



acfas

42

Milieux et évaluation

Cahiers
de l'ACFAS
1986

378.19909714
C7147m
1986

1986



LES CAHIERS DE L'ACFAS

No 42

Milieux et évaluation

Responsable: Claudine Baudoux
Département des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Chicoutimi

Édition: L'Association canadienne-française
pour l'avancement des sciences
2730, chemin de la Côte Sainte-Catherine
Montréal H3T 1B7 (342-1411)

Distribution: Les Presses de l'Université du Québec
C.P. 250, Sillery, Québec G1T 2R1
Commandes sans frais téléphoniques:
1-800-463-4799

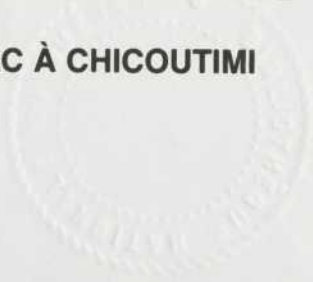
© 1986 Association canadienne-française pour l'avancement des sciences
Dépôt légal, 2^{ème} trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN: 2-89245-054-3

D8601611

MILIEUX ET ÉVALUATION

**ACTES DU COLLOQUE SUR
LES PROBLÈMES SOULEVÉS PAR
L'IMPLICATION DU MILIEU DANS
L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES
DE FORMATION
TENU À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
À CHICOUTIMI
EN MAI 1985 DANS LE CADRE DU
53^e CONGRÈS ANNUEL DE L'ACFAS**

**TEXTES PUBLIÉS SOUS LA DIRECTION DE
CLAUDINE BAUDOUX
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI**





Bibliothèque Nationale du Québec

H N

29

C 65

1986

AVERTISSEMENT

Les communications, dont les textes suivent, ont été présentées en mai 1985, à l'Université du Québec à Chicoutimi, lors du congrès de l'ACFAS, au cours d'un colloque intitulé: les problèmes soulevés par l'implication du milieu dans l'évaluation des programmes de formation.

La problématique de ce colloque signalait que "les divers types d'évaluation choisis par les diverses institutions d'enseignement universitaire présentent des degrés variables d'implication du milieu. Ce dernier ne constitue tantôt qu'une simple source de données (l'employeur...), mais il peut par ailleurs participer au processus d'évaluation en siégeant sur les comités d'évaluation de programmes, voire même en participant au choix des critères de l'évaluation".

Au-delà des différentes approches, se profilaient, bien sûr, des problèmes plus fondamentaux, abordés à la fois par mes collègues français et québécois, questionnant la définition même de l'évaluation. La variété des pratiques de gestion et des réflexions aura permis d'amorcer ou de poursuivre une réflexion théorique et méthodologique des rapports entre les milieux et l'évaluation, thème qui est au cœur des débats qui préoccupent présentement ceux qui s'intéressent à l'évaluation.

La publication a été rendue possible par l'ACFAS, en collaboration avec diverses sources de l'Université du Québec à Chicoutimi, dont le département des Sciences de l'Éducation, les décanats d'études avancées et de la recherche et du premier cycle.

Je profite de l'occasion qui m'est offerte pour remercier, sans oublier les collègues qui ont accepté de participer à ce colloque, sa présidente, Madame Marina Lessard, Ph.D., de l'Université du Québec à Chicoutimi, ainsi que le rapporteur, M. Michel Bernard, de l'Université de Nantes.

Claudine Baudoux, Ph.D.
Université du Québec à Chicoutimi,
organisatrice du colloque.

TABLE DES MATIERES

pages

Raymond Dufresne, Ph.D. (Université Laval): L'évaluation des programmes et ses relations avec le milieu à l'Université Laval 3

André de Peretti (UNESCO): Milieu et évaluation: questions et précautions 21

André Brassard, Ph.D. (Université de Montréal): L'évaluation des programmes d'enseignement et le milieu: une approche organisationnelle 31

Claudine Baudoux*, Ph.D. (Université du Québec à Chicoutimi): Évaluation universitaire, milieu, temps, espace 51

Jacques Ardoino* (Universités de Caen et de Paris VIII): Évaluation et production de sens 67

Guy Berger* (Université de Paris VIII): Évaluation et représentation(s) 81

Débat: 91

Présidence: Marina Lessard**, Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi.

avec la participation de John Gallup, Ph.D., Université Laval.

* Membres du RIRELF: Réseau international de recherches en évaluation en langue française.

** qui m'a aimablement aidée dans le recueil des textes du débat.

LES PROBLEMES SOULEVÉS PAR L'IMPLICATION DU MILIEU DANS L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION

Raymond Dufresne

INTRODUCTION:

L'évaluation périodique des programmes de formation universitaire ne serait-elle pas comparable à une sphère dont le centre n'est nulle part, et la surface partout? Ou encore à un cercle dont le centre est partout et la circonférence nulle part?

Quels sont les problèmes soulevés par l'implication du milieu? Comment choisit-on des représentants de ce milieu? Que faire en cas de conflits de différents ordres?

Pour éviter d'obombrer davantage le sujet, précisons le sens obvie, comme en théologie, des principaux termes de la problématique présentée au début de ce panel. Nous rappellerons ensuite des éléments de la politique d'évaluation périodique des programmes de formation votée au Conseil de l'Université Laval. Nous verrons ensuite l'importance du milieu dans la pratique de cette évaluation à l'Université Laval, d'abord au premier cycle, avec la collaboration de la D. O. P. C., puis aux deuxième et troisième cycles, avec la collaboration de l'École des gradués.

1. QUELQUES DÉFINITIONS PRÉLIMINAIRES:

Le "milieu" est l'ensemble des conditions extérieures dans lesquelles vit et se développe un individu humain. Les étudiants vivent dans le milieu universitaire, qui est une partie de la société constituée de l'ensemble des individus entre lesquels existent des rapports durables et organisés, le plus souvent établis en institutions et garantis par des sanctions. Nous prenons donc le milieu dans son sens le plus large.

Une participation effective à l'opération évaluation par des membres du milieu doit consister en une action de prendre part à cette opération par des actes réels. Il reste à préciser le rôle demandé à chaque participant au cours des trois phases

majeures de toute opération d'évaluation: étudiants, professeurs, administrateurs, spécialistes de l'évaluation, spécialistes d'organismes externes.

Ces trois phases sont, rappelons-le: 1) mesurer; 2) évaluer; 3) décider. Nous parlerons plus loin du rôle de chacun des participants à chacune de ces phases.

2. LA POLITIQUE D'ÉVALUATION DE PROGRAMMES VOTÉE À LAVAL :

Le 20 avril 1982, le Conseil de l'Université Laval recevait le document intitulé: "L'évaluation des programmes de formation" (P74-43.5). Ce document précise la politique à double volet de l'Université à l'égard de l'évaluation des programmes:

- pour chaque programme, une évaluation continue confiée au comité de programme, en accord avec les règlements d'études;
- pour l'ensemble des programmes, une évaluation périodique qui permet à l'Université, à des moments qu'elle détermine, de faire le point sur les programmes qu'elle offre.

C'est à sa séance ordinaire du 13 novembre 1984 que le Conseil de l'Université Laval a accepté la politique proposée dans le "Rapport du Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche sur l'évaluation périodique des programmes de formation".

À Laval, l'évaluation périodique des programmes peut se réaliser suivant deux démarches: interne et externe. L'évaluation périodique interne est une démarche approfondie d'évaluation des programmes, propre à l'Université: elle consiste à porter un jugement de valeur sur les diverses dimensions des programmes. Ces dimensions sont aussi bien de l'ordre de la pertinence sociale du programme (adéquation entre des besoins de formation et un programme donné, identification des fonctions et rôles qu'appelle la satisfaction des besoins), de l'ordre de la pertinence pédagogique (concordance entre les objectifs généraux et spécifiques de formation et les fonctions et tâches décrites, étude des moyens pédagogiques), que de l'ordre de la pertinence économique du programme (niveau exigé de ressources humaines et matérielles).

Outre cette évaluation périodique interne, l'on doit convenir que plusieurs programmes de formation sont aussi soumis à des évaluations commandées par divers organismes d'agrément externes. Ces évaluations répondent à des impératifs d'accreditation ou de certification. Elles reposent en partie sur des critères identifiés

et élaborés par ces organismes externes. Il n'est pas évident que les aspects examinés par ces organismes d'agrément coïncident parfaitement avec ceux que favorise l'Université Laval. Certaines de ces évaluations sont très détaillées et portent tout aussi bien sur les objectifs du programme, son équilibre, sa cohérence interne et ses contenus que sur ses modalités d'évaluation; elles traitent des compétences professorales et des activités de recherche et considèrent aussi les locaux, les équipements et les ressources budgétaires. A titre indicatif, les programmes soumis à ce type d'évaluation périodique conduisant à une reconnaissance officielle et périodique (accréditation ou agrément) sont ceux de génie, de médecine, de médecine dentaire, de service social, d'actuariat.

D'autres programmes conduisant à des diplômes donnant droit aux permis et aux certificats de spécialistes des corporations professionnelles sont soumis à un décret prévoyant que le gouvernement, après consultation de l'Office des professions, du Conseil des universités, des établissements d'enseignement et de la corporation professionnelle intéressée, peut déterminer les diplômes qui donnent droit à un permis ou à un certificat de spécialiste.

Enfin, certaines études sectorielles commandées par le Conseil des Universités s'intègrent dans un processus d'évaluation périodique. Dans ce cadre, l'Université a participé, en 1982-83, à l'étude sectorielle sur le génie et collabore à une seconde étude portant cette fois-ci sur le domaine des sciences de l'éducation.

Il nous est apparu très difficile de maintenir un cloisonnement très étanche entre l'évaluation périodique interne et l'évaluation périodique externe. D'ailleurs, la consultation faite auprès des doyens et directeurs d'école a permis de dégager qu'il fallait s'abstenir de créer de la duplication à ce niveau. Les coûts de telles opérations, en temps, en argent et en efforts, militent en faveur d'un cheminement dit "de considération" qui respecte l'autonomie et les responsabilités propres à chaque instance.

L'Université se réserve le droit, selon la nature de l'évaluation faite par les organismes externes, de la compléter ou de l'intégrer à celle faite par l'institution universitaire afin de couvrir l'ensemble des aspects visés dans l'évaluation périodique. Il y aurait tout intérêt à s'assurer qu'il y ait concordance dans le temps entre les évaluations périodiques externes et internes.

3. IMPLICATION DU MILIEU DANS LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION PÉRIODIQUE DES PROGRAMMES DE PREMIER CYCLE À LAVAL:

Au premier cycle, la tâche d'évaluer un programme peut être confiée au comité de programme, à un comité spécial d'évaluation ou encore à un comité de programme élargi se situant à mi-chemin entre les deux.

La qualité d'une évaluation d'un programme est proportionnelle à la qualité des informations pertinentes recueillies. Pour obtenir les meilleures informations, le Comité doit s'assurer lui-même de la valeur de ses informateurs, utiliser des moyens d'enquête fiables et valides pour communiquer avec ces informateurs. De plus, les informations recueillies devront être traitées de manière objective et être interprétables par les membres du Comité.

3.1 Rôle des spécialistes de l'évaluation :

Le rôle des spécialistes en évaluation de programmes est de conseiller le Comité au plan de la conception et du déroulement d'une telle opération. Ils n'évaluent pas le programme, car cette responsabilité incombe en propre au Comité mandaté par la Faculté ou l'Université. Ils sont à l'écoute du Comité, prennent part aux discussions. Ils aident au déroulement de l'évaluation proprement dite: l'élaboration des instruments de mesure, l'application de méthodes d'enquête et de recherches, l'échantillonnage des informateurs, le traitement des informations, l'interprétation des résultats, la rédaction des rapports, etc. Ils assurent en somme la fiabilité et l'objectivité des mesures faites jusqu'à la remise d'un rapport final au Comité. Le rôle des spécialistes se termine habituellement au moment du dépôt de ce rapport qui permettra au Comité d'évaluer le programme sous toutes ses dimensions.

3.2 Modèle :

Le modèle d'évaluation développé au premier cycle à Laval a déjà été appliqué en partie dans une cinquantaine de programmes. Ce modèle comporte trois phases distinctes: une phase "concertation", une phase "induction" et une phase "déduction".

La "phase concertation" est caractérisée par la recherche d'une synergie au sein du Comité ou au sein du groupe d'informateurs. Le spécialiste préconise des méthodes de travail consensuelles durant cette phase.

La deuxième phase, l'induction, se caractérise par la production d'informations et fait appel à des experts qui identifient certains indices facilitant la mesure soit des caractéristiques du type de diplômé à former idéalement (pertinence sociale); soit des caractéristiques pédagogiques du programme (pertinence pédagogique); soit des caractéristiques économiques (pertinence économique). Les personnes consultées durant cette phase ne sont habituellement pas membres du Comité mais elles ont été choisies par le Comité comme des informateurs compétents pour fournir des renseignements valables quant aux connaissances ou à la discipline à l'étude. Les informations ainsi obtenues servent à l'élaboration des instruments de mesure nécessaires dont les résultats éclaireront les décisions à prendre par les responsables du programme.

Enfin, la phase "déduction" comprend le traitement statistique proprement dit des données recueillies, pour dégager les tendances et classer par ordre d'importance les forces et les lacunes du programme évalué.

4. IMPLICATION DU MILIEU DANS LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION PÉRIODIQUE DES PROGRAMMES DES 2^e ET 3^e CYCLES À LAVAL :

Le 13 novembre 1984, le Conseil de l'Université a confié "au Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche le soin d'opérationnaliser (sic) l'évaluation périodique, en tenant compte des recommandations de la Commission des études, du Conseil de l'Ecole des gradués et de la Commission de l'administration".

La politique d'évaluation périodique des programmes que s'est donnée l'Université prévoit que les unités ne sont pas contraintes à une façon uniforme de mener l'opération. Considérant toutefois que l'évaluation périodique des programmes des deuxième et troisième cycles, en raison de sa nature, pose un certain nombre de problèmes particuliers qui ne semblent pas se présenter au premier cycle, le Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, dans une lettre datée du premier mars 1985, a demandé à la direction de l'Ecole des gradués de lui faire rapport sur la meilleure façon de rendre possible la mise en oeuvre de l'évaluation périodique des programmes de deuxième et troisième cycles. Afin de répondre à la requête du Vice-recteur, le Conseil de l'Ecole des gradués a formé un comité spécial de dix personnes, présidé par le Directeur de l'Ecole des gradués. Le comité compte des professeurs de la plupart des secteurs de l'Université, ainsi qu'un représentant des étudiants des deuxième et troisième cycles. Un consultant en évaluation complète le comité.

Le Comité a pour mandat principal de préciser les objectifs de l'évaluation périodique, de préciser les points sur lesquels devrait porter cette évaluation et de proposer les modalités de cette évaluation.

Retenons les éléments qui, de près ou de loin, touchent à des problèmes soulevés par le milieu dans l'état actuel des travaux en cours.

4.1 Les objectifs de l'évaluation périodique :

La pertinence pédagogique (qualité intrinsèque) d'un programme semble, dans les faits, peu dissociable de sa pertinence économique (viabilité institutionnelle) et de sa pertinence sociale (réponse aux besoins et conformité aux objectifs pour lesquels il a été créé), si l'on donne à la notion de pertinence sociale son sens le plus large. Cette dernière ne doit pas, en effet, être exclusivement orientée vers la satisfaction de besoins extérieurs à caractère immédiat, comme ceux des programmes de type professionnel.

Elle doit inclure des besoins extérieurs plus larges et de portée plus lointaine comme ceux que nécessite la disponibilité, au moment opportun, dans toute société moderne et dynamique, d'une réserve d'experts et de penseurs dans les sphères les plus variées. Mais la pertinence sociale touche aussi--ce que trop d'intervenants en milieu universitaire, semble-t-il, ont tendance à oublier--les besoins propres de l'Université. Comme institution de haut savoir, d'ailleurs partie intégrante de la Société, l'Université, doit former sa propre relève, ce qui est certainement une préoccupation professionnelle de bon aloi, mais dans un sens plus large que celui que l'on donne habituellement à cette appellation. C'est indéniablement un besoin de la Société que d'avoir des universités; c'est aussi un besoin de la Société que, dans l'Université, se retrouvent des enseignants qui soient des penseurs "libres", condition indispensable à la pensée créatrice, pour lui permettre de préparer tant sa propre relève, que les chercheurs et penseurs qui seront, dans la Société, des agents de l'évolution des arts, des sciences et des professions.

En intégrant les besoins propres de l'Université comme institution de haut savoir parmi les besoins sociaux, on doit reconnaître qu'existent à l'Université certains programmes dont la finalité est de répondre aux besoins d'existence et de survie de l'Université elle-même. S'ils ne sont pas les seuls, on peut tout de même dire que tous les programmes de doctorat répondent ou devraient répondre à ce besoin social. On ne peut donc se poser la question de la pertinence sociale d'un programme de doctorat dans les mêmes termes que l'on se pose celle de la pertinence sociale d'un programme professionnel au sens traditionnel du terme, étant

entendu que, dans ce dernier cas, l'Université vise essentiellement à répondre à des besoins qui lui sont extérieurs. Il va sans dire que l'examen d'un programme au plan de sa pertinence économique se ressent de la portée que l'on donne à l'examen de la pertinence sociale et que plusieurs programmes de doctorat ne résisteraient pas à un examen attentif au plan de leur pertinence économique, si l'on excluait les besoins de l'Université du nombre des besoins sociaux auxquels un programme veut répondre. Mesurer la pertinence économique d'un programme universitaire de maîtrise et, a fortiori, d'un programme de doctorat, ne peut donc s'envisager avec des yeux qui sont exclusivement braqués sur l'extérieur.

4.2 Une formule souple :

Comme le signale le rapport du Vice-recteur, "l'Université n'exige pas que tous les comités d'évaluation procèdent de la même façon, utilisent les mêmes outils et méthodes et produisent des rapports uniformes. Cependant, les comités d'évaluation n'échappent pas à la nécessité de répondre à un certain nombre de questions fondamentales communes à tous les programmes, questions portant sur les besoins auxquels veut répondre le programme, la conformité des objectifs du programme avec les objectifs du programme en cause, etc" (p. 74- 43.5.6, p. 4).

Il faut donc voir à concilier une certaine souplesse dans la façon de présenter le dossier du programme soumis à l'évaluation et dans la façon même de l'évaluer avec la nécessité de répondre à certaines questions fondamentales qui sont communes à tous les programmes. Ce besoin de souplesse, s'il s'applique à l'évaluation périodique des programmes de tous les niveaux, est encore plus manifeste au niveau des deuxième et troisième cycles où les programmes puisent leur originalité et leur singularité à plusieurs sources: de la discipline ou du champ d'études sur lequel ils portent certes, mais également du niveau où ils se situent, des objectifs qu'ils poursuivent ainsi que de la gamme très diversifiée des besoins auxquels ils veulent répondre, qui intègre les besoins de l'institution universitaire elle-même ainsi que nous l'avons évoqué. Il s'ensuit que chaque programme est, pour ainsi dire, original et singulier dans son mode même de composition et que l'ensemble des programmes couvre un spectre qui va du programme composé exclusivement de cours au programme qui prend presque exclusivement appui sur des activités de recherche. Alors que l'évaluation des cours et de leur agencement peut être un élément déterminant pour juger de la qualité de certains programmes, cette évaluation devient moins significative quand il s'agit d'évaluer un programme qui prend appui sur des activités de recherche. C'est donc la nature même et la diversité des programmes des deuxième et troisième cycles qui commandent une formule souple dans la façon de faire l'évaluation périodique.

L'université possède déjà, par le premier cycle, une expertise dans l'évaluation des programmes de cours. On s'en inspirera quand il s'agira d'évaluer un programme de diplôme ou de certificat de deuxième cycle. Il en sera ainsi, avec quelques ajustements, pour certains programmes de maîtrise avec accent sur les cours. Comme c'est surtout au regard des activités de recherche que les programmes des deuxième et troisième cycles présentent des particularités, c'est à mettre en oeuvre la politique d'évaluation périodique de ce type de programmes que nous ferons surtout porter nos efforts.

4.3 Mise en marche de l'opération :

Il appartient à chaque unité de déterminer quels programmes elle entend soumettre prioritairement à l'évaluation périodique et de faire connaître ses intentions dans son plan triennal de développement. En établissant ce calendrier, elle tient compte, le cas échéant, de l'échéancier des évaluations qui sont faites par les corporations professionnelles.

La mise en train de l'opération évaluation périodique d'un programme de deuxième ou de troisième cycle est précédée d'une réunion qui rassemble les personnes suivantes, convoquées par le Doyen de la faculté ou le Directeur de l'école non rattachée dont relève le programme: le Doyen de la faculté ou le Directeur de l'école non rattachée dont relève le programme; le Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche ou son mandataire; le Directeur de l'École des gradués ou son mandataire; le Directeur du programme concerné; le (ou les directeurs) du département qui fournit les principales ressources du programme; un étudiant membre du comité de programme.

Ce comité ad hoc a pour mandat, entre autres:

a) de décider si l'évaluation du programme de maîtrise doit se faire concurremment avec celle du programme de doctorat dans la même discipline ou le même champ d'études;

b) de désigner le comité d'évaluation périodique et de préciser son mandat;

c) de déterminer le nombre d'évaluateurs externes auxquels on fera appel et, s'il y a lieu, de préciser les modalités de leur intervention;

d) le cas échéant, de préciser les responsabilités de chaque intervenant lorsque le programme est interfacultaire ou présente des caractéristiques spéciales;

e) de se prononcer sur tout problème spécifique afférent à l'évaluation périodique de tel ou tel programme en particulier.

4.4 Les trois étapes de l'évaluation périodique :

Le processus de l'évaluation périodique d'un programme, depuis le début de l'opération jusqu'à son terme, peut se décomposer en trois étapes:

1^{ère} étape: la préparation du dossier, c'est-à-dire la description, sous ses divers aspects, du programme soumis à l'évaluation et la cueillette des données quantitatives et autres qui servent de support à l'évaluation.

2^{ème} étape: l'évaluation proprement dite, c'est-à-dire le regard critique et le plus objectif possible sur le programme soumis à l'évaluation.

3^{ème} étape: la prise de décision conséquente à la confrontation de ce qu'est ou a été le programme avec ce qu'il devrait être.

Nous allons décrire plus en détail chacune de ces étapes, en préciser les modalités et essayer de clarifier les responsabilités qui incombent à chacun des intervenants au cours de l'opération. La clarification des responsabilités nous apparaît en effet indispensable pour que l'opération d'évaluation périodique soit efficace et crédible.

4.5 La préparation du dossier :

Il s'agit dans cette première étape de décrire au mieux le programme qui est soumis à l'évaluation. Cette description devrait normalement comporter deux volets qui sont complémentaires: un volet synchronique qui fait état des coordonnées du programme au moment où il est soumis à l'évaluation; un volet diachronique qui fait état de l'historique du programme normalement au cours des dix dernières années.

L'un des éléments importants du volet diachronique est la mesure du degré de satisfaction et de l'opinion du milieu par rapport à la formation reçue par le programme dans son ensemble ou par rapport à un aspect particulier de ce programme: les cours, les stages, etc. La mesure de ce degré de satisfaction et la quête des opinions diverses recueillies nécessitent la participation active de plusieurs intervenants: les étudiants actuels, ceux qui ont abandonné, les diplômés, les professeurs, les employeurs, les organismes externes, etc. Les problèmes

surviennent habituellement au niveau de la communication avec ces différents informateurs (difficulté de repérer le domicile actuel des anciens étudiants; identification des employeurs des diplômés, etc.)

