

# UN POINT DE VUE DE PSYCHOPÉDAGOGUE SUR L'ÉVALUATION

Texte<sup>1</sup> communiqué par

**Yves de LA MONNERAYE**

Professeur de philosophie, ex-formateur à l'IUFM

Nantes

Mai 1986

Intervention lors d'une journée d'études du XXXV<sup>ème</sup> congrès de l'Association Nationale des Communautés Éducatives à La Roche-sur-Yon en mai 1986.

Je commencerai mon propos par la lecture d'un texte du polémiste anglo-saxon Chersterton, extrait d'un recueil paru sous le titre de : « Hérétiques ». La polémique est toujours une chose intéressante, n'y voyez pas démagogie, quoique... ! Mais si nous savons écouter ce que disent les polémistes, il y a bien souvent une réflexion qui peut être très utile pour avancer.

*« Quand tout s'affaiblit et se ralentit dans la vie d'un peuple, il commence à parler d'efficacité. Il en va de même de l'homme lorsqu'il sent son corps délabré, il commence alors pour la première fois à parler de santé. Les organismes vigoureux ne parlent pas de leurs fonctions, mais de leurs fins. Un homme ne saurait donner de meilleure preuve de son efficacité physique que lorsqu'il parle gaiement d'aller au bout du monde. Et il ne peut y avoir de meilleure preuve de l'efficacité matérielle d'une nation que lorsqu'elle parle constamment d'un voyage au bout du monde, d'un voyage au Jugement dernier, à la Nouvelle Jérusalem. Il ne peut y avoir de signe plus sûr d'une santé morale robuste que la recherche des idéaux romanesques, c'est dans la première ardeur de l'enfance que nous pleurons pour avoir la lune. Aucun des hommes forts des âges forts n'eût compris ce que nous entendons par résultat pratique. Hildebrand nous eût dit qu'il ne travaillait pas pour l'efficacité, mais pour l'Église catholique. Danton, qu'il travaillait non pour l'efficacité, mais pour la liberté, l'égalité et la fraternité. Quand bien même l'idéal de ces hommes eût été simplement d'en jeter un autre du haut de l'escalier, ils songeaient au but, comme des hommes, non aux procédés, comme des paralytiques. Ils ne disaient pas : "En levant efficacement la jambe droite, en me servant, vous pourrez le remarquer, des muscles de la cuisse et du jarret, qui sont en excellent état, je..." Leur sentiment était tout différent. Ils étaient si pénétrés de la belle vision d'un homme étendu au pied de l'escalier que, dans leur extase, l'action suivait comme l'éclair ».*

Ce qui est frappant à propos de l'évaluation, c'est la passion qu'elle déchaîne dès que l'on se met à en parler. Il y a les passionnés qui sont contre pour les raisons idéologiques et déontologiques qui ont été évoquées hier. J'en parlerai peu. Je parlerai plutôt de la passion de ceux qui sont pour l'évaluation puisque aujourd'hui c'est cela qui nous réunit et je crois que nous sommes dans l'air du temps ! Je voudrais reposer certaines questions très simples en même temps que très fondamentales. Sur le terrain, on veut bien discuter aujourd'hui sur comment évaluer, mais beaucoup moins sur la question suivante : faut-il évaluer ? De même, la question éthique : a-t-on le droit d'évaluer ? est une question qui paraît désuète. Elle serait la preuve, la marque d'un esprit récalcitrant, obtus, voire

---

<sup>1</sup> Une première rédaction de ce texte est parue dans le numéro 57/58 de la revue Communautés Éducatives en 1986.

réactionnaire. Et pourtant ce n'est pas parce que nous avons peut-être progressé en allant au-delà de refus idéologiques qu'il faut pour autant se dire qu'évaluer c'est évident.

\*  
\* \*

Alors je me pose les questions que tout un chacun ici se pose, et j'ai aussi été chercher dans les dictionnaires ce que voulait dire le mot évaluation. On nous a dit hier que ce n'était pas un concept philosophique, qu'on ne le trouve dans aucun dictionnaire. C'est tout de même un mot de la langue et je suis donc allé voir dans le ROBERT la définition qui en est donnée. Or, d'après ce que j'ai cru comprendre depuis hier, l'évaluation au sens où nous en parlons entre nous est une signification extrêmement nouvelle dans la langue, au point qu'on ne la trouve pas dans l'édition de mon dictionnaire (qui date d'une dizaine d'années, j'en conviens !). A évaluer vous trouvez : « déterminer précisément ou approximativement la valeur et le prix d'une chose. Et par analogie, déterminer une quantité par le calcul sans recourir à la mesure directe. On mesure le débit d'une rivière, par exemple ».

