

Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes

Anne Jorro

Volume 19, Number 2, 1996

Afin de construire une culture de l'évaluation...

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091522ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091522ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

To promote a culture of assessment three links are proposed : the intensity of imaginary, the importance of professional postures of the teacher and the self assessment posture of the learner. A plural culture of evaluation should mean that anyone can be involved without being lost when he has to face human experiences or technical problem. That is to say that the culture is like a bridge over land of experiences and knowledge on which anyone should walk in an assess posture.

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Jorro, A. (1996). Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 5–21.
<https://doi.org/10.7202/1091522ar>

Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes

Anne Jorro
Maître de Conférences
Université de Rouen, France

Afin de promouvoir une culture de l'évaluation trois liens sont noués : l'intensité de l'imaginaire, l'importance accordée aux postures professionnelles de l'enseignant ainsi qu'à l'attitude auto-évaluative de l'apprenant. La culture plurielle de l'évaluation permet à tout sujet de se confronter à des expériences humaines et à des problèmes techniques en construisant des repères. En cela, une culture plurielle de l'évaluation reviendrait à bâtir une passerelle entre différents champs d'expériences et de connaissances que tout sujet arpenterait en déployant une apostrophe évaluative.

(culture plurielle, imaginaire, postures professionnelles, processus éducatif, usages, apostrophe évaluative)

To promote a culture of assessment three links are proposed : the intensity of imaginary, the importance of professional postures of the teacher and the self assessment posture of the learner. A plural culture of evaluation should mean that anyone can be involved without being lost when he has to face human experiences or technical problem. That is to say that the culture is like a bridge over land of experiences and knowledge on which anyone should walk in an assess posture.

(plural culture, imaginary, professional postures, educational processus, usage, self assessment)

L'approche culturelle de l'évaluation scolaire résonnerait-elle comme une nouvelle utopie éducative ? Cette idée furtive est levée aussitôt que les sentiments d'appartenance envers cette pratique sociale sont parlés et agis, aussitôt que les identités en construction s'y réfèrent, aussitôt que la place du sujet concepteur est reconnue. Bien loin d'être une mode, la dimension culturelle de l'évaluation rejaillit dans ses usages les plus normatifs comme les plus souples, encore faut-il

identifier et comprendre les mouvements qui les animent. Puisque toute culture, comme complexe de pratiques, d'échanges langagiers, d'imaginaires, de mouvements collectifs, d'histoire partagée et de processus inconscients (Cuche, 1996), imprègne, modèle, façonne les conduites humaines qui, en retour, lui offrent ses conditions de formation et de déploiement, l'évaluation scolaire, de par les interactions qu'elle suscite, n'échapperait pas à ce processus.

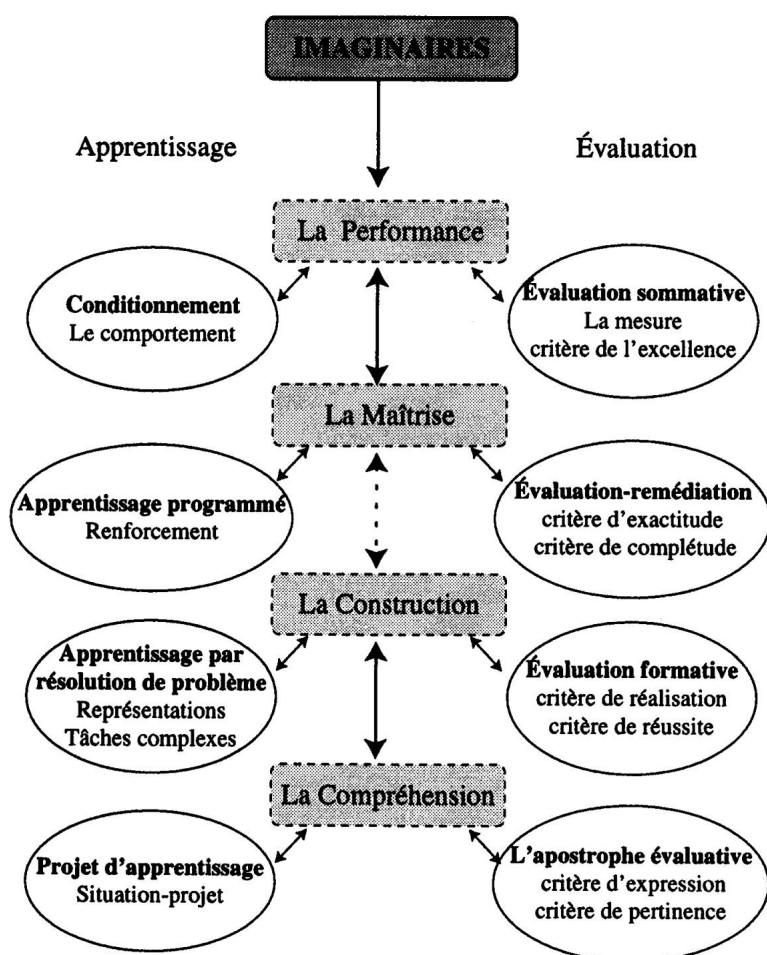
Dans cet article, je chercherai à distinguer les imaginaires en circulation dans le champ scolaire qui génèrent des démarches évaluatives, puis à décrypter les usages professionnels quotidiens des enseignants, enfin à souligner l'importance du processus autoévaluatif pour l'apprenant. Ces trois entrées participeraient d'une culture plurielle de l'évaluation, dans le sens où des liens étroits sont tissés entre le domaine symbolique des idées, concepts, valeurs, visions du monde et les modalités opératoires telles l'implication de l'enseignant-évaluateur en classe ou l'activité d'auto-questionnement de l'apprenant.