Même si la distinction entre la description du programme au plan synchronique et au plan diachronique n'est pas parfaitement étanche, elle s'avère utile pour déterminer les responsabilités au moment de l'élaboration du dossier préparatoire à l'évaluation. Tandis que la description du programme au plan synchronique est à la portée de la faculté et exige relativement peu de support technique et professionnel, l'aspect diachronique de la description nécessite la collaboration de plusieurs intervenants: École des gradués, Bureau du registraire, informateurs du milieu, etc., et peut exiger beaucoup plus de travail.

4.6 Responsables de la préparation du dossier :

En principe, le Comité de programme de deuxième ou de troisième cycle (aidé du comité d'admission et de supervision) pourrait être le responsable et le maître d'œuvre aussi bien de la description du programme, objet de l'évaluation (volet synchronique) que de la cueillette des données quantitatives et autres qui servent de support à l'évaluation (volet diachronique). Il appert cependant que, si le comité de programme a toutes les données pour faire la description de son programme au plan synchronique avec un minimum d'aide et de soutien, il n'en va pas ainsi de la cueillette des données quantitatives et de la quête d'opinions (volet diachronique) qui exigent une expertise (confection de questionnaires, etc.) et mettent en cause plusieurs intervenants inhabituels pour un comité de programme. En pratique, il y aura donc souvent avantage à dissocier les deux volets et il appartiendra au comité de mise en œuvre de l'opération, dont il a été question précédemment, de clarifier le partage des responsabilités, compte tenu de l'importance, variable d'un programme à l'autre, que l'on accordera à la cueillette de ce type de données.

En résumé, le scénario proposé est à peu près le suivant:

a) le comité de programme concerné est le responsable et le maître d'œuvre de la description du programme au plan synchronique. Il pourra compter pour ce faire sur un support technique de sa faculté de rattachement et sur un support professionnel de l'École des gradués.

Le comité de programme est en effet le mieux placé pour faire la description du programme dont il s'occupe. Pour les programmes qui ont été créés après 1976, il existe généralement un dossier assez complet de description du programme. Il suffira généralement de le mettre à jour. Pour les programmes plus anciens, il

n'existe pas à proprement parler de dossier complet de description. Ce sera l'occasion pour un comité de programme de faire le point et de rassembler dans un même document des données de base qui souvent sont disséminées ici et là: dans le répertoire des programmes, dans les syllabus qui sont préparés à l'intention des étudiants, dans les annuaires de facultés, etc. La description des programmes présente d'ailleurs de nombreuses lacunes qui sont des séquelles d'une époque où l'on s'accommodait plus facilement du non-dit. Le comité de programme pourra prendre occasion de l'évaluation périodique pour expliciter notamment: la définition des objectifs spécifiques du programme; la description des besoins auxquels veut répondre le programme; la présentation des champs et domaines d'études et de recherche du programme. Très souvent les champs et domaines de recherche sont présentés sous la forme d'une liste qui reflète le domaine d'intérêt étroit de chaque professeur plutôt que les champs de force du programme... etc.

b) le comité de programme pourra éventuellement être responsable et le maître d'oeuvre de certain aspects de la préparation du dossier d'évaluation au plan diachronique. Cette responsabilité devra être clairement précisée au moment où l'opération est déclenchée et le comité devra pouvoir compter sur le support technique et professionnel requis.

c) la cueillette des autres données du volet diachronique de la description dont le comité de programme n'aurait pas la responsabilité directe pourrait être confiée, selon les circonstances, à un comité spécial d'évaluation périodique ou à d'autres organismes mieux préparés pour ce genre d'opération: comité d'admission et de supervision, École des gradués, Bureau du registraire, Bureau de la recherche institutionnelle, etc.

Au plan opérationnel, le partage de ces responsabilités sera fait par le comité ad hoc chargé de mettre en marche l'évaluation périodique d'un programme et d'en préciser les modalités.

4.7 L'évaluation proprement dite :

Une fois circonscrit l'objet de l'évaluation, s'amorce la deuxième étape, c'est-à-dire l'évaluation proprement dite des divers aspects du programme. Toutefois, l'évaluation d'un programme sous ses divers aspects est une opération récurrente et il ne sera pas toujours nécessaire, voire possible, que tous les éléments du dossier soient rassemblés pour que s'amorce l'évaluation proprement dite. Très souvent l'évaluation de la pertinence pédagogique d'un programme pourra se mettre en marche dès qu'aura été complétée la description du programme au plan synchronique, alors même qu'on procède encore à la cueillette de données qui

relèvent du volet diachronique.

4.7.1 L'évaluation de la pertinence pédagogique :

L'École des gradués accorde une très grande importance aux rapports d'évaluation qui seront remis par les évaluateurs externes. Ils constituent le recours aux experts de l'extérieur permettant d'ajouter de la crédibilité à l'opération d'évaluation périodique des programmes des deuxième et troisième cycles au plan de leur qualité intrinsèque.

4.7.2 Évaluateurs externes

Dans le cas des programmes de maîtrise avec accent sur la recherche (type B) et de doctorat, le rapport du Vice-recteur rend obligatoire la participation d'au moins un spécialiste de l'extérieur dans le processus d'évaluation.

Il nous faut rappeler ici la distinction fondamentale qu'évoque le rapport du Vice-recteur entre l'évaluation périodique institutionnelle, c'est-à-dire celle que décide de faire librement l'Université avec la collaboration éventuelle de spécialistes de l'extérieur, et l'évaluation périodique externe, c'est-à-dire celle qui est commandée par divers organismes de l'extérieur pour des fins d'accréditation, de certification ou pour tout autre motif. Dans le cas de l'évaluation périodique institutionnelle des programmes des deuxième et troisième cycles, qui impose le recours à au moins un spécialiste de l'extérieur, il y aura presque toujours avantage, comme l'évoque le rapport du Vice-recteur, à ce que cette évaluation coïncide dans le temps avec une évaluation périodique externe pour éviter certaines duplications. Il faudra être attentif à préserver l'autonomie de l'Université sur ses programmes. C'est pourquoi, même dans le cas où il y a coïncidence entre les deux opérations, le Conseil de l'École des gradués est d'avis que l'Université devrait en plus avoir recours à au moins un spécialiste de la discipline qui oeuvre en milieu universitaire.

Ce que l'on attend des évaluateurs externes, c'est un jugement qualitatif sur le programme, jugement fondé essentiellement sur le dossier de description de programme qui leur est fourni par le comité d'évaluation de l'unité d'enseignement et de recherche de l'Université Laval.

Une fois qu'il a pris connaissance du dossier de programme qui lui est présenté et de tous les documents connexes (Règlement des deuxième et troisième cycles, LA THESE, règles et procédures) l'évaluateur externe est invité à passer au moins une journée sur le campus pour rencontrer les professeurs, les étudiants et,

éventuellement, pour apprécier la qualité des équipements et services qui servent de support au programme.

Dans les six semaines qui suivent sa visite, l'évaluateur de l'extérieur soumet son rapport écrit au responsable de l'unité et reste à sa disposition pour tout éclaircissement complémentaire sur son rapport. S'il y a plus d'un évaluateur externe, la visite sur le campus pourrait être conjointe, mais chaque évaluateur transmettrait son propre rapport.

4.7.3 Désignation des évaluateurs externes.

Comme l'évaluation périodique des programmes est sous la responsabilité des facultés, il appartiendrait au Conseil de la Faculté ou du Bureau de direction de l'école non rattachée de choisir les évaluateurs externes et de s'assurer de leur disponibilité.

4.7.4 Comité responsable de l'évaluation

Les rapports des examinateurs, les données quantitatives sur le programme, les résultats d'enquêtes auprès des étudiants et des autres informateurs du milieu, etc. seront étudiés et interprétés par les membres du comité d'évaluation qui doivent porter le jugement de valeur sur le programme à la lumière de tous les éclairages reçus. Rappelons que le comité d'évaluation pourra être le même que le comité de programme ou un comité élargi avec des membres n'oeuvrant pas dans ce programme.

4.7.5 L'évaluation de la pertinence économique (viabilité institutionnelle) et de la pertinence sociale:

Ainsi que nous l'avons déjà signalé, l'évaluation de la viabilité institutionnelle et de la pertinence sociale d'un programme de deuxième ou de troisième cycles est intimement liée à l'examen de sa pertinence pédagogique. L'évaluation de la qualité intrinsèque d'un programme suppose, en effet, un réexamen aussi bien des ressources humaines et matérielles sur lesquelles s'appuie le programme que des objectifs qu'il poursuit et des besoins auxquels il veut répondre. Il faut donc résister le plus possible à la tentation qu'on pourrait avoir de dissocier entièrement ces trois aspects. En effet, on pourrait sous-estimer le bien-fondé de plusieurs programmes des deuxième et troisième cycles en prenant exclusivement appui sur des données d'ordre pécunier ou en donnant une portée très restrictive à la satisfaction des besoins sociaux. L'université se doit donc, à cet égard, de résister aux fortes pressions qui lui viennent de l'extérieur. Au nom d'une conception étroite et trop restrictive de la pertinence sociale et économique, elle pour-

rait être amenée à abandonner une partie essentielle de sa mission.

4.8 Recommandations et prise de décision

Lorsque le comité d'évaluation a fait l'évaluation du programme à la lumière du contenu des rapports des évaluateurs externes et des autres éléments du dossier, il transmet ses recommandations au Conseil de la faculté ou au Bureau de direction de l'école non rattachée dont il relève selon les voies habituelles.

Suite à l'examen du dossier par le Conseil de la faculté ou par le bureau de direction de l'école non rattachée, le Doyen de la faculté ou le Directeur de l'école non rattachée informe le Vice-recteur des suites que la faculté ou école entend donner aux recommandations du comité. Le cas échéant, les propositions de modifications et autres sont soumises au Conseil de l'École des gradués pour approbation s'il s'agit de propositions de modifications qui sont de sa compétence. Les propositions qui modifient le programme en profondeur devront, de plus, être approuvées par le Conseil de l'Université.

5. TACHES, MÉTHODES ET ADMINISTRATION D'UNE ÉVALUATION :

Définition de l'évaluation: "le processus par lequel on délimite, obtient, fournit une information utile pour juger les décisions possibles".

Ces actions constituent des unités logiques d'activités, chacune comportant une série de tâches propres, une méthode de ventilation du travail (genre PERT) où évaluation serait le projet dont la délimitation, l'obtention et la dissémination seraient les systèmes ayant les sous-systèmes appropriés à chacun des systèmes.

Les critères de l'évaluation:

Les critères reposent sur le principe suivant: l'évaluation se termine par des données ou découvertes que l'on peut considérer comme étant de l'information (sauf le dernier critère).

Des définitions de l'information:

1) est la description d'une situation, ce qui exige de se tenir le plus près possible de la réalité qui est représentée, de façon consistante (4 critères scientifiques).

2) consiste à renseigner ou à être informé: l'accent est alors mis non pas sur

l'aspect de représentation mais plutôt sur l'aspect du récepteur de cette information. À quel moment une personne est "informée?" (6 critères pratiques d'"utilité").

De plus, garder à l'esprit un critère prudentiel, afin de maintenir l'évaluation à l'intérieur de limites sensées.

Évaluation:

1- Les critères scientifiques: (justesse de représentation)

A) Validité interne:

... correspondance étroite, sinon univoque, entre l'information et les phénomènes dont elle rend compte.

La validité de mesure (validité de l'instrumentation employée pour obtenir les données) est aussi d'importance cruciale.

B) Validité externe:

... fait référence à la possibilité de généraliser l'information.

Premier souci: l'échantillon est-il représentatif d'une population donnée?

C) Fidélité:

... se réfère à la consistance des renseignements. Avec de nouvelles données, aboutirait-on aux mêmes résultats? Les données sont-elles susceptibles de se répéter?

La fidélité dépend dans une large mesure de la nature des instruments.

D) Objectivité:

... s'intéresse à l'aspect public de l'information. Source de l'information: témoignage privé? (opinion des professeurs). Instruments employés: interprétation identique par tous. Signification des données: univoque.

2- Les critères pratiques:

Chacun implique une interaction explicite ou implicite avec le récepteur de l'information.

A) La pertinence:

Les données d'évaluation sont colligées en vue d'atteindre certains buts: si les données n'ont pas de lien avec ces buts, elles sont inutiles.

B) L'importance:

On peut colliger une grande quantité d'information qui, en apparence, semble pertinente à un but quelconque, mais il est évident que toute l'information n'est pas d'égale importance.

C) La portée:

Il se peut que l'information soit pertinente et importante mais n'ait pas de portée suffisante pour être utile. Évidemment, on n'émet pas des jugements sur la portée des données individuelles, mais bien sur toute l'étendue des renseignements fournis.

D) La crédibilité:

Si l'origine des renseignements requis pour l'évaluation ne semble pas crédible à l'usager, il est clair que pour lui, leur validité réelle se rapprochera du zéro, même si leurs assises scientifiques sont irréprochables.

E) Le temps:

La meilleure des informations ne sert à rien si elle arrive trop tard (ou trop tôt).

F) La diffusion:

Tout schéma d'évaluation doit prévoir la dissémination des résultats à l'intention de tous ceux qui sont susceptibles d'en avoir besoin.

3- Un critère de prudence:

L'efficacité:

... est un guide précieux pour aider à opérer de bons choix, selon les exigences de temps, d'argent et de personnel.

CONCLUSION :

L'Université fut créée pour amener l'homme à la préservation, puis à l'avancement de la société (selon Louis T. Benezet). Il y a divergence avec le point de vue que l'éducation supérieure doit préparer l'étudiant à faire quelque chose d'utile pour lui-même et la société, à un niveau maximum de ces capacités, ce qui n'aurait pas été possible sans l'éducation supérieure.

Plusieurs étudiants ne trouvent pas une préparation adéquate ni pour le marché du travail actuel, ni pour affronter les problèmes urbains, sociaux et économiques dans lesquels ils sont plongés.

Les contribuables réagissent et s'opposent à de vastes expansions universitaires sur le constat que l'université "suréduque", diplôme un trop grand nombre de jeunes dans des sujets non pratiques pour la vie. On prépare trop de chercheurs et de professeurs et la société "n'en a simplement pas besoin d'autant".

Cette vue nouvelle de l'éducation supérieure est caractérisée par l'analyse des coûts-bénéfices concernant l'efficacité, le rendement et la productivité ce qui tend à orienter les décisions en éducation dans la direction d'une responsabilité de management.

Les difficultés de l'approche utilitaire sont à première vue de trois ordres:

1) l'emphase sur l'utilité sociale renforce la centralisation des décisions d'ordre académique, contraint l'initiative facultaire et réduit le champ des décisions prises en collégialité dans l'institution.

2) le but de l'utilité sociale oblige l'Université à une continuelle course aux marchés changeants du travail. La multiplicité des "curriculum", avec des options nombreuses, défie les chances de quiconque de construire une faculté solide et stable.

3) dans un sens plus profond, le modèle de l'utilité sociale, vu tous ses correctifs de courte vue académique, rend un mauvais service en rendant lui-même confuses les distinctions entre "training" et "éducation". Concédant que les deux termes se recouvrent et ont souvent été séparés pour des motifs snobs, il demeure une différence entre apprendre pour accomplir une série de comportements spécifiques à un travail et apprendre pour une plus large croissance de ses facultés intellectuelles. Affirmer que le deuxième a perdu son point de référence n'est pas la même chose que de nier qu'il demeure la principale ambition de l'université en tout temps.

EN RÉSUMÉ :

Tout programme universitaire devrait contenir les éléments de culture donnant une base appropriée à l'époque moderne pour vivre en citoyen bien informé. Tout programme universitaire devrait développer l'efficacité de l'individu en tant que personne qui devra vivre en relation avec d'autres personnes. Tout programme universitaire devrait aider directement l'individu à se choisir une carrière pour laquelle il ou elle semble mieux préparé(e). Tout programme universitaire

devrait aider chaque étudiant à atteindre le meilleur développement intellectuel et humain possible.

Le problème de l'éducation supérieure est que nous n'avons pas rattaché ces différents buts avec une variété comparable de méthodes d'enseignement, encore moins de méthodes d'évaluation. Le point de départ est un agrément (consensus) que ces buts peuvent être poursuivis par un nombre de voies différentes. Imposer une hiérarchie à ces buts, basée sur une vision étroite de ce qu'on peut proprement appeler enseignement supérieur n'est pas plus valide que d'imposer une hiérarchie des valeurs humaines basées sur le Q.I., les antécédents sociaux, ou la longueur des études supérieures. Avec un tel agrément (consensus), nous pouvons construire un système d'évaluation dont les procédures elles-mêmes donnent un meilleur espoir de validité.

Raymond Dufresne, Ph D.
École des Gradués
Université Laval

MILIEU ET ÉVALUATION: QUESTIONS ET PRECAUTIONS

André de Peretti

Je vais proposer un point de vue qui s'enchaîne à celui de Monsieur Dufresne, quoique sur un terrain différent. Monsieur Dufresne a centré ses réflexions sur les problèmes de vie et survie de l'université. Je vais regarder davantage le milieu extérieur et l'action de l'université sur lui.

Je dirais tout d'abord que le thème qui nous est donné est à la fois pointu et en même temps d'une extraordinaire ampleur. Pointu, parce que, a priori, l'implication du milieu dans l'évaluation des programmes de formation paraît quelque chose de très limité, compte tenu de l'ensemble des fonctions de l'université et de la réalité sociale et économique. Monsieur Dufresne a déjà montré combien les choses se lient, bien entendu, de façon assez large.

Mais en même temps, si je regarde les mots, chacun d'eux jouit d'une ample effervescence sémantique, pour ne pas parler d'une élasticité sémantique comme Pierre Bourdieu, qu'il me paraît intéressant de considérer pour en dégager quelques questions et des précautions.

D'abord, le terme de problème. Quoi de plus problématique que cette notion, quoi de plus complexe: s'agit-il, pour nos considérations, de problèmes théoriques, de problèmes pratiques, de problèmes politiques, de problèmes relationnels, de problèmes économiques? S'agit-il de problèmes conceptuels, de problèmes méthodologiques que poserait l'implication du milieu à l'évaluation, s'agit-il de problèmes instrumentaux? On peut en discuter, je pense d'ailleurs que tous ces problèmes effectivement existent et sont sous-jacents à nos propos.

Mais qu'est-ce que signifie aussi le terme d'implication? Déjà dans votre programme, vous notiez que cette notion a des degrés d'indication et de participation de personnes extrêmement variés. Cette implication, est-ce simplement une contribution de caractère financier ou de caractère indicatif, général? Est-ce une participation plus forte, et à quel niveau, dans la construction des systèmes d'évaluation ou dans la construction et dans l'infléchissement des programmes de formation? Est-ce une association, une intervention? Ou est-ce simplement l'expression de l'opinion politique ou de tout le monde en général, pesant sur la vie

des établissements, qu'ils soient d'enseignement supérieur ou d'enseignement tout court? Nous avons vu en France, avec le problème d'une loi qui n'a pas pu passer et qui traitait des relations entre l'enseignement privé et l'enseignement public, combien les pressions de l'opinion peuvent aller jusqu'à provoquer des renversements de politiques. Il y a donc eu là une espèce d'évaluation par le milieu social d'un projet bien conçu d'ailleurs, mais mal compris, et dans lequel étaient mis en cause des mythes en même temps que des réalités. Un tel mélange a conduit à des foules jusqu'à deux millions de personnes dans la rue, un 24 juin de l'année 1984, obligeant le chef de l'Etat à changer le gouvernement et celui-ci à changer de politique. C'est une forme d'évaluation touchant la structure de l'enseignement à tous les niveaux, aussi bien primaire, secondaire que supérieur.

Que penser, par suite de la notion de milieu? Pour elle, encore que d'élasticité! Est-ce le milieu interne ou le milieu externe, (on retrouve cet "interne-externe" auquel faisait allusion Monsieur Dufresne tout à l'heure)? Est-ce le milieu économique? Les chefs d'entreprise, ou les entreprises? Est-ce l'ensemble des systèmes de la vie sociale, est-ce le milieu politique, le milieu communal, les commissions scolaires? Est-ce le milieu culturel? Et quand vous dites le milieu, faut-il y voir le "juste milieu" ou au contraire l'un ou l'autre des milieux divers? et quelles fractions de ces milieux, et par quels représentants, et sous quelles modalités de désignation de ces représentants? On peut en discuter. Il est sûr que chaque choix qui sera fait aura des conséquences sur la qualité de l'implication, sur la qualité de l'évaluation, et sur les programmes de formation.

Je ne voudrais pas qu'on oublie que dans les milieux également, il y a non seulement les milieux administratifs et leurs échelons hiérarchiques, jouant en France beaucoup plus fort, bien sûr, mais il y a aussi le milieu international. Celui-ci provoque un effet d'évaluation sur les systèmes universitaires et scolaires. Je suis frappé de voir, de tous les côtés, les références qui sont faites sur ce qui se passe dans un pays par rapport à ce qui se fait dans un autre, et les incidents qui en résultent sur les formulations des préoccupations et des problèmes, sur la définition des politiques de formation et des programmes eux-mêmes! Il y a des alignements, des influences, des interactions qui se multiplient de plus en plus et qui empêchent qu'on puisse limiter le milieu uniquement à une composante locale ou nationale. On ne peut oublier ce que font l'UNESCO ou la Communauté économique européenne et l'OCDE.

Outre les termes précédents, celui d'évaluation est aussi un mot magique, merveilleux, que tout le monde adopte, et pas seulement les universitaires ou les enseignants. Mais tout le monde fait de l'évaluation, dans les entreprises, ou partout

ailleurs. L'évaluation, c'est la découverte du monde moderne, la merveille de l'illumination! Ce n'est plus "Monsieur Le Trouadec saisi par la débauche" comme disait jadis Jules Romains. C'est "Monsieur Tout le Monde" saisi par l'aspiration évaluative. Par lui, tous les phénomènes complexes, mythiques et tous les mouvements!

Mais qu'est-ce qu'on évalue? des faits, comme l'analyse notre amie Baudoux? ou des opinions? Et qui évalue? Et s'en prend-on effectivement au savoir ou au vouloir? C'est encore une clarification à faire. Mais s'agit-il d'évaluation interne ou externe? à caractère ponctuel ou global, à caractère périodique, ou au contraire permanent, à caractère accidentel? avec des aspects de coévaluation, de métaévaluation, proche ou non de l'audit (de l'audit social en particulier)? Et cherchant quoi? A vérifier une conformité à des normes, à des règlements, ou à des objectifs? Et que sont ces objectifs? Comment les formule-t-on? Quelle est leur clarté? D'autre part, comme le signalait Monsieur Dufresne, est-ce qu'on vise des audits (ou des évaluations) appréciant la pertinence de ce qui est réalisé par rapport aux moyens utilisés? Ou par rapport aux buts? Ou bien s'agit-il d'audits (d'évaluation) de cohérence? Est-ce que l'ensemble d'un système a sa cohérence: par rapport au vécu de son environnement, ou par rapport au vécu intérieur du milieu étudiant, ou du milieu professoral, ou des chercheurs, c'est là encore une question difficile.