Dans notre conception il y a deux éléments qui ont été oubliés par rapport à la signification traditionnelle. D'abord essentiellement l'évaluation était perçue dans une perspective prospective. On parlait, par exemple, d'évaluation trop faible qu'il fallait corriger, qu'il fallait rectifier par de nouvelles évaluations. Vous connaissez la particularité du magnifique dictionnaire le ROBERT, c'est qu'il nous donne les textes, les citations des auteurs. La première citation donnée à propos d'évaluer est de Condillac : « *Le peu d'uniformité dans les mesures met continuellement dans la nécessité des évaluations* ».

Le deuxième élément que je voulais relever par rapport au concept d'évaluation est qu'il est lié non seulement à la prospection mais aussi à l'approximation. Or vous voyez qu'aujourd'hui tous les efforts dont on nous parle par rapport à l'évaluation vont au contraire dans le sens de la précision mais pas du tout de l'approximation. La deuxième citation que je retiens du ROBERT est une citation de Chamfort, extrêmement intéressante pour nous qui sommes éducateurs : « *En fait de sentiments ce qui peut être évalué n'a pas de valeur* ». Je crois qu'il est intéressant de se le rappeler dans le domaine de l'éducation et dans le domaine de la pédagogie.

Une troisième citation, enfin, de Péguy : « *Il ne faut donc pas dire seulement que dans le monde moderne l'échelle des valeurs a été bouleversée, il faut dire qu'elle a été anéantie puisque l'appareil de mesure et d'échange et d'évaluation a envahi toute la valeur qu'il devait servir à mesurer, échanger, évaluer* ».

J'ai été extrêmement frappé hier quand monsieur Biancheri nous a montré dans quel tourbillon vertigineux peut nous emmener le système « d'activité auto-réfléchissante ». Je voudrais vous donner un ou deux exemples montrant comment des éducateurs, des instituteurs qui, sur le terrain, essaient d'évaluer sont pris dans ce tourbillon vertigineux. Ainsi une de mes stagiaires me dit : « *J'ai essayé l'observation permanente des élèves dans ma classe et je n'y arrive pas, et j'essaie d'appliquer ce qu'il y a dans cet article.* » C'est un article d'une revue qu'elle me montre qui a pour titre : *L'observation continue dont l'enfant devrait être l'objet est-elle possible actuellement, si oui comment ?* Je voudrais juste vous en lire un tout petit passage parce qu'il montre bien comment, quand on demande au praticien de se lancer dans une activité d'évaluation et de la bien faire, il finit terrorisé par s'apercevoir qu'il ne peut pas arriver au bout de son évaluation. « *Alors on propose donc une tâche d'annotation qui demande une disponibilité matérielle. Les moments de notation sont à saisir ici et là comme on le peut, la responsabilité primordiale en tant qu'institutrice étant après tout dans le groupe. La tâche est facilitée si l'on garde un petit carnet, un bloc et un petit crayon dans la poche de son tablier. Il ne faut pas manquer une situation importante parce que l'on*

*n'a pas de crayon sous la main. » C'est drôle...! et en même temps je dois témoigner que j'ai connu cela moi-même, c'est-à-dire qu'à un moment donné on se dit : mais quelle situation magnifique et je n'ai pas mes instruments d'observation, je n'ai pas mon magnétophone, je n'ai pas mon crayon ! « Donc ne pas oublier d'avoir son crayon sous la main, ne pas oublier non plus la récréation, moment privilégié pour l'observation, ni les activités libres où les enfants sont très engagés et où la maîtresse peut rester en retrait. Rester calme et effacé, approcher suffisamment pour entendre mais pas au point de gêner le jeu. Si les enfants vous demandent ce que vous faites, il vaut mieux répondre tout simplement : "c'est un travail de maîtresse, c'est un travail que je dois faire", sans explication pour ne pas attirer leur attention. Ils accepteront cette écriture comme une habitude parmi tant d'autres. »*

Il s'agit là d'un problème qui se pose en effet au praticien qui cherche à observer : les enfants l'interrogent. Et vous voyez que pour ne pas gâcher l'observation on est amené à répondre n'importe quoi aux enfants. On préfère inventer et améliorer des grilles, des exercices, des tests qui se révèlent d'ailleurs toujours insuffisants. On peut évoquer à ce propos la problématique de l'obsessionnel dont on sait qu'elle est de toujours perfectionner son rituel, pour arriver en définitive... à ne pas jouer.

