1999 : "Interprétation des commandes politiques d'évaluation et stratégies de communication : le poids de la culture en évaluation", *Colloque international de l'ADMEE, "L'évaluation des politiques publiques"*, Dijon, 17/17 septembre, texte publié dans le CD des actes

---

Interprétation des commandes politiques d'évaluation et stratégies de communication : le poids de la culture en évaluation

Thème 5 l'enseignement supérieur

mots clefs : la commande publique - projet ou programme - les lectures stéréotypées - évaluation ou contrôle - stratégies et double sens -

résumé :
Commentaire à partir des résultats d'une recherche conduite sur la mise en place d'un dispositif d'évaluation de cursus universitaires (licence-maître-DESS) en réponse à l'arrêté du 9 avril 1997 article 23. Il s'agira de se repérer dans les stratégies mise en place pour accompagner cette décision politique.
A partir des difficultés rencontrées aussi bien pour dialoguer avec les étudiants que pour communiquer dans l'université à propos du dispositif mis en place, se pose la question des conditions d'une pertinence entre l'évaluation mise en place dans les établissements et la politique de l'enseignement supérieur affichée.
Soit la commande trop précise donne la réponse avec la question (et dirige obligatoirement vers une application), soit et c'était le cas cette fois, la commande en terme de projet plus que de programme reste ouverte et demande une interprétation. La culture en évaluation que possèdent les réalisateurs sera alors déterminante. Les procédures mises en place pour répondre à l'injonction politique risquent de véhiculer les allant de soi, les conceptions ordinaires (ici de l'évaluation). Ainsi les confusions de sens commun entre évaluation et contrôle, entre enquête d'opinion et questionnaire d'évaluation, entre auto-évaluation et auto-contrôle risquent de réduire l'utilité sociale d'une telle pratique.
Parce que l'évaluation est partout, un bien commun, elle n'est toujours pas abordée comme un champ de recherches comportant des référents théoriques disponibles. On s'y forme toujours très peu. La méconnaissance des modèles et des logiques de l'évaluation ne permet pas une interprétation des commandes, lesquelles sont alors aplaties en demande de contrôle. On pourrait dire de même pour l'évaluation des pratiques de soins. La traduction non théorisée de la commande

vvvv

en démarches de contrôle (trop rapidement dites de qualité) ne permet pas l'émancipation des acteurs.

Pour généraliser, la méthodologie d'analyse de la commande publique grevée par l'absence d'un référent théorique auquel les agents tenus d'y répondre substituent sans même le savoir des évidences ordinaires, réduit l'efficacité de la politique impulsée. En somme, parce que la relation entre l'évaluation et son objet est **biaisée par l'absence d'une culture en évaluation**, ne sont pas saisies des occasions de changement du système que la politique pourtant permettrait.

Faire une interprétation théorique de la commande est reçu comme une complication inutile, un étalage de métalangages abscons. Quelles stratégies de communication mettre alors en place pour conduire des évaluations avec un souci de scientificité tout en étant audible par les décideurs non formés en évaluation ? La recherche conduite a permis de poser quelques éléments de réponse à ce dilemme.

vvvv

Interprétation des commandes politiques d'évaluation et stratégies de communication : le poids de la culture en évaluation.

INTRODUCTION

Cette réflexion fait suite à une recherche conduite sur l'organisation d'un dispositif d'évaluation de cursus universitaires. Il s'agit de se repérer dans les stratégies possibles pour accompagner cette décision politique.

En règle générale, les commandes légales dans la Fonction Publique sont soit trop précises, elles donnent la réponse avec la question (et dirigent obligatoirement vers une application, une exécution par des agents), soit et c'était le cas cette fois, les commandes en terme de projet plus que de programme restent ouvertes et demandent *une interprétation* des acteurs qui les mettent en place. La culture en évaluation que possèdent les réalisateurs sera alors déterminante. Les procédures pour répondre à l'injonction politique risquent de véhiculer les allant de soi, les conceptions ordinaires (ici de l'évaluation[1]). Se pose alors la question des conditions d'une pertinence entre l'évaluation organisée dans les établissements et la politique de l'enseignement supérieur affichée. Parce que la relation entre l'évaluation et son objet *est biaisée par l'absence d'une culture en évaluation*, ne sont pas saisies des occasions de changement du système que la politique pourtant permettrait.

Quelles stratégies de communication mettre en place pour conduire des évaluations avec un souci de scientificité, tout en étant audible par les acteurs non formés en évaluation ?

1. LES OBSTACLES A L'INTERPRETATION DES COMMANDES PUBLIQUES

De quoi est faite cette "culture de l'évaluation" dont on entend parler un peu partout. ? J'ai pu commencer à répondre en me demandant ce que j'attendais des étudiants formés dans le DESS Missions et démarches d'évaluation dont je suis responsable et qui se destinent à être expert ou

[1] L'évaluation est une pratique greffée sur une autre pratique, qui se distingue par un dispositif spécifique et un certain rapports des acteurs aux valeurs. Préciser la qualité de ce rapport aux valeurs, c'est entrer dans une "définition" propre à un modèle, un courant, ou une école d'évaluation.

vvvv

consultant. La culture n'est pas seulement du savoir engrangé mais bien davantage, à partir de ce savoir, la possibilité de problématiser des situations, de questionner les évidences, d'éviter les confusions, les réductions, les certitudes du sens commun [2].