Je peux dire aussi: est-ce une évaluation d'efficacité? Mais efficacité de quoi par rapport à quoi? Monsieur Dufresne a très justement fait remarquer qu'on ne peut oublier qu'il y a des tâches propres à l'université et au système enseignant et qui ne sont pas des réponses immédiates à des besoins immédiats. Et ces tâches sont soumises à des durées au cours desquelles bien des données peuvent être perturbées. On touche ici l'un des problèmes difficiles de l'évaluation en éducation. Si on veut faire une évaluation approfondie et sérieuse, il faut en effet, bien des années. Mais au moment où on obtient les résultats de l'évaluation entreprise, tout a changé. Nous en avons eu un exemple dans une recherche européenne qui a été faite depuis 6 ou 7 ans dans le cadre des communautés économiques européennes sous le sigle IFLAPLAN. Il s'agissait de mesurer comment les systèmes éducatifs en Europe, à tous les niveaux, permettaient l'insertion des jeunes dans la société, donc dans l'activité économique et sociale. Il y a eu de nombreux programmes dans divers pays. Mais nous avons été frappés (dans l'un des programmes français dont mon département assurait l'évaluation externe par rapport à une évaluation interne qui était également assurée) par le fait qu'à chaque instant, tout pouvait se dérober à l'évaluation. Le programme que nous avions à évaluer était celui d'une formation de professeurs d'Enseignement manuel et technique. Cet enseignement

était destiné à transformer la formation donnée dans les collèges aux élèves, de manière à éviter de mettre sur le marché du travail des jeunes sans formation et par suite complètement déracinés. Il s'agissait donc de savoir s'il y avait cohérence entre la formation proposée aux professeurs et l'objectif gouvernemental (et d'ailleurs européen) de mieux insérer les jeunes dans le monde du travail. Il y avait là une mesure à effectuer. Mais au moment même où nous avons commencé à travailler, il y avait un ministre: un an plus tard, il y en avait un autre et un troisième deux ans plus tard; de la sorte, la conception de l'enseignement manuel et technique a pu changer plusieurs fois en quatre ans.

De même la conception du recrutement des professeurs qui devait faire que cet enseignement changeait également, ainsi que la conception de la durée et de la nature des activités de formation des professeurs. Or, nous avions à évaluer les conséquences de cette formation sur l'enseignement qu'ils assureraient. Mais, nous ne pouvions évaluer correctement des conséquences et mesurer un impact que si nous avions le temps de voir comment une formation définie sur un an ou deux ans était appliquée sur un nombre d'années suffisant, et comment en évaluant ses effets sur les jeunes d'abord au collège puis au niveau du milieu social extérieur, cette formation arrivait ou non à donner des résultats d'insertion meilleurs. Nous avions donc besoin d'échelles de temps suffisantes: mais dans ce temps, tous nos repères d'évaluation changeaient (la définition de l'enseignement manuel et technique, celle des formations et celle des recrutements) Nous étions donc obligés de changer de conception de mesure et amenés à dire que les problèmes de l'évaluation ne pouvaient plus être de type "géodésique", avec des repères fixes par rapport auxquels on effectue des mesures, mais de type "maritime", comme le loch que le marin lance et qui lui permet de mesurer sa vitesse de déplacement sur l'eau, en pleine mer dans le mouvement même de ce déplacement, dans le fait qu'elle n'est pas établie par rapport à des repérages solides, c'est à dire statiques, de bouées ou de phares, mais par rapport à l'inertie intrinsèque à une dynamique de changement.

Un tel cas rappelle qu'il y a une distorsion possible entre ce que chacun des responsables attendent en tant que résultats rapides d'une évaluation, et ce que l'évaluation si elle est sérieuse, suppose comme délais et comme conditions. Ou alors il faut se résigner à ce qu'elle soit moins scientifique, moins poussée, sinon moins prudente. Dans ce cas, ce n'est plus simplement une étude à caractère de constat rigoureux, c'est une évaluation à caractère d'impulsion, à caractère d'indication rapide, offrant un repérage provisoire suffisant pour savoir où l'on en est dans un mouvement et donc comment progresser. Mais qu'est-ce que peut faire le milieu en évolution par rapport à ce type d'évaluation?

Il y a encore un certain nombre de problèmes qui sont posés pour établir une évaluation; il faut non seulement des instruments, mais des référentiels, des référés et des référents. Comment élaborer un référentiel qui soit clair à la fois pour des universitaires, ou pour des professeurs des autres formes d'enseignement, mais aussi pour tout le milieu extérieur? Comment arriver à une lisibilité du référentiel assurée pour le milieu le plus étendu? Et pour commencer, comment se mettre d'accord sur des objectifs? Il est de plus en plus évident que les finalités et les objectifs généraux que les populations se donnent pour l'éducation dans différents pays sont de moins en moins convergents et de plus en plus contradictoires ou conflictuels. Imaginer qu'on arrive aisément à des consensus plus clairs, alors que les systèmes sociaux deviennent de plus en plus complexes, serait vraisemblablement une fiction, et une illusion.

On doit aller vers l'idée qu'effectivement les objectifs peuvent être multiples sinon changeants, et qu'ils peuvent être stabilisés par une régulation de leur champ d'explicitation et d'équilibre plutôt que par une définition, (laquelle établirait une grande convergence selon une grande précision mais aux dépens de la qualité et de l'étendue du consensus). Les applications qui pourraient en être faites seraient, au surplus, incertaines ou instables.

L'évaluation suppose, en fait, la clarification d'un référentiel dont tout le monde est d'accord pour convenir qu'il doit être lisible et surtout "multiforme", (comme disent les experts en audit) ou qu'il devrait être construit comme un "multiréférentiel". Par suite, il demeure encore beaucoup d'incertitudes.

J'en arrive maintenant à la notion de programme (associé au terme de formation): qu'est-ce qu'un "programme"? Est-ce un ensemble d'objectifs, ou un ensemble de contenus? Est-ce un ensemble de rêves, (il faut beaucoup de rêves dans les programmes, c'est une partie indispensable, il n'y en a pas assez)? Est-ce une définition de méthodologie à appliquer? Est-ce une structure de syllabus? Est-ce une réalité de planification? On a là encore beaucoup de questions à traiter.

Sur ces points, nous avons eu au niveau français une application récente de programmes de formation continue des enseignants, qui a donné lieu à un certain nombre de débats, et parfois de changements de structures. Jusque là, les formations continues étaient plus ou moins assurées par des corps d'inspection qui réalisaient des opérations sans y être aidés, coupés ou se coupant de l'université, mais se référant à un programme dont la définition était faite de façon centralisée, à la façon française. Il y avait en effet un "programme général de stages" jusqu'en 1981, qui était édicté à Paris, fait de loin; il devait être appliqué de façon iden-

tique et uniforme, à la charge du bon cœur des corps d'inspection, dans les différentes régions. Le résultat était que 30% des crédits qui étaient consacrés à cette formation continue n'étaient pas utilisés parce que les programmes préparés n'étaient pas parlants pour la "base", n'étaient pas en accord avec les besoins réels des enseignants (et, en plus, que la forme centralisée faisait elle-même effet de dissuasion). A partir de 1982, on a réussi à créer une structure décentralisée pour cette formation dans le cadre, nouveau et important pour nous, d'une politique de régionalisation. De la sorte, l'implication du milieu environnant dans toutes les activités de la vie universitaire et scolaire va croître. Les crédits régionaux, les crédits départementaux vont être de plus en plus recherchés, en même temps que les responsabilités, et les prises de participation réelle aux décisions qui vont être faites.

Dans le cas particulier des programmes de formation continue pour les enseignants et les administratifs ou administrateurs de l'Education Nationale, il s'agit au total d'un effectif de 1 140 000 fonctionnaires. C'est l'effectif d'un corps social parmi les plus grands (Celui de l'Armée Rouge le dépasse, mais il ne s'agit pas d'un organisme civil.) Or, il n'y a pas beaucoup d'études scientifiques sur la gestion des grands corps de cette nature, avec leur pulsion de diversité, et pression d'uniformité également. Désormais, toute formation continue s'effectue dans le cadre d'un programme décentralisé et régional dit "programme académique de formation". Le programme est établi et mis en oeuvre par une "mission académique à la formation des personnels de l'Education" dirigé par un universitaire, entouré d'universitaires, et assisté des représentants de toutes les parties prenantes du milieu éducatif et du milieu extérieur: en particulier des mouvements pédagogiques, mais aussi de formateurs venant d'organismes d'entreprise. La mission académique à la formation fait un inventaire des offres de formation. Celles-ci sont ensuite soumises à base, c'est à dire à l'ensemble des enseignants, à l'ensemble des parties prenantes, avec un appel des demandes de candidature. Le programme est ensuite établi en régulation entre offres et demandes des travaux par la mission, et donc avec l'aide d'universitaires et de chercheurs. Là, ce n'est plus l'université qui est soumise à l'évaluation, c'est l'université qui sert à la formation et à l'évaluation des besoins des enseignants, par quelques représentants. Le chef de la mission académique à la formation travaille auprès du recteur, responsable régional des enseignements et de la formation. Il y a donc une réalité intéressante: il n'y a plus un monopole de formation continue par les corps d'inspection, il n'y a plus de tâches interdites aux universitaires. Inversement, en raison de ce pilotage par l'université, effectué au niveau des formations continues, les universitaires peuvent s'apercevoir des déficiences des formations universitaires initiales qu'ils prodiguent aux futurs professeurs et administrateurs: il y a

donc une possibilité d'évaluation en retour des formations initiales reçues et données dans les universités, et une chance de coopération avec les corps d'inspection et les enseignants ou formateurs sur le terrain.

L'interrogation sur la notion de formation peut s'étendre également à des aspects extrinsèques. Cette formation correspond-elle à l'attente parentale? Celle-ci, dans l'état actuel, est mondialement une demande agressive, qui met en cause profondément le corps enseignant à tous les niveaux. Il y a une incrimination de ce qui est fait dans les établissements scolaires ou universitaires. Je ne sais pas si la critique exercée par l'opinion sur l'enseignement est aussi forte chez vous que chez nous, mais elle apparaît généralement aiguë dans tous les pays. Même avec la très grande pureté de style qui le caractérise, le rapport en 1984 du Comité central du parti communiste d'URSS a mis en évidence le fait que le système scolaire et universitaire ne fonctionnait pas pour le meilleur des mondes: il impliquait donc qu'il y avait vraisemblablement non seulement des rumeurs à l'intérieur du Comité central et du Parti, mais vraisemblablement dans l'opinion publique elle-même. On s'aperçoit qu'universellement, il y a une anxiété parentale par rapport à l'avenir des enfants dans un monde difficile et en plein bouleversement: le problème de la formation des enseignants et de leur action pédagogique est devenu par suite un des points clés du problème social, et affecte le "milieu" tout entier, y compris le milieu socio-économique lui-même. Vous en avez d'ailleurs très justement fait état, cher Monsieur Dufresne, en rappelant l'opinion qu'il y aurait trop d'universités, trop de professeurs. Rappelons qu'une telle opinion, dont nous pouvons dire qu'elle a une puissance forte sur le milieu social, a commencé par le coup de tonnerre lancé par la charmante Mrs. Thatcher, lorsque, secrétaire d'Etat en Grande Bretagne, elle avait critiqué la formation universitaire et le système scolaire, en accord avec la parution des "black's papers". Cela a continué avec l'incrimination que le président Reagan a faite du système scolaire américain qui aurait été à l'origine de toutes les difficultés des Etats-Unis. On voit des exemples venus de si haut se répercuter de tous les côtés, selon des lamentations proférées à l'encontre de l'Ecole. Tout le monde geint, tout le monde pleure, tout le monde crie sur les systèmes scolaires, mais aussi essentiellement sur les enseignants et à tous les niveaux.

Une telle mise en cause peut être à l'origine de la réduction des crédits à l'Université, que tous les pays connaissent. Ce n'est pas simplement une conséquence des difficultés de la crise, puisque, en contrepartie, on a vu en France un gouvernement multiplier par trois les crédits de la Recherche, pour une volonté politique délibérée et conséquente aux besoins sociaux, et socio-économiques résultant de mutation technologiques qui sont inéluctables. Bien entendu, cet accroissement

de crédits ne s'est pas appliqué, de manière générale aux systèmes de l'Ecole et de l'Université, ni même à la Recherche en Education. Il faut bien en déduire qu'il s'agit là d'une implication du milieu social, effectuant une évaluation négative des formations et des activités des enseignants.

C'est dire qu'il y a beaucoup de complexité! Mais il apparaît aussi une réversibilité de toutes les interrogations mentionnées car si on peut se préoccuper de l'implication du milieu dans l'évaluation des programmes de formation, on peut se demander également comment l'évaluation dans les programmes de formation peut toucher le milieu et toutes les formes de conséquences que cela peut supposer.

Je voudrais, pour finir, en venir, au-delà de quelques aspects que j'ai énoncés sur les précautions à prendre. Tout d'abord, il ne faut pas être en retard dans les perspectives d'extension du milieu, pas plus qu'il ne faut être en retard d'une opération. Le "milieu", ce n'est pas simplement ce qui entoure une université, il est évidemment plus vaste, il a des répercussions au-delà des liens les plus directs. Mais il faut qu'il soit intégré et qu'il puisse être un corrélatif d'action pour favoriser la transformation des jeunes autant que l'ajustement qui leur sont proposés ou imposés.

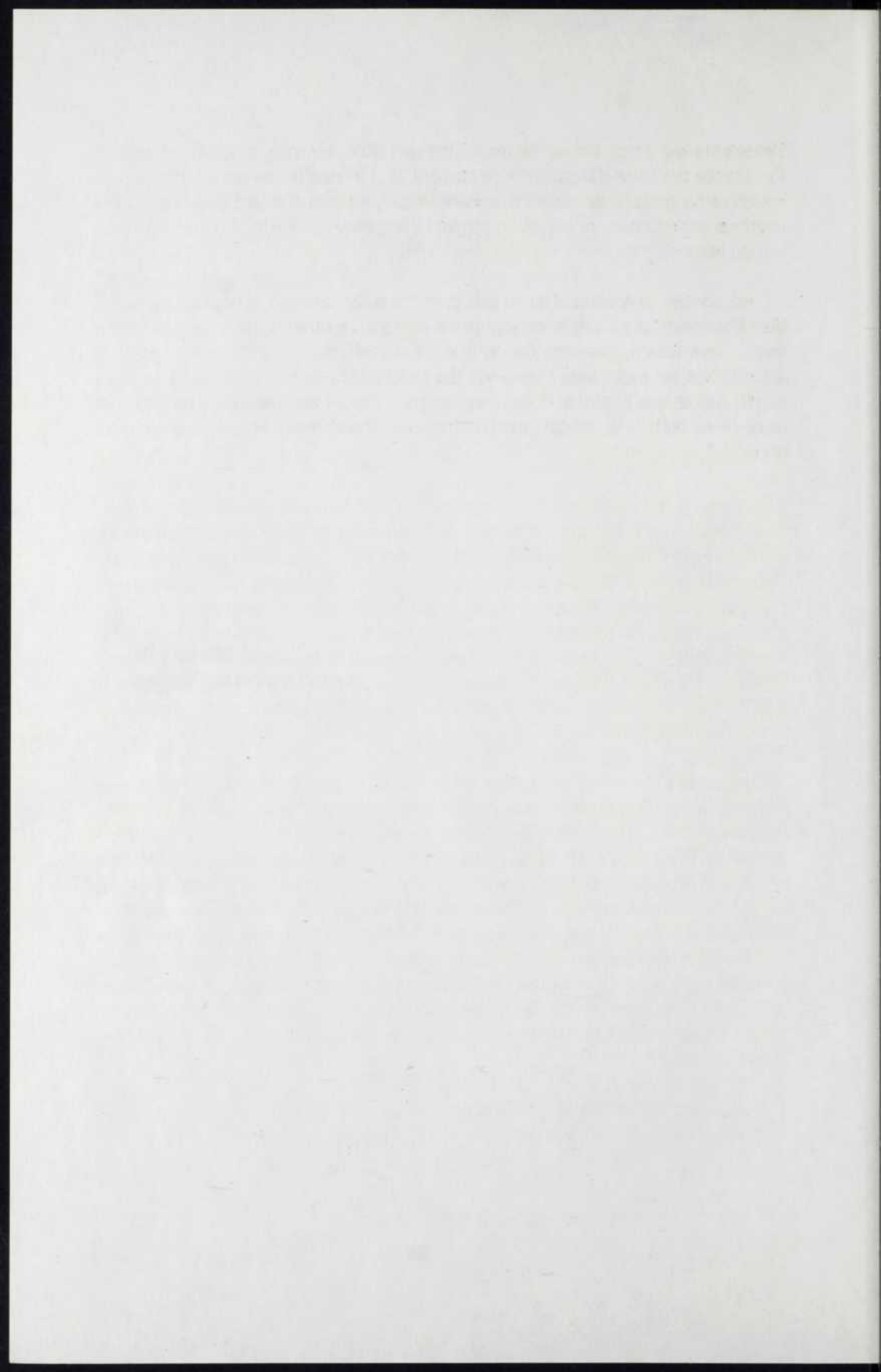
A cet égard, j'ai été frappé jadis des considérations d'un conseil d'administration d'une université belge qui m'avait demandé d'aider à sa restructuration. A l'issue d'une étude faite en situation de prospective, ces membres avaient été amenés à constater que l'important serait de se préoccuper des besoins économiques de la région et de construire des systèmes de formation non pas du tout abstraitement avec les habitudes qu'ont les enseignants de ce qu'ils savent faire et enseigner, mais à partir des besoins réels constatés dans le milieu naturel environnant l'université.

C'est aussi ce qui a été fait notamment à Naples et qui a été rapporté dans une communication du professeur Orifice à l'UNESCO, au mois d'avril 1985. Nous avions un colloque interrégional sur le concept "d'intégration" dans tous les programmes de formation de personnels en éducation. Et Monsieur Orifice, de l'Université de Naples, a relaté comment ses collègues avaient été amenés dans une région à fort risque sismique ou dans d'autres à risque d'inondation, à tenir compte de ces réalités à tous les niveaux de la recherche, mais aussi et d'abord au niveau de la formation des enseignants et de la jeunesse. Faire comme si la terre ne tremblait pas ou comme s'il n'y avait pas menace d'inondations, ce serait penser qu'on peut enseigner à Naples comme ailleurs où il n'y aurait pas de problèmes sismiques. Tous les pays à grands risques sont des pays dans lesquels

l'ensemble des programmes de formation doit être aimanté, orienté, analysé en fonction de ces pôles d'angoisse. A ce moment là, l'évaluation ne se réduit pas à une notion de contrôle ou de manière de faire valoir, mais elle se présente comme une manière de mettre en valeur et en rapport réciproque d'utilité l'université et son milieu naturel.

C'est une des précautions qu'on doit prendre aussi, partout ailleurs. Il y aurait bien d'autres précautions à énoncer je me contenterai de dire que pour moi, précisément, l'évaluation, pas les élucidations qu'elle effectue, assure une mission de démythification aussi bien vis-à-vis des enseignants du supérieur et de tous les autres degrés que l'opinion et des médias, par rapport aux fantasmes qui animent ceux-ci ou celles-là, et qui peuvent troubler inutilement le milieu social tout entier.

André de Peretti,
Expert auprès de l'UNESCO



L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET LE MILIEU : UNE APPROCHE ORGANISATIONNELLE.

André Brassard

INTRODUCTION

Les spécialistes abordent assez souvent l'évaluation dans une perspective méthodologique espérant ainsi proposer des approches susceptibles d'améliorer le processus d'évaluation, en particulier sa rationalité, son objectivité et son exhaustivité quant à l'information à cueillir. Devant traiter de la relation entre l'évaluation des programmes et la participation du milieu et se limitant aux programmes visant la préparation en vue d'une pratique sociale, le présent texte traitera le sujet sous un angle autre: celui de la sociologie des organisations formelles et selon une perspective théorique (avec tout ce que la théorie comporte d'idéologie). Néanmoins, la démarche se terminera sur certains énoncés généraux d'ordre administratif.

La première partie du texte sera consacrée à définir le sujet et la deuxième à présenter une conception de l'évaluation dans le cadre d'une conception plus globale des organisations formelles. La troisième partie tentera de situer fonctionnellement la participation du milieu à l'évaluation des programmes à l'intérieur de l'évolution qui me semble se produire dans les relations entre les universités et leur environnement. Les constatations retenues résultent plus d'une observation "journalistique" que d'une approche systématique et sont entachées de la vision que j'ai des univers avec lesquels je suis davantage en contact: d'abord ceux de l'administration publique et de l'éducation; ensuite, de quelques milieux de pratique où les professions sont dites traditionnelles. C'est une limite dont le lecteur voudra bien tenir compte et qui invite à des démarches empiriques plus systématiques.

La dernière partie fait porter la problématique sur la structuration de l'évaluation envisagée dans la même perspective que celle qui guide les parties précéden-

tes. J'ai choisi d'y traiter quelques possibles à l'aide du cadre de référence esquissé dans les parties antérieures. Cette option suppose d'autres possibles non traités et invite ici aussi à des recherches empiriques.

1. QUELQUES DÉFINITIONS :

Cette première partie est consacrée à préciser le sens donné dans ce texte aux termes "évaluation organisationnelle", "programmes d'enseignement" et "milieu".

L'évaluation organisationnelle (dont l'évaluation de programmes) est considérée dans ce texte comme un processus par lequel l'état d'un élément organisationnel ou l'état d'une organisation est jugé par rapport à un état attendu ou à un état de référence représenté comme idéal. Juger de l'état d'un élément ou d'un système suppose évidemment que soit établi cet état et donc que soient recueillies les informations pertinentes.

La définition proposée ici diffère de celle à laquelle se rallient de nombreux théoriciens de l'évaluation (McIntosh, 1977; Nadeau, 1981; Stufflebeam et al, 1980) dans la suite de Cronbach (1963) et qui situe l'évaluation comme un processus de collecte d'informations dont la fonction principale consisterait à permettre de juger des décisions possibles. Dans l'acception retenue par ces auteurs, il semble que le processus évaluatif se trouve réduit de telle sorte que serait nié le spécifique même de l'évaluation, à savoir un jugement sur l'état d'une situation, aspect que l'on transfère à un autre processus. La définition retenue dans ce texte rejoint un auteur comme Smock (1982) ou comme Kemmis (1982) et Stake (1976), dont les positions sont plus nuancées par rapport à l'autre acception.

Par ailleurs, en référant fonctionnellement l'évaluation en éducation au processus de décision, les spécialistes du domaine ont sûrement contribué à donner au processus de l'évaluation toute sa signification organisationnelle, systémique pour ainsi dire. Ils rejoignent en cela un acquis de la science administrative qui, depuis longtemps, considère l'évaluation (reliée au contrôle) comme un élément du processus administratif et qui préconise que toute décision s'appuie sur le maximum d'informations pertinentes. Ils favorisent également l'émergence d'une nouvelle fonction à l'intérieur du processus administratif et du processus décisionnel, celle de l'analyse informationnelle. Il y aurait lieu d'examiner ce phénomène, ce qui, cependant, n'est pas le propos du présent texte.

Un "programme universitaire d'enseignement" se définit comme une stratégie de formation, i.e. comme un ensemble d'activités de formation dans une ou plusieurs

disciplines, ou dans un champ d'étude, ensemble dont l'organicité est signifiée par une quelconque reconnaissance officielle.

On remarquera les précautions que contient la définition. Le terme "formation" n'y est point explicité. De même, il n'est point dit qu'un programme vise des objectifs ou poursuit des orientations... Cependant, il me semble que tout programme contient un principe de cohérence, si ténu soit-il. Il n'est pas opportun ici d'aller plus avant dans les explications de cette définition. La suite du texte apportera néanmoins quelques éléments de clarification supplémentaires.

