

sujet-apprenant, qui affronte un objet d'apprentissage armé de ses capacités et compétences, modifie celles-ci à l'occasion de cet affrontement. L'idéal serait de pouvoir apprécier cette modification en regard d'une cible exprimée en termes de processus à maîtriser ou d'objets mentaux à construire. Mais ceux-ci, pour l'essentiel, sont inobservables ; alors que sont observables, d'une part, le comportement, dans sa dimension extérieure (performance), et, d'autre part, le produit, résultat de la confrontation à la tâche. La PPO se centre sur le premier, l'évaluation formatrice sur le second. L'une et l'autre mettent entre parenthèses le sujet en développement, qu'il s'agissait pourtant d'aider en l'évaluant.

Cela n'enlève rien à l'évaluation formatrice dans sa dimension d'heureuse démarche d'aide à la production. Mais cela permet aussi de voir où est le risque de dérive techniciste pour une évaluation formative, dans la détermination de ses critères. La recherche des conditions de réalisation d'un meilleur produit, dans le cadre d'une pédagogie centrée sur la tâche, peut faire oublier la réflexion sur la valeur formatrice de celle-ci (quel est, par exemple, l'intérêt véritable de la "compétence" : savoir faire une dissertation ?) tout comme la formulation d'objectifs parfaitement définis pouvait faire oublier la nécessaire recherche des conditions permettant de les atteindre. La PPO risquait de n'être pas efficace en se satisfaisant d'objectifs formels. L'évaluation formatrice risque de l'être trop, en se contentant des tâches traditionnelles de l'activité scolaire.

#### Difficultés de mise en œuvre d'une évaluation diagnostique

L'évaluation formative est, en second lieu, une évaluation qui s'efforce de faire un diagnostic précis des difficultés de l'élève, afin de lui permettre de "s'y retrouver" en un deuxième sens, en comprenant ses erreurs et en devenant, par là, capable de les dépasser.

La première difficulté tient alors à la distinction qu'il est nécessaire d'établir entre performance et compétence. L'information utile est celle qui permettrait de comprendre la démarche de l'élève, de déterminer la signification de la réponse produite, qu'elle soit juste ou fausse. Considérons à ce sujet le cas le plus simple, analysé par Pierre Vermersch 19. Une performance peut être correcte ou incorrecte, et cela en fonction de la mise en

œuvre, soit de la compétence visée par la séquence de formation, soit d'une autre compétence. La réussite (performance correcte) peut ainsi être attribuée, d'une part, à la mise en jeu de la compétence visée (cas 1) : il y a alors réussite pédagogique. Mais elle peut être attribuée aussi à l'intervention d'une autre compétence, ou, d'une façon générale, d'un autre déterminant (recette, hasard) : dans ce cas (n°2), il y a échec pédagogique. Quelle est la bonne interprétation ? Tout le problème est bien d'interpréter. Que vaut le mouvement d'inférence par lequel on passe de la performance à la compétence ? De la même façon, l'erreur (cas 3) peut s'inscrire dans le cadre de la compétence recherchée : erreur de calcul, maladresse, incompréhension ponctuelle. Elle peut aussi manifester l'absence de cette compétence. Pas plus que la réussite n'est un gage absolu de l'existence de la compétence recherchée, l'erreur n'est une preuve absolue de son absence ! Pour pouvoir se prononcer d'une façon assurée – ce qui est toujours risqué – on ne peut, en tout cas, se contenter du résultat final, et il est nécessaire de recueillir des observables au cours de l'élaboration des réponses, ou de conduire une enquête complémentaire après coup.

Que peut-on, en effet, réellement observer ? Ou bien les *actions du sujet* en situation, face à la tâche, au cours de l'épreuve (observation directe), ou bien les *témoignages* qu'il peut fournir sur son activité sous la forme de réponses verbales, de dessins, de schémas ou de textes écrits (observation indirecte). Les *procédures* (façon de s'y prendre) ont quelquefois une dimension extérieure : trouver en copiant, ou en comptant sur ses doigts, ou en manipulant des jetons. Mais elles sont souvent inobservables, et ne peuvent donc qu'être inférées (ex. : trouver le résultat d'une soustraction en effectuant une addition lacunaire à rebours 20). Enfin, les *représentations* (ce qui se passe "dans la tête" de l'élève sous l'aspect structural) ne sont, comme les processus (ce qui se passe sous l'aspect fonctionnel ou dynamique), jamais directement observables. Elles ne peuvent que faire l'objet d'hypothèses, à partir d'exercices d'émergence (de représentations) ou d'entretiens cliniques.

La gestion de l'erreur n'est donc pas une affaire facile, le principal problème étant de disposer d'un modèle de fonctionnement pertinent du sujet qui apprend, et la première nécessité de multiplier et diversifier les informations devant servir à l'évaluation. Mais on ne pourra identifier, recueillir, et par suite communiquer des informations utiles, que dans la mesure où l'on disposera des clés qui les rendront intelligibles. Tel est le dilemme pour une évaluation qui se veut formative :

- ou bien l'on refuse la fuite en avant dans la connaissance du sujet qui apprend (psychologie de l'apprentissage), en faisant l'économie d'un modèle du développement cognitif, et cela condamne soit à user de référen-

19. P. VERMERSCH, "Problématique générale : performance et compétence", texte énchylog., juin 1983.

20. Cf. J. CARONNET, *Evaluation scolaire et pratique*, op. cit., p. 33.

tiels alors toujours contestables, soit à rester centré sur des produits (démarche pédagogiquement conservatrice) ;

– ou bien l'on va jusqu'au bout dans la logique de l'aide à l'apprentissage, et les progrès de l'évaluation sont suspendus aux progrès dans la connaissance des apprentissages et dans la théorie de la compétence cognitive<sup>21</sup>.

L'évaluation formative peut-elle éviter cette double fuite : vers le bas, dans une pratique centrée sur les produits scolaires que n'éclairerait pas un modèle rendant intellégible leur construction ; ou vers le haut, dans la recherche d'une théorie du sujet apprenant placant le praticien, pédagogue et/ou évaluateur, à la remorque du chercheur spécialiste en apprentissage ? Ou bien privilégier l'efficacité immédiate dans la construction des produits scolaires, avec le risque de ne former l'élève qu'à cette construction ; ou bien devenir savant, avec le risque d'être paralysé, dans l'action quotidienne, par l'importance du savoir à acquérir ? L'évaluation formative n'est-elle pas condamnée à une dérive techniciste, soit pragmatique (réussir dans le quotidien des produits scolaires), soit intellectualiste (se perdre dans l'élaboration théorique) ? Que faire ?

Le problème est bien réel, et la réponse n'est pas évidente. Nous ne pouvons que prendre acte d'une double nécessité :

- celle de tenter toujours de rendre intelligible un résultat, comportement ou produit, afin de permettre à l'élève de tirer profit de son évaluation en s'appuyant sur celle-ci pour analyser son travail, dans l'espoir qu'une meilleure connaissance et compréhension de son activité serviront à l'améliorer. Car cette première nécessité n'est pas propre à l'activité d'évaluation en général, mais au jeu que nous analysons ici et qui privilégie la dimension pédagogique de l'évaluation scolaire. Elle se fonde sur une exigence de cohérence interne. L'évaluateur est alors bien contraint de s'intéresser aux théories de l'apprentissage et du développement cognitif, mais dans la mesure seulement où celles-ci peuvent éclairer l'activité du sujet qui apprend. Il ne s'agit pas de devenir savant, mais de savoir suffisamment pour comprendre, ou tenter de comprendre, ce qui se passe, et cela quand un élève a des difficultés à comprendre, bien plus d'ailleurs que quand il comprend facilement ;

- celle de ne jamais perdre de vue la dimension concrète du comportement à améliorer. Le référent prédéterminé a pour premier intérêt de visualiser l'objectif, de le constituer comme cible concrète pour l'élève, à qui les exigences de "formation" deviennent ainsi plus claires . Et la théorie n'a d'intérêt que si elle rend possible et accompagne une progression concrète.