Ce qui suit s'appuie sur une autre recherche dont le projet est un repérage dans les modèles [3] de l'évaluation, une mise à jour de liens entre les courants de l'évaluation pour (et il s'agit bien là de la proposition d'une culture) les rendre disponibles, les relativiser, en permettant la distanciation. Une version de cette recherche a été publiée chez De Boeck en 1997. Cette communication est pour moi l'occasion de faire un second point dans l'évolution de ce travail. L'objet de cette recherche est le "système" du sujet évaluant (évaluateur ou évalué). L'hypothèse centrale est que l'évaluant praticien et producteur de texte sur l'évaluateur est toujours à la fois auteur et lecteur. Il est alors agi par (soumis) à l'air du temps, au consensus, aux évidences, aux allant de soi, aux normes et aux surnormes sociales, à des affects aussi : à un imaginaire social créateur (Castoriadis) qu'il génère et dont il est généré. L'évaluation dépend de système d'idées auquel l'évaluateur se réfère, y compris sans le savoir. La culture voudrait le rendre plus conscient de ces surnormes par lesquelles il est travaillé. Identification, dédramatisation, relativisation : trois mots de cette culture en évaluation qui devrait permettre d'analyser les politiques publiques.

1.1. La reconnaissance des logiques de l'évaluation

L'évaluation engage *la vision du monde* (Berbaum, 1982 - Ardoino & Berger, 1986, 1989 - Morin, 1990) de l'acteur. Elle n'est pas une simple technique, une méthodologie, elle est reliée à l'épistémologie des acteurs. Cette vision du monde est construite par le jeu conflictuel des deux *paradigmes* appris dans la culture occidentale : le rationalisme et le "holisme", la "pensée disjonctive" et la "pensée conjonctive" (Morin, 1991). Ces deux paradigmes, toujours en conflit chez un sujet donné, sont un dualisme de référents et non pas de substances : "une dualité sémantique exprimant une dualité de perspectives" - "deux perpectives hétérogènes : non réductibles l'une à l'autre, non dérivables l'une de l'autre" (Ricoeur, 1998).

Malgré les travaux d'Ardoino, de Berger, de Cardinet et de Bonniol depuis maintenant trente ans, un allant de soi est encore vivace : l'évaluation c'est la surveillance, le pan-optisme,

[2] L'expression "sens commun" n'est pas péjorative, elle désigne les évidences non questionnées qui constituent une épistémê. Voir l'emploi en ethnométhodologie où elle désigne le sens quotidien, mis en actes. Dans la recherche, l'évaluation et la formation, il n'y faut pas oublier l'effort (pour l'intelligibilité) que les gens "ordinaires" ne font pas —et que, d'ailleurs, l'ethnométhodologue doit provoquer chez eux, par la confiance et le dérangement en se faisant passer pour futur membre de la tribu.

[3] C'est la notion de *réglage*, partout associée au modèle, qui permet de donner ici à modèle de pensée le sens de *"formatage"*, comme on "formate" un dossier avant d'écrire avec un traitement de texte. Le sens de "modèle à imiter" est le dénominateur de tous les sens du mot mais l'imitation n'est pas forcément vécue comme telle. *Penser dans un modèle,* c'est utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent. Le modèle impose un cadre pour penser.

vvvv

l'intégration de normes. On peut dire que l'évaluation n'en finit pas de sortir de la logique de contrôle. L'idée d'une logique qui *agit l'évaluateur* au delà de ce qu'il veut faire (et qui l'emporte s'il n'est pas averti) permet de différencier ce que l'évaluateur affiche, de ce qu'il met en oeuvre. Enfin, la notion de logique est non seulement à double sens, qu'on peut approcher par la comparaison avec le torrent qui emporte tout sur son passage ou le rouage mécanique qui entraîne au-delà de ce qu'on veut faire, mais qu'elle est aussi synonyme de *fonctions critiques* en jeu dans l'évaluation (Ardoino et Berger, 1989). La logique produit du Même.

Parler de logique c'est désigner *des attitudes* du "sujet évaluant" [4], au-delà de ses intentions. Le contrôle n'est pas seulement cette caricature du "contrôle policier", méchant, sélectionneur, trieur et donc tueur. Ardoino et Berger depuis longtemps disent que le contrôle est un état d'esprit. On distinguera *la logique de contrôle* qui veut, en faisant des bilans, assurer *la maîtrise* des situations et de l'autre (ou de soi, de ses propres procédures de fabrication de produits pour qu'ils soient conformes à une commande : c'est *l'auto-contrôle*). Et puis il y a l'autre logique beaucoup plus difficile a parler, qui reste dans le flou du contraire du contrôle : une logique appelée d'abord "formative" puis "formatrice", la logique de tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle et que j'ai appelé la logique du Reste (Vial, 1997 a). Facilement confondue avec le vague "relationnel", ou le "pédagogique", cette seconde attitude qui dérive dans le "convivial" et le maternage, vise à promouvoir les capacités de l'autre (et de soi : c'est alors *l'auto-questionnement*, Vial, 1995), à (l'aider à) construire du sens.