Imaginaires et horizons de valeurs

Toute culture vibre, prolifère, se déploie par son imaginaire collectif. Aujourd'hui la société occidentale n'échappe pas à la culture techno-scientifique, laquelle opère une scission entre la culture scientifique et la culture des humanités, produit des cloisonnements et inaugure le règne des experts et des technocrates (Morin, 1991). L'évaluation entendue comme pratique scientifique peut apparaître comme une technique lorsque des considérations strictement métriques l'emportent. Bien que les recherches docimologiques aient montré le leurre qui régnait dans cette volonté d'objectivité, il demeure que l'évaluation est toujours ressentie comme une procédure pesante, redoutée lors des périodes de remplissage des bulletins, là où l'on attendrait qu'elle s'ouvre aux questions de sens.

Aujourd'hui, ces polarités sont toujours d'actualité même si entre la mesure des écarts et la quête de sens, l'évaluation trouve d'autres niches conceptuelles. Analysant les usages scolaires de l'évaluation, Gillet (1988) a mis en évidence l'imaginaire de la maîtrise en faisant le rapprochement entre l'environnement économique préoccupé d'efficacité et les activités scolaires polarisées sur la production. À partir de l'idée selon laquelle l'imaginaire gagne les pratiques éducatives et façonne les usages de l'évaluation, je distinguerai quatre imaginaires. Ces imaginaires constitués à partir de l'emballage d'une idée, d'une valeur, d'un concept, à partir de leur redondance dans les discours jusqu'à leur opérationnalisation dans l'action, émanent des gestes du praticien, dans les médiations qu'il instaure, dans les valeurs qu'il affiche et pour lesquels il organise des dispositifs pédagogiques.

Leur cohérence interne, leur forte densité irriguent les gestes évaluatifs de l'enseignant et structurent le champ de l'apprentissage. Ces imaginaires ne se présentent pas hiérarchiquement, ne sont pas synonymes de progrès mais témoignent de valeurs culturelles. La lecture du schéma suivant, permet de noter les interpénétrations, les chevauchements entre les concepts, les idées, les valeurs qui les fondent. Des implications réciproques entre l'imaginaire de la performance et celui de la maîtrise se dessinent, puis entre l'imaginaire de la construction et celui de la compréhension. Par ailleurs, les oppositions fortes entre performance et compréhension apparaissent, ainsi que le saut culturel qu'implique le passage de l'imaginaire de la maîtrise à celui de la construction. Le schéma qui suit permet une visualisation des différents flux symboliques.



L'imaginaire de la performance

Avec l'imaginaire de la performance, seul le résultat d'une action entreprise compte, seule la réponse prend valeur de référence. L'évaluation porte alors sur la mesure ponctuelle, sur un rapport binaire réussite/échec, oui/non. La performance appelle la recherche de l'objectivité que des pratiques de notation, des périodes de tests, relevant du contrôle sommatif c'est-à-dire du bilan, assureront. Ces pratiques seront remises en cause dans leur scientificité même. Du point de vue de l'apprentissage, la conception finaliste est affirmée puisqu'il s'agit de viser un comportement observable. Processus de changements fortement induits par des procédures de conditionnement où la répétition et le comportement prédominent. Est-ce à dire qu'il y a un déni du sujet ? L'oubli de son intelligence langagière marque à sa manière l'utopie productiviste, la course effrénée vers la fabrication de l'action.

L'imaginaire de la performance se développe sur fond d'esprit de compétition confirmé par la rationalité scientifique. À la hiérarchie comme valeur se greffe celle de la distinction des meilleurs. Le rapport de force permanent véhiculé dans l'imaginaire de la performance passe par la valorisation du score et va de pair avec le principe de sélection.

L'imaginaire de la maîtrise

Le discours de la maîtrise concerne le processus d'enseignement-apprentissage et, plus précisément, la volonté de clarification qui s'exprimera avec les recherches américaines sur les objectifs généraux de l'éducation. Cette orientation atténuera les pratiques évaluatives posées comme jugements de valeurs. Sur le plan de l'action pédagogique, ces objectifs sont opérationnalisés, c'est à dire, spécifiés du point de vue de l'activité de l'élève. La pédagogie par objectifs, fondée sur une volonté de transparence, de clarté du processus de transmission a pour effet de découper les capacités, d'émietter les actions, de promouvoir un apprentissage instrumental. Des algorithmes d'enseignement-apprentissage placent l'élève en position de faire et de refaire en cas d'échec. Des pratiques de contrôle renvoient alors l'apprenant vers des apprentissages qui cherchent à apporter une aide dans le processus de perfectionnement. La maîtrise qui inspire les gestes professionnels de l'enseignant (pisteur/talonneur) est marquée par autant de retours sur l'action que commande l'exploitation des résultats des productions scolaires. La régulation consiste pour l'élève à refaire l'exercice échoué et à suivre, dans une stricte progression, les paliers qui garantissent l'appropriation du savoir en question.

