

Logiques et fonctions d'évaluation

Logique est ici synonyme de fonctions critiques en jeu dans l'évaluation (Ardoino & Berger, 1989). La notion de logique est à distinguer de l'une ou l'autre des fonctions sociales de l'évaluation : *fonction de bilan*, d'arrêt sur image, de totalisation, de solidification pour la conformisation au gabarit préexistant (dans le contrôle) et *fonction de promotion des potentiels*, de la construction-maturation-éducation de l'autre et de l'autre qui est en soi, pour la quête d'intelligibilité, dans la dynamique et le mouvement, le changement en actes (dans l'autre logique de l'évaluation). La fonction est un produit de la logique.

Dans la formation, l'évaluation assume deux fonctions sociales : d'une part vérifier la conformité selon un référentiel préétabli, socialiser et d'autre part promouvoir le changement, émanciper. L'évaluation fonctionne avec deux régimes, deux logiques ayant leur propre régime : *la logique de contrôle, vérification du sens donné, et l'autre logique : la logique d'accompagnement de la dynamique du changement*.

Alors, l'évaluation se déroule dans deux types de situations : situation de bilan ou évaluation sommative et situation de promotion des capacités, des possibles, dites d'évaluation "formative", au service du développement du sujet.

Pour se représenter la fonction d'un acte évaluatif, on peut avoir recours à des *images* : ainsi de *la route*, avec deux façons de la comprendre. Soit on *balise* la route, dans la logique du contrôle, dans une fonction de vérification ou de sommation, pour ne pas en sortir, pour arriver au but ; soit on *trace* la route dans une fonction dite formative d'accompagnement. De même, l'image de *la ville* qui soit *se fonde*, dans un ensemble de rituels permettant de rendre le lieu élu habitable (fonction de promotion des possibles), ou la ville qui *s'établit* à l'aide du cordeau, en distribuant les espaces selon leur usage (fonction de certification dans le contrôle). Deux images de la quête *du sens* avec leurs deux orientations opposées mais complémentaires.

L'appréciation et l'estimation sont encore dans le contrôle si on les confond avec des "jugements de valeur", ce sont des *résultats possibles du contrôle* — et on peut douter de leur intérêt. On ne peut continuer à confondre l'évaluation et "l'établissement d'un jugement de valeurs". Trop d'amalgames sont faits sous ce terme : de la simple décision jusqu'au verdict, en passant par les mécanismes de la perception. Le "jugement de valeur" est un mélange du droit, de la philosophie et de la morale qui prête à confusion. Ainsi, "fabriquer de la valeur" (Lecoq, 1997) n'est pas *proférer* la valeur. Le jugement en dit plus long sur celui qui l'émet que sur celui qui en est l'objet. Rien n'oblige l'évaluateur à se laisser aller jusqu'au *jugement* dit "de valeur", sauf la logique de contrôle, et encore quand elle est exacerbée. Laissons aux dieux la pesée des âmes. Donnons nos *avis* pour ce qu'ils sont : *des communications inscrites dans la durée*.

Ainsi, *les fonctions de l'évaluation résultent de l'activation, de la survalorisation de l'une ou l'autre des logiques*. On peut alors voir à l'oeuvre dans l'ensemble des théorisations de l'évaluation le conflit incessant entre les deux logiques de l'évaluation : Ardoino et Berger depuis longtemps disent que le contrôle est un état d'esprit. Pour bien le distinguer, ils l'ont opposé à l'évaluation. (Ardoino & Berger, 1986 - 1989 a et b ...)

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. extrait

Le contrôle	L'évaluation
Vérifier -avérer - dévoiler-	Fondation de valeurs - apprécier- estimer -
Relatif à l'exécution ou non des instructions reçues, des acquis, des connaissances.	Dans le jeu interhumain des échanges de significations.
Etablir la conformité (ou l'identité) entre une norme, un gabarit, un modèle et les phénomènes comparés (ou en mesurer les écarts).	Travail du sens : réseaux de significations qui s'élaborent et se construisent pendant
Le modèle de référence est extérieur, antérieur et constant.C'est un travail mono-référentiel.	Multidimensionnel, des référentiels dans l'hétérogène.
Opération de normation : 1) logique : identité - conformité -compatibilité - cohérence 2) morale : le vrai/bien/beau = le valide	Prise en compte du non-dit de l'imprévu, de l'opacité naturelle dans l'inachèvement.
Hors du temps vécu, dans une chronologie réversible qu'on peut ré-homogénéiser.	Dans le temps irréversible, surdéterminé, investi : la temporalité, la durée.
Constat des résultats ou des progressions fixer les faits de façon objective Idéal de transparence.	Un changement de paradigme.