Si l'on fait l'observation sans en donner les raisons et sans y associer le sujet, vous voyez ce qui est finalement proposé : l'enfant accepte, nous dit-on, mais ce que nous faisons comme éducateur qui prétend éduquer les enfants à l'autonomie, c'est lui apprendre à ne pas avoir de réponse à sa question et à adopter une conduite conformiste. La question qui se pose me semble être la suivante : comment intégrer l'évaluation dans une pratique éducative de la séparation ? Je veux dire par là que l'éducation vise l'autonomie de l'enfant, c'est à dire donc sa séparation de son éducateur.

Le premier point qui me semble intéressant par rapport à l'évaluation, c'est de considérer que l'évaluation ou le souci d'évaluation lie le praticien au social, et que cette liaison est une condition du travail éducatif lui-même et de la spécificité du travail éducatif. On ne peut pas être éducateur si on n'est pas lié au social dont on accepte la délégation pour assurer l'éducation des enfants. Ce qui fait que le premier intérêt de ce souci d'évaluation n'est pas du tout d'évaluer l'enfant mais d'évaluer ce qu'on fait comme éducateur mandaté par une société pour élever la génération suivante. Ce qui fait que les résultats du travail de l'enfant ne peuvent être le seul critère d'évaluation du travail éducatif ni même enseignant.

Le deuxième intérêt que peut présenter pour le praticien l'évaluation, c'est que les procédures d'évaluation, dans la mesure où elles lui sont communiquées, peuvent servir de lien contractuel entre l'enfant et l'éducateur. Si nous savons que bien souvent le ressort de l'éducation c'est le lien affectif qui s'établit entre l'enfant et l'éducateur, il est néanmoins très important que l'éducateur sache, comme on dit, se mettre à distance et médiatiser cette relation. Et je crois que le souci d'évaluation, le partage des moyens et des raisons d'être de l'évaluation avec les enfants permet en effet ce que j'appelle ce lien contractuel. Et cela parce que, dans la visée de l'autonomie de l'enfant, nous utilisons en ce cas l'évaluation pour lui apprendre à penser par lui-même. Ceci est tout à fait fondamental : on a trop tendance à réduire l'activité éducative et enseignante au contenu en oubliant que la tâche numéro un c'est d'apprendre à l'enfant à penser.

\*  
\* \*

C'est pourquoi je vous propose un petit détour, c'est à dire que nous essayons de penser nous-mêmes quelque temps, à partir de la réflexion de Heidegger. Il s'agit d'un texte de 1959 que j'ai retrouvé, tout à fait par hasard d'ailleurs, et qui s'appelle *Sérénité*. Pour vous parler très franchement, c'est le hasard qui m'a fait rencontrer ce texte. Il y a toujours un problème quand je

fais une intervention pour les organisateurs qui me font venir, car ils aimeraient que j'écrive à l'avance mon intervention. Et je réponds toujours que je n'en suis pas capable. Jusqu'au dernier moment, je vous mentirais si je vous disais que je ne sais pas ce que je veux dire, mais je ne sais pas exactement comment je vais le dire, parce que, je crois, que toute activité réflexive, toute activité de pensée doit être liée bien sûr à la pratique professionnelle quotidienne, mais aussi au hasard de la vie humaine quotidienne. J'ai donc trouvé ce texte de Heidegger tout simplement en allant à la braderie de Nantes très récemment, car c'est un des derniers lieux de grande fête conviviale. La braderie se trouve juste à la suite de la mi-carême, et j'ai trouvé soldé le pauvre Heidegger, ce magnifique texte qu'il a prononcé en 1959 et qui s'appelle « Sérénité ». Pourquoi je vous propose ce texte ? Parce que je crois qu'il est très parlant pour des non philosophes et qu'il reprend les idées habituelles que l'on donne à propos des philosophes. Il nous dit qu'il y a deux sortes de pensée dont chacune est à la fois légitime et nécessaire : la pensée qui calcule et la pensée qui médite.