L'expression "évaluation d'un programme universitaire" peut être prise d'une façon plus ou moins large et ce, à deux points de vue. D'un côté, le processus d'évaluation se concentrera sur le jugement lui-même ou inclura tout le processus de collecte d'informations. D'un autre côté, l'évaluation portera soit sur la stratégie elle-même, soit sur la stratégie prise dans son contexte le plus large, ce qui inclut tout à la fois la définition de ce à quoi veut répondre un programme (dans le langage de l'évaluation, ce sont les besoins) et les effets "environnementaux" du programme.

Finalement, par "milieu", il faut entendre l'environnement pertinent à un programme universitaire, soit ces différents secteurs de l'environnement à l'intérieur desquels les diplômés oeuvrent ou sont susceptibles d'oeuvrer. Les diplômés s'insèrent en effet dans une pratique sociale d'un milieu et y jouent un rôle plus ou moins spécialisé. Ces pratiques sociales sont plus ou moins institutionnalisées; elles sont plus ou moins localisées dans des organisations formelles; et elles sont plus ou moins structurées par des regroupements volontaires.

Pour concrétiser ce propos, disons que le traitement de la santé du corps et de l'éducation scolaire des jeunes sont des pratiques sociales qui font appel à des spécialistes, qui sont fortement institutionnalisées au moyen, entre autres, de nombreuses normes, qui se pratiquent au sein d'organisations formelles (cependant la médecine non organisée existe encore) et où des associations en regroupent les divers professionnels.

Par milieu, il faut aussi entendre, d'une façon plus extensive, les acteurs qui consistent la cible de ces pratiques sociales et les organismes qui, comme le gouvernement, contribuent à déterminer ces pratiques sociales.

2. LA CONCEPTION DES ORGANISATIONS FORMELLES ET L'ÉVALUATION :

Ces définitions étant posées, il apparaît important de clarifier la conception des organisations formelles qui sous-tend la compréhension de l'évaluation véhiculée dans ce texte et traitée comme phénomène organisationnel.

Les conceptions de l'évaluation retenues d'une façon assez courante tant dans la documentation sur l'administration que dans celle qui est plus liée à l'éducation, s'appuie essentiellement sur une conception des organisations et des systèmes sociaux qui appartient au paradigme fonctionnaliste de la régulation.

Selon ce paradigme, l'organisation formelle se définit comme un système social où les activités de deux ou plusieurs personnes impliquant un ensemble organisé de ressources, sont ordonnées consciemment à l'atteinte de buts (voir Séguin-Bernard et Chanlat, 1983; Koontz et O'Donnell, 1973). L'organisation y est une entité objective, très souvent réifiée, qui possède des buts et dont le fonctionnement est adaptatif, i.e. qui tend continuellement vers un équilibre dynamique, chaque élément contribuant fonctionnellement à l'unité et à la persistance du tout. Cette conception insiste sur les phénomènes d'intégration, sur l'ordre et sur le consensus tout comme elle met de l'avant la rationalité et la légitimité, ainsi que le rendement. De même, elle considère plutôt l'acteur comme un sujet qui "entre" dans l'organisation ou qui entretient des relations avec celle-ci, qui y contribue et qui s'y implique à des degrés divers et dont le comportement est déterminé par des mécanismes appropriés qui varient selon les situations (selon la théorie plus raffinée dite de la contingence).

L'évaluation, dans ce paradigme, sera un mécanisme de régulation du système contribuant à l'atteinte des buts que possède ou doit posséder l'organisation. La "science de l'évaluation" consistera à en dégager tous les éléments et à les relier de façon à trouver un modèle d'évaluation qui soit le plus rationnel possible. Un tel modèle devrait permettre d'amenuiser les interférences subjectives des acteurs impliqués dans l'évaluation et de contrôler l'évolution de l'organisation. Il ne nie pas les références valorielles. Il tente plutôt d'inclure la dimension valorielle en mettant à jour les valeurs en cause et en discriminant les valeurs à retenir de telle sorte que les valeurs des individus ne viennent pas contaminer l'atteinte des valeurs organisationnelles, soit les buts et les orientations de l'organisation (voir, par exemple, Kemmis, 1982).

Ce modèle n'exclut pas que les acteurs concernés participent au processus. Au contraire, les spécialistes tendent à favoriser la plus grande participation possible, mais en préconisant une organisation de la participation qui conserve la cohérence du modèle. Ce modèle finalement ne se présente pas sous une forme unique. Il admet différentes possibilités selon les circonstances (voir McIntosh, 1977 ou Stufflebeam et al., 1980).

Je voudrais suggérer une conception de l'organisation formelle qui relève d'un autre paradigme, appelé chez Séguin-Bernard et Chanlat (1983), le paradigme de la complexité, dont la formulation demeure encore très embryonnaire, mais qui, malgré tout, devrait permettre de voir le problème autrement. Le paradigme dont il est question entretient la prétention de dépasser les limites tant du paradigme fonctionnaliste que du paradigme critique (ou conflictuel).

Dans la perspective de ce paradigme, je définirai une organisation formelle comme un construit social délimité, lieu d'interactions et de significations sociales, où des acteurs, de façon fort diverses, coopèrent (i.e. acceptent un minimum d'interdépendance nécessaire; voir Crozier et Friedberg, 1976) à une activité fonctionnelle commune en vue de réaliser leurs objectifs.

Selon cette conception, les acteurs (individus ou groupes) sont reconnus comme des sujets actifs, animés de pulsions et d'émotions, d'une conscience personnelle, siège des significations, et de projets souvent irréductibles à ceux des autres. L'organisation sera donc un lieu social où se manifestent des intérêts parfois convergents, parfois parallèles, parfois divergents; où se vivent des alliances, des consensus et de fortes collaborations comme aussi, à l'opposé, des conflits, des luttes de pouvoir, des marchandages et des négociations continuelles; où, par la force des choses, existent des différences et des dépendances créatrices d'inégalités; où les acteurs tendent toujours à se réaliser davantage mais où toujours ils se trouvent limités et contraints; où certains acteurs réussissent mieux que d'autres à faire valoir leurs intérêts; ou en conséquence, les buts et les structures officielles résultent le plus souvent de la domination d'un ou de groupes dominants et où les règles du jeu, opérantes à un moment donné, traduisent un équilibre plus ou moins stable et provisoire; où, enfin, les évolutions sont parfois adaptation et intégration, parfois contradiction.

On aura compris évidemment que cette dynamique s'applique tout autant aux relations entre les différents acteurs d'une organisation qu'à celles qui s'établissent entre les acteurs de l'organisation et ceux de l'environnement.

Selon cette conception des organisations formelles, l'évaluation organisationnelle revêtira de multiples significations chez les acteurs concernés. A un extrême, elle sera une source d'émotions négatives; elle sera perçue comme un élément de frustration de leurs intérêts ou comme un obstacle à la réalisation de leur projet, tout comme à l'atteinte de leurs objectifs. A l'autre extrême, elle sera plutôt une source d'émotions positives ou un moyen de satisfaire des intérêts, d'atteindre des objectifs et de réaliser des projets. Sur un autre plan, elle sera comprise comme une ressource organisationnelle favorisant l'implantation de la cohérence défendue ou préconisée par un certain groupe; ou encore comme un instrument utilisé par certains acteurs pour imposer leurs conceptions ou faire valoir leurs intérêts et pour imposer leur domination.

Revêtant de multiples significations, le processus d'évaluation sera donc un "lieu" organisationnel où, avec une intensité variée, comme avec une lucidité et une habileté diverses, et compte tenu des déterminants organisationnels, les acteurs tenteront, chacun à leur façon, de faire admettre leur compréhension du fonctionnement organisationnel, de maintenir ou d'améliorer leur position dans l'organisation et de favoriser leurs intérêts, leurs objectifs et leurs projets, ce qui implique très souvent de contraindre les autres. Compte tenu de cette dynamique, il faut prévoir que l'évaluation produira de multiples effets inattendus.

Soulignons qu'à l'intérieur de cette dynamique, les administrateurs ne sont pas des arbitres neutres. Plus souvent que d'autres, ils se trouvent dans une position fortement ambiguë, porteurs qu'ils sont d'une certaine légitimité organisationnelle qui, au nom de l'intérêt général, semble les justifier d'imposer leur définition de la situation et qui les avantage dans l'utilisation des ressources organisationnelles. Mais eux aussi privilégient souvent leurs propres intérêts et objectifs au détriment de l'ensemble. Ils ont aussi tendance à assimiler leur conception individuelle au bien de l'organisation; à favoriser des stratégies gagnantes à court terme, ce qui, par la suite, les compromettra comme agents d'intégration et arbitres entre les parties; à croire que l'atteinte du bien de l'organisation est proportionnel à leur degré de contrôle sur celle-ci; à rechercher le pouvoir, à se conduire comme groupe dominant et à profiter de tous les avantages que leur procure leur position. Finalement, les administrateurs se trompent très souvent, ce avec quoi ils doivent composer ensuite.

Suivant ces considérations, dans le discours administratif officiel, l'évaluation sera un instrument de contrôle de l'activité organisationnelle, justifié par l'intérêt général, visant l'amélioration du fonctionnement de l'organisation et contri-

buant à contraindre le comportement des acteurs. En même temps, elle constitue une ressource organisationnelle très importante aux mains des administrateurs et il ne sera pas inusité de les voir l'utiliser au profit de la réalisation de leurs objectifs. Si cette perspective est juste, il faudra en tenir compte dans la structuration des mécanismes de participation du milieu à l'évaluation.

3. LES RELATIONS UNIVERSITÉ-MILIEU ET LA PARTICIPATION DU MILIEU À L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES :

Le phénomène de la participation du milieu à l'évaluation des programmes universitaires s'insère dans la dynamique des relations entre les universités et leur environnement. Selon moi, cette dynamique se déroule autour d'au moins quatre phénomènes enchevêtrés, dont les délimitations ne sont pas toujours parfaitement claires, et qui traduisent l'évolution que vivent, selon moi, les universités du Québec [Note: On aura intérêt à lire dans deux publications du S.Q.P.U.M., la perception qu'entretiennent de ces phénomènes plusieurs intervenants occupant des positions fort variées au sein du système universitaire et ce à plusieurs années d'intervalle: voir S.Q.P.U.M. 1978 et 1985]. Au sein de cette dynamique ressortent les enjeux constituant la trame de la participation du milieu à l'évaluation des programmes.

3.1 La connaissance des pratiques sociales par les unités universitaires :

Un premier phénomène a trait à la connaissance que les unités universitaires possèdent de la pratique sociale à laquelle elles réfèrent. Les unités universitaires éprouveraient, à mon avis, de plus en plus de difficulté à obtenir des informations suffisantes, pertinentes et adaptées, sur la nature et les conditions d'exercice des pratiques sociales auxquelles les programmes de ces unités réfèrent. Il ne va plus de soi que les unités universitaires possèdent ces informations. L'évolution constante des pratiques sociales, au moins quant à leurs manifestations les plus évidentes, la multiplicité des influences qui s'exercent à l'endroit de ces pratiques et la complexité croissante de la situation dans laquelle elles s'exercent expliqueraient certaines de ces difficultés. La participation du milieu à l'évaluation des programmes se voudrait donc un des mécanismes permettant aux unités universitaires d'améliorer leur connaissance de ces pratiques auxquelles leurs programmes préparent. Cette fonction de la participation du milieu comporte des incidences sur les mécanismes de cueillette et de traitement des informations.

3.2 La distance entre les unités universitaires et le milieu :

Un deuxième phénomène contribue à expliquer les difficultés énoncées précédemment tout en marquant lui-même les relations entre l'université et son environnement. Ce phénomène, c'est l'écart qui existe souvent entre ce que j'appellerais la "colonie universitaire" et les milieux de pratique sociale, écart créateur de distance, de tension et d'opposition, ouverte parfois.

D'un côté, en effet, on retrouve un savoir et une compréhension des réalités qui, normalement, se développent à distance critique, qui ne répondent pas nécessairement ou toujours à des problèmes immédiats ou dans les termes particuliers formulés par ceux qui les vivent, et qui, parfois, nécessiteraient des transformations significatives de la pratique sociale; en outre, supportant et traduisant cette activité, un langage qui se veut quelque peu hermétique aux gens de la pratique sociale; aussi une orientation vers l'univers des pairs avec tout ce qu'une telle orientation implique en termes de préoccupations, d'intérêts et de façons de fonctionner; enfin, un système de sanctions et de promotions qui souvent a pour effet d'éloigner les universitaires du monde de la pratique sociale. J'ai appelé ce milieu, la "colonie universitaire" parce que faisant d'une pratique sociale l'objet de son agir et donc se nourrissant de cette pratique, il a tendance à ne pas s'y acculturer (le faut-il?), mais à s'en séparer et à privilégier plutôt les liens avec la mère-patrie: l'univers des universitaires.

De l'autre côté, on observe un univers de pratique sociale où les savoirs sont réinventés par la médiation de ceux qui les appliquent et où ils sont développés au travers des solutions pratiques nouvelles que génère nécessairement la pratique quotidienne; où les développements du savoir universitaire s'appliquent souvent mal aux pratiques quotidiennes parce qu'ils supposent des modifications trop amples, parce que trop d'acteurs sont impliqués et parce que trop de contraintes jouent; où le langage sera particulier et concret, épousera facilement la forme du dialecte et utilisera des termes qui évoquent d'une façon diffuse la réalité vécue; où la solution des problèmes peut rarement attendre; où, enfin, le praticien se sent remis en question, dévalorisé pour ainsi dire par ceux et celles de l'autre univers, alors qu'il ne peut pas toujours facilement leur exprimer les problèmes de la pratique ou les aspects non appropriés comme le caractère non pertinent des propositions que sont les nouveaux savoirs.

Ce tableau exagère quelque peu la réalité. La forme caricaturale qu'il emprunte veut surtout faire ressortir la tendance structurale qu'ont ces deux univers à se distancer, comme s'il s'agissait d'un mouvement inexorable, à moins qu'elle ne

soit contrée par toutes sortes de moyens. La nature de la formation donnée par l'unité universitaire sera un facteur déterminant dans l'étendue de cette distance. De même, la nature des mécanismes mis en place pour régir les transactions de l'unité départementale avec le milieu des pratiques sociales en sera un autre. Ainsi se trouve dégagée une des fonctions possibles de la participation du milieu à l'évaluation des programmes.

3.3 Le monopole du savoir et du savoir-faire :

Les unités universitaires (surtout celles qui évoluent dans des champs où n'existent pas de professions traditionnelles) ne seraient plus toujours les seules à définir ce qui constitue la pratique sociale propre à leur discipline ou à leur champ d'étude, ou à être la source unique de cette définition. Également, elles ne sont plus toujours les seules à être productrices ou détentrices d'un savoir ou d'un savoir-faire auquel d'autres organismes et les différents milieux s'intéressent. Dans de nombreux domaines de l'activité humaine, existent et se développent des organismes para-universitaires qui concurrencent les universités alors que les différents milieux de pratique sociale s'organisent eux-mêmes pour répondre à de nombreux besoins. Qu'on pense ici aux centres de recherche des multinationales, aux entreprises de consultants en administration ou en ingénierie, aux services de certaines commissions scolaires, etc... (ce phénomène a d'ailleurs été bien reconnu par la plupart des intervenants aux colloques organisés par le Syndicat Général des professeurs de l'Université de Montréal sur l'avenir de l'Université; S.G.P. U.M., 1984).

En bref, le développement des savoirs et des savoir-faire se produit aussi et d'une façon considérable en dehors des unités universitaires de telle sorte que les programmes accusent des retards, s'avèrent incomplets ou se révèlent inadéquats. De plus, la prolifération de la connaissance est telle que rares sont les unités universitaires qui réussissent à rendre compte d'une façon adéquate de l'univers des connaissances alors que les milieux de pratique sociale sont perméables à de multiples influences. Les unités universitaires doivent continuellement se redéfinir par rapport aux évolutions constantes des pratiques sociales et au développement des savoirs. Au minimum, elles doivent procéder à une adaptation permanente de leur programme. On voit ici une autre fonction que pourrait jouer la participation du milieu à l'évaluation des programmes.

3.4 L'orientation utilitaire des programmes et la légitimité de la participation du milieu :

La relation des unités universitaires au milieu serait teintée par l'orientation utilitaire et à court terme que doivent prendre de plus en plus les programmes universitaires, orientation qui traduit une compréhension plutôt simpliste du fameux critère de la pertinence sociale des programmes universitaires. Est-ce que, de plus en plus, et presque inexorablement, on n'a pas tendance à assimiler la formation universitaire à la formation professionnelle et la formation professionnelle universitaire à la formation pratique? Est-ce qu'il n'existe pas une tendance également à restreindre la production critique des savoirs?

En même temps, accompagnant cette tendance dans l'orientation des programmes universitaires et suscitée par d'autres impératifs sociétaux (dont celui de la productivité), la légitimité d'une participation des milieux à l'évaluation des programmes universitaires s'accrédite progressivement dans la société.

En bref, de nombreux programmes universitaires doivent posséder l'utilité comme l'une de leurs caractéristiques essentielles et le milieu serait en droit d'évaluer cette utilité. La participation du milieu à l'évaluation des programmes viendrait répondre à cette double exigence.

Envisagée comme un phénomène organisationnel, la participation du milieu à l'évaluation des programmes universitaires se situe dans la dynamique des relations entre les unités universitaires et leur milieu pertinent. Ce serait un mécanisme de régulation et de relais susceptible de jouer au moins quatre fonctions reliées aux quatre phénomènes identifiés plus haut. [Note: Je ne crois pas que l'approche théorique proposée au début exclut l'utilisation du concept de "fonction" et donc empêche de considérer la fonction des mécanismes sociaux; cependant, le caractère fonctionnel des mécanismes sociaux et leurs effets devront être envisagés autrement que dans le paradigme de la régulation sociale].

- il permettrait aux unités universitaires d'obtenir des informations pertinentes à leurs programmes et qu'elles ne possèdent plus "a priori".

- il faciliterait les relations entre ces deux milieux que sont "la colonie universitaire" et les milieux de pratique sociale.

- il permettrait aux unités universitaires d'identifier leur retard par rapport aux milieux de pratique sociale et donc, au minimum, d'adapter leurs programmes.

- il répondrait à l'exigence d'utilité des programmes et à la légitimité d'une intervention des milieux dans l'évaluation des programmes.

Ainsi explicitée, cette dynamique des relations entre les unités universitaires et leur milieu pertinent, pose, selon moi, l'enjeu fondamental de la nature de l'institution universitaire, enjeu qui s'explique dans les aspects suivants:

- l'autonomie de l'université
- le rôle spécifique dans la production et la diffusion des savoirs et du savoir-faire
- l'orientation des programmes reliés à des pratiques sociales
- la pertinence sociale de l'université

La dernière partie de ce texte sera consacrée à une réflexion sur la "structuration" de la participation du milieu à l'évaluation des programmes, compte tenu des phénomènes qui marquent les relations entre l'université et le milieu, tout comme des enjeux qui en ressortent.

4. LA STRUCTURATION DE LA PARTICIPATION DU MILIEU AU PROCESSUS D'EVALUATION :

Les développements qui suivent sur la mise en place d'un mécanisme de participation du milieu à l'évaluation des programmes d'enseignement s'inspirent des conceptions avancées dans la première partie et prennent en compte la dynamique conjoncturelle des relations entre l'université et le milieu, décrite dans la deuxième partie.

4.1. L'objet de la participation du milieu

Une première question qui se pose dans la mise en place de mécanismes visant la participation du milieu à l'évaluation des programmes universitaires est celle de l'objet de la participation du milieu.

Un programme est une stratégie de formation, un ensemble de moyens organisé en vue de produire certains effets. Normalement, l'organisation des moyens devrait relever des spécialistes dont c'est la compétence de décider des meilleurs moyens et du meilleur agencement de moyens (par "meilleur" il faut entendre ici ce qui est le plus approprié) pour obtenir certains effets.

Ne commentant pas cet énoncé qui devrait l'être et le prenant pour acquis, ce qui appellerait des nuances, disons que le milieu ne devrait pas être appelé à se prononcer sur l'organisation des moyens. En comparaison, on voit mal les clients de G. M. participer à une évaluation des processus de fabrication des voitures. On accepterait mieux que ceux-ci participent à la définition du genre de voitures qui leur sied (désir et besoins) ou encore à l'évaluation du produit fini. De même, il serait, au premier abord, plus acceptable que le milieu participe à l'identification des besoins de formation et à la définition des orientations qui guideront l'élaboration des programmes puisqu'il continue à évaluer la capacité des diplômés à solutionner les problèmes auxquels ces derniers sont confrontés.

Un programme d'enseignement ne se traduit pas à sa forme: c'est en même temps un contenu. C'est aussi par les contenus que les effets attendus d'un programme sont obtenus. Les contenus doivent être considérés comme des moyens. Or cet aspect, selon moi, relève de la compétence du corps professoral responsable d'un programme. En conséquence, l'évaluation par le milieu ne devrait normalement pas porter sur cet aspect. Mais comment savoir rapidement que des enseignements ne sont plus très pertinents ou accusent des retards par rapport aux connaissances véhiculées dans ce milieu?

Complémentairement à cette première délimitation de la participation du milieu à l'évaluation des programmes se profilent deux autres difficultés fondamentales dont la solution devrait aussi aider à situer la participation du milieu.

La première difficulté est liée à l'une des caractéristiques des organisations de formation, caractéristique qui se formule à peu près ainsi: la relation entre la stratégie de formation et les résultats obtenus est rarement connue avec quelque certitude. Une des conséquences de cette caractéristique est l'absence de distinction dont on s'accommodera fort bien quant aux différents aspects de l'évaluation. Pour le sujet qui nous concerne, celle-ci se manifestera dans l'implication du milieu à toutes les étapes de l'évaluation et à propos de tous les aspects. A cet égard, la solution résiderait plutôt dans la recherche d'une meilleure connaissance de la relation entre la stratégie utilisée et les effets obtenus. Une autre conséquence

sera encore ici la manipulation possible du processus d'évaluation en fonction de croyances et de valeurs ou d'objectifs non partagés. C'est un point sur lequel il faudra revenir plus loin.

La deuxième difficulté porte sur l'orientation à donner à un programme de formation préparant à l'exercice d'une pratique sociale. Dans la mesure où le milieu est invité à participer à l'identification des besoins, à la définition des orientations ou à l'évaluation de la compétence des diplômés, il importe d'établir ce qui fondera le jugement du milieu et ce qui fondera la réponse de l'unité universitaire.

Chaque unité universitaire dont les programmes sont reliés à une pratique sociale se voit dans l'obligation de préparer les étudiants à s'implanter sur le marché du travail et à pouvoir y oeuvrer avec compétence, i. e. à pouvoir y résoudre les problèmes qui se présenteront à eux. C'est l'orientation utilitaire dont il a été question plus haut.

Cette orientation exige que les programmes fournissent un éventail organique et satisfaisant de réponses pour la pratique sociale et préparent les étudiants à utiliser d'une façon correcte et cohérente ces réponses. Autrement, le nouvel arrivant sur le marché du travail ne saura pas quoi faire et sera démuni. Il se comportera d'une façon dysfonctionnelle et sa formation sera jugée inadéquate par le milieu. Une telle orientation devra être d'autant plus poussée que le domaine de la pratique professionnelle sera complexe. Qu'on songe à la médecine ou à l'enseignement, par exemple.

Mais cette orientation de la formation, si nécessaire soit-elle, comporte quatre inconvénients majeurs. Elle fige le praticien dans un modèle de pratique sociale, que ce modèle soit valable ou non (voir par exemple le modèle d'enseignement traditionnel); elle risque de rendre difficile toute évolution ultérieure; elle risque surtout de rendre le praticien incapable de donner de nouvelles définitions aux problèmes qu'il rencontre et d'inventer de nouvelles solutions; elle ne possède un caractère fonctionnel que dans les domaines où domine un seul modèle de pratique sociale.