L'évaluateur est ainsi tirailé entre l'observable et l'inobservable. L'observable, dont il lui faut partir, puisqu'il n'y a pas d'évaluation sans production d'informations relatives à un objet concret ; et à quoi il doit revenir, puisque son ambition est de faciliter une progression concrète et de permettre à l'apprenant de construire un comportement plus efficace. L'inobservable, à quoi il doit rapporter le réel observé pour le comprendre et le faire comprendre, puisqu'il faut analyser et interpréter la réalité sur laquelle il se prononce, sans quoi il n'y aurait plus évaluation, mais simple photographie. Dès que l'on dépasse le stade du contrôle qui constitue, ainsi que nous l'avons vu, le cas limite de l'évaluation appréciative avec modèle pré-déterminé (cas limité car on n'apprécie plus, on constate simplement), l'évaluation est interprétation. Si l'on veut "gérer" l'erreur, il faut, au-delà de la performance enregistrée, tenter d'en déterminer les raisons, dire ce qu'elle révèle des acquis ou des manques de l'élève. Il n'y a de gestion possible qu'à ce prix.

#### Difficultés de mise en œuvre d'une évaluation régulatrice

Car l'évaluation formative se veut enfin régulatrice. Son objectif est de permettre d'ajuster le traitement didactique à la nature des difficultés constatées et à la réalité des progrès enregistrés. Dans la logique d'une intégration de l'évaluation au processus didactique, celle-ci devient un instrument privilégié de régulation des activités d'apprentissage des élèves. Comme Linda Allal l'a clairement indiqué, la pédagogie de maîtrise, en laquelle s'intègre en quelque sorte naturellement l'évaluation formative – puisqu'il s'agit de permettre au plus grand nombre d'élèves de parvenir à la maîtrise des objectifs pédagogiques – prend tout son sens dans le cadre d'une théorie constructiviste de l'apprentissage. Selon J. Piaget, tout apprentissage met en jeu un mécanisme de régulation à double effet. D'un côté (mécanisme de feedback), le sujet se situe par rapport à la cible visée. D'un autre côté (mécanisme de guidance), il y aura ajustement ou réorientation de l'action<sup>22</sup>. On pourrait parler d'un premier processus de contrôle-constat, et d'un second processus de conduite.

Or il y a plusieurs façons de concevoir et d'organiser la régulation. Classiquement, à la suite des travaux de Bloom, on distingue trois phases dans le travail d'"enseignement" : séquence d'enseignement ou de formation, évaluation des résultats, activités de correction ou de remédiation (rétroaction corrective). Jean Cardinet<sup>23</sup> fait observer que l'on peut distin-

21. Cf. C. HADOU, "Sur le projet d'évaluation formative : l'évaluation formative de l'illusion à l'utopie". Actes de la rencontre internationale : "Évaluer l'évaluation", INRAP, Dijon, 1986, p. 173-176.

22. Linda ALLAL, "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise" in Assurer la réussite des apprenants scolaires, 1988, p. 96. Deuchaux et Nestlé, Neuchâtel.  
23. J. CARDINET, *Evaluation scolaire et pratique, op. cit.*, p. 152, 153, 180, 211, 213, 216, 226, 232, 247, 261.

guer au moins deux boucles d'adaptation, comme le montre l'analogie avec le pilotage d'un navire. Il faut, ponctuellement, faire le point par rapport à des repères fixes (régulation à long terme, boucle d'adaptation du deuxième ordre). Entre deux points, on maintient le cap à l'aide de la boussole et du pilote automatique (régulation à court terme, adaptation du premier ordre). Le maître doit décider du cap et choisir les situations de travail (boucle du deuxième ordre). Il doit gérer chaque situation choisie (boucle du premier ordre). On peut distinguer ainsi une régulation immédiate, ou continue, au jour le jour, plutôt intuitive, et intégrée à une démarche tâtonnante ; et une régulation à long terme, ponctuelle, que l'on peut appeler "évaluation formative d'étape", et qui situe le comportement par rapport à l'objectif. Cette dernière soulève donc les mêmes questions que la PPO : comment savoir si un objectif est vraiment atteint ? La "compétence" maîtrisée n'est-elle pas relative à une classe de situations ? La démarche d'évaluation n'est-elle pas trop lourde ? Ne faudrait-il pas consacrer plus de temps à l'enseignement proprement dit, et moins à l'évaluation ? N'est-il pas finalement illusoire de guider l'apprentissage avec un référentiel d'objectifs ? Et la régulation à court terme ne se heurte pas à moins de difficultés. Elle est naturelle, et spontanée : peut-elle alors, et comment, s'élever au-dessus du bricolage quotidien ? L'intuition peut-elle tenir lieu de compétence pour évaluer ? S'agit-il toujours, par ailleurs, d'évaluer ? N'appelle-t-on pas abusivement "évaluation formative continue" ce qui n'est qu'une activité d'enseignement ?

Linda Allal distingue, pour sa part, une régulation intégrée et une régulation différenciée. Dans le premier cas – régulation dite interactive – il y a adaptation immédiate de l'activité d'apprentissage de l'élève, selon la nature des interactions maître-élève, élèves-élèves, ou élèves-matière. La régulation est quasiment spontanée, et elle est totalement intégrée à la situation vécue. La régulation différée peut prendre deux formes. La régulation rétroactive implique un retour sur des objectifs non maîtrisés ou des tâches non réussies. Elle aboutit à la mise en place d'activités de remédiation, destinées à surmonter, après coup, des difficultés, ou à corriger des erreurs (ex. : exercice supplémentaire du même type ; reprise de la rédaction d'une conclusion). La régulation proactive, enfin, conduit à la mise en place de nouvelles actions de formation, différentes, et orientées vers la consolidation et l'approfondissement des compétences<sup>24</sup>.

Quelle que soit sa forme, la régulation est, tout d'abord, une activité pédagogique. L'évaluation n'en est que le support, ou l'un des moments. Elle correspond au processus de feedback sur lequel repose le mécanisme de guidance. Pour ajuster l'action réalisée au but poursuivi, il faut disposer d'informations sur sa situation par rapport au but. Lorsque le but n'est pas un simple point géographique, mais est constitué par la maîtrise d'un objec-

tif qui lui-même déborde ce qui est strictement observable, l'information en retour fournie doit pouvoir être interprétée. Elle ne devient intelligible que dans le cadre d'un modèle du "fonctionnement" de l'élève qui apprend. C'est pourquoi il ne faut pas se laisser abuser par l'analogie avec le pilotage d'un navire. Le capitaine sait exactement où il va. L'enseignant ne le sait que formellement, quand l'objectif est opérationnalisé. Mais les buts restent flous. Une personnalité est quelque chose de complexe et d'opaque. Elle ne se développe pas dans un espace où tout serait mesurable, mais dans un espace-temps multidimensionnel, où l'essentiel échappe à la saisie externe. La difficulté est toujours la même : pour réguler efficacement, il faut pouvoir diagnostiquer, c'est-à-dire disposer d'un modèle de fonctionnement par rapport auquel seul on pourra repérer des dysfonctionnements.

Une deuxième condition est, par ailleurs, requise pour une régulation efficace. Même lorsque le propos n'est pas de remédier, mais d'ouvrir sur de nouvelles formes d'activités, comment sait-on que l'activité proposée est de nature à permettre d'atteindre ses fins ? Quest-ce qui valide le type de travail proposé ? Il faut disposer d'un modèle de l'activité didactique (art d'organiser les circonstances de l'apprentissage), et pouvoir apprécier la valeur remédiaire ou, tout simplement, formative, des nouvelles activités proposées par rapport à "l'objet" visé : contenus, opérations intellectuelles ou tâches socialement significatives. Et quand bien même on disposera de modèles pertinents de fonctionnement de l'objet d'apprentissage et du sujet qui apprend, la réussite pédagogique n'est jamais assurée. La description, même scientifique, du sujet apprenant et des conditions de l'apprentissage, ne permet en aucun cas la prescription d'un traitement susceptible de permettre d'apprendre à coup sûr. Le pédagogue doit inventer ce traitement, nullement déductible d'un savoir positif. L'évaluation dite formative n'est que le moment où l'on tente d'éclairer et de rendre intelligible une action toujours et nécessairement fatigante et hasardeuse.

De cet examen des difficultés de mise en œuvre d'une évaluation se voulant critériée, diagnostique et régulatrice, nous pouvons retenir quelques enseignements.