La notion de logique n'est pas à confondre avec 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 le Reste. Car il y a du sens dans le contrôle : *il est donné* et notamment à vérifier et à reproduire alors que dans l'autre logique de l'évaluation il est à construire, à chercher. C'est l'antagonisme entre *établir le sens dans le contrôle* et *fonder le sens*, par ailleurs.

La logique de contrôle comme attitude de gestion et de maîtrise n'a pas à être affectée d'un coefficient négatif. La logique de contrôle est structurante. Inversement, réserver le positif à la logique du Reste, survaloriser la logique du Reste, sous la lexie de "l'évaluation formative", présentée comme valeur absolue, rédemptrice, empêche l'articulation des deux logiques de l'évaluation (Vial, 1998 b). De toutes façons, les affects sont de l'ordre de l'imaginaire et l'évaluateur *formé* sera averti de leur existence : c'est l'orientation du travail à faire, sur soi qu'économisent ceux qui se contentent de survaloriser l'une des logiques de l'évaluation.

---

[4] Voir la "plaque tournante" de Lecointe (1997, p.186) : "la permutation des positions dans l'évaluation".

vvvv

1.2. La reconnaissance des modèles de pensée et des registres de pensée

L'auto-évaluation est encore comprise par les décideurs comme un bilan personnel dans la prise de décision rationnelle, par le réalisateur du produit, qui décide du bon algorithme de gestion des procédures pour réaliser ce produit. Est passé ainsi sous silence, *l'auto-questionnement* (Vial, 1997 b). Cette réduction à l'auto-contrôle semble bien être en lien avec la non-reconnaissance *des modèles de pensée* qui nous agissent, qui nous donnent des cadres pour concevoir l'être-au-monde. Ils sont pourtant en nombre restreint : *Le déterminisme* qui pose que les éléments sont des substances, des essences liées par les causalités. - *Le fonctionnalisme* qui se situe dans le schéma moyen-fins. Au nom de l'efficacité, pour la prise de décision rationnelle et la résolution de problèmes, il s'adresse à un Homme rationnel, pour la rationalisation des pratiques. - *Le structuralisme* avec sa mise à jour d'invariants, voire d'universaux, où les éléments sont pris dans des enclenchements stables accomplissant des transformations. - *La systémie* qui ne s'occupe plus de la nature des éléments mais de leurs interrelations. L'élément étant les relations qu'il entretient. Les différents systèmes se différenciant par leur plus ou moins grande ouverture : la cybernétique, le systèmisme, la systémique. - La dite *complexité qui* est encore aujourd'hui une nébuleuse dont on se réclame soit pour s'inscrire dans la systémie par "*la systémique*" (les systèmes de systèmes devenant des "systèmes complexes"), soit pour sortir de la systémie au profit du complexe, par l'activation du *modèle dialectique* et/ou du *modèle herméneutique* dans le projet de l'articulation des modèles précédents, pour une praxis.

De même, analyser les commandes publiques nécessite de se repérer dans les *registres de pensée* [5] qui sont aussi un formatage à travailler, en lien avec le modèle de pensée dont ils sont une actualisation ou une variante. Les registres de pensée donnent des moyens pour aborder l'action ainsi que des *valeurs professionnelles* : la pensée humaniste (--> *respect de l'autre et de soi),*la pensée par objectifs (--> *efficacité et dynamisme),* la pensée manégériale ou pensée stratégique (--> *autonomie et motivation),* la pensée magique, dite archaïque (--> *confort - sécurité* / élan (appétence) */ pari -risques)* et la pensée complexe ou pensée par projets (--> *changement et plasticité comme valeurs).* Là encore, la culture en évaluation, en place de prôner un modèle et un registre de pensée, permet de chercher à les utiliser comme *références* (Vial, 1997 e) en fonction du *projet d'évaluation* que l'on porte.

1.3. La démarche d'évaluation et l'identification des modèles de l'évaluation et du sujet évaluant

[5] sachant qu'il n'est pas plusieurs pensées mais une pensée qui se module selon divers registres, qui se conjugue sur divers modes.

vvvv

Cet autre obstacle à l'interprétation des commandes repose sur l'idée que le sérieux, c'est le scientifique et que le scientifique, c'est de l'expérimentalisme. Alors on quantifie immédiatement, on mesure sans se demander si c'est bien ce qui est visé. Cette démarche est un reliquat des modèles de l'évaluation-mesure. Or, depuis, d'autres modèles se sont donnés avec autant de sérieux.

