

INTELLIGENCE DE L'ÉVALUATION EN MILIEU ÉDUCATIONNEL :

entre logique institutionnelle et logique du praticien
-le système éducatif algérien en question(s)-

DAHOU FOUJIL
KHENNOUR SALAH

- *Quel discours s'élabore-t-il sur l'évaluation au sein du système éducatif algérien par les principaux acteurs de l'acte et du partenariat pédagogiques ?*
 - *Quelle réflexion l'Institution algérienne construit-elle au sujet de son objet référentiel de décision traversé par les inconstances des politiques ?*
 - *Quelle mythologie de l'opération d'évaluation se donne-t-elle à lire et à écrire dans le processus complexe de l'acte pédagogique ?*
 - *De quelles valeurs l'acte d'évaluation se réclame-t-il ; sur quels implicites à la fois sociaux, économiques et politiques se fonde-t-il ?*
 - *Quels définitions, stratégies, objectifs et perspectives le sous-tendent et le bouleversent à la croisée des théories fondatrices de la docimologie et des décisions des politiques ?*
- Entre logique institutionnelle et logique du praticien, la puissance de l'évaluation donne pouvoir de destruction et de construction, d'échec et de réussite au système éducatif.*

Si la problématique de l'évaluation n'est pas en elle-même inédite, envisagée dans la perspective de la nécessaire évolution d'un système éducatif miné par ses dysfonctionnements et ses incohérences, et sous l'éclairage combiné de la didactique, de la culture et de l'économie de l'éducation, elle relève néanmoins d'un choix méthodologique des plus lucides en étroite corrélation avec la nécessité d'une réforme profonde.

Elle correspond aussi à la production d'un discours pédagogique sur les implicites socio-économico-politiques d'où la manipulation n'est que partiellement absente avec l'idée que celle-ci est une tentative de gestion institutionnelle d'une politique éducative d'enseignement de masse aux prises avec ses conditions mêmes de réalisation.

Par ailleurs, si en théorie le processus de l'évaluation crée la dynamique indispensable à la « concurrence pédagogique » qui prépare à l'intégration socio-économique, en pratique nous assistons à une inflation des diplômes cause d'une inculture généralisée elle-même due au « *passage automatique* ». ¹ « *Cela ne signifie évidemment pas que les diplômés scolaires ne continuent pas à faire l'objet de convoitises considérables et à être perçus comme des instruments d'émancipation sociale, mais tout se passe comme si, tout en cherchant à acquérir les diplômes, l'on soit tout à fait résigné sur la réalité de ce qu'ils mesurent : la capacité à acquérir des diplômes et rien d'autre* ». ²

Ce tableau assez sombre nous est prétexte à une réflexion sur la notion d'évaluation et sur sa pertinence dans le système éducatif algérien. Toutefois nous écartons délibérément tous les référentiels doctrinaux susceptibles de l'éclairer ; nous partons de l'idée que nous devons avoir en commun un ensemble d'attitudes didactiques et pédagogiques envers l'évaluation dont l'acte pratique repose sur des principes fondamentaux de déontologie et d'éthique qui nous préservent de tout dépassement.

C'est dans cet esprit que nous avons rédigé les lignes suivantes après avoir parcouru la littérature relative à l'évaluation des professionnels de l'éducation. Il est certain que la question peut être abordée de points de vue radicalement différents, qui dépendent essentiellement de disciplines telles que la psychologie, la sociologie, la biologie et notamment la chronopsychologie. Néanmoins, elle relève en priorité d'une attitude d'esprit découlant d'un éveil et d'une prise de conscience, d'une part, de la valeur véritable du potentiel humain formé en la matière ; d'autre part, de celle du respect de la personne humaine en formation et de son droit à l'éducation.

Bien que nous ayons, chacun en fonction de sa spécialité, une compétence inégale dans les différents domaines de l'éducation, nous tentons de porter ici un jugement objectivé sur la problématique partagée de l'évaluation en milieu éducationnel selon l'intelligence que d'aucuns d'entre nous ne manqueront pas d'exprimer sur la question.

A cette question, il s'agit pour nous d'y répondre de manière lucide sachant dès le départ que nos comportements tant collectifs qu'individuels sont l'expression de nos convictions scientifiques, sociales, philosophiques et religieuses. Seule une compréhension profonde de ces facteurs permettra d'analyser et de planifier, en une gestion rationnelle, notre action d'évaluation basée sur le rapport entre formation personnelle et information collective comme éléments fondamentaux du discours pédagogique.

Il nous importe dès lors de saisir l'aspect conflictuel de l'acte d'enseignement / apprentissage avec la nécessité de recourir à l'évaluation comprise dans ses finalités humaine, sociale et économique avec également l'idée qu'au centre de ce conflit se trouvent l'identité et la construction intellectuelles de l'individu à travers la détermination et la définition des enjeux éducatifs de notre société algérienne.