1. Le premier nous paraît être la pertinence de ce que l'on pourrait désigner comme l'intention fondamentale d'une évaluation formative : faire servir l'évaluation à la régulation de l'action pédagogique. Celle-ci (fig. 8), comprend, en amont du travail pédagogique proprement dit (mise en œuvre de l'action lors du face à face enseignant/enseigné), un travail de définition d'objectifs et de choix de situations-problèmes en référence à trois modèles de fonctionnement : du sujet apprenant, de l'objet enseigné, de la situation didactique. Elle implique, pendant la mise en œuvre, un effort d'évaluation à des fins de régulation.

2. Comme il ne s'agit pas simplement de situer, mais de donner à l'élève des éléments pour analyser et comprendre sa situation afin de progresser

24. L. ALLAL, "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise", art. cité, p. 97-100.

vers la cible, le travail d'évaluation formative exige la possession des trois modèles de fonctionnement répertoriés ci-dessus, et nécessaires, finalement, pour construire le référent susceptible de donner du sens au référent constitué à partir de ce qui aura pu être observé. L'évaluation formative implique un triple effort de théorisation.

3. Toutefois, il n'est pas nécessaire d'attendre d'être devenu un expert dans le domaine de l'apprentissage pour évaluer correctement. L'immobilisme dû au sentiment d'une insuffisante expertise serait une forme à minima de dérive techniciste. L'évaluateur n'est pas un technicien supérieur de l'apprentissage. Il est, ici, un pédagogue qui s'efforce de déterminer et de proposer des cibles claires, qui aient du sens et pour lui et pour ses élèves... Quelqu'un qui s'attache à concevoir sa propre pratique et à organiser son action de la façon la plus rationnelle en fonction de la connaissance qu'il possède de la situation didactique et de ses acteurs.

4. Pas plus qu'il n'est un pur expert, l'évaluateur n'est un simple praticien de l'action quotidienne. L'évaluation est au service de la régulation. Mais elle ne se confond pas avec celle-ci. Il faut un minimum de connaissances pour construire le référent (la cible, centrée sur des compétences) et interpréter le référenté (la performance, le comportement observé). Et le travail de production de jugement normé rendu possible par cette connaissance sera à ajuster l'action pédagogique. Mais il n'y a pas plus d'ajustement automatique et assuré que de connaissance directement opératoire. *L'évaluateur est bien en position d'intermédiaire, ou de médiateur, entre l'expert, qui sait comment on apprend, et le pédagogue-praticien, qui imagine comment on pourrait faire apprendre.* L'évaluation est toujours ce moment où l'on prend position sur un objet, en fonction d'une analyse-identification, et en vue d'une prise de décision. Elle n'est que cela.

5. L'existence, enfin, des difficultés repérées ne doit pas interdire les tentatives de mise en œuvre ; non seulement parce qu'il n'est pas nécessaire d'être sûr de réussir pour entreprendre, mais encore parce que la réflexion sur le risque de dérive techniciste nous a permis de comprendre comment la direction représentée par l'évaluation formative était bonne. Elle exprime la cohérence d'un jeu où tout est mis au service du développement du sujet qui apprend.

#### Risques et chances d'une pédagogie de maîtrise

Ainsi la détermination des limites de la parole appréciative met-elle finalement en évidence les risques et les chances d'une pédagogie de maîtrise. Le risque est de tenir un discours de pouvoir sous les dehors d'un discours d'aide, de réduire l'évalué à sa merci en lui imposant à la fois des

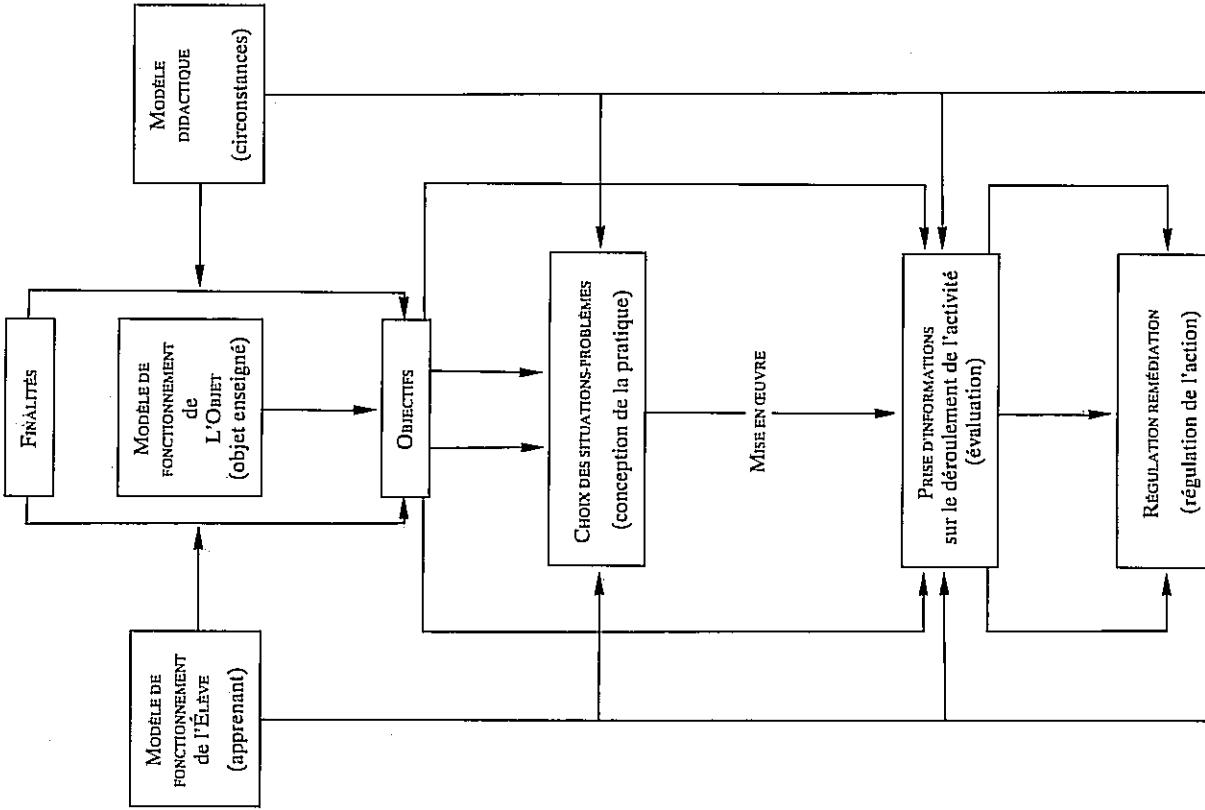


Fig. 8. – L'activité didactique

normes arbitraires de développement et les formes arbitraires de son contrôle. Pouvoir du juge qui impose sa loi, autrement dit de l'éducateur qui impose son modèle, ou du chercheur-expert qui impose son savoir (et qui en impose par son savoir) à l'évaluateur-pédagogue, réduit alors à sa dimension de simple praticien. Cependant, si la maîtrise synonyme d'entreprise, qui enferme et fige autrui, est en effet condamnable, cela ne doit pas faire méconnaître que la maîtrise de la situation d'apprentissage par le "maître" est légitime dans la mesure où elle crée les conditions d'un progrès de l'élève vers la maîtrise de compétences qui caractérisent et scandent un développement positif. L'évaluation appréciative avec modèle prédéterminé peut être l'auxiliaire utile de ce mouvement de développement positif. Il y a bien, pour l'enseignant-évaluateur, un impératif d'utilité, comme l'a parfaitement saisi le courant de l'évaluation formatrice.

On échappera à la dérive techniciste comme à la dérive autoritariste en s'interrogeant sur la valeur, le sens, et l'intérêt pour un développement réellement positif de l'élève des cibles qu'on lui propose et dont on veut faciliter l'atteinte.