Dans *Les modèles de l'évaluation,* trois catégories de modèles en évaluation ont été présentés (Vial, 1997 d), du plus petit au plus grand. Avec les modèles locaux : *écoles*, mouvements, regroupés en modèles d'évaluation, en *courants,* eux-mêmes regroupés en *périodes* pendant lesquelles s'impose une "définition" de l'évaluation que personne ne remet en question pour un temps. Chaque "période" constitue ainsi une "épistémê", c'est-à-dire le consensus d'une époque sur ce qu'est l'évaluation, un ensemble d'allant-de-soi, de croyances, d'évidences non interrogées, pour un temps.

On peut distinguer deux périodes en évaluation. *Période 1 : l'évaluation-mesure*, la période des modèles "historiques" où évaluer égale (à l'évidence) mesurer, situer sur une échelle de mesure, hiérarchiser, trier. La valeur est réduite à la morale, dans le ciel des Idées. Evaluer, c'est décréter la valeur : porter un jugement, sélectionner. Puis, *Période II : l'évaluation-gestion*, la période des modèles contemporains où évaluer égale maîtriser les situations, atteindre des objectifs, être efficace, améliorer le fonctionnement, économiser, exploiter les ressources, prendre les bonnes décisions, rationnellement résoudre des problèmes, optimaliser, stabiliser des systèmes, les pérenniser, rendre concurrentiel, contrôler - manager - développer les potentiels - faire participer - engager. La valeur tend à y être réduite à l'économique [6].

Chaque période donne donc un ensemble de modèles d'évaluation [7] en lien avec un modèle de pensée et un registre de pensée, en appelant *des théories de référence connexes* (principalement des théories sur l'apprentissage mais aussi en psychologie ou en économie), en privilégiant une logique de l'évaluation sur l'autre et en se donnant à voir comme une inscription prioritaire dans le conflit paradigmatique. Mais s'il s'agit d'abord d'identifier le moment où le modèle est pérenne, il faut aussi ensuite voir comment un modèle en phase descendante se mélange au modèle suivant et essaie ainsi de perdurer.

Ces courants d'évaluation ont donné *des modèles du sujet* évalué ou évaluateur. On parle bien ici de l'évaluation de pratiques et pas d'évaluation d'objets : le sujet est éminemment au centre de l'évaluation ici vécue comme procès d'information et comme relation de communication (Ardoino, 1988).

---

[6] on peut oser poser comme hypothèse de travail qu'une troisième épistémê est aujourd'hui en train de s'élaborer que j'appelle "l'évaluation comme problématisation".

[7] Les courants et les écoles en évaluation sont recensés dans *Les modèles de l'évaluation* (De Boeck, 1997) auquel je me permets de renvoyer

vvvv

En évaluation-mesure, le sujet est un tout isolé, défini une fois pour toute par la Nature. Il est le résultat d'une causalité : un caractère, dans la confusion entre sujet et individu. En évaluation-gestion plusieurs modèles du sujet se déclinent : dans le *fonctionnalisme des objectifs, le structuralisme puis la cybernétique* le sujet est conçu comme une usine à transformations rationnelles (Lerbet, 1986). Le sujet est un ensemble cohérent de rouages agencés pour remplir une fonction (cette fonction est facilement confondue avec un objectif à atteindre). Les éléments sont des existants naturels, des substances comme en évaluation-mesure mais enclenchés les uns sur les autres, reliés par des liens stables (structure) puis par des liens de nécessité (cybernétique) et aidés par des rétroactions systématiques conservatrices de la fonction à remplir donnée, elle, une fois pour toute (régularisation- normalisation) (De Rosnay, 1977 - Vallée, 1995). Le sujet est agencé pour transformer le contexte : il suit un programme qui se donne comme naturel, il gère le changement. *Dans la systèmie*, le sujet-système est de plus en plus ouvert sur l'environnement, le milieu dont il est de moins en moins discernable (Lerbet, 1991). Il risque de n'être qu'un retour au Tout baptisé "système", dans la confusion entre totalité et globalité : ainsi dans *le systémisme*, (des systèmes simples) le sujet est dit ouvert, en lien avec l'environnement dont il dépend. Acteur, il gère le changement (Crozier, 1977). Il risque de n'être que la réactivation de l'individu naturel doublé d'un effort raisonnant : le contrôle. De même, dans *la systémique* (Le Moigne, 1990) le sujet (système complexe) n'est que l'ensemble des interrelations qu'il est capable de faire fonctionner et qui évoluent en permanence ; un noeud dans un réseau grillagé, un interrelié en changement (ou apprentissage) permanent qui compute l'information plus qu'il ne symbolise.