Aussi, c'est en ayant le désir d'aller au-delà des bonnes résolutions que nous avons tout simplement dépassé le concept mal défini d'évaluation pour mieux saisir en quoi une approche interactionniste peut nous permettre de mieux mobiliser nos compétences didactiques et pédagogiques.

Car développer une approche interactionniste, c'est déjà introduire dans les pratiques algériennes la dynamique de la co-évaluation qui prône le partenariat pédagogique en reconsidérant le statut institutionnel aussi bien de l'apprenant que de l'enseignant.

En effet, si l'évaluation veut sauvegarder sa dimension de construction de la personne humaine, l'Institution ne doit jamais oublier que sa première vérité réside dans ce seul tête-à-tête : celui de l'enseignant et de l'apprenant qui tous deux se forment.

Ainsi, il n'existe pas d'évaluation «*en soi*» ; tout acte d'évaluation n'est que l'expression affirmée de nécessités pédagogiques ancrées dans un projet d'éducation qui lui-même implique un choix philosophique prenant en compte les dimensions de didactisation et d'axiologisation des savoirs. Il nous apparaît donc essentiel de dégager une voie originale en nous fondant sur les principes mêmes d'une didactique de l'évaluation qui réfère aux pratiques de terrain.

Pourtant, la volonté des décideurs de réformer notre système éducatif nous incite beaucoup plus à amorcer une réflexion d'ensemble, et dont l'évaluation ne serait que l'un des aspects premiers, qui peut réellement asseoir une conception nouvelle de notre praxis éducationnelle sous la forme d'une problématique de l'évaluation perçue comme articulation pragmatique entre théorie et pratique.

Rien de plus difficile, en réalité, que de considérer l'évaluation d'une manière «*objective*» du fait même qu'elle ait toujours été un objet privilégié pour la spéculation qu'imprègne fortement les préjugés et les idéologies.

Or la manière dont on utilise l'évaluation est politiquement, socialement, économiquement et culturellement déterminée si bien que «*nos arguments de méthode reposent forcément sur des options politiques*».³

L'évaluation comporte donc une double problématique, externe et interne.

D'une part, l'évaluation révèle les aspirations d'un Etat nationaliste quant à l'être de son système éducatif que l'évolution sociale compromet dans la définition de ses stratégies de développement, stratégies pas toujours politiquement assumées.

D'autre part, l'évaluation est confrontée aux ambitions démocratiques du Peuple de se réaliser dans ses individualités propres d'où une interrogation majeure quant au devenir du système éducatif national notamment dans le contexte imposé de la mondialisation/globalisation.

De fait, se pose la cruciale question de la cohérence et des significations, au sein du système éducatif algérien, d'une évaluation institutionnelle approchée selon le triptyque de l'intégrité, de l'équité et de l'efficacité.

Ecartant tout esprit de chapelle, nous tentons d'apporter ici notre contribution à la formulation d'un mode pédagogique et didactique de l'évaluation qui concilie les divergences de visions des enseignants et des praticiens en fonction de leurs convictions personnelles et de leurs pratiques. Lesquelles convictions et pratiques définissent la nature de la configuration idéologique qui commande le dispositif de l'évaluation.

«Le thème de l'évaluation s'inscrit donc dans un phénomène sociologique majeur qui est la perte de légitimité propre des grandes institutions sociales. Ceci vaut (...) de l'école ; aucune institution ne peut affirmer actuellement qu'elle est légitime par elle-même, qu'elle est certaine de ses effets, qu'elle ne produit que les effets qu'elle souhaite et que, par conséquent, sa seule existence est garante de sa validité. (...) L'idée que la légitimité sociale des grands secteurs de notre vie collective n'est plus assurée par elle-même et demande constamment une nouvelle opération de légitimation.»⁴

A ce titre, la didactique peut être l'instrument de la régulation éducative en réponse aux réalités des structures éducationnelles de la société algérienne et à ses besoins fondamentaux de certification et de contrôle. Pour ce faire, il s'avère indispensable d'adapter l'appareil conceptuel de la didactique en matière d'évaluation à la spécificité des faits sociaux de l'Algérie.

En effet, «dans un monde qui évolue très vite et où les sociétés communiquent de plus en plus entre elles, il est impérieux de faire preuve d'ouverture d'esprit et d'être constamment à l'affût des innovations. Néanmoins, il n'est point démontré scientifiquement que tout ce qui est créé est forcément bon pour tous, pour la simple raison que les peuples, les cultures n'ont ni le même substrat, ni le même passé(...). D'où la nécessité de comparer en vue de pouvoir réfléchir utilement sur la fonction de tel ou tel pattern. Au demeurant, l'on ne peut parvenir à une telle comparaison sans connaître à fond, préalablement, les caractéristiques de sa propre société, de sa propre culture.»⁵

C'est pourquoi nous proposons une évaluation dont le but est de générer parmi les protagonistes du partenariat pédagogique des stratégies communes qui prennent pour objet l'expérience d'apprentissage de l'apprenant.