## Les difficultés de la parole interprétative

Un référent prédéterminé reste extérieur à la personne à qui on l'"applique". Et, dans le procès de conduite de l'action pédagogique, sa mise en jeu marque un temps d'arrêt. Lors de "l'examen", au moment où l'on soumet l'élève à l'épreuve, on lui demande en quelque sorte de ne plus bouger, afin que l'on puisse faire une bonne photographie de ce qu'il est, que l'on compare au prototype de ce qu'il devrait être. Même lorsqu'elle se veut interactive, et tente de s'intégrer à la dynamique du processus d'apprentissage, l'évaluation appréciative avec modèle prédéterminé procède par arrêt sur l'image. Cet arrêt est nécessaire pour que l'on puisse effectuer une comparaison avec la cible. Même "immédiate", la régulation ne peut que suivre ce temps de saisie-comparaison-analyse. Mais le photographe non seulement ne produit ainsi qu'un instantané, image d'un moment qui est loin de livrer toute la richesse et la complexité du mouvement figé par le cliché, mais encore ne donne de la réalité qu'une vision particulière, relative à l'objectif utilisé et à l'angle de prise de vue choisi. Tout l'art est dans le choix du point de vue. C'est pourquoi l'image, construite à l'aide d'un "objectif", ne sera jamais "objective". Elle ne donne pas les choses telles qu'elles sont. Les évaluateurs ne sont pas interchangeables. Autant en prendre conscience et reconnaître que, comme l'ont bien marqué J. Ardoino et G. Berger, toute évaluation est interprétation.

Cela signifie-t-il que les "jeux" de l'expert et du juge débouchent fatigiquement sur celui du philosophe ? L'analogie avec le travail du photographe ne nous égarerait-elle pas ? Le terme d'interprétation n'exige-t-il pas, lui aussi, d'être interprété ?

Il est, ici plus encore qu'ailleurs, nécessaire de préciser de quoi on parle. Cela va nous contraindre à nous interroger sur le regard de l'évaluateur, pour spécifier les conditions de l'observation et le statut de l'observable dans une démarche d'évaluation résolument interprétative. Mais on peut d'emblée se demander si le principal risque auquel s'expose la parole interprétative ne résulte pas de cette particularité originelle du point de vue de l'évaluateur. Quand on a pris conscience, à la fois, d'une part de la nécessité de rester au plus près du sujet en évolution, et par conséquent de ne pas évaluer un être en mouvement au moyen d'un cadre statique et extérieur, et d'autre part de l'irréductible particularité de sa parole, que peut-on vraiment faire pour assurer celle-ci ? Il faudrait construire un "référent" simple, adapté, qui épouse la vie du sujet que l'on évalue. Mais, comme c'est aussi un sujet qui effectue ce travail, et qu'on ne peut remplacer sans modifier l'évaluation<sup>1</sup>, comment fonder et valider le discours produit ? N'échappent-on au risque de l'imperialisme masqué que pour mieux s'exposer à celui de l'insignifiance bavarde ? En refusant la violence "douce" qui guettait le jeu précédent avec l'imposition, par des voies arbitraires, d'un référent arbitraire, n'est-on pas comme condamné à exercer la violence, plus sournoise encore, de l'interprétation qui se donne pour recevable (pertinente, authentique, valable) alors qu'elle n'est que l'expression d'un point de vue que son irréductible particularité rend éminemment suspect et contestable ? En refusant d'user d'un référent prédéterminé, ne jette-t-on pas à la mer la boussole et le sextant, ce qui revient à vouloir être le pilote d'un bateau ivre ? Iveresse du discours qui tient l'autre à sa merci ! Le juge, croyant devenir philosophe, se métamorphosera-t-il en shérif... désormais sans foi ni loi ?

## Le paradigme de l'interprétation

Le mieux à faire est sans doute d'abord de comprendre quel sens donnent au terme ceux qui voient dans le passage du contrôle à l'interprétation un véritable et nécessaire changement de paradigme. Nous sommes, peut-être, allés un peu vite en besogne en faisant l'hypothèse que l'interprète allait devoir jeter à la mer les instruments lui permettant de "piloter" son action et de faire le point. Car, si Ardoino et Berger affirment leur refus de "s'accrocher à un modèle prédefini"<sup>2</sup>, ce n'est pas pour conclure à la nocivité du référent en soi, mais au contraire pour créer les conditions d'émergence d'un "référent" utile et opératoire, parce que approprié à l'objet complexe et mouvant dont seul il pourra permettre l'appréciation. "L'évaluation, en ce qu'elle pose la question du sens, consiste essentiellement à produire, à

construire, à créer un référent". Chaque "référent" ainsi construit, toujours provisoire et susceptible d'être remis en cause, est une "pièce de touche", un "système d'interprétation" destiné à donner sens au réel. Quand on est embarqué, comme dirait Pascal, il est plus difficile de dégager la signification de ce qui se passe. Un évaluateur en mouvement dans un univers en mouvement n'a plus le secours, pour se repérer, de points fixes et externes. Il doit trouver ses points d'appui à l'occasion même du travail qu'il effectue. Mais cela ne signifie pas qu'il est englué dans le présent, sans pouvoir prendre du recul. La notion, proposée par J. Ardoino, de "projet-visée", permet de mieux comprendre sa situation. En effet, le texte qui définit l'évaluation comme interprétation indique que l'interrogation sur le sens ou la pertinence d'un programme ou d'un plan renvoie "immanquablement" à l'évaluation des projets-visées qui les inspirent. Cela signifie qu'il faut d'abord s'interroger sur l'existence d'un projet-visée, seul capable de donner sens à un "projet-programmatique". Le projet-visée est le produit d'un imaginaire moteur et créateur. Il est soucieux de "significance" : en s'articulant à des valeurs, en spécifiant des intentions et des finalités ; en précisant, en d'autres termes, les buts visés. Le projet programmatique, de son côté, définit les moyens de parvenir aux buts : détail de ce que l'on envisage de faire, stratégies, méthodes. Il a une dimension essentiellement technique, voire technocratique. Car, et c'est le thème dominant d'Ardoino<sup>3</sup>, sans "visée significante", sans la perspective et le souffle du projet-visée, un projet programmatique tombe dans l'insignifiant.

Évaluer un programme, c'est donc poser la question des intentions, des fins et des buts. C'est se demander s'il a du sens, celui-là ne pouvant naître que d'une articulation avec des valeurs et des intentions. Tel est alors, nous semble-t-il, le sens premier du verbe interpréter dans le cadre de ce nouveau paradigme : rechercher la "visée" susceptible de rendre significante la réalité évaluée. L'évaluateur est un constructeur de sens dans la mesure où son travail ("de clinicien")<sup>4</sup> est d'aider à l'émergence du ou des sens impliqués dans et par une réalité décrite comme opaque, complexe et équivocée. Mais, plus qu'un accoucheur, l'évaluateur-interprète sera un passeur qui aide à affronter l'inattendu, en déplaçant les interrogations, en faisant naître de nouvelles questions, en permettant à d'autres dimensions de faire irruption. "L'évaluation revient à confronter des ordres et des niveaux de sens différents<sup>5</sup>."

La conception de l'interprétation que proposent J. Ardoino et G. Berger conduit à voir dans la patience et la modestie deux qualités majeures de l'évaluateur. Il n'y a pas, comme l'a écrit Guy Berger, d'évaluation achetée, car un réseau de significations peut toujours être complété et déplacé, en fonction de l'évolution des choses d'une part, et de la

1. J. ARDOINO, "Pédagogie de projet ou projet éducatif?", *POUR* 94, mars-avril 1984, p. 5-13.  
2. Ibid.

3. J. ARDOINO, "L'évaluation, comme interprétation", art. cité, p. 123.  
4. J. ARDOINO, G. BERGER, "L'évaluation, comme interprétation", art. cité, p. 124.  
5. Ibid., p. 125.

particularité du regard de l'irremplaçable sujet-évaluateur d'autre part. L'évaluation est un processus partiel, par essence inachevé.