Les implications réciproques entre performance et maîtrise se fondent sur un point de convergence : le processus de transmission des savoirs n'est pas remis en

cause. Tout est affaire de production, de fabrication de gestes pour réussir. La différence réside dans l'idée de réajustement comme amélioration de la production scolaire.

L'imaginaire de la construction

La construction vise les processus d'appropriation des savoirs. L'idée de construction, déjà présente dans les travaux de Piaget (1974) et de ses successeurs, cherche à mettre en évidence la part active de l'apprenant dans l'appropriation des savoirs. Sans investigation de l'élève, le savoir reste du domaine de l'information. De même, la verbalisation de l'action apparaît comme un processus central dans la prise de conscience de la tâche si bien que l'importance du langage dans l'élaboration intellectuelle est affirmée (Vygotksy, 1985).

Du point de vue de l'évaluation, l'imaginaire de la construction renvoie vers des démarches qui permettent à l'élève de prendre conscience des critères de réalisation de la tâche et donc de connaître les exigences évaluatives tout en développant des compétences nouvelles. L'évaluation formative permet à ce dernier de rationaliser son accès au savoir par une planification de ses actions (cf. Galpérine, 1980 et la base d'orientation de l'action) : d'agir en amont de l'orientation de l'action, puis en cours d'action. La conception constructiviste de l'apprentissage (Tardif, 1993) lui donne la possibilité de prendre conscience de ses erreurs, par un travail critique de comparaison avec les critères.

L'imaginaire de la compréhension

Cet imaginaire renvoie, non plus comme avec les approches précédentes à la production de la réponse, à la maîtrise d'un savoir ou à la construction d'une compétence, mais plutôt à la relation qu'établit l'élève avec le projet d'apprentissage. L'imaginaire de la compréhension met en scène les conditions de l'apostrophe évaluative. Qu'est-ce qu'une apostrophe évaluative ? Un retour réflexif sur soi, un processus de questionnement de ses champs de significations confrontés aux références externes. Un processus auto-évaluatif qui ne s'appuie pas sur une interrogation mais constitue la recherche de cette interrogation. Cette tension de la pensée conduit alors le sujet à se dire «est-ce que je me pose la «bonne» question ?» «Des élèves de 8, 9 et 10 ans, en situation de compréhension de texte, manifestent de telles attitudes lorsqu'ils sont mobilisés sur leur façon d'entrer dans une tâche, de prendre conscience de la singularité de leur point de vue et de la nécessaire décentration que suppose le processus de compréhension de texte» (Jorro, 1994). L'apostrophe évaluative traduit une mise en mouvement des valeurs, idées, notions impulsée par l'élève.

L'apprentissage devient un espace temps symbolique au cours duquel l'élève prend conscience du sens de son apprentissage. Il s'agit pour lui de faire des liens avec ce qu'il connaît déjà et la situation vise à lui donner la possibilité de s'interroger sur ce qu'il pourrait apprendre, pourrait comprendre. Les processus de questionnement de l'élève, sa volonté de savoir, les évocations, les rêves, les analogies qu'il formule sont recherchés. Bien que toutes ces expressions ne relèvent pas directement d'un savoir précis, elles reflètent cependant, un rapport à la connaissance à partir duquel les processus de changement peuvent exister. C'est donc l'axe du projet, projet de classe, dans lequel l'élève est co-auteur. L'apostrophe évaluative problématise l'interaction entre la logique de l'élève portée par une certaine affectivité de la pensée et des logiques qui lui sont hétérogènes. L'enseignant-évaluateur peut aider ce mouvement en incitant l'élève à se questionner, à interpeller ses champs de significations.

Les implications entre l'imaginaire de la construction et celui de la compréhension résonnent autrement. L'imaginaire de la compréhension renvoie à l'imaginaire de la construction le message d'irréductibilité des pensées, rêves, doutes, incertitudes du sujet dans une situation d'apprentissage ou de formation. C'est l'idée d'une reconnaissance du désir, de la curiosité mais aussi de l'angoisse et de l'attentisme. L'imaginaire de la compréhension s'articule à celui de la construction non pas comme un lien logique mais plutôt comme un lien problématique. Autant cet imaginaire valorise la continuité psychologique et émotionnelle de l'apprenant autant celui de la construction cherche à favoriser la confrontation avec des objets de savoir et donc à consacrer l'idée de rupture entre les connaissances préalables et les connaissances nouvelles.

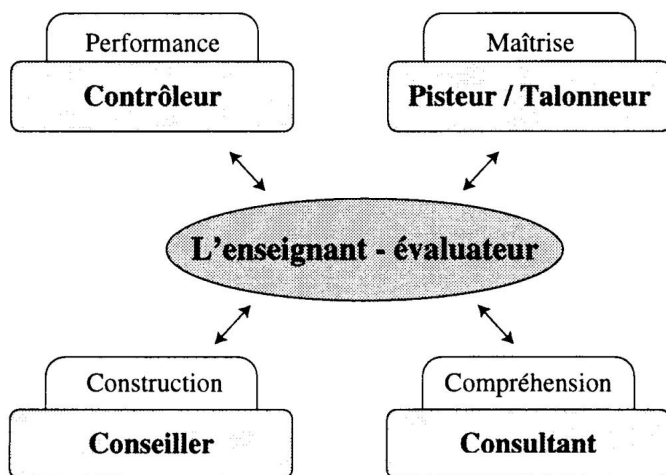
Ces imaginaires transparaissent dans les prises de position, les convictions brandies, les croyances plus ou moins affichées des enseignants (Jorro, 1996; à paraître). Les investissements sont nourris de valeurs, de fictions, d'aspirations. Tel apparaît cette présence immatérielle de l'imaginaire collectif qui est prolongée, incarnée, mise en acte dans les gestes professionnels de l'enseignant.