Tableau 5. Contrôle et évaluation, selon Ardoino & Berger, 1989

Cette opposition n'est efficace que lorsqu'on s'adresse à des gens qui n'ont jamais réfléchi à l'acte d'évaluer et pour qui le contrôle est le seul type d'évaluation qu'on met en place, qu'on parle et qu'on conçoit. Pour provoquer la prise de conscience, alors on en appelle à l'évaluation : c'est simplement pour signifier que le contrôle n'est pas l'évaluation. On ajoutera donc ici que le contrôle n'est pas le contraire de l'évaluation, c'est une sous-partie : le contrôle est une logique *dans* l'évaluation.

L'évaluation comporte deux logiques contradictoires, opposées, symétriques, antagonistes : la vérification et l'interprétation (selon le vocabulaire d'Ardoino & Berger) ou le Contrôle et puis cet autre versant qui est beaucoup plus difficile à définir et que je désigne par "le Reste", ce qui permet de s'en tenir à des choses vagues *parce qu'elles doivent rester vagues, pour ne pas en clôturer le sens, le travail d'interprétation*. Car, autant la logique de contrôle demande d'être dans le précisé, l'instrumenté, le clarifié et vise à la transparence, autant la logique du reste n'a pas besoin de transparence et se fait dans l'ambiguïté des rapports humains.

L'utilité de cette distinction est de montrer d'emblée le contrôle comme nécessaire puisque nous en sommes pétris, et heureusement, car sans cela, il n'y aurait pas de socialité. Il ne s'agit donc pas de jeter l'anathème sur le contrôle même si nous sommes en butte sans cesse à des demandes qui ne s'expriment que dans la logique de contrôle, émanant de décideurs non formés à l'évaluation. Le

contrôle social est aujourd'hui plus exigeant que jamais, tant et si bien qu'on pourrait croire qu'il n'y a que le contrôle qui existe, qu'il n'y a que le contrôle qui ait de la valeur. Le contrôle n'est dangereux que quand il est obsessionnel, quand il veut occuper toute la place de l'évaluation.

Conflit et donc dynamique entre le contrôle et ce que j'ai appelé "le reste" : tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle (ce qui a été longtemps appelé le "formatif"). Il s'agit bien d'un lien conflictuel ; les deux paradigmes donnent deux logiques d'action en tension, en contradiction. Du côté du paradigme mécaniciste et de la logique de contrôle on vise à inscrire dans le sujet des gestes professionnels normés, à reproduire, car dans la logique de contrôle, le rapport aux valeurs est de l'ordre de l'externe, la valeur est normative, elle est incontournable. Alors que dans le reste de l'évaluation, du côté du paradigme biologiste, le rapport aux valeurs est tout autre ; les sujets sont sans cesse à la recherche d'une entente, par la négociation, entre la valeur affichée (dans l'institution, par exemple) et la valeur habitée par le sujet, portée dans un projet.

6.2 La logique de contrôle

Par *logique de contrôle*, on n'entendra pas seulement le fait de noter ou de sélectionner ou de trier, ce qui est un type particulier de contrôle ; la normation. Est dit appartenir au contrôle *tout acte réalisé dans un esprit de comptabilisation, par la constitution d'une mémoire fixe, en quête d'une stabilité*. L'effet particulier du contrôle, c'est de rendre rigide. L'attitude de contrôle, c'est la volonté d'avoir à faire à du solide, du récurrent. Enfin, c'est l'ordre : le contrôle s'appuie sur l'ordre, le génère, le prône, c'est pourquoi on a tendance à le confondre avec la maîtrise, d'autant plus que "la pédagogie de maîtrise" reste encore vivace dans les milieux de la formation (Scallon, 1992, p.24 - 25).

Or, Ardoino (1988) a distingué deux sortes de maîtrises : une maîtrise en terme d'expertise qui est celle que nous connaissons le mieux, qui est dans la logique de contrôle. Et puis il nous rappelle qu'il ne faudrait pas oublier qu'il existe un autre type de maîtrise dans notre culture : la maîtrise qui s'obtient, non pas dans l'expertise mais dans la familiarité avec la chose que l'on fait. Un exemple de cette seconde maîtrise : celle de l'artisan, du compagnon qui "sent" la pierre, qui est sculpteur, qui ne travaille pas seulement *sur* de la pierre avec des gestes normés, mais qui vit une *aventure avec* la pierre. Donc, cette familiarité-là dessine une maîtrise "artisanale" par opposition à une "expertise industrielle de série". Du côté du paradigme biologique et de la logique du Reste, on attend de l'évaluateur qu'il ait de l'inventivité dans les gestes et cette invention des gestes professionnels lui vient de *la familiarité*, de l'aisance qu'il a dans la relation. Or, on peut facilement remarquer que la formation par exemple aux métiers de l'enseignement ou de la santé a plutôt tendance à aller chercher des modèles du côté de l'expertise industrielle et donc de la logique de Contrôle et a tendance à oublier que les personnes sont capables d'une autre forme de maîtrise, celle qu'Ardoino appelle *la familiarité*.