On peut se demander alors si cette impossibilité d'achèvement, marquée par le fait qu'il "n'existe pas un point de vue de tous les points de vue" <sup>6</sup>, ne rend pas caduc un remède possible contre le risque d'interprétation abusive. On pourrait, en effet, imaginer pouvoir se prémunir contre la subjectivité de son approche, et asseoir son discours, par une multiplication des points de vue, et une variation des angles d'observation. "L'objectivité" aurait pu être une conquête résultant d'un effort de correction par décentration. N'est-ce pas ce qu'indiquent précisément Ardoino et Berger, lorsqu'ils affirment que l'évaluateur doit élucider sa propre position institutionnelle ? Toutefois, à quoi pourra servir une telle élucidation, sinon, d'un côté, à "purifier" un point de vue qui n'en reste pas moins particulier et, d'un autre côté, comme l'indique Guy Berger, à déterminer le sens de l'évaluation elle-même ? Nouveau déplacement de question, du sens de la réalité évaluée à celui de l'opération par laquelle on tente de dire ce sens. Non seulement il n'y a pas "de signification qui soit le lieu géométrique de toutes les significations possibles" <sup>9</sup>, mais encore, l'interprétation consiste à "sauter" d'un ordre et d'un niveau de sens à un autre, pour certes "confronter tous ces ordres différents" <sup>10</sup>, mais en sachant que cette confrontation ne place pas celui qui l'opère à un point de vue plus objectif, d'où naîtrait une interprétation plus assurée. Le fin mot de l'interprétation n'est-il pas dans le passage, le glissement, d'un point de vue à un autre, d'un sens à un autre ? Interpréter, n'est-ce pas courir après le sens ? L'évaluation interprétable ne risque-t-elle pas l'essoufflement ?

Le problème, pour l'évaluateur-interprète, est de traduire correctement la réalité dont il a pour ambition de dégager la signification. L'objectivité pourrait être définie ici, non pas comme l'impossible adéquation au réel, puisqu'il n'y a pas de vrai sens pour une réalité toujours mouvante, mais comme la marque d'un discours qui ne déforme pas, qui livre, non le dernier mot, mais ce qui est nécessaire pour comprendre. L'interprétation est "objective" et juste quand elle ne trompe pas ; quand elle ne lance pas sur de fausses pistes ; quand elle ne berce pas l'évalué pour l'endormir avec de jolis mots.

L'évalué n'a besoin ni d'un traité savant, ni d'un conte de fées. Il a simplement besoin qu'on l'aide à comprendre ce qui se passe, à repérer les enjeux, à soupeser les forces en présence, afin de pouvoir mieux ajuster son tir en fonction de ses propres "visées". Le discours utile est celui qui, non

seulement l'iniforme, mais encore lui permet d'entrevoir les éléments qui donnent sens à la situation sur laquelle on l'iniforme. Un discours qui l'éclaire sur les dimensions cachées de son activité dans le cadre scolaire, et d'abord (charité bien ordonnée...) de l'activité d'évaluation elle-même. L'interprète devra, par exemple, situer tel contrôle de connaissance dans l'espace des usages sociaux de l'évaluation, et faire voir, par-delà l'enjeu du progrès individuel, celui du positionnement social : cela conduira immédiatement à réfléchir sur les nécessités et les contraintes du développement socio-économique, et à poser la question de la pertinence du modèle de développement qui domine dans notre société.

Il faudra donc se méfier à la fois de l'efficacité illusoire de celui qui croirait pouvoir tout dire en livrant, dans son discours, la réalité telle qu'elle est, et de l'impuissance ombrageuse de celui qui se condamnerait à une fuite en avant à la recherche d'un sens finalement introuvable. Entre l'assurance trompeuse de celui qui croit savoir et la lucidité paralysante de celui qui sait qu'il ne saura jamais, l'évaluateur qui se veut avant tout interprète aura du mal à trouver son chemin.

Cependant, la prise en compte de cette difficulté nous permet de préciser en quel sens toute évaluation est interprétation. Évaluer sans interpréter équivaudrait à donner des résultats bruts. Dans le "jeu" de l'expert, cela correspond à la tentation objectiviste, qui conduit à vouloir des outils pour mesurer la vraie valeur des élèves, et des thermomètres pour évaluer l'école. Ce dernier souci témoigne d'une "fièvre évaluatrice" dont une évaluation interprétable pourra tenter de dire le sens en faisant voir le jeu des pressions d'ordre économique et budgétaire (11). Dans le "jeu" du juge, ce désir de "parler vrai" se traduit par le souci d'opérationnaliser ses objectifs, que nous avons vu à l'origine d'une possible dérive techniciste. Car la volonté de transparence n'est pas toujours innocente ! L'affirmation que l'évaluation est interprétation peut avoir comme premier effet de nous guérir de cette tentation de la "vérité", en nous rappelant que l'évaluateur n'a pas à être un savant. La vérifié qu'il recherche n'est pas dans la production d'un discours traduisant adéquatement une réalité, c'est-à-dire exprimant, dans ses articulations, celles des éléments qui la constituent. Car, avec l'évaluateur, il y a toujours un tiers. Il n'est pas simple observateur. Il est quelqu'un qui lit, qui prélève des indices pour leur donner du sens en fonction d'une grille d'interprétation : modèle de Type 1 (Stufflebeam), référent (prédéterminé), ou "référent" (créé pour et à l'occasion de l'évaluation : Ardoino et Berger).

Avec l'évaluateur s'introduisent la Valeur ou le Sens. Son travail consiste, comme nous avons tenté de le montrer, à se prononcer sur une réalité, à la lumière de quelque chose qui est de l'ordre d'une "réalité" d'un autre ordre.

6. Ibid., p. 127.

7. Ibid., p. 125.

8. G. BERGER, "Mais, qu'est-ce qui nous prend à évaluer ?", *POUR*, 55, juin 1977, p. 14.

10. "L'évaluation, comme interprétation", art. cité, p. 125.

11. Cf. "Des thermomètres pour évaluer l'Ecole", *Le Monde*, 31 mars 1988.

## De l'observation à l'interprétation

Ainsi, la recherche des conditions de pertinence de l'interprétation soulève-t-elle le problème du rôle exact de l'observation. Peut-être aurait-on dû comprendre depuis longtemps, à ce sujet, que l'observateur n'est jamais un spectateur passif qui se bornerait à enregistrer. Car il n'y a d'observation que pour un sujet qui opère une lecture orientée de la réalité. Les chercheurs en sciences humaines ont eu à affronter ce paradoxe, qui éclate dans la situation de l'observation avec grille. On sait que tout observateur est caractérisé par une "équation personnelle". Chacun trie et sélectionne d'une façon relativement constante, en fonction de préférences personnelles (présupposés, préjugés) et de particularités de son histoire, les informations auxquelles il est sensible. La réalité est filtrée. On se l'approprie à travers des cadres spécifiques. Lorsque l'objet observé est un être humain, il y a, comme l'écrit G. de Landsheere<sup>12</sup>, double équation personnelle. Sont en présence deux observateurs qui interprètent mutuellement ce qu'ils perçoivent et modifient leur comportement en conséquence. Il est donc particulièrement nécessaire pour l'observateur de savoir se situer, et prendre conscience des filtres qui lui permettent de cueillir habuellement des informations. A proprement parler, il n'y a jamais de "données", mais simplement des "cueillies" !

Cependant, une recherche conduite sur les caractéristiques dominantes d'individus déformant peu (low distorts) ou au contraire beaucoup (high distorts) ce qu'ils observent a produit des résultats paradoxaux, que l'on pourrait résumer ainsi : celui qui observe le mieux est celui qui analyse le mieux<sup>13</sup>. Le "grand déformant" tente de reproduire les choses telles qu'elles sont, sans s'interroger sur ce qu'il voit. Le "faible déformant" établit des relations entre les faits, intègre le contenu à ses idées, domine la matière concernée. Mais ce résultat n'est paradoxal que si l'on réduit l'observation à un simple enregistrement. On se heurte alors à ce qui constitue une véritable antinomie pour l'observation directe et systématique. Dans l'observation en direct du phénomène *in situ*, l'observateur est un témoin qui enregistre de la façon la plus neutre possible. La caméra vidéo ne pourraît-elle, alors, le remplacer avantageusement ? Non, car le problème est seulement déplacé. La caméra a tout enregistré : que faire du matériau ainsi produit ? Il faudra bien l'analyser. Et plus l'enregistrement est complet et fidèle, plus l'analyse sera délicate et compliquée... C'est pourquoi le risque contre lequel doit lutter l'utilisateur du magnétoscope est l'illusion que l'on peut procéder

à des observations avant d'avoir défini ce que l'on veut faire<sup>14</sup>. Il n'y a d'observation possible que pour qui sait, d'une certaine façon, ce qu'il veut voir. Telle est l'antinomie : toute observation implique une analyse. Elle est, en même temps, enregistrement et analyse. Celle-ci repose sur des observations préalables, ayant fait l'objet d'une formalisation. Dans l'observation avec grille, les catégories sont a priori pour l'observation actuelle, mais a posteriori par rapport aux observations précédentes, qui ont permis de les déterminer. Toutefois une dialectique est envisageable, de l'observation "sauvage" ou "nue" (enregistrement brut), à l'observation fortement instrumentée (observation avec grille "d'analyse" très complète). Et la construction d'une grille pourra comprendre une série d'étapes, à partir d'une première observation plutôt sauvage, ou d'enregistrements anecdotiques, en passant par des phases successives d'élaboration et d'essai. Mais il n'y a pas de degré zéro où l'observateur serait totalement "nu" ...