Or, pour aller vite, toute notre réflexion sur l'évaluation est basée sur la pensée qui calcule. La caractéristique, en effet, de la pensée qui calcule est la suivante ; je cite : *« Lorsque nous dressons un plan, participons à une recherche, organisons une entreprise, nous comptons toujours avec des circonstances données. Nous les faisons entrer en ligne de compte dans un calcul qui vise des buts déterminés. Nous escomptons d'avance des résultats définis. Ce calcul caractérise toute pensée planifiante et toute recherche. Une pareille pensée ou recherche demeure un calcul, là même où elle n'opère pas sur des nombres et n'utilise ni simple machine à calculer, ni calculatrices électroniques. »* – Il est très important de voir qu'aujourd'hui où la pensée calculatrice est dominante, elle n'est pas liée seulement à ceux qui ont pour fonction de calculer. Nous aussi, éducateurs, enseignants, nous raisonnons neuf fois sur dix, et peut-être quatre vingt dix neuf fois sur cent, à partir de la pensée calculatrice. – *« La pensée qui compte, calcule. Elle soumet au calcul des possibilités toujours nouvelles, de plus en plus riches en perspectives et en même temps plus économiques. La pensée qui calcule ne nous laisse aucun répit et nous pousse d'une chance à la suivante. La pensée qui calcule ne s'arrête jamais, ne rentre pas en elle-même »*.

Je dois vous préciser que Heidegger montre que la dominance de cette pensée qui calcule est tout à fait situable dans le temps et dans l'espace. C'est une pensée qui apparaît au XVII<sup>ème</sup> siècle en Europe, et en Europe seulement, et c'est plus tard qu'elle s'étend et qu'elle devient dominante partout au point que spontanément aujourd'hui c'est notre système de référence. A cela il oppose la pensée qui médite. L'analyse qu'il en fait est également fort intéressante. La pensée qui médite, c'est celle qui s'arrête, celle qui accepte le paradoxe, les oppositions. Je cite Heidegger : *« Malheureusement, objectera-t-on, la pure méditation ne s'aperçoit pas qu'elle flotte au-dessus de la réalité, qu'elle n'a plus de contact avec le sol. Elle ne sert à rien dans l'expédition des affaires courantes. Elle n'aide en rien aux réalisations d'ordre pratique. Et l'on ajoute pour terminer que la pure et simple méditation, que la pensée lente et patiente est trop "haute" pour l'entendement ordinaire »*.

Je voudrais ici vous donner un petit exemple. Quand je suis arrivé il y a une quinzaine d'années au Centre de formation, j'avais la prétention, paraît-il, absolument exorbitante de faire lire Freud à les instituteurs. Mes collègues m'ont tout de suite dit : *« Tu es fou, on voit bien que tu sors de ton université »*, etc. Il y a encore dans les bibliothèques d'École Normale toute une littérature sur Freud et la psychanalyse dont je ne nommerai pas les auteurs, par charité, dont l'objectif est de se mettre au niveau supposé des instituteurs car il n'était pas envisageable qu'un instituteur puisse s'élever à la hauteur de réflexion nécessaire pour lire Freud. Or je puis dire quinze ans après qu'ils lisent tous Freud sans problème ! Autrement dit, derrière ce mépris, il y a aussi le mépris des êtres humains dont on oublie qu'ils sont d'abord des êtres pensants. Avant d'être instituteur, avant d'être professeur, avant d'être éducateur ou même directeur, on est un être pensant. J'irai même plus loin pour choquer, mais cela ne vous choquera pas j'en suis sûr, avant d'être un handicapé, un caractériel nous avons affaire à des êtres humains, donc pensants. Et cela on l'oublie quand on fait des projets

pédagogiques à partir du handicap de l'enfant, et non du fait qu'il est d'abord et avant tout un être pensant et qu'il a au moins ceci de commun avec nous.