Le geste et la parole

En reprenant un titre fort connu en anthropologie (Leroi-Gourhan, 1982), le dessein est d'assumer l'agir évaluatif comme une conduite quotidienne de mobilisation et de création de significations qui spécifie la relation homme - environnement. En poursuivant cette idée, l'enseignant se présenterait tel un professionnel qui recourt à l'évaluation dans l'acte éducatif, non pas seulement en maniant une procédure scolaire ou en reproduisant une pratique sociale, mais aussi, en s'inscrivant dans un agir porteur de significations culturelles. Dès lors, les gestes profes-

sionnels de l'enseignant-évaluateur constitueraient des langages opératoires et symboliques.

Le geste et la parole s'actualisent dans une posture, une manière de concevoir le rapport évaluatif avec sa propre identité professionnelle et, de façon extensive, avec la classe. Quatre postures seront distinguées qui renvoient à autant de conceptions de l'apprentissage-enseignement : celles du contrôleur, du pisteur-talonneur, du conseiller, du consultant. Loin d'être exclusives les unes des autres, elles sont mobilisables et articulables. Puisque selon Guérin (1995), «le geste se coule dans la posture comme l'outil s'inscrit dans la main», les gestes de l'évaluation traduisent des manières d'être en relation avec un ou des apprenants, des visions du monde scolaire, des conceptions de la profession d'enseignant. Le geste et la parole actualisés dans des postures, elles-mêmes irriguées par les imaginaires précédemment esquissés, sont des hologrammes culturels.



- Posture de contrôleur

Si l'enseignant a pour projet de favoriser sinon de développer les performances de ses élèves, il agit en instructeur, délivre un enseignement traditionnel et installe des procédures répétitives. On reconnaîtra dans cette posture les traits de l'exécutant, de l'ouvrier (Bourdoncle, 1993), ou de l'agent (Arduino, 1993). Porté par les valeurs de la production, de la performance, il adopte la posture de contrôleur. Le contrôleur s'intéresse aux résultats et met en scène leur proclamation, veillant tel un gardien au panthéon du savoir. Pourrait-on contester qu'une dimension symbo-

lique s'empare de la posture du contrôleur lorsque l'oeil et la voix occupent ses manières de faire ?

- Par l'oeil, il inspecte, il stabilise et ordonne. La grande affaire c'est son champ de vision. L'analyse que propose Foucault (1975) sur le panopticon de Bentham nous apprend que le contrôle visuel induit chez tout sujet un état permanent de visibilité qui assoit la puissance du contrôleur. N'arrive-t-il pas à un enseignant de fustiger du regard l'un de ses élèves lorsque ce dernier «dépasse les bornes» (les normes !), ou lorsque la production scolaire ne répond aucunement aux attentes institutionnelles.

- La voix tranche, notamment, dans les situations de remise de copies ou de communication des résultats. La binarité réussite/échec teinte le discours du contrôleur. La parole se développe dans une énonciation impersonnelle «c'est moyen.. c'est bon..» devient parole numérisante jusqu'à catégoriser plus l'élève que sa production.

- Posture de pisteur-talonneur

Le dessein de la maîtrise propulse l'enseignant dans la posture d'entraîneur. Ce dernier rôde «ses» élèves à l'amélioration de leurs performances, encourage l'effort, considère sa relation avec l'élève comme le ressort de la réussite. Artiste ou artisan (Bourdoncle 1993), il manie des outils pédagogiques tout autant qu'il instille le goût du savoir. Il possède une vision de l'élève, sait anticiper ses chemine-ments, voit à sa place si bien qu'il peut prédire sa trajectoire scolaire. Il n'oublie pas de contrôler son travail et de réajuster son parcours. Tout comme le contrôleur, le pisteur/talonneur est arrimé au champ visuel. Il s'inscrit entre prophétie et filature sur la base de la pédagogie par objectifs.

Porté par les valeurs de l'effort, du courage, de la persévérance, le pisteur est orienté vers le perfectionnement. Son souci d'aménagement et de promotion de la maîtrise le lance tel un préparateur sportif en prise avec un dispositif. Talonneur, il est doté d'une énergie sans pareil, suivant la progression de l'élève, s'arrêtant là où l'apprenant hésite, lui réemboîtant le pas dès que la difficulté est levée. Le talonneur est un expert de la filature, prêt à dépister l'erreur symptôme, prêt à fournir une remédiation. On notera un véritable marquage de l'élève, une relation «suture» (Imbert, 1985) lorsque l'évaluateur prend fréquemment de l'information et ce, sur des cycles courts. L'esprit de correction et de réajustement, le pousse à développer un suivi pas à pas des progrès scolaires. Perrenoud (1988) le considère tel un automate capable d'intervenir dès qu'un dysfonctionnement apparaît, capable de proposer un remède. Le pisteur/ talonneur s'affiche comme gestionnaire de l'évaluation.