Comme l'écrit Hélène Chauchat, l'observation est toujours "une perception orientée selon des schèmes, des concepts, des hypothèses"<sup>15</sup>.

Cependant, si l'observateur analyse, doit-on dire qu'il interprète ? L'analyse met en jeu des opérations de classification et éventuellement de sériation. Il faut établir des relations d'équivalence (mettre ensemble ce qui est "pareil"), ou d'ordre ( ranger ce qui diffère selon une ou plusieurs dimensions), entre les objets cueillis dans l'observation. L'interprète va plus loin. Il cherche à dire ce que nous apprend le fait qu'ils soient là, tels qu'on a pu les ranger dans des "catégories". L'observateur repère, par exemple, le comportement agressif d'un élève. Il n'a pu le faire que grâce à la possession d'un modèle de l'agressivité. Se demander pourquoi cet élève est agressif, ce que cela signifie quant au fonctionnement de cette école, fera passer de l'analyse, qui range, à l'interprétation, qui prend du recul pour comprendre. Il y a plus dans interpréter que dans analyser.

Quel est, dans ces conditions, l'intérêt de la réflexion sur les difficultés de l'observation en sciences humaines ? En premier lieu, de préparer le travail de recherche d'outils adéquats, en précisant le cadre dans lequel cette recherche pourra s'effectuer. L'évaluateur, devant nécessairement produire des informations par observation de ce qu'il évalue (construction du référent), aura à affronter déjà tous les problèmes que soulève l'observation. Il est donc important de comprendre qu'il n'y a jamais de fait pur, de donnée en soi neutre ou objective. Non seulement l'évaluation ne se réduit pas à la production d'informations, mais déjà celle-ci n'est possible que parce qu'elle est orientée par des intentions et dynamisée par des questions. De quoi gêner définitivement de l'illusion objectiviste, et faire saisir les limites radicales d'une politique d'évaluation par recherche d'indicateurs.

12. G. de LANDSHEERE, *Introduction à la recherche en éducation*, op. cit., p. 49.

13. Ibid.

14. Hélène CHAUCHAT, *L'enquête en psychosociologie*, Paris, PUF, 1985, p. 90.

15. Hélène CHAUCHAT, *L'enquête en psychosociologie*, op. cit., p. 142.

A défaut de trouver des thermomètres pour évaluer l'école, les chasseurs d'objectivité se sont mis à la recherche d'indicateurs indiscutables, qui permettraient, par exemple, de connaître la valeur réelle des établissements scolaires ou des diplômes délivrés par l'institution. L'évaluation rigoureuse du système scolaire, pour ceux qui souhaitent le "jauger", passe ainsi par la définition consensuelle d'indicateurs si possible simples et faciles à comprendre, qui pourraient livrer des informations claires, et directement exploitable pour une meilleure gestion des ressources scolaires<sup>16</sup>. Le souci est certes louable. On a tenté de repérer, dans un premier temps, les domaines d'investigation correspondant aux phénomènes à observer de près (exemples : Les résultats des élèves, la vie des établissements, les opinions des acteurs concernés, les formes et taux de scolarisation). Un groupe de travail a proposé que soient retenus, pour permettre d'apprécier l'efficacité du système scolaire dans ces différents champs, des indicateurs tels que :

- taux de scolarisation ;
- taux de réussite des élèves ;
- taux d'encadrement ;
- capacité d'accueil des établissements ;
- niveaux et taux d'insertion des diplômés, etc.<sup>17</sup>

Mais quel usage faire des informations qui apparaîtront sur le "tableau de bord"? Un chiffre ne devient une information que s'il prend du sens, par exemple, par rapport à des seuils. Quand le niveau d'essence est trop bas, on entre "dans le rouge". Comment saura-t-on que l'on est ou non dans le rouge? Un observatoire des résultats scolaires, au-delà de l'intérêt de la production de données factuelles, qui risquent d'ailleurs vite de devenir encombrantes et de rester sans effet réel, sans retombées concrètes, ne sera vraiment utile qu'à condition de produire de véritables "indications". Un indicateur est un signifiant qui témoigne de l'existence d'un phénomène déterminé. C'est un signe auquel on reconnaît la présence d'un effet escompté, ou l'imminence d'un danger. De quoi donc témoigne un taux de scolarisation ? Les signes qui apparaissent sur le tableau de bord ne prennent une signification que si l'on a défini, en amont, des niveaux de "performance" acceptable, des seuils de réussite ou d'échec ; que si l'on a précisé des objectifs et décrit des effets attendus. Sans de tels critères, l'évaluateur est aveugle, et les indicateurs fournissent des chiffres qui ne peuvent pas même "cligner" ; qui, à strictement parler, ne signifient rien. Comme le fait remarquer J.-M. Dupuis, si le taux de réussite au baccalauréat s'élève au prix d'une "élimination féroce" dans les classes de seconde et de première, faut-il applaudir ou déplorer ce résultat<sup>18</sup>?

Tout indicateur est, pour le moins, ambivalent. Que signifie, en effet, le taux de réussite au baccalauréat ? Est-il un indice sûr pour apprécier la valeur d'un établissement ? Si l'on se borne à diviser le nombre de succès par le nombre de présentés (indicateur 1), on ignore les transferts d'élèves, d'un établissement à l'autre, en cours, voire en fin de scolarité. Et l'on ne tient compte ni des temps de parcours ni de la taille des établissements<sup>19</sup>. On pourra donc proposer de mettre en rapport (indicateur 2) le nombre d'élèves ayant obtenu leur baccalauréat en trois ans et le nombre d'élèves entrés en seconde. Mais ce dernier indicateur ne tient compte ni de la taille de l'établissement, ni des différences dans la "valeur scolaire" des élèves ayant leur entrée au Lycée. En définitive, un indicateur, seul, est toujours insuffisant. La conclusion est donc double. Non seulement il importe d'être méfiant, et de faire l'effort d'interpréter "sainement" les indicateurs, même, et peut-être surtout, ceux dont le sens paraît le plus évident. Mais il importe avant tout de définir ce que l'on veut apprécier – par exemple la qualité d'un lycée – afin de pouvoir déterminer des indicateurs pertinents.

Ainsi, "les chiffres ne parlent jamais d'eux-mêmes, et ne prennent leur sens que dans une problématique explicative"<sup>20</sup>. L'aspect quantitatif de l'indicateur ne doit pas faire illusion. Toutes les données sont construites, et les données devant servir à l'évaluation le sont doublément : en tant que "données" d'observation, et en tant que données n'indiquant quelque chose que par référence à des critères qui, logiquement, leur préexistent. Un descripteur ne devient un indicateur que relativement à un contexte de projets ou d'attentes. Il faut remettre les choses à l'endroit. La ligne de pertinence va des critères aux indicateurs.