Reprenons, la réflexion de Heidegger là-dessus est fort utile pour tout un chacun. Il nous dit qu'il « *il n'est aucunement nécessaire que la méditation nous élève dans des "régions supérieures", il suffit que nous nous arrêtons sur ce qui nous est proche et que nous recherchions ce qui nous est le plus proche : ce qui concerne chacun de nous ici et maintenant.* » Passionnant ! Cela veut dire que la pensée méditante, mais disons si vous voulez tout simplement entre nous, la réflexion, ne concerne pas des spécialistes de la réflexion mais concerne chacun d'entre nous dans son activité pratique professionnelle. Encore faut-il préciser ce que Heidegger entend par pensée méditante. « *La pensée méditante exige de nous que nous ne nous fixions pas sur un seul aspect des choses, que nous ne soyons pas prisonniers d'une représentation, que nous ne nous lancions pas sur une voie unique dans une seule direction. La pensée méditante exige de nous que nous acceptions de nous arrêter sur des choses qui, à première vue, paraissent inconciliables* ». Or, justement, tel est le dilemme de ceux d'entre nous qui ont à travailler sur le terrain à propos de l'évaluation : est-ce véritablement conciliable que vouloir à la fois une pratique éducative (ou formatrice, ce qui est mon cas comme formateur d'adultes) et une pratique d'évaluation ? Eh bien « *Nous pouvons dire "oui", continue Heidegger, à l'emploi inévitable des objets techniques et nous pouvons en même temps lui dire "non", en ce sens que nous les empêchions de nous accaparer et ainsi de fausser, brouiller et finalement vider notre être.* »

Il y a là pour nous matière à réflexion car, au-delà des passions que j'évoquais tout à l'heure, je crois que la difficile mission des gens de terrain, c'est qu'ils n'ont pas à choisir pour des raisons idéologiques, ils doivent faire les deux et ils le font. Je ne connais aucun éducateur de terrain qui ne fasse d'évaluation, même si j'en connais beaucoup qui disent qu'ils n'en font pas. Chacun fait de l'évaluation, chacun fait aussi de l'éducation et tout notre problème est de réfléchir *a posteriori* sur cette condition de fait. En particulier je voudrais vous donner quelques exemples pris dans ma pratique ou celle de ceux avec qui je travaille, qui montrent à la fois comment on peut dire oui à cet inévitable emploi des objets techniques – je mets là-dedans l'évaluation – et tout en même temps en disant non à certaines choses. Je reprendrai la formule de Heidegger à propos de la pensée méditative quand il dit qu'on peut aussi la caractériser par ceci : « *C'est garder l'esprit ouvert au secret* ». Et vous voyez que nous sommes là dans une perspective tout à fait différente, de ces perspectives pseudo-scientifiques qui essaient en dernier ressort de traquer le secret.

\*

\* \*

Comment donc introduire et maintenir l'évaluation dans une pratique éducative ? Cela m'oblige, si vous voulez, à préciser ce que j'entends par éducation. Pour aller vite, il s'agit d'accepter tout d'abord que nous soyons nous-mêmes des êtres divisés, des êtres séparés et non pas des êtres parfaits. Pourquoi ? Parce que si nous nous présentons, nous adultes, comme des êtres complets ayant tout réussi, nous nous donnons comme modèle aux enfants que nous avons pour tâche d'éduquer et les invitons à s'identifier à ce modèle mythique d'un être parfait. Or la caractéristique d'un être humain c'est qu'il est divisé entre ce qu'il peut faire et ce qu'il veut faire, et que bien loin que cette radicale division soit un obstacle épouvantable, c'est ce qui permet la tension suffisante pour continuer à évoluer, à avancer et à désirer. Si nous voulons maintenir une pratique éducative nous devons avoir perpétuellement en tête que notre rôle est d'aider l'enfant à se séparer de ce qu'il croit être. Ainsi, si nous voulons aider l'enfant caractériel, ça n'est pas en lui disant : « *Fais comme moi qui ne suis pas caractériel* » mais plutôt en lui faisant découvrir qu'il y a d'autres formes possibles, plus intéressantes de vivre la division humaine que d'employer le seul moyen caractériel.