Une conséquence de la non-distinction de ces modèles est que l'évaluation est conçue comme étant simplement au service par exemple de la formation qui est elle-même au service de *la cohérence* de l'organisation (de l'institution ou de l'entreprise) au détriment d'une interrogation sur le projet et donc de la construction d'une pertinence. Ceci se double d'une conception de la formation comme comblement de manques apparus ailleurs, dans le poste de travail ou dans le passif scolaire. Avec une variante fort répandue : l'évaluation n'est qu'une "démarche" pour atteindre des "buts, des cibles, des objectifs". Evaluer ce serait construire *une trajectoire*, utiliser automatiquement un algorithme d'opérations logiques et efficaces pour résoudre des problèmes ou éradiquer des dysfonctionnements. On est là dans l'évaluation finalisée par la seule rationalisation des pratiques qui conduit à la construction d'une alternative ruineuse : évaluer, c'est soit mesurer les acquis, soit obtenir la satisfaction pour gérer la formation. C'est aussi la confusion entre "qualité" et "satisfaction du client" qu'on retrouve dans les "normes qualités", et qui va donner la confusion entre le questionnaire d'évaluation et l'enquête d'opinion...

Vision du monde, conflit paradigmatique, registres et modèles de pensée ne sont pas propres à l'évaluation mais au projet de connaissance : c'est la dimension épistémologique de la pratique sociale. De cette sphère découlent pour ce qui nous intéresse ici, les conceptualisations, les modèles

vvvv

et les logiques d'évaluation. Qu'on le veuille ou non, le discours en évaluation est travaillé dans l'ensemble de cette chaîne par des contradictions d'images, par le *conflit paradigmatique, ce conflit entre deux univers sémantiques régis par le terrorisme du Voir dans le contrôle rationalisant et la séduction de l'Ecoute dans le holisme du reste.* La survalorisation de la logique de contrôle, presque partout associée à l'acte d'évaluer, se lit dans cette attitude de maîtrise des situations et des autres comme de soi, dans la référence systématique à la prise de décision rationnelle dans le schéma moyen/fin d'une pensée de gestionnaire.[8] (la traque des dysfonctionnement et la gestion des écarts). C'est la prégnance contemporaine du modèle de pensée fonctionnaliste (Guigou, 1992).

1.4. Relativiser son engouement, ses partis pris, relativiser le modèle qu'on utilise

Enfin il y a l'engouement pour une définition bien arrêtée de ce que doit être l'évaluation. C'est en général un modèle (ou un mélange de courants, par exemple : "mesurer des écarts entre objectif prévu et atteint") qui est décrété le meilleur, le seul possible, le vrai. La conception de l'évaluation est alors posée dans une conception de l'histoire qui porte à croire que le dernier modèle est forcément le meilleur. Il est vrai qu'un modèle en évaluation s'élabore jusqu'à s'imposer et devenir le modèle du moment. Puis après une période d'hégémonie, il périclite car un second modèle se fraie le passage vers sa propre hégémonie en détruisant le précédent. Mais le premier modèle résiste et perdure en se mêlant au suivant, le remplacement ne fait jamais place nette. Le modèle survit, s'abâtardit sous l'empire du suivant. Bien des approximations de pensée et de langage viennent de cette croyance en l'évolutionnisme qui veut se faire passer pour un postulat.

Mais il est évident que l'évaluateur est la plupart du temps *agi* par le modèle. Le modèle, plus ou moins caché, sous-tend la théorisation. L'identification des modèles permettrait une meilleure communication. Ce fonctionnement des idées (Morin, 1991) est de l'ordre du symbolique : calqué sur les âges de la vie humaine, il concourt à une vision de l'histoire en progrès, inéluctablement axée vers un mieux. C'est le mythe du progrès scientifique du XIX° siècle qui s'active ici. D'où l'arrogance du modèle qui triomphe du combat avec le précédent, et les résistances parfois absurdes ou désespérées du modèle pourtant vaincu. La polémologie est un scénario symbolique de l'évolution des modèles de pensée. On peut espérer que l'évaluation aujourd'hui, dans les modèles en voie de construction, sorte de cet univers militariste et des comportements militants qui en découlent. Relativiser le modèle, le donner comme réponse provisoire (mais non indifférente), mettre en valeur ce qu'un modèle apporte, sans pour autant dénigrer les précédents est le projet d'une formation à la culture en évaluation.

[8] On pourrait dire de même pour l'évaluation des pratiques de soins. La traduction non théorisée de la commande, par exemple d'accréditation, en démarches dans le contrôle (trop rapidement dites de qualité) ne permet pas la responsabilisation des acteurs.

vvvv

En conclusion, la méthodologie d'analyse de la commande publique grevée par l'absence d'une culture en évaluation à laquelle les agents tenus d'y répondre substituent sans même le savoir des évidences ordinaires, réduit l'efficacité de la politique impulsée.

2. UN CAS EXEMPLAIRE : LE DECRET SUR LA PARTICIPATION DES ETUDIANTS A L'EVALUATION DE LEUR CURSUS

L'Université française par décret ministériel a reçu, pour la première fois, l'injonction d'une évaluation de ses cursus par les étudiants. Cette commande est intéressante parce qu'elle est floue. Toutes les ambiguïtés qu'elle porte ne facilitent pas la prise de position des équipes et peuvent expliquer que le décret soit passé inaperçu (ou presque) dans la majorité des UFR. Et pourtant en place d'y voir un handicap, on peut y entendre au contraire la possibilité de faire une évaluation pour une fois non confondue avec le contrôle.