D'où les questions suivantes:

- lorsque les modèles de pratique sociale (l'expression comprend ici tout autant l'approche fondamentale à la pratique que les méthodes et techniques utilisées)

sont relativement restreints et peu diversifiés, lorsque, à toute fin pratique, domine un modèle de pratique sociale, un programme de formation doit-il se contenter de reproduire ce modèle dominant? ou doit-il, avant tout, être imaginé par rapport aux orientations que devrait emprunter la pratique sociale, selon le jugement du corps professoral?

- ensuite, quand plusieurs modèles de pratique sociale ont cours, faut-il former l'étudiant à un modèle de pratique sociale, celui qui sera jugé le plus adéquat (par rapport à quels critères?), ou faut-il le rendre capable d'agir selon plusieurs modèles, de telle sorte qu'il puisse choisir celui qui lui conviendra le mieux en fonction des diverses situations?

- dans la poursuite de ces deux questions, un département universitaire doit-il opter pour les orientations que doit poursuivre, selon lui, la pratique sociale, ou doit-il proposer diverses orientations en essayant d'amener les étudiants à en saisir les significations et les enjeux respectifs?

- finalement, faut-il préparer l'étudiant à utiliser immédiatement les solutions qui s'appliquent aux différents problèmes qui constitueront la matière de la pratique sociale à laquelle il se destine, ou faut-il le former à la capacité à trouver les solutions et à pouvoir ensuite les concrétiser? La réponse donnée à ces questions devrait modifier sensiblement la participation du milieu à l'évaluation des programmes et affecter la façon dont l'unité départementale utilisera cette participation.

4.2. La participation du milieu comme source d'information :

La mise en place d'un mécanisme de participation du milieu à l'évaluation incite à déterminer le type d'informations à recueillir et les acteurs à introduire dans le processus, en n'oubliant pas que le jugement sur une situation varie avec les types d'acteurs impliqués (voir Smith, 1980).

Le choix des informations à recueillir sera déterminé en grande partie par les réponses données aux questions posées précédemment et à la façon de concevoir le processus. Mais quel que soit le type d'informations choisi, il apparaîtrait nécessaire que ces informations soient cueillies d'une façon rigoureuse et auprès des différents types d'acteurs en cause.

Le respect de cette exigence diminuera les risques que le processus d'évaluation soit manipulé par des acteurs du milieu au profit de leurs intérêts personnels ou

du groupe auquel ils appartiennent. Il rend aussi moins utile la présence de représentants du milieu au sein du processus d'évaluation. Deux inconvénients résulteraient cependant d'un tel choix. D'abord, la procédure d'évaluation risque d'être coûteuse en temps, ce qui obligera presque nécessairement l'unité départementale à en faire une fonction spécialisée, avec tous les inconvénients que cela comporte. Ensuite, il n'est pas du tout acquis que la procédure d'évaluation contribuera à réduire la distance entre la "colonie universitaire" et le milieu de pratique sociale, la présence d'acteurs-relais au sein du processus réussissant sans doute mieux à remplir cette fonction.

En fait, sous-jacent à la question du choix des informations à recueillir et des acteurs à impliquer dans le processus persistera le dilemme de chercher les avantages politiques de la participation du milieu ou d'y privilégier la qualité des informations.

4.3. Le traitement des informations :

Une des étapes névralgiques du processus d'évaluation me semble être le traitement des informations, principalement de celles qui proviendraient du milieu. En effet, par rapport aux quatre fonctions énumérées plus haut auxquelles pourrait servir la participation du milieu relativement à l'évaluation des programmes, la façon de comprendre l'information recueillie devrait avoir une influence considérable.

Un des aspects, qu'il me semble important de souligner ici, est que cette tendance réductrice inhérente à tout processus de rationalisation et de structuration cohérente des programmes universitaires et qui consiste à couler toutes les informations recueillies dans un moule unique à partir duquel elles seront interprétées. Une telle tendance ne devrait pas poser trop d'inconvénients dans un modèle de formation qui vise à reproduire le plus exactement possible un modèle de pratique sociale. Ce serait le modèle de formation lui-même qu'il faudrait questionner (un tel modèle rendrait-il compte de l'Université?). Mais dans une situation où les modèles de pratique sociale sont multiples et où l'unité départementale ne retient pas un modèle de formation visant la reproduction d'un modèle de pratique sociale, la tendance à amenuiser les disparités entre les informations, à aligner l'ensemble sur des moyennes et à interpréter les données à la lumière d'une seule approche risque fort d'avoir des effets néfastes.

4.4. L'adaptation des programmes et l'autonomie des unités départementales :

Dans les milieux de pratique sociale où les connaissances évoluent rapidement, où la pratique elle-même est complexe, et où les modèles sont plutôt différenciés, la participation du milieu à l'évaluation des programmes devient presque nécessaire. Elle sera utile dans la mesure où les unités universitaires concernées sauront s'adapter continuellement tout en conservant une approche fondamentale cohérente. Cet impératif pose évidemment la question du principe d'unité d'un programme universitaire et renvoie aux questions soulevées antérieurement. Il attire aussi l'attention sur la nécessaire capacité organisationnelle des unités à s'adapter, et donc sur leur degré d'autonomie, d'où la tension qui en résultera. Relativement autonomes et devant s'adapter, les unités universitaires auront tendance à se singulariser et donc à s'éloigner des modèles de fonctionnement reconnus comme acceptables. Toute évolution d'une unité à vouloir se singulariser d'une façon trop poussée conduira les autorités centrales universitaires à s'y intéresser de très près et à mettre sur pied des mécanismes visant à contrôler l'orthodoxie universitaire de telles unités. A moins d'y prendre garde, l'usage de la nécessaire autonomie conduira à plus de contrôle et à l'alourdissement des fonctionnements et donc, d'une façon indirecte, à la neutralisation au moins partielle de la participation du milieu.

4.5. La domestication des unités universitaires par le milieu.

La participation du milieu à l'évaluation des programmes risque de résulter dans la domestication d'une unité universitaire par des groupes ou des organismes du milieu.

Cette domestication pourra prendre plusieurs formes:

- devant la difficulté à saisir la nature et les conditions d'une pratique sociale et consciente de l'écart qui existe entre elle et le milieu, une unité universitaire tendra à s'acculturer à un milieu (ou à un groupe du milieu), à se définir par rapport à celui-ci et à accepter la définition de la pratique sociale formulée par ce dernier.
- l'unité universitaire devient un instrument pur et simple d'application et de diffusion des savoirs et du savoir-faire développés ailleurs, l'université perdant ainsi sa spécificité.
- les programmes d'une unité universitaire visent essentiellement à répondre à

des besoins immédiats du milieu. C'est le rôle utilitaire de l'université qui est privilégié.

Une telle domestication correspondrait à la forme d'adaptation retenue par les unités en réponse au "feedback" fourni par le milieu à l'occasion de l'évaluation des programmes ou en d'autres occasions. C'est évidemment une forme d'adaptation qui modifie la nature de l'université.

4.6. L'évaluation comme terrain stratégique et la gestion du processus :

Finalement, il convient de rappeler que le processus d'évaluation demeurera toujours un terrain stratégique dans la vie des organisations universitaires. C'est en quelque sorte un puissant instrument de contrôle du comportement des acteurs et du fonctionnement des unités.

D'abord, il est probable que le processus prenne une signification différente selon les groupes d'acteurs. La participation des acteurs du milieu deviendra vite dysfonctionnelle si la signification que ceux-ci donnent au processus n'est pas rapidement clarifiée et si la signification donnée au processus par les autres acteurs ne leur est pas communiquée.

Il faut s'attendre aussi à ce qu'à l'intérieur du processus, chacun y défende ses intérêts et prenne position en se référant à son système de valeurs. Ainsi qu'il a été dit précédemment, plusieurs aspects du processus s'y prêtent facilement. Une première approche au problème consistera à vouloir neutraliser cette dynamique ou encore à définir les intervenants en bons (ceux qui contribuent dans le sens voulu) et en méchants (ceux qui ne veulent pas contribuer ou dont la contribution prend une tournure non voulue). Une autre approche consistera à opposer les intervenants et à profiter des oppositions pour imposer un déroulement. Une troisième approche privilégiera plutôt l'expression des divergences et des conflits pour enrichir la compréhension des informations et des jugements et évitera de réduire leurs interprétations. C'est peut-être, entre autres, de cette façon que la domestication des unités universitaires par le milieu saura être évitée.

En ce sens, les conflits de valeurs qui surgiront ne sont nullement inquiétants. Car ce n'est pas à ce moment qu'ils devraient trouver une solution. C'est plutôt à un moment antérieur ou postérieur à l'évaluation, au moment de la définition des orientations d'un programme. Mais ne pas reconnaître les conflits de valeurs au cours du processus aura pour effet, selon moi, de le contaminer.

Les différences inhérentes à la dynamique du processus inciteront les administrateurs ou même les professeurs concernés à en confier la responsabilité à une instance administrative supérieure capable de voir à ce que l'on procède rationnellement et objectivement à l'évaluation et qui ne sera pas impliquée dans les conflits. Cette solution comporte des dangers. L'un est qu'elle accentue la dépendance des unités universitaires vis-à-vis des structures centrales et qu'elle augmente l'importance des exigences externes à un programme par rapport aux exigences internes, diminuant en conséquence l'autonomie des unités sur un des aspects majeurs de leur vie. Un autre sera d'accentuer l'influence de la forme prise par le processus sur le contenu de celui-ci et, par suite, de faire déteindre la forme sur le contenu avec toutes les conséquences négatives que cela comporte.

Un troisième point à souligner est le fait que la participation du milieu modifiera la dynamique des relations du triangle administrateurs-professeurs-étudiants. Pourvu que le processus d'évaluation ne soit point récupéré par les instances administratives, pour les raisons éliminées plus haut, il y a fort à parier que, sur ce plan, l'apport du milieu sera fécond. En fait, la participation du milieu au processus d'évaluation, comme le processus d'évaluation lui-même, sont des facteurs qui influenceront la structure des interactions dans l'unité universitaire et dans l'université, ce dont devront tenir compte les administrateurs.

CONCLUSION

L'évaluation est habituellement conçue comme un processus visant l'amélioration des organisations. Mais l'amélioration serait pour qui et en fonction de quel(s) point(s) de référence? A l'intérieur d'une conception des organisations appartenant au paradigme de la régulation, une telle question ne se pose pas. Elle se pose dans la conception mise en oeuvre de l'avant dans ce texte. A l'intérieur de cette conception, la fonction d'évaluation organisationnelle comporte beaucoup d'ambiguïtés.

En effet, l'évaluation organisationnelle se veut, pour les uns, un instrument, une ressource, qu'ils utilisent ou peuvent utiliser pour favoriser la réalisation de leurs objectifs et de ceux de l'organisation tels que définis ou appréhendés par eux. Pour d'autres, elle sera plutôt une contrainte, un obstacle ou une menace à la réalisation de leurs objectifs et des objectifs qu'ils attribuent à l'ensemble. Puisque les uns et les autres interviennent ensemble dans le processus d'évaluation ou tout au moins y sont concernés, il est évident que le processus ne sera jamais neutre et parfaitement objectif ni rationnel. Il sera plutôt un lieu de négociation

et de conflits ainsi qu'un lieu où chacun tentera de faire valoir sa conception des choses.

Dans leurs relations avec le milieu, les universités connaissent une évolution importante. D'un côté, la définition des programmes d'enseignement devient de plus en plus complexe à cause des mutations rapides qui se produisent dans les pratiques sociales, à cause des difficultés à communiquer avec ces milieux et à cause de la complexité croissante des pratiques sociales elles-mêmes. D'un autre côté, cette évolution questionne les universités dans leurs orientations, leur spécificité et leur pertinence sociale.

La participation du milieu à l'évaluation des programmes s'insère dans la dynamique des relations entre les universités et leur environnement respectif, dynamique colorée par une conjoncture d'évolution majeure qui soulève plusieurs enjeux. Le présent texte voulait faire ressortir combien cette intervention du milieu peut marquer l'évolution en cours et, en conséquence, affecter la nature même de l'université. Il aura aussi voulu manifester diverses incidences inhérentes à la structuration de l'intervention du milieu.

Il aurait sans doute fallu examiner plus à fond la nature des relations entre les unités universitaires et l'organisme qui les englobe, l'université. Il me semble qu'actuellement cette relation évolue vers un resserrement du contrôle des unités par leur centre organisationnel [dans les moments de difficultés économiques, l'administration s'appuierait davantage sur l'évaluation (Smith, 1980)] et vers une approche où le centre tend à définir de plus en plus la situation des unités. Or, la façon de concevoir et de vivre cette relation me paraît devoir marquer profondément la façon dont l'intervention du milieu influencera les unités universitaires et leurs programmes et, en conséquence, la nature de l'université.

Le présent texte se situe au niveau de la problématique. Il se veut un questionnement adressé aux spécialistes de l'évaluation par un sociologue des organisations formelles et par un théoricien de celles-ci. Il se veut également une incitation à ouvrir certaines voies de recherche.

André Brassard, Ph D.
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

RÉFÉRENCES

- CRONBACH, Lee J. (1963). Course Improvement through Evaluation, Teachers College Record, Vol.64, 672-683.
- KEMMIS, Stephen (1982). Seven Principles for Program Evaluation in Curriculum Development and Innovation, J. Curriculum Studies, Vol.14 (3), 221-240.
- KOONTZ, H. et O'DONNELL, C. (1975) Les principes du management, Marabout, (traduction de Principles of Managements and Analysis of Managerial Functions, 1955)
- MCINTOSH, Naomi E. (1977). L'évaluation et la recherche institutionnelle: leur unité pour la prise des décisions et pour l'innovation, Rev. internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur, Vol.1 (2) 127-137.
- MADEAU, Marc-André (1981). L'évaluation des programmes d'études. Théories et pratique. Presses de l'Université Laval.
- SEGUIN-BERNARD, Francine et CHANLAT, Jean-François (1983). L'analyse des organisations. Une anthologie sociologique. Tome 1. Les théories des organisations. Ed. Préfontaine.
- SMOCK, H. Richard (1982). Planning for an Evaluation Network and Institutionalization in R. WILSON (ed): New Directions for Higher Education: Designing Academic Program Review, n° 37. San Francisco: Jossey Bass. 67-73.
- SMITH, Nick L. (1983) Citizen Involvement in Evaluation: Empirical Studies. Studies in Educational Evaluation: 9, 105-117.
- STAKE, Robert E. (1976). Evaluating Educational Programs. The need and the response, C.E.R.I.
- STUFFLEBEAM, Daniel I. et al (1980). L'évaluation en éducation. Ed. N.H.P. (éd. américaine 1974).
- Syndicat général des professeurs de l'Université de Montréal (1979). L'avenir de l'Université. Montréal: U de M.
- Syndicat général des professeurs de l'Université de Montréal (1985). Le devenir de l'Université. Montréal: U de M.

ÉVALUATION UNIVERSITAIRE, MILIEU, TEMPS, ESPACE.

Claudine Baudoux

Deux termes retiennent l'attention dans le thème du colloque: milieu et évaluation. Etymologiquement, milieu vient du XII^e siècle, de mi- et de lieu. A l'origine donc, il s'agissait d'un point central, situé à égale distance de ses extrémités, dont la figure la plus parfaite est le centre de la circonférence. Paradoxalement, au XVIII^e siècle, le terme "milieu" prend un sens tout à fait opposé, contradictoire, apparenté à celui d'environnement (qui lui-même, tire son origine de l'ancien français "virer" confirmant ainsi la présence de la métaphore circulaire), mais à rebours: c'est "ce qui entoure, ce dans quoi une chose ou un être se trouve". La double signification contradictoire de ce terme me permettra d'esquisser la manière dont les universités se représentent, par le biais de leurs pratiques d'évaluation, leurs relations avec le dedans et le dehors, leur conscience de l'espace et de l'histoire.

Le terme d'évaluation, quant à lui, semble devenir un lexème parapluie, recouvrant une grande diversité de pratiques qui se nomment tour à tour contrôle, inspection, examen, vérification, audit, régulation, estimation, critique, accréditation, certification, habilitation, etc. (1). Après un bref survol de la situation des processus organisationnels d'évaluation de programmes dans les universités québécoises, je présenterai, de façon inévitablement quelque peu caricaturale et réductrice, quatre types d'évaluation: l'évaluation de type contrôle, l'évaluation technocratique, l'évaluation du développement organisationnel (D.O.), ainsi que l'évaluation autogérée, et tenterai de les relier à ces conceptions du temps et de l'espace qui sont celles des universités.

1. LES PRATIQUES

Une enquête systématique menée auprès des douze universités québécoises permet d'affirmer que neuf d'entre elles ont mis sur pied un processus organisationnel d'évaluation de leurs programmes de premier cycle, et/ou des études avancées. Seules Montréal et Sherbrooke n'envisagent pas, pour des raisons diverses, d'aller dans cette direction, alors que Bishop's est sur la voie de le faire (2).

J'appelle processus organisationnel celui qui s'applique mutatis mutandis à tous les programmes, et qui est reconnu réglementairement comme tel par l'université. Ce processus n'empêche pas d'ordinaire la création d'autres formes, plus locales, généralement de moindre étendue, d'évaluation de programmes. Le choix que j'ai fait de retenir les processus organisationnels plutôt que locaux provient du fait que c'est dans les premiers que l'université dévoile le mieux le type de relations qu'elle entretient avec le "milieu", ainsi qu'éventuellement le rôle politique qu'elle veut y jouer ou qu'elle y joue.

J'ai dénombré, à la lecture des diverses pratiques des universités québécoises, quatre façons de collaborer avec le "milieu" (3), traduisant comme le signalait tout à l'heure André de Peretti, diverses modalités de contribution du milieu à l'université, tantôt d'association, tantôt d'infléchissement:

a) le recours à des experts externes

Concordia et McGill font appel à un (Concordia) ou à des (McGill) spécialiste(s) de l'extérieur, reconnu(s) pour leur compétence dans le domaine concerné et approuvé(s) par l'unité soumise à l'évaluation. Dans ces cas, le milieu se concrétise en l'action de pairs externes qui remettent leur rapport aux instances décisionnelles.

b) le recours à des intervenants externes dans les comités d'évaluation

Un représentant traditionnellement et légalement appelé "socio-économique" siège sur les comités d'évaluation, dans les constituantes de l'Université du Québec et à Laval. Cette représentation externe peut être considérée comme numériquement faible, si l'on présume que les réactions d'un "social", déjà différentes de l'un à l'autre, seront sans doute à leur tour différentes de celles d'un "économique". Parfois, comme à l'UQAT, des diplômés s'ajoutent au représentant "socio-économique" dans la composition du comité d'évaluation. Généralement, ces personnes externes sont choisies par le responsable de programme. Plus rarement, ce choix doit être ratifié par le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche (UQAT).

c) le milieu comme source de données pour l'évaluation

De nombreux processus d'évaluation procèdent par questionnaires auprès des employeurs. Ce procédé traduit implicitement une vision davantage "professionnaliste" de la formation, plutôt que générale, vision que certains jugent de plus en plus dysfonctionnelle dans un temps où peu d'étudiants trouvent de l'emploi dans leur domaine de spécialisation, du moins à l'orée de leur carrière. Par ailleurs, ce procédé s'applique mal aux programmes qui ne conduisent pas à une forme quelconque de salariat, aux arts, par exemple.

d) le milieu comme collaborateur de l'explicitation du référent

Certaines universités se limitent à des critères essentiellement quantitatifs, souvent rédigés par les administrateurs ou leurs représentants, dans une optique de contrôle. D'autres, (Concordia, Laval, Rimouski, l'UQTR, l'UQAC), retiennent des indicateurs à la fois quantitatifs et qualitatifs.

L'Université du Québec à Chicoutimi est la seule université, qu'on me pardonne cette coquetterie, à avoir intégré, à partir d'un colloque portant sur l'évaluation, des représentants du milieu dans l'explicitation de son référent, et à avoir enrichi sa liste d'indicateurs suite aux interventions survenues au cours de ce colloque. Le problème de l'implication du milieu dans l'évaluation des programmes est-il réglé pour autant? Le choix des invités au colloque n'est-il pas nécessairement tributaire du référent du ou des responsables de la mise sur pied, ou du maintien, du processus organisationnel d'évaluation de programmes? Mais par ailleurs, ce questionnement est-il pertinent, dans la mesure où les instances décisionnelles, en approuvant le processus, avec ses critères et ses indicateurs ont, par cette décision, avalisé un type d'évaluation qui exprime leur relation avec le temps et avec l'espace? C'est l'aspect que je vais aborder.

2. QUATRE TYPES D'ÉVALUATION :

Les évaluations peuvent être sommairement regroupées selon un double clivage:
(4)

1) selon que, d'une part, la décision d'évaluer est prise au niveau de la hiérarchie de l'organisation ou des utilisateurs. On peut distinguer les évaluations imposées par l'organisation, ou demandées par les utilisateurs du programme. On peut supposer que l'origine de la demande affecte le déroulement et la portée de l'évaluation, et,

2) selon que, de l'autre, elles visent avant tout la cohérence ou la congruence, et je me référerai abondamment aux travaux de Jacques Ardoino (5) à ce propos. En effet, les évaluations, si l'on ne confond pas, dans une optique scientifique, rigueur et mesure, certes, nécessitent cette rigueur, mais ne peuvent ignorer l'interrogation herméneutique. Toutefois, la conception de la mesure, si l'on retient l'exemple du Québec, a consisté depuis deux décades à en faire la séquence obligée, la phase préparatoire et incontournable de l'évaluation; elle demeure omniprésente dans le discours universitaire et ministériel.

Je vous invite à un retour à la distinction fondamentale établie par Jacques Ardoino (5, 1976) entre contrôle et évaluation. L'évaluation, contrairement au contrôle, est quête de sens, examen de l'activité historique des individus-sujets à l'encontre d'une culture, d'un langage, d'une position sociale, d'un pays, etc. Or, la plupart des pratiques d'évaluation excluent, au profit de la recherche de l'ordre, cette quête du sens qui existe par et pour des sujets, alors que d'autres pratiques, moins nombreuses, tentent de réconcilier ces deux aspects.

Deux dangers guettent l'évaluation: n'être que simple forme, (formalité, cadre), à côté du sens, dont elle est considérée comme une sorte de reflet spéculaire de la réalité, ou, mais bien plus rarement, un constat résigné de l'ambiguïté insondable de la complexité humaine. Sans vouloir mettre de côté la nécessaire cueillette de données, je dirais qu'une théorie ou une pratique d'évaluation fondée sur le primat du sens est plus "vraie" qu'une théorie ou une pratique dont l'objectif est la recherche de cohérence. Car une pensée historique comprend toutes les stratégies, alors qu'une pensée spacialisante exclut la dimension social-historique.

2.1 L'accent sur la cohérence

Certains chercheurs (6) ont depuis longtemps démontré, quoique dans une optique fonctionnaliste, à quel point le phénomène de l'évaluation est articulé à celui de la prise de décision. Evaluer, en fait, consiste à prendre toute une série de décisions, à diverses étapes du processus: citons à titre d'exemples le choix du référent, des indicateurs, des critères, des types de données, du mode de cueillette de ces données, l'éventail du choix des recommandations, des solutions et de leur mise en pratique, etc. Ces diverses décisions sont prises sans que la subjectivité des divers acteurs impliqués dans ces divers paliers de décision puisse, bien entendu, être éliminée.