A partir de là, on peut essayer d'aider l'enfant dans un système de progression où nous allons lui permettre lui-même d'évaluer ses propres performances, ses propres apprentissages, sa propre évolution. Cela nécessite, un interdit explicite, donc dit à tous dans l'institution, dit à l'enfant : l'interdit d'évaluer l'enfant, l'interdit d'évaluer la personne de l'enfant. Sinon on arrive à ce que l'enfant, se sentant évalué par l'adulte, va fatalement s'intéresser, non pas à son projet évolutif, si on est dans une perspective éducative, ou à ses apprentissages si on est à l'école ; il va s'intéresser à l'adulte qui est chargé de l'évaluer. D'où des conduites évidemment de conformisme, d'abandon de son propre être, dirait Heidegger, et aussi, on l'oublie trop souvent, des conduites d'anxiété. Car la question que se pose l'enfant dans une telle stratégie n'est plus « *Qu'est-ce que je sais ? En quoi est-ce que j'ai évolué ?* » mais « *Où suis-je sur son échelle de valeur à lui l'éducateur ou l'enseignant c'est-à-dire celui qui représente l'institution ?* ».

Un moyen pratique que l'on peut avoir sur le terrain c'est de distinguer trois points par rapport à l'évaluation. Le premier c'est ma mission d'enseignant ou d'éducateur et l'évaluation de mon propre travail. Il faut que je sois capable de penser la question de ma propre évaluation sans passer nécessairement par l'évaluation de l'enfant, ni même l'évaluation de ses résultats.

Le deuxième point est celui de l'évaluation du travail de l'enfant. Je reprends tout simplement ce que j'ai dit tout à l'heure : autant je peux me garder pour moi mes méthodes d'évaluation de mon propre travail, autant je dois transmettre à l'enfant, je dois lui communiquer tous les moyens d'évaluation de son travail à lui. Il fait partie du travail d'enseignement, il fait partie du travail éducatif même de donner à l'enfant les moyens de s'évaluer lui-même.

Enfin le troisième point c'est que l'enfant ne peut pas s'évaluer tout seul. L'auto-évaluation est un mythe. L'évaluation doit toujours maintenir cette valeur de communication entre ce que l'on est et l'extérieur. Autrement dit, dans les moyens que je vais donner à l'enfant pour s'évaluer, je dois l'aider à un moment ou à un autre à se confronter à des exigences sociales, à des repères sociaux. Là, il y a une difficulté qui est propre à l'enseignement et bien souvent aussi à l'éducation : c'est le même praticien qui est chargé à la fois de donner à l'enfant des moyens d'évaluation en même temps qu'il lui donne des apprentissages et qu'il est garant aussi de la confrontation avec les exigences sociales. Et là il y a une redoutable concentration de fonctions. Dans toute la mesure du possible, il est très sain d'inventer des solutions institutionnelles pour que l'évaluation du travail de l'enfant ne soit pas assurée seulement par celui qui est chargé de son éducation ou qui est chargé de son enseignement.

Une remarque enfin qui est plus pédagogique : c'est le pédagogue en moi qui parle, si toutefois je suis pédagogue ! On croit qu'il est facile d'évaluer les capacités en lecture, par exemple, d'un enfant. Un enfant qui ne sait pas lire, comme on dit, – pour être rigoureux il faudrait dire tout au plus qu'il ne sait pas lire à moi qui lui demande de lire quelque chose : un enfant dont on dit qu'il ne sait pas lire bien souvent on n'en sait absolument rien : il peut ne pas savoir lire ; il peut ne pas savoir montrer qu'il sait lire ; il peut ne pas vouloir montrer qu'il sait lire ; et puis il peut ne pas supporter la situation absolument inhumaine que je lui impose. Je tiens à le préciser ici tout de même. Dans le quotidien tout est pour nous tellement habituel et tellement évident que sans nous en rendre compte nous arrivons à la frontière de l'humain quelquefois dans notre manière de considérer l'autre. Quand je dis à un enfant : « *Deux et deux cela fait combien ?* » : c'est une situation de folie ! Qui, en effet, en dehors du pédagogue ou de l'éducateur (qui se fait pédagogue dans ce domaine bien souvent) a des raisons de poser à quelqu'un une question dont il connaît la réponse. Franchement ! Eh bien, cela on l'oublie au nom d'exercices, au nom de répétitions, au nom de choses comme cela et on habitue les enfants à des situations proprement aberrantes en ce sens qu'ils sont obligés de cacher ce qu'ils pensent pour pouvoir arriver à se soumettre à l'absurdité de la relation qu'on leur impose. Je pense à quelqu'un qui me disait l'autre jour avec beaucoup de tristesse que le seul examen qu'il avait réussi, au lieu de répondre ce qu'il savait des questions, il avait répondu ce qu'il pensait que l'examineur aimerait entendre. Nous avons tous plus ou moins connu

cela dans notre scolarité. Au lieu de nous intéresser au contenu des apprentissages, ce qui est libérateur, nous nous intéressons à celui qui va nous contrôler, nous entrons dans son désir et nous oublions nous-mêmes que nous sommes là pour nous séparer de lui.