## Difficultés et dangers de l'interprétation

L'observateur construit l'objet de sa perception en l'analysant en même temps qu'il "l'enregistre". L'évaluateur n'ayant pas pour projet, simplement, de voir, mais de se prononcer sur ce qu'il voit, va tisser, avec ses mots, une toile articulant des observables et des idées, des représentations, des projets, des intentions, etc., pour faire naître du sens. Il y a une part d'interprétation dès l'évaluation estimative, puisque l'être que l'on veut dire déborde ce qui peut en être saisi de façon instrumentale. On "estime" quand l'être auquel on s'intéresse ne se réduit pas à l'être-là mesurable et échappe à nos capacités de saisie "objective". Avec l'évaluation sans

16. Cf. "Diplômes et débouchés. Mesurer la réussite scolaire", *Le Monde*, 28 octobre 1987.

17. Cf. "L'éducation aura ses "indicateurs" d'efficacité", *Le Monde*, 9-10 mars 1986.

18. J.-M. Dupuis, "Guide du bon usage des indicateurs d'évaluation", *POUR*, 107, p.35.

19. Cf. "Les résultats du baccalauréat ; une lettre du proviseur du lycée Champollion", *Le Monde*, 8 avril 1987.

20. J.-M. Dupuis, "Guide du bon usage....", art. cité.

modèle prédéfini, l'accent est mis, de façon radicale, sur la nécessité d'interpréter, c'est-à-dire de rechercher les pierres de touche permettant de penser la réalité observée. Si l'on ne trouve pas ces pierres de touche, ce qui n'est qu'observable risque d'être, littéralement, insignifiant. L'observable – comportement, attitude, discours – n'est qu'un signe dont il faut trouver le sens. Les chiffres doivent être déchiffrés ! Interpréter signifie traduire en clair, décoder.

Comment être alors sûr de son texte, quand on ne dispose pas du secours d'un texte clé ou principe ?

Le philosophe est un traducteur qui doit construire son dictionnaire tout en traduisant. Une telle opération ne peut qu'être délicate. Le principal risque auquel s'expose la parole interprétative est visible, ici, dans ce travail de funambule qui opère sans fil et. C'est celui de la griserie du discours et de la prétention philosophique à savoir tout sur tout.

Il faudra plus que de la modestie pour échapper au piège du bavardage prétentieux, en particulier lors de ce que nous proposons de nommer l'interprétation ascendante ou inductive. On peut définir l'induction comme l'opération intellectuelle par laquelle on remonte de faits, considérés alors comme des conséquences, au principe susceptible de les expliquer, c'est-à-dire à leur cause possible. "On pose en présence de phénomènes une hypothèse dont on présume qu'elle permettra de les retrouver comme conséquences" 21.

Or, dans le domaine des pratiques sociales, l'effort d'évaluation s'est concrétisé dans des démarches d'analyse des effets qui mettent en jeu un mécanisme de type inductif. Il s'agit de mettre en rapport des effets observés avec les objectifs ayant présidé à la mise en œuvre d'actions sociales déterminées. Dans un premier temps, on "mesure" la variation d'une situation". Et, dans un second temps, on essaye de dire ce qui, dans les changements observés (la variation mesurée) est à mettre au crédit de la politique ou du travail social que l'on veut évaluer 22. L'efficacité d'une politique sociale est ainsi appréciée à travers ses effets, qu'il convient de repérer et d'analyser. Mais ce travail d'"analyse des effets" implique, lorsque l'on part de la réalité, un double mouvement d'inférence. Car l'analyse articule, non pas deux, mais trois niveaux de "réalité" :

– celui des "effets", qui se situent dans le champ de la réalité sociale concrète, où des variations pourront être mesurées. C'est sur de telles variations qu'un tableau de bord pourra instruire. Mais, nous l'avons vu, sans "données" d'un autre ordre, les indications fournies ne signifient rien. Il faut les interpréter, ce qui exige une mise en relation avec deux autres niveaux : – celui des actions concrètement mises en œuvre ;

– celui des objectifs que ces actions avaient pour ambition d'atteindre.

Or, comme le fait remarquer de façon pertinente J.-M. Dupuis 23, il n'est pas facile d'identifier des effets, même dans le cas d'interventions sociales en apparence simples et transparentes. D'une part, les relations de causalité entre les actions et les effets sont toujours problématiques, et pour deux raisons. La première est d'ordre méthodologique : une causalité ne se démontre pas, mais reste hypothétique. La seconde est d'ordre pratique : comment savoir s'il faut attribuer l'effet repéré à telle action sociale, à telle autre, ou à une tout autre cause ? Par exemple, six mois après une action de formation à l'évaluation dans un collège, on constate que les pratiques ont évolué. L'évolution est-elle due à cette action, à un autre stage qui a réuni les enseignants du collège à la même époque, au changement de principal survenu entre-temps, à la pression des parents d'élèves ? Il est toujours hasardeux d'attribuer un "effet" à une action précise.

Par ailleurs, les liens entre l'action réalisée et ses objectifs sont tenus et équivoques, et cela, d'autant plus que les objectifs sont généraux. Les objectifs énoncés peuvent n'être que de façade. Les intervenants sociaux ont souvent leurs propres objectifs, qui peuvent rester non avoués. L'action concrètement réalisée tient compte de nécessités et de contraintes parfois très éloignées de la pureté des intentions qui s'affichent dans les objectifs. Bref, "il convient... de rester extrêmement prudent dans l'interprétation" 24, lorsque, pour tenter d'apprecier une pratique sociale, on remonte des effets aux actions, et de celles-ci aux objectifs. Il y a trop d'incertitude dans la mise en relation effets/objectifs.

Cependant, l'évaluation interprétative, telle que la conçoivent Ardoino et Berger, ne se réduit pas à ce mouvement d'interprétation ascendant. On pourrait, en effet, formuler d'une façon différente les conclusions de cette première analyse, en disant que les objectifs officiels d'une action sociale ne constituent pas nécessairement le meilleur référent pour l'évaluer. Il faut tenir compte du contexte général, s'inquiéter sur les autres causes possibles de changement, se rapporter aux visées propres aux différents acteurs concernés. L'interprétation exige un va-et-vient constant de la situation observée au système d'idées et de principes destiné à la rendre intelligible. Elle demande un ajustement permanent de la grille de lecture à l'objet "lui". A chaque situation, son système d'interprétation. Quand on possède un système (référent prédefini), on se livre à une interprétation que l'on peut qualifier de "descendante" : on recherche, dans le réel, les signes (indicateurs) correspondant aux différents critères retenus, par exemple aux principaux effets escomptés. Ce qui ne rentre pas dans le cadre de la grille de lecture

21. P. de Bourne et al. *Dynamique de la recherche et d'intervention sociétales*, Paris, PUF, 1974, p. 91.

22. Cf. Maurice BLANC, "Travail social et politique locale : de l'évaluation implicite à l'évaluation explicite", *POUR*, 107, p. 26.

23. J.-M. Dupuis, "Guide du bon usage", art. cité, p. 30-32.

24. *Ibid.*, p. 30.

échappe à l'évaluateur. C'est pourquoi "l'évaluation comme interprétation" nécessite les deux mouvements, ascendant et descendant. Il faut remonter des faits au système d'idées permettant d'en rendre compte, modifier ce système en fonction des faits analysés, revenir aux faits pour les apprêter à l'aide de ce système modifié, etc.

#### *Pour échapper à la griserie des mots*

C'est sans doute la volonté de revenir aux faits en leur ajustant constamment sa grille de lecture qui peut sauver l'interprète du bavardage prétentieux. Il est certes tentant d'imposer son interprétation, et difficile d'échapper à la griserie qui accompagne l'exercice du pouvoir de dire à autrui ce que l'on croit être sa vérité.

Comme le chante Guy Beart, les mots ainsi jetés à la tête des autres peuvent faire très mal, et blesser à tout jamais :

Ils sont si légers pour celui qui les jette,  
si lourds pour celui qui les reçoit,  
La flèche est partie déjà tu la regrettes,  
Elle s'est plantée au fond de moi.

La première condition pour ne pas succomber à cette hybris est bien de ne jamais oublier que les mots sont destinés à exprimer des "choses". Ce qui légitime un discours est sa capacité d'expression de la réalité sur laquelle il porte. Même, et peut-être surtout, pour le philosophe, c'est la réalité qui est jugé. Il s'agit de comprendre une réalité particulière. On ne peut produire du sens qu'à l'aide de mots. Mais la pierre de touche de la validité du discours construit est la réalité dont on parle et où il est nécessaire de revenir. Hegel a fort bien situé et décrit, de ce point de vue, le travail du philosophe, qui consiste, nous y avons déjà fait allusion, à concevoir ce qui est. Or, "chaque est le fils de son temps". Au mieux, la philosophie "résume son temps dans la pensée". Il n'est pas possible de s'évader du monde contemporain. C'est pourquoi la prétention de dire au monde ce qu'il doit être est ridicule, et conduit à l'erreur. "Si une théorie... construit un monde tel qu'il doit être, ce monde existe bien, mais seulement dans son opinion."<sup>25</sup> "La philosophie doit se garder de vouloir être édifiante."<sup>26</sup> Le monde n'a pas attendu l'apparition du philosophe "pour savoir comment il doit être et comment il n'est pas."<sup>27</sup> L'interprète qui veut éviter de prendre "les songes de son abstraction pour vrais"<sup>28</sup> est prié de revenir au réel.