2.1. L'analyse de la commande

L'arrêté du 9 avril 1997, article 23 : "Pour chaque cursus (deug, licence, maîtrise) est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation, qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements. Cette procédure garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part, à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé. La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon des modalités définie par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du Conseil des études et de la vie universitaire. Cette commission, composée par le président de l'université après avis du conseil des études et de la vie universitaire, comprend un nombre égal de représentants élus des étudiants et d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants." (...)

2.1.1 Pas de modèle de l'évaluation préconisé

- Dans le texte du Décret, la division entre "enseignement" et "formation" n'est pas justifiée : existe-t-il des objectifs de formation qui seraient différents des objectifs des enseignements ?... On ne sait même pas s'il s'agit d'une distinction : le "et" peut introduire au contraire une synonymie ou du moins une équivalence entre formation et enseignement. Retrouve-t-on ici trace de la classification entre objectifs généraux (dits de formation) et objectifs spécifiques (d'enseignements)

vvvv

? Est-ce un retour de la technologie des objectifs ? Les termes propres à la pensée fonctionnaliste ne sont pas imposés et donc le modèle de l'évaluation par les objectifs n'est pas préconisé.

- L'évaluation semble encore définie par le texte du Décret comme la mesure des écarts entre le réalisé et les objectifs affichés... mais le mot mesure a été évité. "Se référer à" n'implique pas de situer sur une échelle de mesure. Le verbe "référer à" laisse d'autres interprétations possibles. Il n'est donc pas obligatoire de faire une mesure des écarts, ni une quantification confondue avec une évaluation ou avec une mesure d'effets. D'autant plus que le texte de la commande peut permettre d'en rester à une enquête de satisfaction auprès des étudiants : le mot "appréciation" dans le Décret peut y pousser. On décréterait alors qu'un étudiant satisfait est un étudiant formé ! On risque alors de construire des questionnaires dits d'évaluation qui ne sont en fait que des enquêtes d'opinion où les dimensions "évaluées" (jugées) sont choisies à la place de l'étudiant. On a même des banques d'item tout prêts, des listes d'objets à évaluer qu'on fait passer pour des critères et qu'on impose à l'étudiant sans qu'on puisse savoir si ce sont ces questions-là qu'il se posait.

2.1.2. Pas de période d'évaluation imposée

L'évaluation est-elle pensée dans l'épistémê de la mesure ou dans la gestion ? Appelle-t-on le déterminisme causal ? Est-il sous-entendu que évaluer nécessite de chercher la cause ? D'expliquer ? Non. Est-on dans une systémie qui aurait ingéré le structuralisme, la cybernétique et la théorie des objectifs, pour le contrôle rationnel des ressources ? Appelle-t-on les *modèles* de la gestion ? Non. Aucun courant issu de la théorisation des pratiques évaluatives n'est donné comme norme.

2. 1.3. Pas de fonction de l'évaluation affichée ni de logique imposée

Quels objectifs motivent l'imposition de ces procédures ? Sinon un alignement sur les autres pays européens ? Quelle (s) fonction (s) cette évaluation veut-elle remplir ? Vérifier ? Valider ? Communiquer ? Rien n'oblige à une *logique de contrôle*, rien n'empêche de mettre en valeur l'existence de l'autre logique. Rien n'empêche que la fonction attendue soit la régulation des équipes, comme la régulation-réorientation des missions universitaires.

La fonction de cette évaluation dans le système de formation (le Département ou l'UFR) comme dans le système de l'établissement (l'Université) est-elle orientée par l'effectuation de bilans ou par une dynamique formatrice ? La commission de "suivi" agit-elle pour une vérification de la conformité (mais à quoi ?) ou dans une validation d'innovations (mais par rapport à quelles pratiques ordinaires ?) ? Ou, pourquoi pas, dans la mise en réseaux de pratiques ? Rien n'empêche d'opter pour cette dernière fonction.

vvvv

2.1. 4. Des procédures non explicites

On comprend néanmoins qu'il y a *deux évaluations* (appelées "objectifs" ! Ce qui permet de ne pas dire quel est l'objectif poursuivi par ces évaluations...)

- La première constituée par les "appréciations des étudiants" (pourquoi pas des "évaluations" ? Les étudiants sont-ils incapables d'évaluer ou bien apprécier est-il pris pour synonyme d'évaluer, comme dans la langue ordinaire ?). Ce premier niveau du dispositif concerne les enseignements et s'adresse aux responsables de ces enseignements (est-ce un impératif déontologique de confidentialité, par peur de froisser les susceptibilités par des remises en question personnelles qu'on devrait afficher ? ou un appel à dépasser la simple mesure de satisfaction par les étudiants de leur formation ?). Ce niveau doit servir la remise en question de leur enseignement (de leur façon de former ?). Notons que le mot régulation est absent. Est-ce par ce que régulation est encore trop souvent entendu dans un modèle cybernétique avec rétroactions pour la conservation d'un programme confondu avec le projet, autrement dit avec une régularisation ? (Vial, 1997 c). Cette division en deux niveaux recouvre-t-elle évaluation à usage interne et externe ? Alors la première "couche" adressée à l'enseignant n'entrerait pas dans le rapport adressé, lui, à la commission ? Quelle forme ce rapport devra-t-il prendre ? Pour quel destinataire ? Avec quel calendrier ? On ne sait pas.