Ainsi, il y aurait à revoir toute la manière spontanée que nous avons d'évaluer le travail des élèves. Je ne vous parlerai pas de mon activité d'enseignant où je dois être aussi aveugle que tout le monde, mais j'évoquerai une activité qui m'est un peu inhabituelle, cela permet de mieux réfléchir, par exemple l'animation d'un atelier photo. Je me suis toujours aperçu qu'après avoir expliqué cette chose qui est relativement difficile à comprendre, à savoir le rapport qu'il y a entre l'ouverture du diaphragme et le choix de la vitesse, etc. si on essaie de demander à quelqu'un s'il a compris et s'il veut répéter, dans le meilleur des cas il répète, mais il n'a rien compris et la plupart du temps il ne peut même pas répéter. Et cela a été une découverte assez importante pour moi, au sens d'une prise de conscience, de m'apercevoir que ça n'était jamais quand je posais une question à un des membres de l'atelier que je pouvais l'aider à avancer dans sa propre évaluation. Il me fallait attendre que lui-même me pose la question en situation sur le terrain. On ne peut pas ne pas faire une évaluation sur la manière dont on travaille la lumière, si vous voulez en photographie, mais le jour où quelqu'un avec son appareil vous dit : « *Voilà ce que je veux faire, tu ne peux pas me ré-expliquer l'histoire des diaphragmes ; ou encore, est-ce que c'est bien cela que quand je ferme d'un diaphragme il faut augmenter d'une vitesse, etc. ?* » – ou l'inverse : justement on se trompe à tous les coups c'est ça qui est intéressant dans cette affaire-là ! – eh bien c'est ce jour-là où le sujet s'évalue lui-même. Et il s'évalue lui-même devant vous car il n'est pas idiot. Le sujet n'est jamais idiot si on ne l'a pas rendu idiot, il sait que cela n'est pas un savoir qui lui est propre : il croit avoir compris et de lui-même il vient se confronter à l'extérieur. « *Est-ce que la manière dont j'ai compris est la bonne ?* » Et à ce moment-là, en effet, si c'est la bonne, on peut être certain qu'il a tout à fait compris. Toutes les pratiques d'évaluation pourraient être transformées. Je pense, en particulier, au statut de l'interrogation chez les enseignants : comment, non pas mettre en place des interrogations des élèves, mais comment créer un art de susciter l'interrogation par les élèves de leur enseignant ? Cela transformerait bien des choses.

\*

\* \*

Par ailleurs, parler de la division du sujet n'est pas suffisant. Il y a aussi une division à respecter entre les sujets, je veux dire par là, qu'en dernier ressort, ce que le sujet va faire de ce que je lui apprends ne me regarde pas. Et peut-être le plus douloureux pour un enseignant est qu'il n'a pas forcément toujours le droit de mesurer l'effet de son propre enseignement sur ses élèves. Ce qui est heureux : on n'a pas à faire le profit de l'évaluation de ses élèves. La question d'ailleurs ce n'est pas seulement a-t-il compris ? Mais aussi, a-t-il avancé, a-t-il progressé, est-il aujourd'hui plus autonome qu'au départ, au début de l'année ?

Si je tiens beaucoup à cette histoire de division entre les sujets, c'est que je crois que c'est le seul moyen dans une activité éducative de garder « l'esprit ouvert au secret ». Voici par exemple comment cela peut prendre forme dans le quotidien professionnel.