Il se maintient toutefois un certain monothéisme de la vérité et des vertus du processus rationnel, encore à l'apogée de son efficacité, une certaine illusion néopositiviste selon laquelle il est possible d'éviter les trompe-l'oeil de la subjectivité, en introduisant entre celui ou celle qui évalue, à quelque moment que ce soit, une série d'artefacts, de techniques d'enquête, d'entrevues, de tests, ou de données brutes compilées par l'organisation. La mesure est parée des atours kantiens de la Science: aspects homogènes, mécanistes, linéaires, mathématisables. Elle exorcise la peur de se laisser subvertir, solliciter, tenter par l'opaque. Elle choisit Apollon contre Dionysos. L'évaluation qui met l'accent sur la cohérence, souvent de type praxéologique, est transcendante, forme et dehors, donc extérieure au sens,

étrangère aux audaces et aux vagabondages de l'imaginaire; l'idéal, dans cette perspective, c'est que, quel que soit l'évaluateur, quelles que soient les circonstances, les résultats soient toujours reproduits: l'humain machine.

Mettre l'accent sur la cohérence se traduit le plus fréquemment par des prescriptions lourdes d'impératifs d'une tradition néopositiviste, structurant, orientant l'acte d'évaluer, par la mise en valeur de l'étendue du champ d'observation et du quantitatif, au détriment d'une saisie en profondeur des phénomènes. Le sens, contrôlé, éconduit, même si certains aspects refoulés débordent dans les marges, est dévalorisé au profit du classement, de la reproduction-restitution d'une catégorie de réalité soigneusement circonscrite. Mais ces techniques de sevrage (et de servage) de l'imaginaire ne sont pas elles-mêmes exemptes de biais. Par exemple, il a été largement démontré que les pratiques de cueillette des données amplifient ou atténuent certains faits, que le caractère binaire des tests détermine les réponses, que la polysémie et l'ambiguïté de tout discours invalident les instruments. L'évaluateur segmentarise les données et les résultats, évacue, domestique, refoule, subordonne le vivant, (en niant l'existence de l'humain, ou par simple convention), utilise, par exemple, la moyenne pour niveler les écarts, occulte la réalité, en négligeant d'élucider les jeux de manipulations et de mensonges. L'observateur codifie les données de telle sorte que dans son usage même, la mort s'y trouve profilée. De plus, ces techniques ne font en réalité que reculer le moment où intervient la subjectivité dans le processus de prise de décision sans en diminuer pour autant l'importance: seul le décideur final aura droit à sa subjectivité.

Mais on ne peut plus dorénavant se cacher l'in-signifiante qui caractérise la plupart de ces évaluations mutilées, où le sens est confisqué, détourné, canalisé, désamorcé, refoulé, délimité ou subordonné dans des textes de rapports, pré-textes à un éclairage qui n'épuise, bien entendu, ni ne fonde la substance de l'objet à évaluer. Leur angoisse renforce le dogmatisme des approches des personnes qui en sont chargées. Sous prétexte d'objectivité, l'observateur installe toute une série de barrières que constituent les instruments, sans prendre conscience que ces moyens le prolongent, sont des informations sur son référent, comme le démontrent éloquentement les analyses actuelles du discours scientifique (7), et le trahissent. En face d'un matériau anxiogène, l'observateur, comme il a été démontré (8), cherche à le décontaminer en niant son caractère effectif, par l'utilisation de techniques, qui, bien que valides en elles-mêmes, se révèlent, dans certaines circonstances, abusives, non-pertinentes, et productrices de comportements qui n'auraient pas eu lieu autrement. Ce phénomène d'amputation de la réalité de ses éléments essentiels s'accroît d'ailleurs avec le niveau de crainte de l'évaluateur.

Par ailleurs, l'éducation scientifique, séparée de l'histoire, reçoit une "logique" qui conditionne ceux qui travaillent en ce domaine, rend leurs actions plus uniformes, moins imaginatives, accordées aux exigences de la pensée positive. Cette formation a pour conséquence de figer le processus historique dans bon nombre de ses aspects malgré les vicissitudes de l'histoire (9).

Ce refus, dans la plupart des pratiques d'évaluation, de considérer le sens s'explique par:

1) le caractère mythique, apparemment non-réfutable du matériau quantitatif par rapport au matériau qualitatif ainsi que la prédominance de la logique identitaire-ensémbliste (10)

2) par ailleurs, certains chercheurs positivistes dans les sciences humaines, afin de sembler plus "scientifiques", copient les procédés de la physique, ne veulent tenir compte que de ce qui est quantifiable, refusant de voir que tel part-pris fonctionne comme une idéologie qui exclut les manières de penser originales, la créativité et l'affectivité (11). Dans cette école de pensée, les promoteurs du programme sont supposés agir ou avoir agi rationnellement, et on doit donc voir ce programme évalué sur ce mode;

3) l'approche quantitative, la création de modèles ont pour fin de simplifier les problèmes, de réduire leur complexité à des structures, à circonscrire les frontières de leurs systèmes, dans le but de les manipuler et de les maîtriser plus commodément (12).

Tous ces phénomènes expliquent en partie pourquoi d'ordinaire les administrateurs, qui ont à justifier une décision, qui sont soumis à diverses pressions d'ordre politique, qui ont davantage besoin de certitudes que de contradictions, préfèrent la triple sécurité qui consiste à s'appuyer sur des chiffres, sur l'idéologie prévalente, et sur la simplification des problèmes.

2.1.1 L'évaluation de contrôle

Dans le cas où les évaluations sont menées dans une optique positiviste, et où d'autre part, c'est la hiérarchie de l'université qui réclame que l'évaluation soit entreprise, c'est l'évaluation de type contrôle qui prévaut.

Pour bien comprendre la spécificité du contrôle, il est important de remonter à son étymologie qui est, comme l'audit, d'origine comptable, le contre-rôle, la

copie conforme, la liste témoin. Le contrôle est donc de conformité, d'identité ou une mesure de l'écart entre deux listes. Il est imposé unilatéralement par la hiérarchie.

Les normes sont indiscutables parce que transcendantes, établies soit par règlement ou par la tradition universitaire, la *saga*, (terme qu'il faut relier ici au récit mythique des origines, ce qu'on appelle parfois doublement à tort culture d'organisation). Des sanctions sont prévues en cas de non conformité: des programmes peuvent être abolis ou suspendus. Des procédures existent pour séparer le bien (liste originelle) du mal (liste témoin si elle est discordante). Ces procédures reproduisent les modèles traditionnels, évitent tout changement, et tout accès à la véritable connaissance.

Dans la mesure où l'on se trouve dans un monde manichéen, dont la vérité est éternellement reconfirmée, c'est un monde figé, stable, d'où l'historicité est évacuée. L'historicité, (qu'il faut distinguer de l'historicisme, qui est réduction positiviste du sens, oubli que rien n'est observé sans la présence modificatrice d'un observateur), est une activité de critique incessante qui doit se préoccuper d'indiquer quels enjeux et quelles stratégies sont en cause, quelles résistances, quelles possibilités de gains. Son intérêt est nié par l'évaluation de type contrôle.

Quant au rapport à l'espace, si nous reprenons le sens originel de milieu, si le milieu est au centre, l'université se situerait donc à la périphérie, sorte de tour d'ivoire ou de mirador observant ce qui l'entoure. Si elle est tour d'ivoire, elle se réduit à ce qu'elle a de plus central; elle existe fondamentalement dans la croissance de sa seule activité interne, avec des référents strictement internes. La question de l'adaptation à l'environnement n'est pas signifiante. Elle peut alors se poser à elle-même comme objet. Elle revendique l'autonomie, comme un système de gouvernement propre reposant sur la communauté de professeurs et d'étudiants. Mais comme l'a signalé Guy Berger (13), qui a établi une distinction salutaire entre autonomie et indépendance universitaires, dans ce cas, l'université maintient ses privilèges par le refus de tout partenariat avec les diverses instances du milieu. En revanche, si elle est mirador, se pose une autre question, celle de savoir s'il peut y avoir de place pour une connaissance à distance, pour une connaissance qui atteindrait son objet sans s'étirer jusqu'à lui.

2.1.2 L'évaluation technocratique

L'approche systémique a introduit dans l'évaluation universitaire des programmes la notion de régulation du système. Les boucles de rétroaction sont les agents

de cette régulation qui contrôlent l'ensemble, mais de façon plus souple que dans le contrôle. L'approche managériale de ce type favorise le bon fonctionnement de l'université en lui permettant de corriger son tir, de s'ajuster à l'environnement. Mais cette participation du milieu, comme celle des professeurs et des étudiants est organisée, comme l'a signalé fort pertinemment André Brassard, dans les limites du maintien de la cohérence du modèle. Il n'est pas question ici de changement dans l'ordre des choses, mais d'innovation, donc de reproduction.

L'évaluation technocratique met l'accent sur l'atteinte d'objectifs, mesurables et mesurés, et sur la "perfection" des instruments. Abstraite, hors sens, formelle, elle entraîne la saturation, (derrière un amoncellement de données, de grandes quantités ou un échantillonnage de données et l'application de modèles probabilistes), des techniques de mesure qui passent encore pour indispensables à l'évaluation. Mais cette occultation du sens elle-même est liée au Québec culturellement à l'histoire des vingt dernières années: les évaluateurs y sont des spécialistes de la mesure. En Amérique du Nord, plus généralement, un certain comportement, combiné au pragmatisme, entraîne cette évaluation technologique, produit une mécanique où l'ingénierie prend le pas sur la réflexion, traduit les phénomènes humains, de quelque nature qu'ils soient, en paramètres, variables et modèles (la forme renvoie volontiers aux schémas).

Dans cette perspective, ce type d'évaluation dont les procédés recouvrent souvent la carence théorique, renvoie à un temps bouclé, donc figé, où l'on n'avance pas vraiment, où le nouveau ne fait que reproduire l'ancien, où l'on dédialectise, où l'on ne fait que s'adapter homéostatiquement.

Par ailleurs, dans ses rapports à l'espace, et contrairement au cas de l'évaluation de contrôle, l'université est le centre, et fait porter ses efforts sur une adaptation au milieu, mais d'un certain type. L'évaluation technocratique s'adresse au milieu (experts, employeurs) comme sources de données. La pertinence sociale est "pertinence par rapport au marché du travail". La conception qui prévaut est de type utilitariste, et vise une formation surtout professionnelle plutôt que générale. Le milieu aura tendance, dans ce cas, à se limiter aux élites politiques, intellectuelles, financières, aux multinationales et aux entreprises, dont l'université risque de subir les pressions indues, si elles restent les seules voix dignes d'écoute.

2.2 L'accent sur la congruence

Au lieu de se limiter à l'examen des caractéristiques physiques, quantifiables, mythiques et mystifiantes d'un phénomène, dans le sillage des historicismes naturalistes qui négligent le particulier au profit du général, on peut s'interroger sur les effets produits sur les personnes par ce phénomène. En effet, l'être humain se caractérise par son imprévisibilité, par sa faculté de prendre ses distances par rapport à toute espèce de programmation sociale ou informationnelle. Il sera, mais dans une certaine mesure seulement, intelligible, si l'on tient compte de la problématique libidinale (conflits, désirs, craintes, folies, écarts, tensions, rapports de force) et institutionnelle (position dans l'organisation, intérêts...) dont ne sait que faire une approche axée exclusivement sur la cohérence. Il faut, dans cette perspective, abandonner la peur de l'incontrôlable, du secret, du clandestin, le masque de la neutralité, avec une mise en lumière des stratégies et des enjeux.

Alors que les questionnaires les plus élaborés restent enfermés dans leur formalisation, l'expression relationnelle permet de supecter les évidences, de bousculer les cadres de la pensée et de l'action; elle permet également, non de savoir ce que les gens font, mais pourquoi ils agissent ou n'agissent pas et ce que cette décision signifie (14). Dans cette révolution épistémologique d'ordre cette fois clinique et non expérimental, la manière la plus féconde d'étudier des phénomènes humains passe, chez l'observateur, par la médiation de sa propre humanité, par le refus de considérer un objet sans un regard humain, par la volonté de découvrir un visible sous un caché, sous une épaisseur qu'un observateur inquiet peut être tenté de désamorcer, réduire, évacuer. Seul celui qui a vécu un phénomène peut apporter une information, certes singulière, mais dont l'intérêt peut être fondamental (15). L'information cruciale, comme l'a signalé souvent Jacques Ardoino (5), et bien d'autres encore tels que Paul Feyerabend (16), Bernard d'Espagnat (16), Massimo Piatelli-Palmarini (16), ainsi qu'Edgar Morin (16) qui soulignait, en 1972, le retour de l'événement, réside souvent dans ce qui survient, de façon tout à fait inattendue, dans l'organisation. Les aspects libidinaux, fantasmatiques et symboliques deviennent objet obligé de connaissance pour comprendre la réalité institutionnelle, et désormais la lecture herméneutique a droit de cité, du moins dans l'évaluation autogestionnaire.

Dès lors, le critère d'objectivité n'aura pas ce caractère sacré des pratiques évaluatives où l'accent est placé sur la cohérence. L'implication des différents participants y est encouragée. Dans cette perspective, les motivations, les attentes, les objectifs du groupe, et les péripéties du vécu restent des éléments fondamentaux du processus d'évaluation.

Deux catégories de pratiques évaluatives ressortissent à cette recherche de congruence, celles qui sont décidées par les responsables de l'université, qui appliquent dès lors les principes du développement organisationnel, ou par la base, qui travaille dans une démarche d'autogestion.

2.2.1 L'évaluation D.O.

Le développement des organisations est, rappelons-le, (17) "une action planifiée, concernant l'organisation dans son ensemble, mise en oeuvre par le sommet de la hiérarchie, pour améliorer l'efficacité de l'organisation et sa santé grâce à des interventions programmées dans les processus de l'organisation, utilisant l'apport des sciences du comportement". Ce qui est visé par l'évaluation dans une telle approche, c'est l'assouplissement du système, l'amélioration de son fonctionnement, et non un véritable changement.

Dans ce tel contexte réformiste, c'est l'innovation, plutôt que le changement qui est préconisé. L'organisation veut tendre à une forte collaboration et à une faible compétition entre les unités interdépendantes, et créer des conditions permettant de mettre en évidence et de traiter les conflits. Pour rendre les gens plus efficaces et plus fonctionnels dans les groupes, l'évaluation de type D.O. favorise de meilleures relations entre les membres de ces groupes dans la recherche d'un fonctionnement plus adéquat. Dans ce sens, elle est confiée à un psychosociologue.

Le but principal des programmes de développement organisationnel concerne le changement dans les unités de base, (et non au niveau individuel), des attitudes, des comportements, et des performances des membres de l'organisation. Pour que cette évolution ait lieu, on examine le comportement qui fait problème, et on expérimente des solutions.

Mais, en fait, de quel changement s'agit-il? C'est souvent la constatation d'un décalage entre un donné extérieur, légitimé par la hiérarchie (et c'est pourquoi la décision d'évaluer dans une optique D.O. ne peut provenir que de la hiérarchie), et la réalité intérieure des individus, leurs valeurs, attitudes, décalage considéré comme une mésadaptation et qu'il s'agirait pour le groupe de corriger pour se conformer au modèle proposé. Le discours officiel parle alors de "nécessité de changement", et de "résistance au changement".

Dans ce cas, en ce qui concerne la relation au temps, l'université se situe dans un courant de type réformiste, qui veut être avant tout capable de se modifier en fonction des tâches entreprises, et qui vise surtout l'efficience et l'efficacité, dans

une relation linéaire, qui peut aussi bien être un retour à la pureté des origines (voir le mouvement religieux de la Réforme) qu'un mouvement vers quelque chose de plus progressiste. C'est la double flèche, qui peut progresser ou régresser.

Quant à ses relations avec l'espace, des visées essentiellement axées sur la recherche de l'efficience et de l'efficacité, traduisent, sous le couvert d'améliorations qualitatives, mais dans des buts parfois intéressés, le risque d'envahissement de l'université par les pressions d'un certain type de milieu, de sorte que le centre change, se laisse envahir, au risque, peut-être, de se laisser distraire de ses missions fondamentales.

Cette évaluation de la qualité des activités doit être mise en outre en relation avec la concurrence que se livrent entre elles les universités sur tout le territoire québécois, (mais phénomène qui n'est pas réservé au Québec), le financement des universités étant dans une large part tributaire du recrutement des étudiants. Il faut bien constater que si ses membres détiennent un réel pouvoir d'examen et de critique, l'université, privée au fil des ans de son autonomie financière, est réduite parfois à des compromis(sions) avec des lieux de pouvoir qui orientent ses priorités, et renvoie à des jours meilleurs sa fonction critique; elle se dirige par ailleurs plus volontiers, sensible à l'image qu'elle projette, vers des réalisations prestigieuses, esquivant ainsi ses responsabilités vis-à-vis d'un type de public moins favorisé.

L'université, selon le type de financement accordé par le gouvernement, aura tendance à s'étendre au plus grand nombre dans les années fastes, alors qu'en période de compressions, elle est contrainte de respecter pragmatiquement les secteurs prioritaires que le gouvernement surfinance.

2.2.2 L'évaluation autogestion

Les programmes universitaires ne sont pas toujours à l'écoute des bouleversements sociaux actuels, caractérisé par l'effondrement des valeurs traditionnelles et par l'apparition de nouvelles pratiques sociales qui concrétisent le divorce entre la vie quotidienne et la formation acquise à l'université.

Au lieu de travailler sur la résistance au changement de groupes, mieux nommée si elle était appelée résistance à l'innovation, et de vouloir les adapter à un ordre divin, l'évaluation autogérée recherche le changement, utilisant au mieux la créativité des gens pour toujours plus de liberté, toujours plus d'attention à l'invention d'une société moins systématiquement fabricante d'inégalités, pour toujours

plus d'occupation de territoires ainsi que de savoirs occultés (18).

A titre d'exemple, on peut affirmer que la formation donnée par les universités aux éducateurs ne leur permet pas de discerner les voies insidieuses de la discrimination et du sexisme. A l'école, les connaissances transmises aux enfants ont souvent pour effet de renforcer la stéréotypisation (19). Quant aux contenus des programmes universitaires, la production des femmes y est très largement absente, alors que les discours sont très souvent teintés d'androcentrisme (20).

Dans une évaluation autogérée, qu'il ne faut pas confondre avec auto-évaluation pure et simple, l'évaluation n'est pas considérée comme une notion technique, à laisser à la seule technique, aux spécialistes de la mesure. Elle est dynamique entrelacée, "poétique" sociale, rapport qui construit l'un par l'autre individu et société. Conséquemment, il y a, dans une évaluation autogérée, réappropriation critique de son programme, éclaircissement des niveaux de décision respectifs et justification des choix. Dans ce cadre, les critères d'observation sont indéfiniment reconsidérés, la présence d'éléments extérieurs est jugée nécessaire, sans que leur soit accordé trop de pouvoir. Dans cette optique, où les rôles doivent être sans cesse élucidés (mettre en lumière, mais aussi devenir lucides), où le processus veille à endiguer tout abus, toute violence, des visées de recherche de la seule cohérence, la question d'un spécialiste en évaluation ne se pose évidemment pas. Le discours de l'évaluation y est perçu, à l'égal de tout discours scientifique, dans son historicité, avec ses propres limites, selon l'évolution historique des théories et des pratiques d'évaluation qu'il s'agit, dès qu'on le pourra, de dépasser. Il serait naïf de croire que l'évaluation des pairs est automatiquement moins pesante que celle des administrateurs. Mais, si elle est évaluation autogérée et non contrôle, débusquage des tentations du pouvoir, le changement de rôles devient une modalité régulière d'action quotidienne d'interaction et d'interformation.

La théorie et les pratiques de l'évaluation choisissent explicitement ou non, entre la reproduction de l'ordre ancien, qui se perpétue tel quel (contrôle) ou avec des variantes, (D.O. et technocratique) et la négation de cet ordre (autogestion). La véritable création suppose rupture avec l'ordre établi, mobilisation d'idées originales, libération de l'imaginaire, recherche infinie du sens qu'aucune vérité-unité-éternité ne borne, par et pour des individus en devenir constant. Ce processus dynamique pourrait être symbolisé sous la forme d'une série de flèches, la série exprimant la rupture, la flèche, la progression de la démarche.

Dans la perspective autogérée, l'image de la "tour d'ivoire" que constituerait l'université ne convient plus. Les relations ont tendance à se multiplier avec les différents groupes sociaux, qui sont invités à exprimer leurs souhaits sur l'évaluation des programmes, quitte à ce que l'université refuse certaines demandes qui viendraient en contradiction avec ses missions fondamentales. L'université est alors une puissance réceptive, par laquelle ce qui vient du dehors est saisi, dans les deux sens du terme, absorbé, digéré, métamorphosé, et renvoyé aux membres du partenariat social dans un rôle cette fois véritablement explicite.

Claudine Baudoux, Ph D.
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi

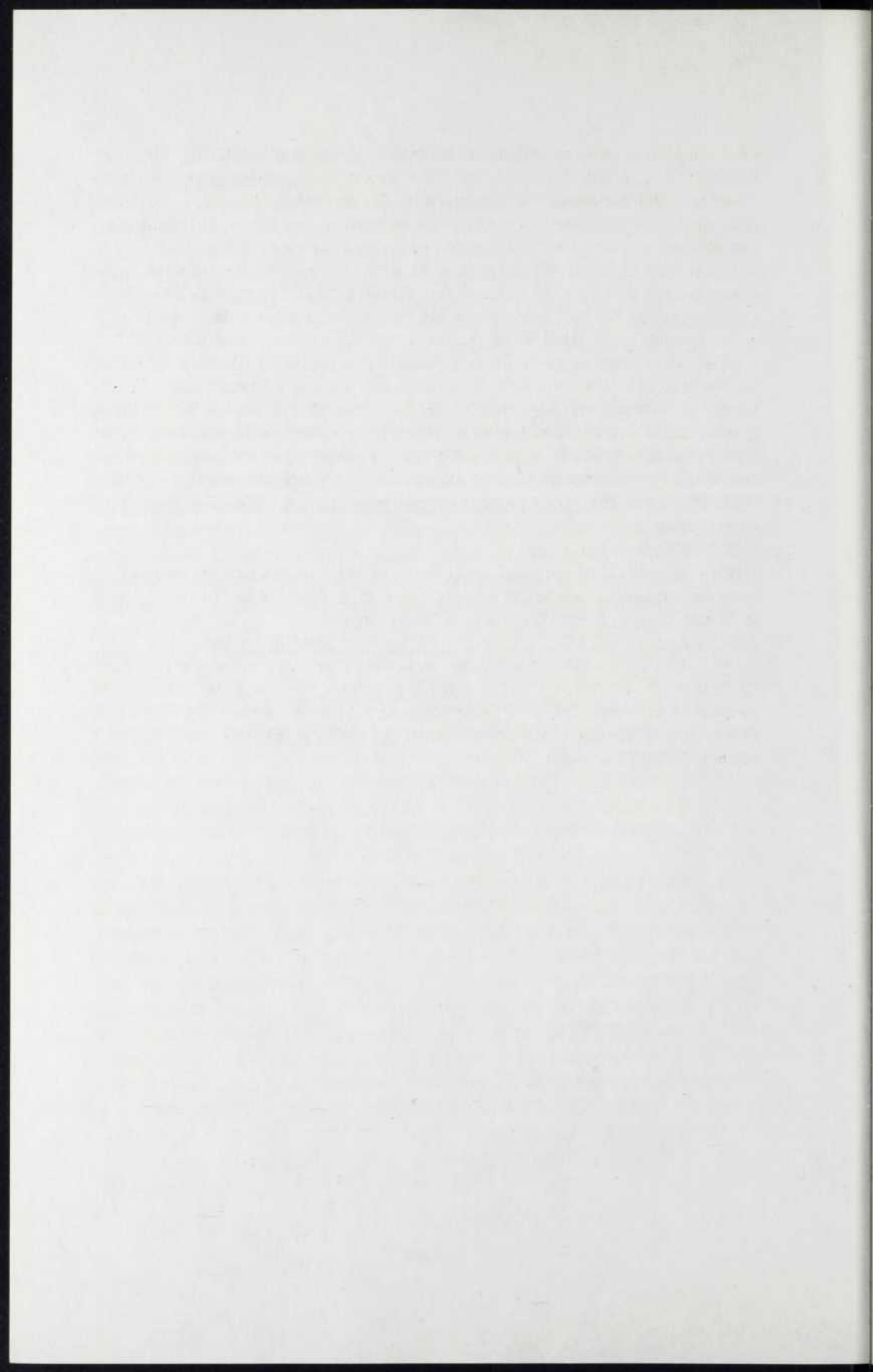
NOTES ET REFERENCES

1. BAUDOUX, C. (1986). Evaluation et polysémie. Pratiques de formation-analyses. (à paraître).
2. Tout en étant bien consciente que les membres de la "communauté universitaire" sont eux-mêmes issus du "milieu", et donc porteurs de significations sociales du secteur du milieu dont ils sont issus, le terme de "milieu" désignera ici des personnes ne pratiquant aucune activité régulière à l'université.
3. Cet énoncé reflète l'état de la situation en avril 1985.
4. BAUDOUX, C. (1984). Stratégies d'évaluation et environnement. Enseignement et gestion, 32, 79-83. Cette proposition s'applique davantage au contexte pragmatiste nord-américain et distingue palier cognitif et palier affectif, plutôt que cohérence et congruence.
5. entre autres ARDOINO, J. (1976). Au filigrane d'un discours: la question du contrôle et de l'évaluation. Préface à Michel Morin. L'Imaginaire dans l'éducation permanente. Paris: Gauthier-Villars; ARDOINO, J. (1977). Education et politique. Paris: Gauthier-Villars; ARDOINO, J. (1978). Propos actuels sur l'éducation. Paris: Gauthier-Villars; et ARDOINO, J. (1980). Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. Paris: Gauthier-Villars.