- La seconde évaluation est adressée à l'institution Université. Elle est "suivie" par une commission "selon des modalités définies par le conseil d'administration de l'établissement , après avis du CEVU". Pour en faire quoi ? Vérifier ou promouvoir le changement ? Dans quel projet ?

2. 1.5. Des possibles laissés ouverts

Il y a donc demande de production d'une passation institutionnalisée d'évaluation (une "procédure d'évaluation") en deux volets (dont on ignore les liens) mais on sait qu'il y a *deux destinataires à l'évaluation :*

- l'enseignant (qui en fera ce qu'il veut, au mieux de la régulation : "cette partie est destinée à l'intéressé")

- L'institution (qui en fera quoi ? L'évaluation de la formation est destinée à qui ? pour en faire quoi ?)

En somme, on ne sait quel est le projet de l'institution. Il ne reste plus à l'équipe qu'à s'inscrire dans les projets existants. La référence aux Textes Officiels régissant l'Université devient une nécessité. Il n'y a plus qu'à espérer que les instances dirigeantes ne referment pas la commande sur du contrôle, dans un second temps. La commande nécessite que l'équipe qui va organiser la procédure se positionne dans un modèle d'évaluation en affichant une logique d'évaluation ou

vvvv

l'autre, ou les deux, et à déterminer les objectifs de l'évaluation, donc les fonctions qu'elle veut que la procédure remplisse [9].

Evaluer c'est toujours "s'installer dans l'impensé d'un système" (Ardoino & Berger, 1989). C'est donc une chance. Encore faut-il avoir les moyens d'analyser la commande et de poser des choix dans la multiplicité des courants de l'évaluation. C'est cette absence d'une culture en évaluation qui semble bien être à l'origine des difficultés rencontrées aussi bien pour dialoguer avec les étudiants que pour communiquer dans l'université à propos du dispositif mis en place. Les confusions de sens commun entre évaluation et contrôle, entre enquête d'opinion et questionnaire d'évaluation, entre auto-évaluation et auto-contrôle risquent de réduire l'utilité sociale d'une telle pratique en l'aplatissant en une procédure de contrôle et/ou de satisfaction du formé devenu client[10]. Parce que l'évaluation est partout, un bien commun**,** elle n'est toujours pas abordée comme un champ de recherches comportant des référents théoriques disponibles, discutables, dans lesquels on peut choisir. On s'y forme toujours très peu. L'immense majorité des évaluateurs institutionnalisés n'ont aucune référence travaillée en évaluation. La méconnaissance des théorisations de l'évaluation ne leur permet pas une interprétation des contraintes légales.

CONCLUSION ; QUELLES STRATEGIES ?

La culture n'est pas que du savoir acquis. L'identification des courants, des périodes, des écoles est utile mais ce repérage ne suffit pas. La dimension temporelle des théorisations de l'évaluation risque de ce réduire à une simple taxonomie orientée par un évolutionnisme douteux.

Encore faut-il que tous les courants de l'évaluation soient disponibles, utilisables chacun pour ce qu'il peut donner, avec ses avantages et ses limites. Aujourd'hui cela nécessite de ne pas coller aux modèles les plus anciens des affects négatifs, dans une recherche obstinée du vrai. Relativiser les courants de l'évaluation, les réhabiliter, les utiliser selon le projet d'évaluation que l'on a dans telle ou telle situation : c'est une orientation majeure de la culture en évaluation.

Trois pistes m'apparaissent :

1/ Evaluer, c'est former à l'évaluation

Faire manipuler les critères, favoriser les transferts, exercer la pensée modale, décentrer puis anticiper. Faire anticiper la réussite, le bénéfice escompté : montrer l'intérêt du proposé, ce que ça peut leur apporter. Faire un travail sur la commande : pour la participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus, s'inventer la circulaire d'application.

---

[9] extrait du rapport de recherche de 97/98 Vial, 1998

[10] au passage, considérer l''autre comme un client n'est en rien une autonomisation : le client est dépendant de celui qui le fidèlise, et ce, depuis l'antiquité. Inversement le patron aussi devient dépendant : renversement dialectique du maître et de l'esclave...

vvvv

2/ Passer par le questionnaire d'opinion

Organiser un détour car l'évidence de l'enquête d'opinion est tellement ancrée dans les mentalités que tous la réclament. Mais s'en servir, sans en être dupe, pour confronter les points de vue, débattre, faire naître le besoin d'un affichage des critères du projet de formation.