- Posture de conseiller

La part d'autonomie reconnue à l'élève largement étayée par les théories constructivistes appelle une posture d'évaluateur proche de celle du conseiller. En effet, l'enseignant qui possède une expertise didactique est soucieux de mettre en place les conditions d'appropriation du savoir en se préoccupant des représentations de ses élèves, des démarches de remise en question du réseau conceptuel de l'apprenant. En permettant à l'élève de construire des compétences dans une discipline donnée, l'enseignant apparaît comme un «maître instruit» (Paquay, 1994), un maître didacticien (Develay, 1994) qui adopte une posture de conseiller lorsqu'il communique avec les élèves autour de leurs productions.

La médiation que développe le conseiller est moins d'ordre visuel et plus proche de l'écoute. Son discours est référé à la tâche, référé à des objets de savoir. Le conseiller communique avec l'élève en privilégiant un langage critérié. Sa conception de l'erreur est singulièrement différente de celle du symptôme, ce qu'il défend réside dans l'aspect formatif de l'erreur. Le conseiller tente à chaque fois de favoriser les boucles de régulation de l'élève, en l'incitant à verbaliser ses actions et à préciser les critères sur lesquels il bute. Le conseiller entend, décrypte, propose, impliqué dans le contexte d'apprentissage bien qu'en retrait pour favoriser l'activité de l'élève et afin de promouvoir la classe comme communauté de recherche. Il puise dans l'étendue de son savoir, des éléments qu'il proposera en fonction des demandes des élèves. Cette «improvisation orchestrée» (Vial, 1991) le conduit à accompagner les élèves dans leurs cheminements individuels et collectifs.

Posture de consultant

Lorsque l'enseignant se préoccupe des non-dits, de l'espace-temps de la classe au cours duquel l'élève laisse émerger ses connaissances, ses rêves, ses incertitudes, il tente de mobiliser les processus de compréhension des élèves, d'être le médiateur entre les mondes privés et culturels des apprenants et l'institution scolaire. Libéré de la question du pouvoir comme contrôle, le consultant est présence questionnante afin que les élèves fassent des liens, qu'ils s'acheminent vers des attitudes autoévaluatrices, qu'ils développent un retour réflexif sur eux-mêmes. Ses gestes professionnels renvoient à des gestes originaires.

- Par la bouche : le consultant questionne, non pas dans une interrogation formelle mais lance des paroles qui invitent à réfléchir. Le consultant partage la curiosité de l'apprenant en interpellant ses valeurs, ses projets de connaissance. Il se garde bien de centrer l'apprenant sur le savoir, il tente d'élancer l'élève dans une mise en mouvement du sens, dans une attitude autoévaluative sur sa relation au monde, sur son rapport au savoir. Improvisateur de la relation éducative, il sait que

dans la relation qu'il tisse avec l'élève, réside une énigme «l'autre est une aventure, un processus» (Porcher, 1996).

- Par l'oreille : afin que l'élève puisse s'acheminer vers une mobilité de l'esprit et s'inscrire dans un processus d'autoévaluation, le consultant accepte d'être un écoutant qui, par moments, tentera de faciliter l'auto-questionnement de l'apprenant par des embrayeurs, des déclencheurs de réflexion. Le consultant renvoie à l'espace de liberté de pensée, et invite l'élève à développer une pensée personnelle.

Chaque posture, parce qu'elle traduit un investissement symbolique, celui que l'enseignant donne à voir et à entendre, génère une dynamique propre dans la classe. Chaque posture peut infléchir singulièrement tout aussi bien l'esprit que l'action de l'élève. Les gestes du contrôleur, du pisteur/talonneur, du conseiller, du consultant se déclinent entre la voix et le regard, l'écoute et la parole, l'écoute, le regard et le questionnement. Chaque posture ouvre sur un univers éducatif que l'enseignant «praticien réfléchi» (Schön, 1994) ne peut ignorer.

Au fait des imaginaires en circulation dans le champ éducatif et des postures d'évaluateur qu'il peut agir, l'enseignant reconnaît alors ses propres implications, discerne les enjeux de l'évaluation. Il comprend que les aspects processuels, ceux relatifs aux investissements des élèves dans l'apprentissage restent au coeur de la problématique culturelle.

L'apostrophe évaluative comme processus éducatif et archétype culturel

Dès les plus jeunes années, un usage culturel de l'évaluation s'insinue en famille puis à l'école avec une approche instrumentée. Parfois, la perspective scolaire a été dénoncée par les sociologues comme relevant du coup de force, acheminant inéluctablement l'apprenant vers des trajectoires institutionnelles déterminées. Réfléchir à une culture évaluative dans le champ éducatif, c'est aussi mettre en oeuvre, quotidiennement, des usages ouverts de l'évaluation dans les situations d'apprentissage, au cours desquelles l'élève pratiquerait l'auto-évaluation, apprendrait à exercer un retour sur lui-même. Scallon (1997) n'hésite pas à évoquer le vieil adage «connais-toi toi-même».

L'auto-évaluation peut lancer l'élève dans une attitude réflexive et critique et garantir ainsi son implication dans le contexte d'apprentissage par la mise en rapport de sa production avec les critères établis et divulgués en classe. Cette démar-

che d'évaluation formative le conduit à entrer dans un processus de comparaison entre l'action produite et la référence établie.