Je suis chargé de former des rééducateurs et je les oblige, alors qu'ils ne sont pas encore des professionnels, premièrement à faire des rééducations en situation et deuxièmement à me parler de ce qu'ils font avec les enfants en séance de rééducation. Et cela ne loupe pas, à peu près chaque fois en début d'année, on me dit : « *Mais pourquoi nous faites-vous parler puisque de toute façon vous ne venez pas nous contrôler sur le terrain. On peut vous mentir en permanence* ». Ce à quoi je réponds toujours : « *Si il y a une chose qui m'est complètement égale c'est que vous me disiez la vérité ou que vous mentiez. Ce qui par contre ne m'est pas égal c'est que vous vous soumettiez à l'obligation de devoir communiquer à quelqu'un, à un tiers une expérience que vous vivez seul à seul avec un enfant. Alors si vous mentez c'est votre problème et vous aurez à le travailler* ». Parce

que mon problème à moi, formateur, c'est de tout mettre en œuvre pour que le sujet stagiaire rééducateur fasse petit à petit face à ses contradictions, et cela à son rythme sans se sentir jugé dans sa personne, mais en sachant qu'il devra atteindre à un moment donné un certain niveau de communication, d'acquisition et de relation. Qu'il dise la vérité ou qu'il mente, que voulez-vous que cela me fasse ?

Même chose pour les enfants en institution : pourquoi voulons-nous toujours qu'ils soient transparents ? Par exemple, il y a le fameux problème dont on parle très souvent dans les institutions, celui du secret ou du non secret, c'est-à-dire de la transmission d'informations à donner sur un enfant qui passe d'une institution à une autre. Faut-il transmettre son dossier ? On retrouve la même question et je rappelle la leçon magistrale de Heidegger : ce n'est pas parce qu'on dit "oui" à des moyens techniques qu'il n'y a pas à dire "non" sur un autre plan. A quoi cela sert de pouvoir donner des informations sur l'enfant, sa personnalité quand il va passer d'une institution dans une autre. Pour qui nous prenons-nous ? Par contre, pourquoi ne veut-on pas donner d'informations sur l'histoire commune que nous avons vécue avec lui dans l'institution sur le projet éducatif qu'on a mis en place, sur les apparences de réussite ou d'échec de la mise en place de ce projet. Autrement dit, ce qui serait intéressant dans les dossiers et qui permettrait aux institutions à venir de travailler, ce n'est pas du tout un état très clair sur le comportement de l'enfant, sur sa psychologie, sur son développement, c'est la description de ce qu'on a essayé de faire avec lui et à partir de là du constat fait en fin de parcours et on transmet le tout. Mais toujours en respectant le même interdit : « *Vous voulez avoir des informations sur cet enfant, sur cet être humain pensant. Certainement pas ! Vous voulez avoir des informations sur ce que nous avons fait avec lui dans notre institution, Ça d'accord !* » J'irai même jusqu'à dire : au nom de quoi peut-on refuser ces informations ? Car après tout si ces enfants viennent dans nos institutions, c'est bien parce que le social a mandaté ces institutions pour faire un certain travail, dont les résultats doivent être transmissibles.

Je voudrais dire enfin que nous oublions trop souvent qu'avant d'être des enfants, avant d'être des sujets en difficulté, nous avons affaire à des Hommes, c'est-à-dire des êtres pensants. Il s'agit de maintenir en éveil la pensée chez nous d'abord – et cela aussi on l'oublie souvent, comme éducateur, comme enseignant – et de maintenir en éveil en nous l'aspect paradoxal de la pensée pour susciter chez ceux qui nous sont confiés cette capacité de penser. Tout enfant peut penser en droit, même un arriéré mental, en droit il faut absolument avoir cela en tête, même si on croit savoir que le maximum auquel on arrivera, c'est qu'au bout d'un an un enfant puisse tenir sa fourchette, et puis, plus tard encore, manger avec sa fourchette. C'est cela que je veux dire en disant qu'il faut le considérer comme un être pensant. Penser c'est sans cesse s'obliger à se confronter à ceci que rien n'est évident *a priori* et puisque le rôle des intervenants dans un congrès comme le nôtre est de susciter la réflexion, dans la possibilité de ses moyens, je dirais que même l'évaluation aujourd'hui, cela n'est pas évident, que ce ne doit pas l'être. Pour terminer, je vous livre cet aphorisme qui nous vient d'Orient, mais dont la sagesse est universelle : « *Le doigt montre la lune et le naïf regarde le doigt.* » Ce à quoi je rajouterai entre nous : « *Naïf aussi, à moins qu'il ne soit pervers, celui qui pour montrer la lune dit : regarde mon doigt.* »

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>