Le contrôle, attitude de l'Homme rationnel, plus facilement exprimable, volontiers universaliste tend toujours à éclipser ce qui lui est étranger, pour ne réserver le terme d'évaluation qu'à la vérification, par exemple, des acquis.

Selon un formateur en soins infirmiers, la situation typique d'évaluation dans la logique de contrôle est celle du diplôme d'état : "ultime épreuve sanctionnante, validant la formation par l'attribution du diplôme. Jury et étudiants ne se connaissent pas, seuls les noms des instituts respectifs sont mentionnés. Cette épreuve a pour but de contrôler, de vérifier le niveau d'acquisition, et d'intégration par les étudiants d'un savoir, d'un savoir-faire, ainsi que d'un savoir-être. L'étudiant est alors responsable d'un secteur de dix patients, et on évalue le comportement professionnel, ses capacités à gérer et à organiser des soins de qualité, tant d'un point de

vue technique que relationnel. Il s'agit là d'une évaluation à visée institutionnelle, qui va décider, certifier de l'acquisition par l'étudiant du référentiel préétabli. A cet effet, les évaluateurs disposent d'une grille d'évaluation officielle comportant les normes indispensables à acquérir, pour faire le "bon" infirmier. La tâche dite de "mise en situation professionnelle", supposerait que l'étudiant soit dans l'action, dans la mouvance du service, seul. C'est pourquoi, sans intervenir, le jury suit pas à pas l'étudiant, dans l'organisation, la réalisation des soins au chevet du patient, prenant des notes qui vont lui servir à comparer la prestation observée aux "critères" privilégiés. Le jury peut s'autoriser à poser des questions afin d'étayer la vision qu'il a de la situation, mais ne fait aucune remarque, aucun commentaire sur ce qui est vu ou entendu en présence de l'étudiant. L'étudiant est bien dans une attitude d'autocontrôle, cherchant à maîtriser les procédures, à se conformer au programme. Au terme de l'épreuve, le jury se réunit pour décider en consensus de la note attribuée à l'étudiant, sans en informer ce dernier".

Ainsi le contrôle n'est pas seulement une caricature du "contrôle policier", méchant, sélectionneur, trieur et donc tueur. Il est du contrôle bien intentionné, pour le bien de l'autre (qui aime bien châtie bien). De plus, le contrôle comme maîtrise de soi est indispensable à l'éducation du petit d'homme pour qu'il se structure, pour qu'il construise son identité (Harvois, 1987). Le contrôle est structurant, il est l'institué avec lequel se construire.

Le contrôle n'est pas à confondre avec l'Institution. Le contrôle est structurant bien qu'il soit *par là-même* aussi desséchant, surtout s'il règne en maître. Il nous faut réhabiliter le contrôle et le reconnaître à l'oeuvre. Ne plus en avoir honte mais ne plus le déguiser en procédures de bonnes volonté : l'amélioration des pratiques est un objectif du contrôle, l'aide à la réussite de tâches est du contrôle, la remédiation des erreurs dans l'acquisition de compétences référentielles est du contrôle.

Le travail de formation à l'évaluation passe par l'identification en soi de la logique de contrôle qui veut assurer *la maîtrise* des situations et de l'autre (comme de soi, de ses procédures de fabrication de produits pour qu'ils soient conformes à une commande : c'est *l'autocontrôle*), en faisant des bilans.

6.3 La logique du reste de l'évaluation

Et puis il y a l'autre logique beaucoup plus difficile à parler, qui s'approche par le flou du contraire du contrôle. Une logique appelée d'abord "formative" puis "formatrice" : tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle et que j'ai appelé la logique du reste. D'abord, c'est l'évaluation à laquelle on retranche le contrôle : la logique du reste est alors seulement le reste d'une opération de soustraction. C'est une première approximation encore rassurante et qui voudrait assimiler le reste à un résidu plus ou moins encombrant, intraitable, ingérable (et dans le regret de ne pouvoir le gérer). La même opération mais avec des affects inversés voudrait faire de cette seconde logique le "supplément d'âme" : le reste survalorisé qui ferait la différence entre l'humain et les autres, dans une envolée métaphysique.