Une seconde modalité existe, moins mise en évidence parce qu'inconfortable pour l'enseignant, celle qui consiste à envisager les significations produites par les élèves comme pistes de réflexion, comme énoncés de recherche de sens. Les significations hétérogènes qui émergent alors, traduisent les connaissances disparates des élèves et disent que leur rapport à la connaissance est imagé, anecdotique. Accepter l'apostrophe évaluative comme désir de comprendre revient à laisser circuler ces disparités, à les laisser s'entrechoquer pour permettre l'emprise de la curiosité, pour éveiller les graines de chercheurs que sont les apprenants. Le questionnement de l'élève n'est pas spontanément rivé à un champ disciplinaire, il se présente sous une forme buissonnière, profane. Ce sont des logiques espiègles, inattendues, incertaines, que rencontre l'enseignant. Un bouillon culturel d'idées, d'expériences relatées, de bouffées de souvenirs, de témoignages s'insinue et prolifère en classe.

Lorsque les significations hétérogènes des apprenants sont posées dans un rapport d'immédiateté au sens disciplinaire, que l'enseignant les rectifie, les corrige, il paraît difficile de mobiliser l'élève, de le lancer dans une recherche de sens. L'apostrophe évaluative est au point mort. De même, lorsque les significations sont captées et remodelées dans une dynamique contractuelle, posant la norme au lieu de la considérer comme un enjeu de recherche et de prise de conscience par les élèves, l'enseignant priverait ces derniers d'un cheminement intellectuel.

L'apostrophe évaluative se déploie avec la volonté de connaître de l'élève et sur fond de désir de compréhension. Une telle attitude implique une conception de l'apprentissage qui accepte de différer la confrontation avec des objets de savoir tant que d'autres préoccupations habitent la pensée de l'élève, qui accepte d'entendre des demandes, d'accueillir des doutes, voire des angoisses, qui reconnaisse l'émergence de sens dans sa naïveté. C'est dire qu'une situation d'apostrophe évaluative se déploie dans une conception précise du contexte d'apprentissage et d'évaluation :

- Une évaluation qui ne relève pas de la poursuite d'un cap fixé selon un modèle préexistant, qui permette à l'apprenant de tâtonner, de mettre en question ses champs de connaissance.

- Une évaluation qui accepte la part inachevée des régulations entre pairs. Cette part devant susciter le désir d'aller plus loin. Les significations mobilisées apparaissant comme **des mots de transition**, des accrocheurs pour aller plus loin (Jorro, 1997).

- Une évaluation qui travaille sur deux plans : 1 - en favorisant le lien avec le contexte d'apprentissage, avec l'environnement de la tâche. 2 - en entrevoyant la rupture avec ses connaissances initiales, en se préparant à un passage. L'évaluation joue alors comme un processus d'apostrophe du sujet sur lui-même en l'amenant à concevoir l'apprentissage et à accepter un rapport au savoir différent.

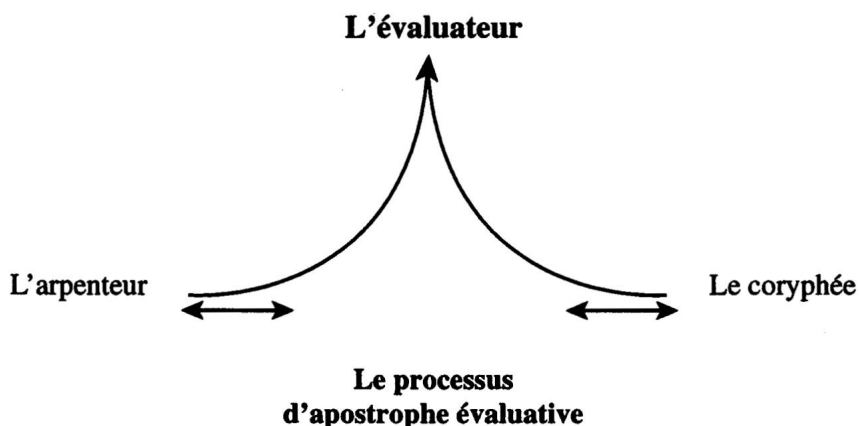
Poser l'apostrophe évaluative comme processus éducatif et archétype culturel, revient à parler de l'autonomie de pensée de tout sujet humain, à souligner sa capacité à devenir concepteur, à se poser des questions. La tragédie grecque avec ses héros d'Antigone à Oedipe, le roman de Hopkins (1970) «l'arpenteur» projettent des êtres en quête de sens. Ces témoignages littéraires mettent l'accent sur l'auto-questionnement du personnage, sur l'interpellation des valeurs, des idées que l'on croyait siennes et qui prennent une tournure étrange jusqu'à devenir objets de prises de conscience.

À l'école, la question est de mettre en scène l'apostrophe évaluative, d'organiser un rituel (dans le sens symbolique et le moins routinier possible) de l'auto-questionnement. Un rituel de l'apostrophe évaluative sous-tend l'adhésion de l'enseignant à l'imaginaire de la compréhension qui fait une large place à l'esprit de curiosité, qui incite des attitudes d'éveil, qui valorise un savoir-être-en-relation, autant de témoignages d'une culture des humanités. Un tel processus éducatif valorisé et réitéré en classe participe d'un archétype culturel si le projet politico-philosophique du monde éducatif reconnaît le pouvoir d'interpellation de l'apprenant, non pas seulement sur des questions d'apprentissage mais, de façon élargie et quotidienne. À quoi servirait de promouvoir une heuristique dans laquelle tout sujet y compris le petit écolier peuvent s'engouffrer si l'aire du questionnement est soumise à un bornage ?

