



Évaluation ou contrôle : repères pour l'éducation permanente

par Jean-Pierre Nossent

La notion d'évaluation est relativement récente : elle n'est guère utilisée que depuis une cinquantaine d'années en Communauté française Wallonie-Bruxelles (CFWB).

Lorsqu'elle est apparue, c'était pour s'opposer et se différencier de la notion de contrôle. Mais progressivement, un glissement de sens s'est opéré et le terme a recouvert des pratiques fort différentes qui vont du contrôle pur et simple en passant par des formes de contrôle déguisé jusqu'à quelquefois – mais plus rarement – la production de connaissance et d'intelligence au service de ceux qui s'y impliquent. Le terme « évaluation » est donc devenu un terme équivoque qui suscite de nombreux malentendus. Son usage très répandu semble dû en partie à un contenu tellement imprécis qu'il se prête à une pluralité de significations, en fonction des attentes, des rôles et des fonctions qu'on veut lui assigner.

L'interrogation sur cette bipolarité contrôle/évaluation a été au cœur de mon expérience professionnelle d'une part comme formateur et d'autre part comme responsable pendant une petite vingtaine d'années de la double fonction d'évaluation et de contrôle dans le champ de la culture et de l'éducation permanente.¹ Cette fonction touche à un vaste domaine qui couvre des pratiques et des objectifs très diversifiés comme par exemple des évaluations d'impacts de politiques ou de législations culturelles dans un temps ou sur un territoire donnés (production d'informations pour aider à la décision) ou comme l'accompagnement de programmes éducatifs non formels dans le champ de l'éducation permanente ayant pour but le changement des modèles culturels. C'est surtout à partir de ce dernier aspect que je situe les quelques réflexions qui suivent.

Si on veut dépasser le caractère ambigu du terme « évaluation », il me paraît utile de réintroduire le terme « contrôle » en vue de caractériser mieux les deux pôles constitutifs de la bipolarité.

¹ L'auteur est inspecteur général honoraire pour la culture et l'éducation permanente.

Contrôle

L'objectif des procédures de contrôle est de mesurer le degré de conformité ou l'écart avec une norme de référence : il est axé sur l'homogénéité et la cohérence par rapport à un modèle abstrait, identique pour tous, fixé, imposé et qui ne peut guère être remis en question.

Dans le champ pédagogique, l'idée de contrôle se réfère plutôt au modèle dominant qui présuppose que l'apprenant apprend ce que le maître enseigne et qu'il s'agit de remplacer le vide de l'ignorance du premier par le savoir du second. Il s'agit surtout de transmettre et de reproduire.

Dans le champ de la culture également, on suppose un rapport d'extériorité et de supériorité entre culture « cultivée », d'une part, et individus ou populations jugés incultes ou insuffisamment acculturés, d'autre part. On donne notamment comme mission à la culture d'assurer un minimum de partage des savoirs et des valeurs nécessaires à des communautés de vie afin d'organiser la cohésion de la société moderne qui impose que les inégalités soient un peu réduites. Dans cette ligne, tous sont « réceptacles » de savoirs et de culture.

Ce qui est alors majoritairement mesuré et contrôlé, c'est l'évolution des pratiques de consommation culturelle : pratiques de lecture, consommations audiovisuelles, fréquentations de lieux tels que centres culturels, musées, galeries ou théâtres...

Évaluation

Dans la logique de l'évaluation, on postule que tout un chacun (individu, groupe ou collectif) est capable d'apprendre et de comprendre par soi-même ce qui lui est utile. Le pari porte ainsi sur l'autonomie inéluctable du travail de l'intelligence et sur le principe d'égalité: le processus d'apprentissage va de savoir à savoir et non d'ignorance à savoir. Là où suppose l'ignorance, il y a toujours un savoir et c'est la même intelligence qui est à l'œuvre dans tous les apprentissages intellectuels. L'évaluation est là pour stimuler et accompagner la construction des savoirs : il faut pousser les individus à user de leur propre intelligence car il faut l'expérimenter pour découvrir son pouvoir.

Dans le champ de la culture, l'évaluation parie surtout sur la capacité individuelle et collective de créativité et d'invention. L'important n'est pas de réaliser un programme d'éducation culturelle ou de favoriser l'accès aux œuvres mais de mettre les individus en possession de leur propre culture évolutive. Ce qui compte, c'est le rapport d'une culture à une autre, non la capacité de chacun de s'acculturer au modèle dominant. Dans cette logique, tous sont producteurs, émetteurs et récepteurs, car l'un ne pouvant aller sans les autres.

L'évaluation vise à identifier la valeur (et la non-valeur) d'une expérience singulière et à produire du savoir sur cette dernière : elle se méfie donc des discours généraux pour se centrer plus sur la singularité de chaque expérience.