Puis enfin, le reste est tout simplement ce qui ne se réduit pas, justement, par des opérations logico-mathématiques : une attitude facilement confondue avec le vague "relationnel", le "pédagogique" ou rejetée dans le privé de la personne, voire sous un Auto-quelque chose (autoformation, -régulation, -nomie...) qui serait magiquement libre, authentique et vrai — mais hors d'atteinte. Cette attitude vise à promouvoir les capacités de l'autre, à promouvoir son trajet, sur sa propre voie. Le résultat d'un pari en l'humanité, non comme panacée universelle mais comme confiance en l'autre, comme rapport à l'autre de confiance parce que l'autre résiste toujours à nos entreprises.

Cette logique de promotion des capacités de l'autre est essentielle dans le rapport de formation qui ne se réduit pas à la transmission d'un savoir objectif et au formatage, de l'extérieur, d'un formé passif. C'est le sens qu'il faudrait accorder aux expressions "logique formative" ou "monde formatif" si

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. extrait

on pouvait les employer aujourd'hui sans les confondre avec le dispositif "d'évaluation formative" qui est, lui, finalisé et surdéterminé par le contrôle (dans la thématique obsessionnelle de la réussite obligatoire, de l'atteinte obligée des objectifs imposés). Le terme de "logique formative" fait embarras parce que cette lexie, cette expression toute faite, partout posée comme valeur absolue, rédemptrice, désigne une mode d'évaluation et non pas une logique. C'est une des raisons qui font qu'il sera parlé *de logique de contrôle (et de situation de bilan) et "du reste"*, pour marquer que si le contrôle se veut dans la transparence, la technicité, l'outillage, le reste est dans le flou, le mal discernable, l'opacité des relations humaines.¹

L'évaluation comme processus social appris : deux attitudes contradictoires	
Logique de contrôle	Logique du Reste
Gestion de stratégies pour fabriquer les produits attendus : nécessite l'autocontrôle	Valorisation des fulgurances, des bouillonnements, des entrevues, des questions du sujet : autoquestionnement
Vérification par le réalisateur de la conformité de ses traitements : dans le sens donné.	Utilisation du doute, du soupçon pour être au monde : recherche de sens.
Quête des bonnes procédures	Elaborations provisoires de significations.
Dispositif Instrumentation.	Projet. Parole.
Intention, rationalisation des pratiques, prise de décision rationnelle, résolution de problèmes. Programme. Cohérence. Distanciation. Externalité.	Intentionnalité, interprétation inachevable, symbolisation, problématisation. Visées éthiques et politiques. Pertinence au contexte social. Implication travaillée. Assumer dans le détachement.
Quête obstinée de réponses.	Jeux de questions.
Etablissement de normes.	Fondation de règles.

Tableau 6. Le jeu des deux logiques

Voici une situation dans la logique du reste, rapportée par un formateur en soins infirmiers.

"Dans le cadre d'un module optionnel, prévu par le programme officiel d'une durée de 80 heures, j'ai pu avec l'aide des étudiants en soins infirmiers depuis trois ans mettre en place une action de santé publique dans un collège des quartiers populaires. L'objet même de l'action éducative étant de partir de la demande et des besoins des acteurs du terrain. Nous avons eu à travailler pour la deuxième année consécutive sur le thème de la sexualité, corrélé à des problématiques telles que celle du sida, de la grossesse, la contraception, l'anatomie du corps humain etc.

Cette action s'adresse à des collégiens inscrits dans une section SEGPA, en échec scolaire. L'objectif de cette action est de permettre un questionnement pour faciliter l'appropriation de repères par les collégiens, à partir d'un thème de leur choix. Du côté des étudiants en soins infirmiers, c'est celui du développement d'aptitudes nécessaires à une animation de groupe, à la gestion des actions pédagogiques, ainsi qu'un travail d'évaluation et d'autoévaluation durant la réalisation de l'action.

¹ Ce serait encore une fois le même rapport sémantique que celui utilisé par Atlan (1979) dans *Le cristal et la fumée*.

Mon rôle a consisté à prendre contact avec l'infirmière du collège et avec l'enseignant responsable de la classe. Ensuite, j'ai informé mon groupe d'étudiants de la demande, et du nom du collège ainsi que des objectifs de cette démarche. J'ai organisé la première prise de contact des étudiants avec les collégiens qui leur a permis de procéder à une première évaluation de la population, ainsi que de son niveau de connaissance de la problématique "sexualité". Ceci leur a permis également de se fixer leurs propres objectifs en terme d'apprentissage pour les collégiens et pour eux-mêmes en terme de développement personnel. Plusieurs autres rencontres ont été organisées par la suite, à l'initiative de mes étudiants.