S'engager dans un tel processus revient à prolonger le projet d'émancipation qui le sous-tend. Dans ce cas, il ne s'agit pas seulement d'exercer son esprit de comparaison mais de s'impliquer dans un processus de questionnement, de recherche de sens. L'autoévaluation entendue comme apostrophe du sujet sur lui-même s'appuie sur une façon d'être, une manière de se situer dans un contexte. En évoquant le processus d'autoévaluation de l'apprenant lorsqu'il rend une production, Morissette (1997) tente de placer ce processus comme un complément de toute activité scolaire.

Plus encore, l'apostrophe évaluative est un processus intense pour l'apprenant qui conjugue des liens de dépendance avec un contexte tout en s'exerçant à une autonomie de pensée. Finalement, l'archétype culturel jaillit dès que deux figures sont travaillées, deux figures antagoniques et complémentaires. La première ad-

vient avec l'arpenteur en quête de significations singulières, la seconde, par la voix du coryphée, se fait l'écho de normes, de règles et de valeurs collectives.



- L'arpenteur :

Si l'histoire laisse de l'arpenteur l'image d'un géomètre, d'un homme de terrain mesurant les terres, c'est une autre facette de l'arpenteur qui est retenue ici. Celui qui n'hésite pas à se mouvoir pour se comprendre. C'est le héros de Hopkins (1970) à la recherche de lui-même, prêt à voyager, à tenter des expériences pour savoir ce qu'il veut, ce qui le touche, le transporte au point de pouvoir dire qu'il se comprend, enfin mais provisoirement. Ce sont ses actes à partir desquels il revient en pensée, et pour lesquels il exerce une activité questionnante. À l'inachèvement de ses gestes correspond l'inachèvement de sa pensée, de sa vie. L'arpenteur est impliqué dans la praxis et travaille à son devenir.

L'arpenteur en classe :

C'est l'élève qui ose dire «moi, je pense comme ça», qui recherche, qui tâtonne au lieu de reproduire ou de mimer ce que l'on attend de lui. En confiance avec lui-même, avec ses pairs, il se risque, ose dire et anticiper des gestes. Une telle autonomie de pensée ne peut se déployer qu'avec l'idée de partage, la mise en évidence de processus d'autorisation (Ardoino, 1993). Dans le cas contraire, lorsqu'il y a cessation de mouvement, que le processus de recherche est grippé, les élèves cèdent leur allure d'arpenteur pour celle de sédentaire.

- Le coryphée

Dans le théâtre grec, le coryphée est la voix qui vient tel l'écho, partager mais de façon décentrée la scène où les protagonistes se débattent. Avec la tragédie de Sophocle, Oedipe apostrophé par le coryphée s'achemine vers une vérité insoupçonnée. Le coryphée assume sa fonction interpellatrice, il dérange, il est dans la contradiction. Figure de la mémoire, porte-parole de la norme, il temporise, rappelle à l'ordre, réaffirme l'établi. Pour l'apprenant, apprendre à être son propre coryphée consiste à prendre conscience de l'ombre portée de la loi, à ne pas rejeter l'intersubjectivité dans ce qu'elle affiche de contradictoire avec soi-même, dans ce qu'elle force à la décentration afin de comprendre ce qui le dépasse. Legendre (1996) ne dit-il pas que «l'homme doit naître une seconde fois à ce qui le dépasse.» (p.23). Comme une voix off, le coryphée répercute le sens, rappelle la loi. Figure de l'orientation tout autant que du conseil, le coryphée renvoie à l'arpenteur un message d'autonomie reliée.

Le coryphée en classe :

Les élèves leader ont tendance à jouer le coryphée de la classe, à dire la loi, à dénoncer son non respect. Leur capacité à jouer avec la norme, à s'y référer, à gérer leurs liens de dépendance leur permet de ne jamais s'isoler dans une logique de fonctionnement. Être son propre coryphée c'est être son propre pilote en connaissance des règles, des normes, en connaissance des possibles, en se réservant des jeux, en assumant ses dépendances avec l'environnement.

L'arpenteur et le coryphée génèrent une posture d'évaluateur porté par une tension. Dans la dynamique des contraires, l'apostrophe évaluative surgit chez tout sujet qui apprend à questionner ce dont il fait l'expérience.

Entre usages éducatifs et archétype de la pensée, tout sujet est conduit à pratiquer l'évaluation dans un but de régulation de ses activités mais aussi dans un but d'émancipation de sa pensée. Le concept de culture de l'évaluation reste en friche, même si il a été travaillé comme un relief attribué,

- à des imaginaires qui structurent le champ de l'apprentissage et de l'évaluation,
- à des gestes professionnels qui relèvent autant de manière de faire que de visions du métier d'enseignant, et qui, une fois problématisés, devraient minorer le sentiment de déchirement éprouvé par les enseignants lorsqu'ils évoquent les enjeux de l'évaluation et de l'apprentissage (Saint Louis, 1997).

- à la quête de sens que poursuit tout sujet qui s'autorise à penser.

La synthèse produite par Cardinet et Laveault (1996) sur les recherches effectuées depuis dix ans dans le champ de l'évaluation, tant en Europe qu'en Amérique du nord, montre que des pans entiers de pratiques sont repérés mais faiblement investis par la recherche : il en est ainsi pour l'évaluation des pratiques professionnelles, pour le point de vue des élèves et des parents...