3/ Travailler la rhétorique professionnelle du rapport d'évaluation pour éduquer le lecteur.

La restitution est une forme d'interaction avec les partenaires. Il semble utile d'impulser les régulations plus que de conseiller des procédures, de favoriser l'appropriation, pour dépasser les normes.

Depuis 50 ans on assiste à un élargissement de l'évaluation : de la norme à la règle, du mécanique au vivant, jusqu'à l'humain ; de l'expérimental jusqu'à la clinique ; de l'extérieur objectif à la prise en considération du travail interne des sujets, jusqu'à l'organisation des interrelations subjectives ; de la régularisation pour la conformité au programme jusqu'à l'exploitation des divergences apportées par la régulation ; de la norme sélective en passant par la prescription jusqu'à la négociation et la coopération dans le projet.

Il faudrait pour qu'on puisse parler d'une culture en évaluation (qui peut bien sûr se construire à partir d'autres entrées que celles ici proposées) que l'acteur évaluant fasse des liens avec son expérience pour qu'il puisse se remette en question et continuer à se professionnaliser. Les échos, les résonances le questionnement, la vigilance et le doute sont plus caractéristiques d'une culture que la certitude des savoirs utilisés.

Donc, transformer une contrainte légale en un projet dans la visée d'une responsabilisation des agents en acteurs et d'une émancipation des acteurs en auteurs [11].. Comprendre en somme qu'émanciper l'autre, c'est aussi travailler à sa propre émancipation. Enfin, je me retrouve avec une hypothèse qui mériterait d'être testée : la "capacité mobilisatrice"[12] des acteurs institutionnels chargés de la réalisation des dispositifs d'évaluation peut influencer l'efficacité des politiques publiques. Cette "capacité" dépend de la qualité de la culture en évaluation de ces acteurs : plus elle est de sens commun et dogmatique [13], moins elle est mobilisatrice.

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO, J. & BERGER, G. (1986) "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, pp.120/127

ARDOINO, J. (1988) "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, pp. 59/64

[11] catégories empruntées à Ardoino, 1993
[12] Hypothèse directement liée au travail de Benhayoun (1998) qui dit : "la capacité mobilistrice des acteurs instituonnels chargés de l'application des dispositifs pour l'emploi peut influencer l'efficacité des mesures"
[13]s'appuyant sur une définition de l'évaluation présentée comme une évidence : une croyance

vvvv

ARDOINO, J. & BERGER, G. (1989) "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *AESCE* n°6, pp.3/11

ARDOINO, J. (1993) "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, pp.16/34

BENHAYOUN, G. & LAZZERI, Y. (1998) L'évaluation des politiques publiques de l'emploi, Paris : PUF, que sais-je n°3358

BERBAUM, J. (1982) *Etude systémique des actions de formation*, Paris : PUF

CROZIER, M., & FRIEDBERG, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris : Seuil

DE ROSNAY, J. (1977) *Le macroscope, vers une vision globale*, Paris : Seuil

FABRE, J. (1994) *Penser la formation*, Paris : PUF

GUIGOU J. (1992) *Critique des systèmes de formation des adultes* (1968/92), Paris : l'Harmattan

LE MOIGNE, J-L. (1990) *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod

LECOINTE, M. (1997) *Les enjeux de l'évaluation*, Paris : l'Harmattan

LERBET, G. (1986) *De la structure au système*, Maurecourt : UMFREO

LERBET, G. (1991) "Caractéristiques fondamentales d'une science des systèmes", Aubégny, J., *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, Orléans : Université Rabelais de Tours, pp.18/38

MORIN, E. (1990) *Science avec conscience*, Fayard, Paris

MORIN, E. (1991) *La méthode 4, La vie des idées*, Paris : Seuil

RICOEUR, P. (1998) *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle*, dialogue avec Changeux, J-P., Paris : Odile Jacob

VALLEE, R. (1995) *Cognition et système, essai d'épistémo-praxéologie*, Lyon : L'Interdisciplinaire

VIAL, M. (1995) "Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif de formation », *Revue française de pédagogie*, n°112, p. 69/76

VIAL, M. (1997 a) *L'auto-évaluation comme auto-questionnement*, Aix-en-Provence : En question, Cahier n°12

VIAL, M. (1997 b) *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*, Aix-en-Provence : Titre 1 En question

VIAL, M. (1997 c) "La régulation cybernétique et la régulation systémiste", *L'éducation*, n°12, pp. 52/57

VIAL, M. (1997 d) *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de J-J Bonniol, Bruxelles : De Boeck

VIAL, M. (1997 e) *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires*, Synthèse d'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence

VIAL, M. (1998 a) "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ? Recherche sur une modalité d'évaluation : l'évaluation de groupe", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Volume 31, n°4, CERSE, pp.42/69

VIAL, M. (1998 b)(sous la direc. de) *Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ?, rapport de recherche*, Aix-en-Provence : Terrain 1 En question

vvvv