6. STUFFLEBEAM, D. L. (1968). Evaluation as Enlightenment for Decision Making. Columbus, Ohio: Evaluation Center, Ohio State University; STUFFLEBEAM, D.L. (1978). Meta Evaluation: an Overview. Evaluation and the Health Professions, 1, 17-43; STUFFLEBEAM, D. L., FOLEY, W. J., GEPHART, W. J., GUBA, E. G., HAMMOND, R. L., MERRIMAN, H. O., PROVUS, M. M. (1980). L'évaluation et la prise de décision. Victoriaville: N.H.P.; MARCH, J. (1978). Bounded Rationality, Ambiguity and the Engineering of Choice, Bell Journal of Economics, 9,(2).
7. OUELLET, P. (1984). La désenonciation: les instances de la subjectivité dans le discours scientifique. Protée, été, 43-53; OUELLET, P. (1985). La vision des choses: la focalisation dans le discours scientifique. Protée, printemps, 33-46; DUCROT, O. (1984). Le dire et le dit. Paris: Minuit
8. DEVEREUX, G. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris: Flammarion; GORI, R. (1974). "L'objet parole dans les groupes de formation. Bulletin de psychologie, 305, 10-11, 634-648; VON FRANZ, M-L. (1979). La femme dans les contes de fées. Paris: La Fontaine de pierre, p. 185, 186 et 215. VALERY, P. (1939). Oeuvres. Paris: Gallimard, La Pléiade: "...il n'est pas de théorie qui ne soit un fragment, soigneusement préparé, de quelque autobiographie"; LACAN, J. (1975). Séminaire XX, Paris: Le Seuil, p. 32: "et peut-être est-il très difficile d'exclure de ceux qui parlent la dimension de la vie"; MORIN, E. (1977). La méthode. Paris: Le Seuil: "Toute connaissance, quelle qu'elle soit, suppose un esprit connaissant dont les possibilités et les limites sont celles du cerveau humain, et dont le support logique, linguistique, informationnel vient d'une culture, donc d'une société hic et nunc". (p. 88)
9. FEYERABEND, P. (1979). Contre la méthode. Paris: Le Seuil, p. 16.
10. CASTORIADIS, C. (1975). L'insitution imaginaire de la société. Paris: Le Seuil et CASTORIADIS, C. (1978). Les carrefours du labyrinthe. Paris: Le Seuil.
11. FEYERABEND, P. op. cit., p. 20
12. ADORNO, TH. W. (1962). Philosophie de la nouvelle musique. Paris: Gallimard, : "L'ordre qui se proclame lui-même n'est rien d'autre que le masque du chaos", p. 8.; FEYERABEND, P. op. cit.: "L'histoire est pleine d'accidents, de conjonctures et de curieuses juxtapositions d'événements, elle nous démontre la complexité de l'évolution humaine et le caractère imprévisible des ultimes conséquences de n'importe quel acte ou décision des hommes. Allons-nous vraiment croire que les règles naïves et simplistes servant de guides aux épistémologues peuvent répondre à un tel labyrinthe d'interactions?" (p. 13-14).
13. BERGER, G. (1982). L'université et la collectivité. Paris: O.C.D.E.
14. FEYERABEND, P. op. cit., p. 15.
15. FAVRET-SAADA, J. (1977). Les mots, la mort, les sorts. Paris: Gallimard.
16. FEYERABEND, P, op. cit., "un milieu complexe contenant des développements surprenants et imprévisibles réclame des procédures complexes et défie une analyse fondée sur des règles établies à l'avance qui ne tiennent pas toujours compte des conditions historiques toujours changeantes" (p. 15); DESPAGNAT, BERNARD. (1972).

L'événement-problème: contingence et nécessité. Communications, No 18, 116- 121; PIATELLI- PALMARINI, M. (1972). Nectacum nec sine te. Communications, No 18: " Le singulier, l'extraordinaire, le non-itératif, le non-prévu, bouleversent l'esprit rationaliste. L'étonnement a une saveur qui ne convient pas à tous, et la tendance à s'en débarrasser caractérise une grande partie de la science... L'événement ne peut subsister dans sa pureté que par le maintien ou la résurrection du choc initial (expérience de type poétique). "(p. 128); MORIN, EDGAR (1972). Le retour de l'événement. Communications, No 18: l'événement a été chassé non seulement des sciences physico-chimiques, mais aussi de la Sociologie, qui tend à s'ordonner autour de lois, modèles, structures, systèmes. Il tend même à être chassé de l'Histoire qui est, de plus en plus, l'étude de processus obéissant à des logiques systématiques ou structurales et de moins en moins une cascade de séquences événementielles... C'est au moment où les sciences humaines se modèlent selon un schéma mécanistique, statistique et causaliste, issu de la physique, c'est à ce moment que la physique elle-même se transforme radicalement et pose le problème de l'histoire de l'événement", p. 6.

- 17 BECKARD, R. (1975). Le développement des organisations. Stratégies et modèles. Paris: Dalloz.
- 18 FEYERABEND, P. op. cit. p. 23.
- 19 CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1984). La situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective. Avis au ministre de l'Education adopté le 10 mai, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 41p.
- 20 LAPOINTE, J. et EICHLER, M. (1985). Le traitement objectif des sexes dans la recherche. Ottawa: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada; MICHARD-MARSHALE, C., RIBERY, C. (1982). Sexisme et science humaine. Lille: Presses universitaires de France. SHERIF, P., CAMPBELL, E. J. (1981). La place des femmes: un dossier sur la sociologie des organisations. Sociologie et sociétés, Vol XIII, N. 2, octobre, 113-130.



ÉVALUATION ET PRODUCTION DE SENS

Jacques Ardoino

L'espace de temps alloué à chacun, si j'ose m'exprimer ainsi, étant naturellement limité en fonction de notre nombre, je serai forcément schématique. Je vais tout de même tenter l'école buissonnière, pour quelque "drop out", à partir d'une thématique que je n'aime guère trop réduite. On tend trop facilement, en effet, à limiter la notion d'évaluation à une méthodologie, quand ce n'est à une technicité. On prendra également le terme d'"audit" dans un sens voisin. Je vais, au contraire, m'attacher aux perspectives épistémologiques des sciences de l'homme dans lesquelles il faut replacer l'évaluation si on veut en comprendre la spécificité qu'il faut évidemment distinguer du contrôle, comme j'ai tenté de le montrer, dès 1975. Aussi bien, je ne reviendrai pas sur ce que vient de dire excellemment Claudine Baudoux. Depuis un moment, avec l'évocation du "milieu", on jongle avec les images d'une circonférence qui n'aurait plus de centre, ou d'un centre privé de périphérie, pour reprendre les termes de Raymond Dufresne. Cela devrait nous alerter! Si nous ne nous repérons plus dans l'espace, essayons de nous situer délibérément dans le temps, nous nous y retrouverons peut-être, et, avec nous, l'évaluation dans ce qui justement la caractérise: l'interrogation sur les valeurs, les significations, autrement dit la production de sens. Il s'agit, bien sûr, ici, des valeurs prises selon l'acceptation philosophique et non dans le sens économique.

Il nous semble important, en effet, de comprendre que le pragmatisme, déjà bien tentant, dans les temps modernes, pour une pédagogie justement conçue comme théorico-pratique, n'est pas, non plus, exempt d'un "revers de la médaille". S'il facilite bien les rapports entre un certain type de réflexion et l'action, il cultive en contre-partie trop volontiers la confusion. Dans le domaine qui nous intéresse, les rapports trop souvent indistincts entre l'information et la communication, l'évaluation et le contrôle, l'organisation et l'institution, l'autorité (autorisation) et le pouvoir, les notions de projet (visée et programmatique), d'altération (changement de bien en mal ou transformation dans la relation), pour nous limiter, ici, méritent qu'on s'y attache. Les sciences anthropo-sociales, et parmi elles les sciences de l'éducation, cherchent encore leur identité. Nous sommes littéralement en quête d'un nouvel esprit scientifique.

Il s'agit, au fond, pour parler le langage d'E. Morin d'opposer à la barbarie moderne d'une pensée excessivement simplifiante, plus technocratique encore que scientifique, la remise en perspective problématique des données indexicales, des "allant de soi", véhiculés par les praticiens et sur lesquels réfléchiront, ensuite, les chercheurs. L'emploi moderne de l'évaluation naît dans un tel contexte où les "effets de sens" prennent finalement autant d'importance que les "effets de force" privilégiés par la représentation "déterministe" des sciences de la nature. Le contrôle est surtout soucieux de cohérence, d'homogénéité, d'identité, de conformité. C'est pourquoi il s'associe bien à la mesure. Tout naturellement, quand on veut évaluer, on se calque sur ce modèle. Lorsque des problèmes sociaux d'envergure posent question, on constitue des "comités de sages", alors que ce sont peut-être des "comités de fous" auxquels il faudrait faire appel pour retrouver du sens. Rappelons nous les "fous" des princes et leur fonction symbolique.

Plus que sur des faits, dans l'acception classique du terme, le "regard" de telles sciences porte sur des pratiques, infiniment plus complexes, impliquant tous les acteurs, parmi lesquels les chercheurs eux-mêmes. Par la force des choses, s'institue une analyse des pratiques, tantôt visant l'optimisation, dans une perspective plus praxéologique, tantôt privilégiant l'intelligibilité dans une perspective plus scientifique. Des failles en résultent inévitablement. Des notions et des concepts s'élaborent, au gré de ces différentes optiques, sans qu'il n'y ait, pour autant, de correspondances suffisantes entre eux. Quels rapports, finalement, entre des théories opératoires, fonctionnelles, des approches descriptives et des théories génétiques, explicatives? Comment articuler les démarches expérimentales et cliniques? Notre ambition n'est évidemment pas de répondre, ici, à de telles interrogations, mais en privilégiant le versant analyse des pratiques, de proposer un repérage des notions qui s'y trouvent plus spécialement liées. Il est intéressant, par exemple, de rappeler que, dans l'histoire récente de la sociologie, la notion d'institution condamnée, du fait de sa polysémie, et rejetée du vocabulaire scientifique, par Georges Gurwitsch, se voit réinventée par les pratiques institutionnelles (Pédagogies et Psychothérapies) qui la réhabilitent, en quelque sorte, en grande partie en fonction de cette polysémie. C'est ainsi que les pratiques sociales doivent nécessairement prendre en considération des dimensions dont la science pense trop longtemps pouvoir faire l'économie. De là, sans doute, cette constante impression de claudication entre elles, de "démarche en canard", c'est-à-dire d'alternance de phases asynchrones. Dans la mesure précisément, où leur objet, tout à la fois individuel et collectif, l'homme, n'est pas indifférent aux productions de savoir qui le concernent et y réagira, par conséquent, il interférera constamment avec les dispositifs d'analyse et d'investigation qui lui seront

appliqués, en en perturbant le fonctionnement. Si l'on convient que la recherche est, en quelque sorte, une stratégie de connaissance, il faut encore savoir qu'un tel objet est toujours capable, consciemment et inconsciemment, de sécréter des contre-stratégies appropriées. Cette capacité négatrice, parce qu'elle est le propre de l'homme, ne saurait jamais être totalement éliminée de la démarche scientifique qui n'entend pas se limiter aux seuls comportements observables ou aux analyses statistiques.

L'implication est, phénoménologiquement parlant: ce par quoi nous tenons profondément à l'existence, et, par conséquent, à ce que nous faisons pour nous réaliser. Il faut sans doute, distinguer entre des composantes libidinales, plus "objectives" par le mode de détermination (origines sociales, appartenance de classe, affiliations) mais tout aussi subjectives quant au vécu. Ce qui distingue les unes comme les autres de l'engagement, avec lequel on les a longtemps confondues, c'est justement leur ancrage dans l'imaginaire. Elles nous sont, de ce fait, toujours plus ou moins opaques et ambiguës, si ce n'est inconscientes, et dépendent d'une analyse spécifique, d'un travail d'élucidation, pour devenir lisibles. C'est tout à fait évident au niveau des pratiques sociales. Les praticiens, les cliniciens, sont constamment confrontés à cette difficulté. Nous débouchons, ici, sur un champ beaucoup plus vaste qui est celui de l'imaginaire. Ces matériaux intéressent bien évidemment l'évaluation, là où le contrôle ne saurait qu'en faire. La perspective scientifique est totalement différente. Ni le béhaviorisme, ni, plus généralement, la science positive ne peuvent formuler l'hypothèse d'un inconscient, d'une opacité légitime de phénomènes rebelles à l'observation. Ces démarches analytiques fondées sur l'hypothèse d'une réduction toujours possible du complexe au simple, et, par conséquent, de l'hétérogène à l'homogène, établissent, du même coup, une frontière apparemment utile mais finalement dangereuse entre l'opinion vulgaire, la doxa, les croyances, les mythes, toutes formes de complaisances pré-scientifiques, et les énoncés de savoir relevant d'une administration de la preuve ou d'une cohérence axiomatique. De ce fait des formes de réflexion pourtant rationnelles ne peuvent trouver l'occasion de se confronter aux énoncés scientifiques. Elles restent de l'ordre de la Philosophie, de l'Art, de la Poéticité, du Roman ou du Discours.

Ainsi, les phénoménologies, les approches herméneutiques, la psychanalyse naissante, les sociologies critiques, etc. Tout ce qui met en jeu l'Imaginaire est réputé: reflet, fumée, illusion. L'opacité, la complexité, sont ou bien considérées comme un état seulement provisoire de l'objet, alors réductible en éléments plus simples par l'analyse, ou bien abandonnés aux ténèbres extérieures, hors de la

raison. Autrement dit, l'objet de connaissance est supposé fondamentalement susceptible de transparence, lorsqu'un travail convenable de l'esprit, des méthodologies adéquates, le débarrassent des illusions sensibles, comme de tout ce qui peut encore venir l'encombrer, le surcharger, le déformer. Par transparence, il faut ici entendre, plus encore que ce qui peut être traversé par le regard, embrassé, totalement décrit, défini ou inspecté, selon le sens courant, ce qui peut être construit, effectivement, physiquement, au besoin, mais encore déconstruit (décomposé) et reconstruit identique, avec toutes ses propriétés, par l'esprit connaissant. En ce sens, un objet mathématique: nombre, espace, volume, fonction est totalement constructible-déconstructible-reconstructible; plus généralement, tout produit d'une combinatoire ou d'une axiomatique. De même une machine, si complexe soit-elle, est, transparente, en dépit de la notion de "boîte noire" forgée par les techniciens.

Le concepteur, le constructeur, le réparateur et l'utilisateur la peuvent connaître quasi-totalement, chacun de par ses entrées propres. Il est intéressant, également, de voir la part croissante, concédée, au cours des deux dernières décennies, par des sociologues classiques (Touraine, Bourdieu, etc.) aux petits groupes, à la sociologie d'intervention, à l'analyse des implications, etc. Enfin, en dépit de toute rigueur méthodologique, la Science apparaît toujours chargée d'idéologies plus ou moins clandestines. Ainsi, par rapport à l'hypothèse de transparence des objets que nous venons d'évoquer, se laisse, déjà, mieux entrevoir une résistance particulière de certaines données à l'entreprise de connaissance, une opacité de tel ou tel phénomène, ne tenant pas seulement aux limites actuelles de nos moyens d'investigation, mais plus définitives, en quelque sorte, puisque secrétées, dans le jeu même des processus, par des agents désormais reconnus pourvus d'autonomie et d'intelligence propre.

Ce sont justement ces composantes "volontaristes", stratégiques, signifiantes, exprimant des "valeurs", et se référant, finalement, à une "vision du monde", qui vont constituer les matériaux privilégiés de l'évaluation. Celle-ci, en effet, ne travaille qu'à partir d'un projet, alors que le contrôle se suffit d'une norme, d'un modèle ou d'un gabarit.

Or, quand on s'interroge, ici, sur les rapports de l'évaluation et du "milieu", il faut bien convenir que l'École et l'Université n'ont pas, aujourd'hui, de véritable projet. Entendons-nous bien: l'école n'a pas de projet réellement nouveau, compatible avec les sociétés modernes qui se cherchent encore en se construisant. Quant aux desseins plus traditionnels, si certaines finalités sont toujours actuelles,

sinon permanentes (la transmission des connaissances, notamment), elles ne sauraient suffire désormais. Mais il faut, d'abord, nous accorder sur le terme de projet pour éviter une confusion fréquente. Conformément à son étymologie, la notion de projet est double:

- C'est, tout d'abord, une intention philosophique ou politique, une visée, affirmant, de façon quelque peu indéterminée, des valeurs en quête de réalisation. Celle-ci ne peut bien entendu s'effectuer que dans un temps-durée, dans un futur, non précisément programmable. Sartre parlait en ce sens du pro-jet de l'homme. L'idée même d'un "projet de Société" est également conforme à cette acception.

- C'est, seulement ensuite, la traduction stratégique, opératoire, mesurée, déterminée d'une telle visée. Ainsi le projet de l'ingénieur ou de l'architecte, ou le projet de budget du financier, correspondent à autant de maquettes, de modèles, d'ébauches, d'épures, de canevas. Dans tous ces cas, le projet est la préfiguration la plus exacte, la plus précise possible de ce qu'on anticipe. Par opposition au projet-visée précédent, nous parlerons plutôt de projet-programmatique. Ce dernier qui se traduit par des objectifs se définit avant tout en termes d'espace (plans, programmes) et, s'il requiert une autre dimension, il fait appel à un temps mesuré, homogène, composé d'unités abstraites équivalentes, interchangeables, (chronologie et chronométrie). Il est à remarquer que le projet-programmatique s'assortit tout naturellement d'un contrôle, tandis que le projet-visée ne peut que donner matière à évaluation.

Ces deux "dimensions" du projet sont sémantiquement indissociables et devraient être pratiquement complémentaires, mais lorsque dans une société prompte à "réifier", encore encouragée par la division du travail et par les cloisonnements administratifs, une dissociation, sorte de "schizoglossie", s'opère néanmoins entre elles, la "fausse conscience" (1) qui en résulte se marque constamment par "l'oubli" du politique au profit du stratégique. Des "rapports" aujourd'hui controversés (Legrand, de Peretti, etc.) n'illustrent-ils pas une telle carence? Ce qui ne veut nullement dire qu'il ne faut pas, faute de mieux, s'en servir. L'invite faite hier, par Monsieur Savary au corps enseignant d'élaborer une pédagogie de projets (d'établissements) peut également être entendue de la sorte. En attendant, "démocratiquement", que les suggestions viennent de la base, par le jeu des consultations et des concertations, on oubliait qu'un projet politique ne peut se définir, ni s'exprimer, comme une surface d'accueil, et que la discrétion marquée par le pouvoir constituait, au contraire, un modèle de non-projet qui se trouverait inmanquablement repris par la base. Pour pouvoir espérer

susciter des contre-projets, il faut, dialectiquement parlant, en affirmer un auparavant. Autrement, tout se borne à une collection de projets-programmatiques, exempts de visées et se ressemblent, en outre, un peu tous, puisque s'efforçant de se conformer au modèle secret prêté au Ministre. À l'époque certains augures, en effet, soutenaient que le projet politique existait bel et bien, demeurant implicite et masqué pour ne pas heurter de front les résistances (toujours elles!), maintenu, au demeurant, par l'Administration.

Mais le problème est justement, que pour des raisons toutes différentes du projet-programmatique (efficacité), le projet-visée (politique) doit être, lui aussi, fondamentalement explicite dans le cadre d'une démocratie. Sinon c'est l'occasion de toutes les manipulations possibles. C'est aussi l'absence de consensus et d'enthousiasme, seuls capables de mobiliser et d'unifier les volontés et les énergies. Il ne suffit donc pas de décréter les nouvelles orientations, une fois pour toutes, sans mettre en oeuvre ce qui est nécessaire à leur réalisation, pour l'assurer effectivement. La France va, ainsi de réforme en réforme, au long des années, sans résultats notables. Il est, alors, intéressant de comparer la situation française à celle du Québec, qui, par des voies un peu différentes, aboutit, aujourd'hui, à des résultats tout à fait ressemblants.

La notion de projet émerge, dès 1972, dans les milieux chrétiens. Il faudra attendre 1977 et la publication d'un "Livre Vert" par le ministre J.Y. Morin, suivi d'un débat public et d'un "Livre Orange", en 1979 pour que la notion de "projet éducatif" passe au coeur de la réforme. On constate, cependant, dans les documents officiels une proportion beaucoup plus forte de dispositions réglementaires et programmatiques que de visées proprement dites. La question est reprise, en 1982, par un nouveau ministre, Camille Laurin, publiant, à son tour, un "Livre Blanc". Cette fois, les dimensions politiques, les finalités, sont nettement plus perceptibles et le Projet Éducatif a beaucoup plus d'envergure que les précédents. Un projet de loi, la "Loi 40", va même en résulter. Là, les réactions d'une partie importante des membres des "Commissions scolaires" et du corps enseignant, et des manoeuvres politiques font avorter ce texte. On change donc de Ministre. Le successeur de Camille Laurin promulgue une autre loi, la "loi 3", qui ne contient pratiquement plus rien de l'"Esprit" de la précédente pour en sophistiquer la "Lettre". Humour involontaire, cette loi, votée en juillet 1984, est abrogée, en mai 1985, parce qu'anti-constitutionnelle. Les exemples abondent de tels échecs: certaines dispositions de la loi d'Orientation d'E. Faure, l'application des lois Auroux, etc. Comme le remarquait très justement C. Castoriadis le programme n'est pas le projet.