Elle implique un questionnement sur le cheminement, sur son déroulement et sur son sens : qu'avons-nous produit, quel sens cela a-t-il ? Elle vise aussi à produire un savoir-faire cognitif : qu'avons-nous appris, comment avons-nous appris ? Elle permet l'appropriation d'un savoir méthodologique (méthode : de *méta* et *hodos* = le chemin en grec) : comment avons-nous cheminé, identifions les étapes et les obstacles, comment cheminer à l'avenir ?

En termes d' « agogie » (ou maîtrise du devenir), elle ambitionne de développer progressivement une pratique d'autoformation et donc une capacité de réinterpréter les situations pédagogiques : tous « agogues ».

Sur le fond : en quoi avons-nous exercé notre citoyenneté ? Quelle a été notre révolte contre l'injuste conjuguée à quelle coopération pour agir ? Comment nous sommes-nous inscrits dans un rapport de forces (ou comment l'avons-nous construit) en vue d'agir sur notre situation dans une perspective de transformation

culturelle, politique, sociale et économique ? Quelle résistance ou quelle appropriation de pouvoir avons-nous réalisé ?

Former des acteurs implique non seulement qu'ils s'approprient des outils d'auto-analyse mais encore des capacités d'imagination et de création. Car l'évaluation vise plus encore l'accroissement du pouvoir que l'appropriation de savoirs.

De manière synthétique on pourrait dire que l'évaluation tente de réunir en un seul acteur – individuel ou collectif – le « se formant », l'auteur, le philosophe et l'homme d'action.

Une grille schématique comparative

La grille de lecture qui suit schématise la distinction contrôle/évaluation. Elle est forcément simplificatrice pour être opérationnelle. Elle ne rejette aucunement la nécessité du contrôle mais en précise la portée. Il importe surtout de différencier les pratiques et les moments.

	<i>Contrôle</i>	<i>Évaluation</i>
Principe de référence	Normes antérieures et extérieures. Hétéronomie dominante. Modèle fixé. Visée intégratrice. Égalité = but à atteindre.	Production d'un sens toujours en jeu. Pratique démocratique à visée d'émancipation. Autonomie. Modèle évolutif. Visée émancipatrice. Égalité = point de départ.
Relation au pouvoir (≠ autorité) et au savoir	Verticale et inégale. Le pouvoir et le savoir évaluateur sont attribués à une seule instance. Tous récepteurs de savoirs.	Horizontale, collégiale et partenariale. Tous ont une part du savoir et du pouvoir. Tous producteurs, émetteurs et récepteurs de savoirs. Seuls les partenaires évaluent. Les regards extérieurs sont des éclairages mais non des évaluations à proprement parler.
Objet	Données objectivées et standardisées. Quantitatif – Objectivation. Matières et découpages épistémologiques.	Actions et situations singulières. Qualitatif - Interprétation et Subjectivation (= advenir comme sujet) Savoirs (connaissances spécifiques constituées par les acteurs du processus).
Temporalité	Hors temporalité. Contrôle circonscrit et limité dans le temps.	Vécu inscrit dans une histoire. Processus permanent et jamais terminé.
Production	Transmission, reproduction. Rapport à un référent relativement indiscutable : mesure de l'écart dans le rapport de conformité à la norme. Création de résultat.	Production, appropriation et transformation. Restructuration d'un référent tout en s'y rapportant. Auto-socio-construction d'intelligence individuelle et collective (finalité cognitive), de savoir opérant et d'un pouvoir (individuel ou collectif) singulier (finalité opérationnelle : mieux connaître pour mieux agir). Création de compréhension et possibilité de réinterprétation de la dynamique évolutive de l'action ou des situations.
Types de décisions	Gamme déterminée.	Décisions ouvertes.
Logique d'utilisation	Instrumentaliser le vécu au service du savoir.	Instrumentaliser les savoirs au service du projet.

Égalité : but ou point de départ ?

Une conviction peu avouable, souvent refoulée mais quasiment toujours présente dans une approche contrôlante réside dans ce que l'on pourrait appeler le postulat de l'inégalité des individus et des acteurs qu'il faut bien – plus ou moins à regret – départager. Et même si cela ne repose pas sur des fondements scientifiques, lesquels démontrent au contraire le caractère illusoire et arbitraire des tentatives de hiérarchisation (plutôt que de différenciation) des intelligences et des cultures. Le contrôle a le plus souvent comme implicite que l'égalité est un but lointain à viser alors même que beaucoup le considèrent inatteignable. Cette croyance en l'inégalité est d'ailleurs une des principales causes de la reproduction sans fin de l'inégalité.

Quant à elle, l'évaluation pose l'égalité comme point de départ du processus. Ce pari n'est pas seulement une affirmation principielle : c'est à la fois une position philosophique, un choix politique et un souci d'efficacité pédagogique.