En effet, durant deux semaines les étudiants ont été entièrement libres de décider, de créer, de rechercher, d'inventer les moyens pédagogiques, et didactiques qui leur semblaient être les plus pertinents pour appréhender l'action et le groupe, (film, jeux, diapos, travail à partir des propres dessins des collégiens, échanges, photolangage). J'ai pu assister à quelques interventions faites auprès des collégiens sans aucune intention évaluative, simplement par intérêt et pour éventuellement répondre aux questions posées par les étudiants. Par ailleurs, un compte-rendu m'était fait régulièrement par les étudiants et par l'infirmière du collège. Au terme des quinze jours, j'ai assisté à l'action finale. Deux sous-groupes se sont constitués :

- le premier a opté pour un jeu : à partir du trivial pursuit, les collégiens formant trois groupes rivaux devaient tour à tour apporter les réponses justes aux questions posées.

- le deuxième a opté pour des sketches à partir de problématiques touchant à la grossesse le tabac, le sida, la contraception, etc. où collégiens et étudiants ont été associés.

L'évaluation des étudiants s'est faite à partir des critères suivants :

- instauration d'un climat de confiance,
- discours clair et adapté à la population,
- originalité des moyens pédagogiques adaptés et compréhensibles par les collégiens,
- informations fiables,
- capacité à susciter la motivation des collégiens,
- capacité à susciter le questionnement des collégiens,
- participation active des collégiens,
- satisfaction des collégiens,
- bonne réponse aux questions posées (facultatif),
- capacités à s'autoévaluer,
- capacités à rebondir sur les situations critiques, les questions posées par les collégiens.

Cette démarche permet de promouvoir les possibles, l'inventivité des étudiants, et leur permet de se poser des questions sur le sens de ce qu'ils entreprennent, d'où ils en sont de leur action, à qui elle s'adresse et pourquoi."

Une autre situation exemplaire de la logique du reste, racontée par une étudiante, formatrice d'adultes, en doctorat :

"Je prendrai comme exemple de la logique du reste ma propre situation en Sciences de l'Éducation. Depuis que je suis inscrite dans cette branche, je sens que je ne peux pas évoluer et que le niveau et les fonctions ou les charges de mes collègues (d'autres docteurs) sont vraiment très au dessus de ce que je peux espérer pour moi. Ce sentiment était très lourd, pesant pour moi. J'ai senti que le fait d'être étrangère est un handicap et que tout à l'Université me renvoie l'idée que je suis une handicapée et une incapable. Ce sentiment a commencé à se dissiper quand j'ai participé à un groupe de travail et quand la première fois que j'ai essayé d'écrire un article, l'enseignant a pris en considération ce que j'avais écrit et qu'il m'a aidé à corriger le texte, me permettant ainsi de publier ce premier article. C'est ce geste qui m'a rendu confiance et qui m'a permis de faire, après, des entretiens et de publier à nouveau.

La logique du reste existe quand l'enseignant ou le formateur ne donne pas la priorité à l'apprentissage, à l'acquisition mais quand, dans sa pratique d'enseignement et d'évaluation, parce que les deux existent et s'exercent ensemble, il donne la priorité à la relation qu'il construit avec ses étudiants pour faire exister ou

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. extrait

développer la confiance en eux et entre lui et eux, et leur donner des responsabilités et des occasions d'exercer et d'exposer leurs idées et leurs pensées sans jugement, ni a priori.

Nous avançons et rapidement dans la mondialisation, le monde apparaît plus petit et plus complexe, le monde devient un village de communication électronique et tout a l'air d'être accessible. Mais est-ce vraiment accessible ? Est-ce que l'électronique remplace l'humain ? La communication est humaine et se sert de l'électronique pour évoluer et faire évoluer les rapports humains. "Web" veut dire "réseau" donc ce réseau de câble électronique en cache un autre plus important et plus créatif : c'est celui de l'esprit de la communication que seul l'humain possède. Cet esprit qui invente des merveilles peut être bloqué par un problème de confiance, ou de sentiment de non compétence. C'est justement le travail de l'évaluateur, de donner l'occasion au sujet de découvrir ses propres richesses, en lui faisant confiance et de lui donner l'occasion de faire naître et exposer ses idées, en travaillant avec lui ".

Oui, quand elle dépend du formateur, la logique du reste a à voir avec la relation d'accompagnement du formé dans son itinéraire. La logique du reste de l'évaluation, c'est chaque fois que l'on *coïncide* avec le projet de l'autre et qu'on peut interférer dans son sens.