Le concept de culture de l'évaluation inaugure un projet d'envergure celui de se dégager des perspectives métriques ou psychométriques pour déployer des conceptions humanistes où les élèves seraient reconnus comme porteurs d'un tel archétype, où parents et enseignants pourraient se rejoindre sur les enjeux éducatifs et devenir des passeurs de l'apostrophe évaluative, où chaque partenaire considérerait l'évaluation comme une pratique quotidienne avec sa nécessaire transgression par rapport aux cadres établis et son irrécusable lien avec des référentiels.

Participer en tant qu'acteur à une culture de l'évaluation implique un travail sur soi, une vigilance portée aux attitudes d'accueil, de bienveillance et de respect afin de contrecarrer les rapports de force, les querelles, l'atmosphère agonistique qui collent à l'évaluation et qui circulent dans l'imaginaire collectif. Déployer une apostrophe évaluative c'est aussi se mettre en éveil, parler de ses intérêts, des idées fixes, du désir de comprendre et d'apprendre, non pas seulement de livrer un combat, une lutte ou de basculer dans la révolte. Les deux aspects coexistent, s'entremêlent dans une «chaleur culturelle» avec «l'intensité/multiplicité des échanges, affrontements, polémiques entre opinions, idées, conceptions.» (Morin 1991, p.30). Comme la culture forme l'esprit, une culture plurielle de l'évaluation servirait le projet émancipateur de donner au sujet apprenant la possibilité de se situer dans un environnement mouvant, instable, avec des repères déjà là, des repères à construire, d'agir sur son environnement en reconnaissant ses appartenances, en inventant au quotidien de formes nouvelles d'inscription de l'apostrophe évaluative.

Enfin, une culture plurielle de l'évaluation surgirait entre usages et archétypes à la condition que les **porteurs de culture** que sont les parents, les enseignants, les élèves pratiquent l'interdépendance de la norme et du sens (Bonniol, 1988) dans leurs manières d'être et d'agir. Ce qui implique une appropriation de l'évaluation non pas sur le mode technique mais dans le style de l'inventivité qui, «dans les marges des textes légaux dit le plus fragile et le plus essentiel de l'action humaine» (De Certeau, 1974). Un projet d'envergure attend chaque acteur de l'évaluation puisque la régulation de l'action et l'émancipation du sujet constituent deux visées indissociables. N'est-ce pas là l'enjeu d'une culture plurielle de l'évaluation ?..

RÉFÉRENCES

- Ardoino, J. (1993). Approches multiréférentielles des situations éducatives. Pratiques de Formation-Analyse, no 25-26, pp. 15-34.
- Bonniol, J.J. (1988). Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? Bulletin ADM, no 88.3, pp. 1-5.
- Bourdoncle, R. (1993) La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Revue Française de Pédagogie, no 105, pp. 83-119.
- Cardinet, J. & Laveault, D. (1996) Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation : quelles lignes de forces ? Communication colloque ADMEE. Grenoble.
- Cuche, D. (1996) La notion de culture dans les sciences sociales. Paris : La Découverte.
- De Certeau, M.(1974). La culture au pluriel. Paris : UGE.
- Develay, M. (1994). Peut-on former les enseignants ? Paris : ESF.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Paris : Gallimard.
- Galpérine, P.L. (1980). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts in Talysina N.F. (ed) De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance, pp. 167-183. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Guerin, M. (1995). Philosophie du geste. Paris : Actes Sud.
- Hopkins, J. (1970). L'arpenteur. Paris : Gallimard.
- Imbert, F. (1985). Pour une praxis pédagogique. Paris : Matrice Andsha.
- Jorro, A. (1996). Le sujet et ses postures professionnelles : l'évaluation des liens. Pédagogie, no12. Bruxelles.
- Jorro, A. (1997). L'élève et l'apostrophe évaluative. Éducation, no 12. Lille.
- Jorro, A. L'instance évaluative dans les pratiques professionnelles des enseignants. POUR. Paris. (À paraître).

- Legendre, P. (1996). La fabrique de l'homme occidental. Paris : Mille et une nuits.
- Leroi - Gourhan, A. (1982). Le geste et la parole. Paris : Albin Michel.
- Morin, E. (1991). La méthode. Les idées. T. 4. Paris : Seuil.
- Morissette, R. (1997). Vers une pratique cohérente de l'évaluation ou une goutte d'eau de plus dans l'océan des écrits sur l'évaluation. Vie Pédagogique, no 103, pp. 23-27. Québec.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? Recherche et formation, no15, pp. 7-37.
- Perrenoud, P. (1988). La pédagogie de maîtrise : une utopie rationaliste ? in Hubermann (ed) La réussite des apprentissages scolaires, pp. 198-233. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974). Réussir et comprendre. Paris : PUF.
- Saint Louis, F.(1997). Réfléchir à sa pratique d'évaluation. Vie pédagogique, no 103, pp. 38-42. Québec.
- Scallon, G. (1997). L'autoévaluation : une tendance lourde en évaluation. Vie Pédagogique, no 103, pp. 27-31. Québec.
- Schon, D. (1994). Le praticien réflexif. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. in Hivon R. (ed) L'évaluation des apprentissages. Québec : Ed. du CRP.
- Vial, M. (1991). Instrumenter l'auto-évaluation. contribution à la pensée complexe des faits d'éducation. Thèse. Aix-Marseille 1.
- Vygotsky, L.S. (1985). Pensée et langage. Paris : Messidor.