Le principe pédagogique à en retenir est de permettre à l'apprenant d'acquérir le schéma formel à travers lequel est organisé le processus d'évaluation. La conscience de ce schéma vise le développement de schémas d'évaluation à mêmes de construire l'autonomie d'action et de pensée de l'apprenant par une réflexion critique sur ses propres interventions.

Mais, parce que ce que l'enseignant possède en plus, c'est la maîtrise consciente des procédés de l'évaluation, dans un domaine particulier qui est celui de l'enseignement/apprentissage au carrefour de la psychopédagogie et de la didactique ; il convient de prémunir l'apprenant contre la face cachée de l'évaluation et sa négation : la notation.

Si l'apprenant est doté du même équipement intellectuel, dans la mesure du raisonnable, que l'enseignant, non seulement il comprendra les véritables mécanismes de la notation mais encore il prétendra à la co-évaluation indépendamment des intentions de l'Institution. C'est le passage réalisé de l'évaluation «naïve» à l'évaluation raisonnée.

Il est évident que l'évaluation ne demande pas à l'enseignant de ne pas se tromper ; «l'homme qui ne se trompe jamais s'exclut de la communauté humaine»⁶ ; mais il s'agit de nettoyer le terrain de l'évaluation de ses mauvaises herbes dont la notation « mal-menée » est la plus tenace.

La simple notation paralyse la réflexion de l'enseignant et l'inscrit dans la routine ; la véritable évaluation la vivifie en lui donnant une dynamique tournée vers la construction intellectuelle.

La notation se propose d'exploiter l'apprenant, l'évaluation lui permet de reprendre confiance même si elle module de façon institutionnelle sa « frustration » et par conséquent sa discipline afin d'assurer son salut intellectuel. En effet, l'apprenant est placé, par la contrainte du cadre institutionnel, sous la dépendance de l'enseignant, reçoit de lui avec soulagement ou déception la note. Au contraire, en mettant en connexion nécessité de la notation et nécessité de la certification, il n'y a plus qu'à résoudre le problème de l'objectivité de l'évaluation institutionnelle.

Cependant, l'évaluation commandant la notation, évaluation et notation doivent être strictement réconciliables et réconciliées ; c'est le principe même de tout acte d'enseignement/apprentissage convenablement mené, exécuté en pleine conscience.

Pourtant cette dramatisation latente de la notation, au plan institutionnel, loin d'être le résultat de la stricte objectivité, provient du mouvement spontané de l'intersubjectivité réfléchissant intelligemment sa valeur de conciliation. Aussi la notation ne peut-elle être constructive, dans le processus de l'enseignement/apprentissage, qu'à partir du moment où l'Institution se donne la finalité de l'évaluation au-delà de la simple certification.

L'évaluation institutionnelle, si elle se développe au gré de l'expérience acquise connaîtra une alternative : ou bien elle risque de devenir notation routinière ; ou bien une dynamique de construction intellectuelle aussi bien qu'incontournable instrument de contrôle au sens propre du terme.

L'évaluation étant d'abord abstraction, n'oublions jamais que *«l'homme est un animal raisonnable, c'est-à-dire un être à cheval sur deux mondes : le sensible et l'intelligible. Et sa vocation est de traduire le sensible en intelligible, à grand-peine et au prix de maintes erreurs.»*⁷

Nous terminons notre communication par l'intime conviction que l'intelligence de l'évaluation permettra au système éducatif algérien d'évoluer à condition qu'il médite certain constat des plus simples : *«donner une réponse correcte semble de la plus haute importance, poser une question correcte n'a, en comparaison, qu'une valeur insignifiante.»*⁸

Poser les bonnes questions est donc essentiel car l'évaluation est l'une des responsabilités du système éducatif, et partant de la Société, vis-à-vis des générations futures.

Principales références bibliographiques

¹ Cf. Haut Commissariat à la Francophonie, Rapport 1993

² Philippe MEIRIEU, *Apprendre...oui, mais comment ?*, Coll. Pédagogies, ESF Editeur, 7^{ème} édition, Paris, 1991, p. 16.

³ Hillary PERRATON, « Une théorie de l'enseignement à distance », in *Perspectives (réformer l'éducation : I. approches)*, vol. n° 01, UNESCO, 1981, p. 17.

⁴G. BERGER, « Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives », Rencontres d'Automne, Académie de Nancy, Metz, Novembre 1986, in Jean-Jacques BONNIAL, Michel VIAL, *Les modèles de l'évaluation (textes fondateurs avec commentaires)*, Coll. Pédagogies, Edition De Boeck Université, Bruxelles, 1997, pp. 107-108.

⁵ Abdelghani MEGHERBI, *La Pensée sociologique d'Ibn Khaldoun*, Coll. Etudes et documents, Ed. SNED, Alger, 1971, p.226.

⁶ BOILEAU-NARCEJAC, *Le roman policier*, Que sais-je ?, PUF, Vendôme, 1975, p. 30.

⁷ Idem, p. 10.

⁸ Erich FROMM, *Le langage oublié (introduction à la compréhension des rêves, des contes et des mythes)*, PbP 261, Paris, 1980, p. 07.