Il ne s'agit évidemment pas de nier les inégalités liées aux positions sociales ou institutionnelles, les rapports de pouvoir et les rapports de force ou encore les différences socioculturelles. Comme nombre de pédagogues et de philosophes de l'éducation, il s'agit plutôt d'affirmer le principe d'égalité des intelligences et celui d'autonomie du travail des intelligences que le pédagogue ne peut qu'encourager et accompagner. Selon cette approche, les différences de résultats d'apprentissages entre individus ne sont pas dues d'abord à des différences de capacité intellectuelle mais à des différences de volonté ou de confiance en soi : tous apprennent également bien quand on les engage dans un même effort et quand ils sont tous persuadés d'être également capables. S'il y a des inégalités dans les manifestations de l'intelligence, en revanche il n'y a pas de hiérarchie de capacité intellectuelle.

Une formation émancipatrice est celle où l'intelligence des « se formant » n'est pas subordonnée à une autre intelligence mais où elle découvre elle-même son propre pouvoir et s'affranchit. Ce qui ne supprime en aucun cas les rôles et fonctions d'entraînement voire de contrainte des formateurs et donc du contrôle.

Mais pour donner cette confiance en ce pouvoir, il faut casser le postulat de l'inégalité qui induit des processus inévitables de reproduction de l'inégalité même quand elle est combattue.

Il est donc essentiel de placer l'égalité non pas comme le but du processus d'éducation, mais comme son point de départ.

Dans cette affirmation de l'égalité réside une différence radicale entre évaluation et contrôle

Dans un processus d'évaluation au sens spécifié ici, il n'y a pas d'une part un évaluateur et d'autre part un évalué même si les positions institutionnelles et les rapports de forces sont dissymétriques. Tous participent (= prennent une part) à l'évaluation, tous évaluent et tous sont évalués. Si l'évaluation conduit effectivement à produire des savoirs (tels qu'ils sont esquissés plus haut dans le texte) au service de l'évolution des partenaires, il y en a sans doute une part qui est commune aux partenaires du processus. Mais il en est aussi de spécifiques qui n'appartiennent qu'aux acteurs. Personne ne possède tout le savoir et bien des éléments d'élucidation sont produits de manière particulière, singulière et autonome. Tous prennent une part du savoir évaluer et du pouvoir évaluer.

La question qui se pose est donc de savoir quel est le principe de base : le rapport d'une intelligence subordonnée à une autre ou de deux (ou plusieurs) intelligences qui cherchent à s'enrichir ? Le travail d'émancipation passe par cet affranchissement.

Nous pouvons sans doute favoriser, encourager, peut-être faciliter la dialogique des intelligences en relation. Guère plus : restons modestes.

La question pédagogique de l'évaluation peut se résumer ainsi : comment faire en sorte que celui qui dit « je ne suis pas capable », se mette à dire « je suis capable » ? L'essentiel revient à aider les partenaires à basculer d'un état d'incapacité stigmatisée comme telle à un état d'égalité dans lequel on se considère capable parce qu'on considère aussi les autres comme capables. Et ce n'est vraiment pas du *coaching* ! Comment être capables de cela, nous les « agogues » ?

Contrôle et évaluation

Le contrôle repose notamment sur l'idée que ceux qui contrôlent sont tous interchangeables et que le contrôlé qui est un acteur « moyen » abstrait doit normalement avoir évolué à un moment donné de la manière attendue par les réglementations. Si on est cohérent avec cette logique, les résultats des contrôles sont avant tout des indicateurs de l'efficacité des systèmes d'intervention et plus encore de la capacité des intervenants à atteindre les buts assignés plutôt que la mesure d'acteurs concrets contrôlés. Qu'il dévalorise ou non ces derniers, le contrôle devient la justification de la position des premiers.

Quand le contrôle définit l'objectif de l'institution, l'évaluation construit la subjectivation (= advenir comme sujet) et s'intéresse autant au sens qu'au processus. Elle est choix ou production de normes.

Le contrôle est notamment un indicateur plus que nécessaire dans le travail d'évaluation. L'évaluation (au sens de l'attribution d'une valeur à ce qui s'est passé) est toujours présente, parfois de manière informelle et, dans ce cas, avec des risques sérieux d'accentuation de la peur, de l'échec et de la dévalorisation. La pratique de l'évaluation est plutôt une condition nécessaire mais non suffisante pour l'émancipation intellectuelle. Sans aucun doute, le contrôle peut en être un stimulateur.

La distance critique avec les normes imposées qu'implique l'évaluation peut être appréhendée comme condition de choix, de recherche de sens, de production ou de choix de normes. C'est une définition possible de l'auto-émancipation et de l'autonomie.

