significations opposées mais aussi passer d'une logique de fonctionnement à l'autre, faire tourner ensemble des forces opposées dans des approches du sens complémentaires, dans une intelligence de la Métis, brassant les produits, les procédures et les processus. » (Ibidem, p. 355)



**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**Références et bibliographie**

- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Andsha-Matrice.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (éd. 8e édition corrigée: 1996). Paris: Presses Universitaires de France.
- Blanchet, A. (1989). L'entretien : la construction du sens. Dans C. Revault D'Allonnes & al., *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 87-102). Paris: Bordas.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'entretien et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Nathan.
- Bonniol, J. J. (1997). Postface. Dans J. J. Bonniol, & M. Vial, *Les modèles de l'évaluation* (pp. 354-358). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Bonniol, J. J. (1986). "La passe ou l'impasse" Conférence d'ouverture de l'Université d'été d'Évaluation de Marseilleveyre. Aix-en-Provence: En Question cahier n° 1: "la passe ou l'impasse, le formateur est un passeur", Université de Provence, Département des Sciences de l'éducation.
- Bonniol, J. J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Cifali, M. (2004/1). Esquisses d'un entre-deux. *Le Coq-Héron* (176), pp. 75-88.
- CRDP en ligne. (s.d.). *Plan de redressement*. Consulté le juillet 15, 2005, sur Centre de Recherches et de Documentation Pédagogiques: <http://www.crdp.org/CRDP/French/curriculum/structure.asp>
- CRDP Liban. (1997). Curriculum de langue et de littérature françaises. Dans *Programmes et objectifs de l'enseignement général*. Beyrouth, Liban: CRDP.
- CRDP Liban. (1998). Module de formation à l'évaluation. Beyrouth, Liban: CRDP.
- Eymard, C. (1999). De la Thérapie à la recherche clinique. *Sciences de l'Éducation en Questions*, pp. 66-70.
- MEN Liban. (1997). Arrêté No 878/M/97. *A propos des examens scolaires et les résultats finaux des élèves et les tests d'entrée dans les lycées publics (notre traduction)*. Liban.
- MEN Liban. (1999). Arrêté No 878/M/99. *Organisation des contrôles scolaires dans les écoles et les lycées publics selon les nouveaux programmes (notre traduction)*. Liban.
- MEN Liban. (2000). Arrêté No. 208/M/2000 remaniement de l'arrêté No. 878/M/99. *Organisation des contrôles scolaires dans les écoles et les lycées publics selon les nouveaux programmes (notre traduction)*. Liban.
- MEN Liban. (2001, Septembre 11). Circulaire 59/M/2001. *Allègement des programmes*. Liban.
- Vial, M. (1997). Essai sur le processus de référencement. L'évaluateur en habits de lumière. Dans J.-J. Bonniol, & M. Vial, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Vial, M. (1999a). De la Clinique en réserve. *Sciences de l'Éducation en question*, pp. 11-25.
- Vial, M. (1999b). Liens entre pratique et recherche cliniques : le cas de la psychanalyse. *Sciences de l'Éducation En Question*, pp. 57-66.
- Vial, M. (2000). Des critères pour la pratique d'une méthode clinique dans la recherche en SdE. *Sciences de l'Éducation En Question*, pp. 125-149.