On pourrait presque dire, avec l'éclairage de Hegel, que l'interprète est un expert qui a compris la nécessité de la médiation par la parole. De l'expert, il a retenu la primauté du réel, l'impossibilité de s'évader du monde, la vanité du bavardage "aérien". Il sait qu'il lui faut dépasser l'illusion de la "colombe légère" qui, comme l'écrit Kant, "lorsque, dans son libre vol, elle fend l'air dont elle sent la résistance, pourrait s'imaginer quelle réussirait bien mieux encore dans le vide."<sup>29</sup> Il faut se garder de quitter le monde sensible "sur les ailes des idées", en se lancant "dans le vide de l'entendement pur", pour se contenter de concevoir ce qui est, selon la formule hégelienne. Mais ce qui est ne se livre pas immédiatement. La réalité ne se dévoile pas spontanément aux yeux d'un être qui n'aurait qu'à regarder et enregistrer. Il faut la concevoir, ce qui implique un difficile travail de la pensée. Comme philosophe, l'interprète sait que le monde a besoin de la négativité d'une pensée qui l'exprime, d'un discours qui le traduise. Mais, si la médiation de la parole est nécessaire, le philosophe n'est pas libre de dire n'importe quoi. Il lui faut — c'est là son impératif catégorique — traduire le monde tel qu'il est. En définitive, l'abstrait (du discours évaluatif) n'a de sens que s'il s'efforce de dire le sens du concret (de la réalité évaluée).

Lorsque cette réalité est constituée par des élèves, des apprenants, une seconde condition, pour se garder de l'ivresse interprétative, est d'avoir toujours conscience de sa position d'auxiliaire, au service du développement de celui qu'on évalue. Il s'agit d'exprimer adéquatement la réalité du sujet évalué dans la situation présente, pour lui permettre de dépasser cette situation et de "transformer" sa réalité. La volonté d'être utile peut être un garde-fou efficace contre la tentation du discours hautain et édifiant, si elle ramène l'évaluateur à sa place. Il n'est pas un tout-puissant professionnel de la parole, capable d'effectuer une synthèse d'où sortirait une vérité étouffante, parce que définitive. Il n'est qu'un accompagnateur apportant le secours ponctuel d'une analyse éclairante, ou un "gardien du sens", invitant à mieux comprendre ce que l'on fait, pour mieux devenir ce que l'on est.

C'est pourquoi, enfin, une troisième condition, pour l'évaluateur interprète, est de comprendre, comme l'écrivent Ardoino et Berger, qu'il est "surtout là pour se faire oublier".<sup>30</sup> La vérité ultime du travail d'interprétation est l'auto-évaluation au service d'une autogestion des développements. Selon une belle formule de Michel Juffé, l'évaluateur est un "agent catalytique", qui disparaît, sans laisser de trace, une fois le travail fini.<sup>31</sup> L'interprétation n'est qu'un moment dans une dynamique où elle s'inscrit : la dynamique du développement d'un sujet, ou d'une institution, qui prendra appui sur l'éclairage temporaire apporté par la parole interprétative pour mieux se poursuivre.

25. HEGEL, *Principes de la philosophie du droit*, préface.  
26. HEGEL, *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier, Montaigne, tome I, p. 11.

27. HEGEL, *Précis de l'Encyclopédie des sciences philosophiques*, 6, R.  
28. *Ibid.*

29. KANT, *Critique de la raison pure*, Paris, PUF, 1963, p. 36.  
30. J. ARDOINO, G. BERGER, "L'évaluation, comme interprétation", art. cité, p. 27.  
31. Michel Juffé, "Le bon évaluateur est celui qui va perdre", *POUR*, 107, p. 114.

Ainsi l'évaluateur, lorsqu'il construit un système d'interprétation, affronte-t-il le double risque de commettre abusivement, en proposant une grille de lecture inadéquate, et d'assujettir l'individu évalué, en l'emprisonnant dans un discours hédonistique. L'évaluation interprétable surmontera ces risques en faisant preuve de retenue et de modestie. Ce qui signifie, concrètement :

1. Ne jamais perdre de vue qu'un discours se perd, et égare, s'il éloigne de la réalité qu'il a pour fonction d'exprimer. L'interprétation doit rester, en quelque sorte, terre à terre. Il est certes nécessaire de prendre du recul par rapport à ce qui est évalué, pour tenter de comprendre ce qui se passe à la lumière d'un modèle de fonctionnement de la réalité construit à cet effet. Mais il y a plusieurs sortes de modèles de fonctionnement. Dans le cadre d'une évaluation appréciative, le référent est, à proprement parler, modèle de devoir être. L'évaluateur sait quelle cible doit viser l'évalué. Mais, pour la parole interprétable, le problème est sensiblement différent. Il ne s'agit plus de construire une grille pour juger, mais un réseau (de signification) pour comprendre. Ce n'est plus de la même façon que l'on se prononce sur la réalité. Le "référent" ne constitue pas un modèle idéal, mais un modèle d'intelligibilité.

La prise de conscience de cette nécessité propre à l'évaluation interprétable peut nous permettre de préciser notre conception de l'évaluation. Car on pourrait se demander si cette démarche d'interprétation ne sort pas du cadre des pratiques évaluatives. J. Ardoino et G. Berger excluaient le contrôle de l'évaluation. Ne conviendrait-il pas de faire subir le même sort à l'interprétation, dans la mesure même où l'adéquation au réel devient une exigence primordiale ? Doit-on encore parler d'évaluation ? Nous répondrons par l'affirmative, en considérant que l'interprétation, comme tout acte d'évaluation, constitue *un temps d'arrêt où l'on s'interroge sur l'action conduite afin d'améliorer cette conduite*. Mais il y a plusieurs façons de s'interroger, qui correspondent précisément aux "philosophies" que nous avons décrites.

- L'expert s'interroge sur la réalité des effets et l'efficacité de l'action, qu'il veut pouvoir mesurer.
- Le juge s'interroge sur la valeur des transformations opérées, qu'il veut pouvoir apprécier.
- Le philosophe s'interroge sur le sens de ce qui s'est passé, qu'il veut pouvoir faire émerger.

Le second jeu est celui qui correspond le plus directement à notre première définition de l'évaluation. Mais on peut légitimement considérer que chacun des deux autres, dans le cadre général d'une gestion du probable, représente une forme particulière d'activité d'évaluation. Et au-delà des questions de définition et de frontières, l'essentiel, comme nous avons tenté

de le montrer, est de connaître et de respecter les règles propres à chacun des jeux, afin de jouer en respectant leur essence.

Or le jeu de l'interprétation doit respecter une deuxième règle fondamentale.

2. Mettre l'interprétation au service du changement. Bien que toute évaluation soit "à visée globale et cherche à prendre en compte toutes les interactions" <sup>32</sup>, l'interprète doit résister au mirage de l'évaluation achevée. Personne n'a le pouvoir de dire le dernier mot. Vouloir le faire reviendrait à figer l'évolution des choses, à rendre plus difficile, sinon interdire, le changement. L'évaluateur doit savoir se taire, et disparaître, pour laisser les acteurs sociaux, plus riches de ce qu'on les aura aidés à comprendre, reprendre leur mouvement en avant. Il pourrait reprendre à son compte ce vers de Valéry :

"Je suis en toi le secret changement."

L'évaluation aura alors vraiment constitué pour ses acteurs un temps de formation. On pourrait considérer ainsi l'évaluation interprétable comme une aide apportée au formé dans la construction de ses propres cibles.

<sup>32</sup> G. BERGER, "Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer?", art. cité, p. 13.

Deuxième moment

Savoir construire  
des dispositifs pertinents  
et utiliser des outils  
adéquats