L'imbrication du stratégique et du politique dans un ensemble de données que l'on veut aussi regarder scientifiquement, tout en devant tenir compte de ce caractère "finalisé" est évidemment beaucoup plus complexe que l'analyse des "faits". S'agit-il, au demeurant, du même type d'analyse?

Cette complexité se donne souvent à connaître en tant que "multi" ou "pluri" dimensionnalité, ainsi prêtées à l'objet. Du côté du ou des regards qui prétendent en rendre compte, il est préférable de parler de multiréférentialité. Ces deux notions ne doivent pas être confondues. L'une suppose toujours, plus ou moins l'homogénéisation des données tandis que l'autre accepte leur hétérogénéité foncière et la nécessité de clefs de lecture différentes pour en tenir effectivement compte. Le travail d'analyse consiste moins à tenter de les homogénéiser, au prix d'une réduction inévitable, qu'à chercher à les articuler, sinon à les conjuguer. Cette perspective suppose évidemment de faire le deuil d'un "monisme" tenace dans notre culture. Nous avons, ainsi, développé un modèle d'intelligibilité des pratiques éducatives, en distinguant des "regards" centrés sur les individus ou les personnes (perspective psychologique), sur les interactions et sur le groupe (perspective psycho-sociale), sur les organisations et les institutions (perspective plus sociologique), assortis de leurs systèmes de références propres. Le "complémentarisme" de G Devereux est une autre forme de multiréférentialité. En fait, il faudra distinguer entre:

- une multiréférentialité de compréhension, au niveau de l'approche clinique, forme d'écoute destinée à la familiarisation des intervenants avec les particularités indexicales et symboliques, ainsi qu'avec les significations propres des "allant-de-soi", des formes triviales, mis spontanément en oeuvre par leurs partenaires;

- une multiréférentialité interprétative, exercée également au niveau des pratiques, à partir des données précédentes et visant, à travers la communication, un certain traitement de ce matériel;

- une multiréférentialité explicative, plus interdisciplinaire et orientée vers la production de savoir. Il y a, ici, une contradiction que nous avons déjà évoquée, à plusieurs reprises, au cours des pages précédentes: l'hétérogénéité évidente entre les multiréférentialités compréhensives et interprétatives, d'une part, liées à l'écoute et ordonnées dans la temporalité et la multiréférentialité explicative (supposant, elle-même, des référentiels hétérogènes extérieurs) toujours ordonnée à une spatialisation au moins idéale. C'est aussi le problème de

l'écoute et de l'observation, celle-ci plus associée à l'approche expérimentale, celle-là entièrement liée à l'approche clinique.

Nous voyons peut-être mieux, maintenant, pourquoi nous avons commencé avec une référence à l'importance de la temporalité-historicité, en reprenant, d'ailleurs, là, une dimension presque toujours associée à l'évaluation, processus beaucoup plus que procédure.

Si la science positive requiert toujours plus ou moins, en vue d'une objectivation, la "spatialisation" de l'"objet" (qui d'ailleurs facilitera sa réduction à l'homogène et les possibilités de le mesurer), l'une des spécificités les plus importantes des sciences anthropo-sociales nous semble résider, en effet, dans l'historicité des phénomènes qu'elles veulent étudier. Le temps est, sans doute, la dimension anthropologique la plus déterminante, non seulement parce qu'il renvoie à la Mort, avec les questionnements philosophiques qui en découlent, et les angoisses affectant notre psychologie qui en résultent, mais encore parce que tout ce qui se fait en l'Homme, tout ce qui fait l'Homme, individuel et collectif, tout ce qui est fait par l'Homme, ne peuvent l'être que temporellement. Enfin, dans sa relation au politique, la prise en considération du temps, pour quelque projet que ce soit, renvoie également à la reconnaissance et à l'acceptation de nos limites. Cette vision du temps et de l'Histoire, comme temporalité, n'a que très peu de rapports avec la représentation d'un temps chronologique ou chronométrique, mesuré, spatialisé, le temps des Organisations, celui-là qu'étudient justement ceux qui veulent l'aménager. En tant que durée, vécu, pour n'être pas "réifié" le temps ne se laisse pas découper, quadriller, en unités abstraites et interchangeables. Son irréversibilité est fondamentale. C'est pourquoi toute centration excessive sur l'un de ses trois "temps" (logiques) ou "moments": passé, présent (ici et maintenant), ou futur, entraîne sa déchéance ou réification. En France, Joseph Gebel s'est attaché, à partir des travaux de Minkowski, en psychiatrie, et des vues de Lukacs, à préciser les concepts de "réification" et de "mauvaise conscience". Sans doute parce que l'une tente d'intégrer l'autre en tant que variable, praxéologie et histoire ne font pas bon ménage. C'est l'une des limites de l'approche systémique. La dimension temporelle est généralement mieux comprise des cliniciens. Il y a, toutefois, des exceptions. La plupart des courants nord-américains: moréniens, rogériens, ou, plus largement encore, les "nouvelles thérapies" centrées sur le corps, privilégient l'"hic et nunc". Si la pratique psychanalytique ne peut ignorer l'importance de la maturation et de la perlaboration, dans la durée, lorsque la théorie se fait structuraliste, les perspectives "topiques" redeviennent prédominantes. Dans le système éducatif, la méconnaissance de telles

dimensions est tout aussi flagrante.

La plupart des différences que nous venons de souligner cavalièrement tiennent à la nature et à la forme des dispositifs mis en place. La fonction du dispositif est d'obtenir des données, du matériel, éventuellement de traiter ces derniers, dans des conditions d'implication / distanciation reconnues satisfaisantes.

Dans toute démarche d'investigation, autre que purement fantasque, il y a toujours, implicite ou explicite, un dispositif. Celui-ci doit, alors, nécessairement être explicité, condition préalable à tout travail critique. Même lorsque les données, le matériel, l'objet, sont réputés légitimement opaques, au moins partiellement, le dispositif qui veut les traiter, a, lui, vocation à la transparence, puisqu'il est intégralement conçu ou construit par le chercheur. L'opacité inévitablement subsistante, -il y a, toujours, un double fond, en effet-, vient, donc, directement, du chercheur et de ses implications. Quand on veut bien penser aux enjeux de la situation pédagogique, on peut retrouver, sans trop de peine l'intuition de cette complexité. Il y a, ainsi, des dispositifs expérimentaux, praxéologiques, généralement assortis de procédures de contrôle et des dispositifs cliniques plus compatibles avec une démarche d'évaluation. Dans le simple questionnement, au ras même des pratiques, l'appareil critique est aussi réduit que possible. Le dispositif est plus lâche mais il existe néanmoins. C'est donc lui qu'il convient de scruter en premier lieu. On devra, ensuite s'interroger sur le caractère seulement opératoire, fonctionnel, analogique, ou plus fondamental des concepts ou des notions comme des modèles pour rendre compte d'un tel matériel de données.

Enfin, il conviendrait de s'intéresser à l'examen du langage et de la communication.

Les phénomènes anthropo-sociaux, en effet, ne sont jamais observés, saisis, analysés en eux-mêmes, mais au travers des effets de langage qu'ils suscitent. C'est un point très important: tandis que la plupart des savoirs scientifiques procèdent par le langage et constituent leur terminologie, sinon leur syntaxe, spécifiques, distinctes de la langue triviale, les sciences anthropo-sociales résultent directement du langage. C'est-à-dire que ce dernier n'est plus seulement un moyen mais l'une des principales matières premières. Les phénomènes anthropo-sociaux sont avant tout médiatisés par des représentations surtout traduites par le langage. L'usage confond, embrouille, différents niveaux de significations et interdit tout repérage, toute distinction, toute articulation, des différentes composantes de la signification. C'est ici qu'une instrumentation de

lecture multiréférentielle trouve le mieux sa place et sa justification. La volonté de simplification, les exigences de codification, tout à fait compréhensibles par ailleurs, ne suffisent pas à traiter véritablement le problème de la polysémie, de l'ambiguïté, de l'équivocité foncières. Bien plus, une sophistication excessive de spécialistes, méprisant de surcroît la vulgarisation, renforce une aliénation politique du plus grand nombre. C'est déjà vrai de notre langue maternelle, constituant, paradoxalement, la première langue qui nous soit étrangère.

Les dimensions que nous venons de mettre en valeur, et que nous considérons caractéristiques des sciences anthropo-sociales, sont les clefs de lecture indispensables pour l'intelligibilité de la praxis pédagogique. La recherche en éducation peut, alors, prendre des formes différentes: recherche quantitative et recherche qualitative, pour reprendre, ici, une classification fréquente dans notre contexte nord-américain, (la définition de la seconde trop souvent réduite à l'expression négative: celle qui n'est pas quantitative) selon que ces dimensions sont ou non prises en compte. On peut, d'abord, retenir ce qui semble être commun aux deux démarches pour préciser ensuite ce qui les différencie.

- L'une et l'autre forme souscrivent à la nécessité de justifier, d'une part, les énoncés de connaissance, d'autre part, les moyens de leur production (méthodologie et épistémologie) - le caractère discutable (réfutable) de tels énoncés, comme de leur moyens de production est également commun. - Dans tous les cas, il y a un dispositif permettant d'établir, ou de rétablir, une distance entre le chercheur et son objet, mais cette distanciation sera a priori, fondamentale et expérimentale, donnée par construction, dans les approches cliniques et qualitatives.

- Le statut du langage est différent. Pour la recherche quantitative, il est un moyen. Sa pertinence résulte de son codage et de son univocité, tandis que pour la recherche qualitative, il est reconnu comme matière première, matériau initial, inévitablement multivoque, riche, en quelque sorte, de toutes ses "impuretés".

- L'administration de la preuve ou la démonstration rationnelle n'ont vraiment pas d'équivalent dans le champ de la recherche qualitative. Ici, il s'agit d'un travail sur des témoignages dont les corroborations éventuelles ne réduisent jamais totalement la fragilité et l'incertitude qui en résulte.

- L'exigence de répétition des faits, dans des circonstances et sous des conditions comparables, se retrouve sur les deux versants. Mais dans le cas de la recherche qualitative c'est l'analogie plus que l'identité des phénomènes qui est prise en considération.

- La généralité ou l'universalité des énoncés n'est pas obtenue de la même manière. Dans un cas, elle dépend du dispositif et est, en quelque sorte immédiate. Dans l'autre, elle ne s'obtient que dans un second temps à partir du retraitement des données.

- La recherche qualitative n'a évidemment pas de caractère prédictif très fiable.

- La recherche qualitative ne retient pas l'hypothèse de transparence de son objet mais suppose à l'inverse une opacité légitime de cet objet résultant de la capacité négatrice des objets-sujets.

- L'analyse (décomposition), liée à la perspective de transparence, fait place dans l'approche qualitative à une analyse d'accompagnement (Psychanalyse, analyse institutionnelle, socioanalyse).

Plutôt que les différentiations classiques entre "objet", "champ" et "méthodologies", il devient, alors, nécessaire de distinguer, dans le procès scientifique, entre l'objet, le dispositif, matériel ou intellectuel, de questionnement, le ou les modèles utilisés, le type d'analyse (réduction, décomposition ou accompagnement), le référentiel théorique (explicatif ou d'interprétation), le langage pris comme "moyen" ou comme "matière première", la "vision du monde", implicite ou explicite, et le regard comme expression de la connaissance chargée de toutes ces composantes.

En regroupant ce qui précède, nous obtiendrons, alors, le tableau suivant qui nous semble de nature à faciliter le repérage au sein des différentes démarches pédagogiques, ainsi que des orientations de recherche que celles-ci peuvent susciter. Ainsi remise en perspective, l'évaluation fait partie d'une constellation beaucoup plus vaste dont il est difficile de la séparer sans la mutiler.

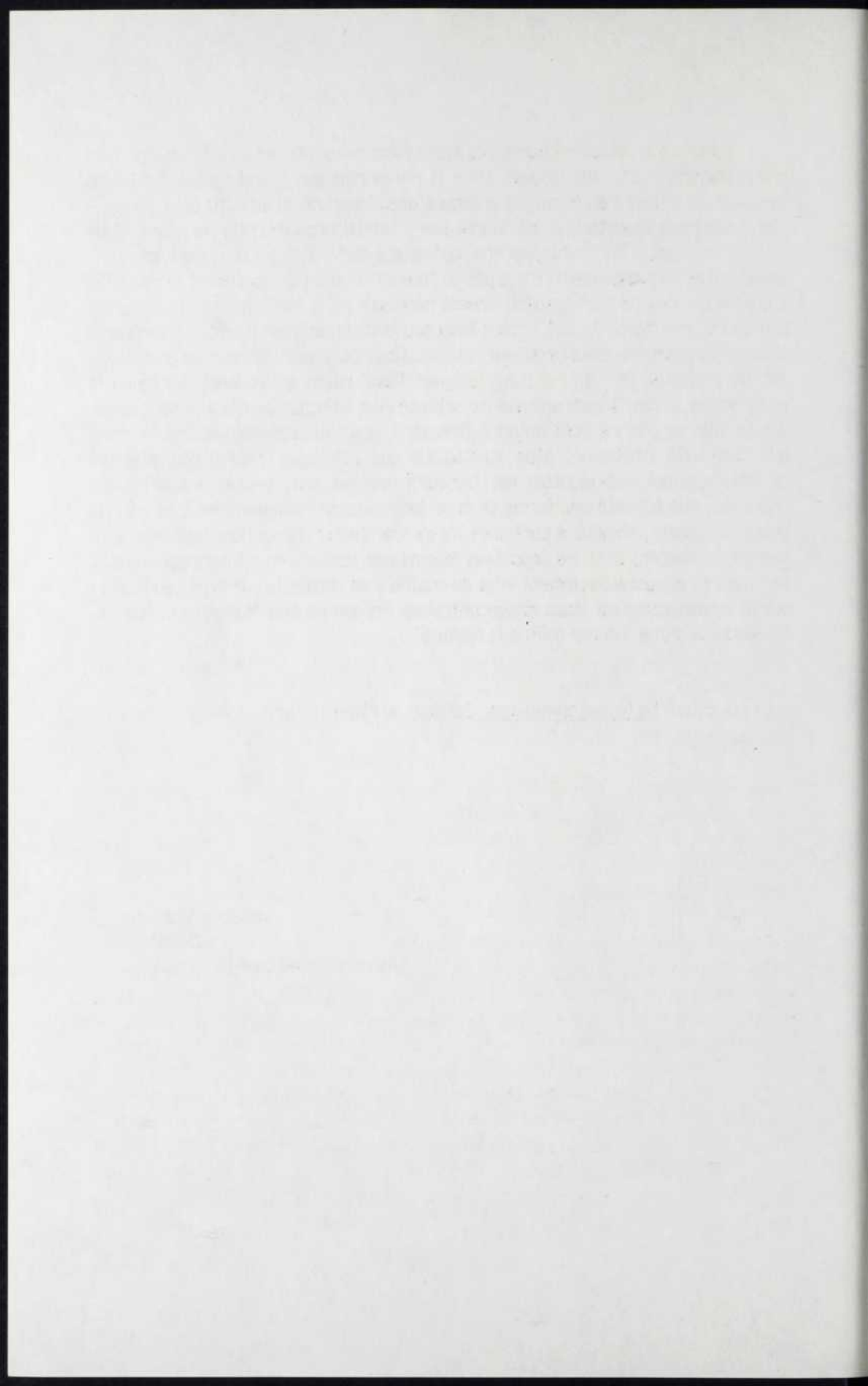
	APPROCHE QUANTITATIVE (porte sur des faits)	APPROCHE QUALITATIVE (porte sur des pratiques)
OBJET	Supposé, postulé fondamentalement transparent	Opacité légitime et constamment recréée, secrétée au fur et à mesure des élucidations.
DISPOSITIF	Construit, donc transparent introduit la mesure	Construit, veut être transparent mais comporte toujours un double-fond.
MODELE	Transparent	Plus complexe, mais tendant aussi à la transparence.
REGARD	Supposé transparent implications ignorées.	Tient compte de l'ambiguïté clinique et pratique. Plus opaque Implications prises en charge.
REFERENTIEL	Mono	Multi
LANGAGE	Utilisé comme "moyen".	Reconnu comme "matière première".
VISION DU MONDE	Opaque, mais ignorée	Opaque et tendant à l'explication.

UNIVERSALITE	Ces approches PRIVILEGIENT SINGULARITE, PARTICULARITE (retour à l'universel) médiat par retraitement).
ESPACE (Etendue) et, le cas échéant temps paramétré.	TEMPORALITE, HISTORICITE
HOMOGENEITE	HETEROGENEITE
COHERENCE	SENS ET SIGNIFICATION
CONTROLE	EVALUATION
EX-PLICATION	IM-PLICATION

La recherche en sciences humaines reste évidemment très éloignée encore de la compréhension" d'un tel modèle. Mais il n'y aurait pas grand sens à parler de l'évaluation si l'on n'en faisait plus encore une démarche qu'un outil de la recherche qualitative essentiellement fondée par l'intelligence de cette dernière. Il ne faut surtout pas prendre l'opposition, qui nous a servi de point de départ, dans une perspective manichéenne. Il n'y a pas de "match" entre l'évaluation et le contrôle. L'un comme l'autre sont respectivement nécessaires. Il faut seulement ne pas les confondre, comme on le fait encore trop souvent, si on veut pouvoir demander à chacune de ces démarches ce qui lui est spécifique pour pouvoir ensuite en articuler les produits. On ne peut donc assigner l'évaluation à résidence. Là où on la programme, où on "l'instrumentalise" elle se mue en contrôle. C'est là sans doute, que je diverge par rapport à André Brassard, que j'ai cependant apprécié, mais que je trouve finalement plus stratégique que politique, plus organisationnel qu'institutionnel. L'évaluation est toujours quelque peu "pensée à côté". C'est pourquoi, elle est déjà une forme de création, celle du "commentaire". La naïveté groupiste, enfin, étendue à certaines formes de recherche-action, voulant l'immerger totalement dans les processus mêmes sur lesquels on s'interroge - ce qui, par contre, est paradoxalement vrai du contrôle de régulation de type cybernétique ou systémique - est assez malencontreuse. Pardonnez moi ce propos précipité, conséquence d'une "course contre la montre".

(1) J. Gabel. La fausse conscience, Éditions de Minuit, Paris, 1962.

Jacques Ardoino
Professeur
Universités de Caen et Paris VIII



ÉVALUATION ET REPRÉSENTATION(S)

Guy Berger

C'est Schelling qui disait que dans toute démarche, qu'elle fût philosophique, ou scientifique, il y a toujours une Iliade, le départ vers Troie, vers la guerre, et une Odyssée, c'est-à-dire un retour chez soi. Je crois que nous avons eu l'Iliade. La bataille a eu lieu et maintenant Odysseus, péniblement, malgré les colères de Neptune, malgré les Lotophages, c'est-à-dire peut-être le sommeil et la fatigue qui vous envahissent, malgré les sorcières, malgré les chants des sirènes que représente peut-être l'appel d'un futur repas, malgré les Harpies dont on sait qu'elles se conduisent fort mal, il s'agit effectivement d'essayer une sorte de retour au pays. Et ce que je vais dire va peut-être apparaître comme extrêmement plat, par rapport à tout ce qui a été évoqué ce matin, mais ce n'est pas une platitude qui représente plus de vérité ou plus de concret, (et je crois au contraire que le concret c'est quelque chose de plus complexe et de plus riche finalement que d'autres choses) c'est un essai, armé en quelque sorte par les distinctions, par les concepts, par les remarques qui ont été faites, d'essayer au fond de retraiter un peu, mais peut-être de manière beaucoup plus naïve, cette question de l'implication du milieu dans l'évaluation.

Mes considérations ne viennent pas d'une pratique légitimée de l'évaluation de programmes de formation, comme c'est le cas de nos collègues québécois, mais d'un ensemble de recherches et de travaux portant, soit sur le concept et les pratiques d'évaluation, soit sur les relations de l'Université avec son environnement social, et par conséquent sur la signification sociale de l'Université.

À partir de là, je voudrais commencer très simplement à titre d'explication, par dire deux mots d'une pratique qui est la pratique française, qui peut-être constitue le point commun et en même temps la différence des interventions de mes collègues André de Peretti et Jacques Ardoino. Je crois que si nous n'avons pas utilisé le même cheminement, malgré les différences internes de nos collègues québécois, que nos collègues québécois, c'est que nous ne connaissons pas, et je crois qu'il faut le dire, fortement, en France, ce qu'on appelle ici "programme de formation" et nous ne connaissons pas non plus d'ailleurs d'opération systématique, et ceci va de soi, d'évaluation des programmes de formation. Et peut-être ceci nous rend sensibles justement à la différence qu'il peut y avoir entre ce que

Jacques appelait le projet visée et le projet programmatique, parce que peut-être certaines contradictions de ces notions sont particulièrement apparentes dans le système que nous connaissons. Je vous le dis en deux mots: ce qu'on appelle programme en France, c'est un certain nombre de règles formelles qui portent à la fois sur la durée d'une formation, sur, d'autre part, une certaine structuration de cette formation, sous la forme de ce qu'on appellerait: cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, qui portent sur une liste de contenus qui est presque plutôt une liste de matières: pour tel diplôme, en sciences de l'éducation, on fera 45 heures d'histoire de l'éducation et 50 heures de sociologie de l'éducation, et qui d'autre part, généralement, prévoit un certain nombre de procédures d'évaluation, mais là encore de manière extrêmement générale, en indiquant simplement quelle sera la part de ce qui peut être un mémoire et des travaux, sous quelles conditions et contraintes, comment se distribue le pourcentage de ce qui fait l'objet d'un examen individuel en temps limité, ou au contraire, d'un contrôle continu. Et par rapport à cet ensemble d'énoncés, la réalité de la pratique éducative est en fait laissée à l'initiative de l'enseignant, et à une négociation, négociation dans le meilleur des cas, avec les étudiants présents, quelquefois avec le milieu, si l'enseignant ou l'université souhaite l'introduire, mais je dirais qu'au fond, on décèle très distinctement une sorte de double intervention, une intervention réglementaire sur laquelle effectivement l'environnement politique et étatique peut peser, et d'autre part, ce qui se passe finalement dans l'élaboration même d'une pratique éducative.

Ceci entraîne deux autres conséquences que je tiens à rappeler, simplement peut-être pour que certaines de nos affirmations soient plus claires, c'est que, à partir de là, la situation française présente deux grandes caractéristiques: la première, c'est que pratiquement toujours, l'intervention du milieu se trouve médiatisée par l'appareil public et que, c'est à travers des formes d'appareil d'état, (à travers, par exemple, le fait que dans ce que l'on appelle des groupes techniques qui ont à décider de l'habilitation d'un projet que vont se trouver investis, appelés un certain nombre de représentants, soit de corps professionnels, soit d'ailleurs, d'autres ministères, de l'industrie, de la recherche, ou d'agriculture, considérés comme étant, parce qu'ils sont ministère de l'agriculture, comme des émanations convenables du monde agricole, etc...) que le milieu se trouve appelé en quelque sorte à légiférer. D'autre part, l'autre aspect qui découle de ce que je viens de dire du processus, c'est que ce système d'évaluation est toujours un système d'évaluation a priori, dont la fonction est en réalité de légitimation, d'habilitation, selon la formule utilisée actuellement, et que, par conséquent, l'évaluation a posteriori c'est-à-dire ce qu'on a appelé jusqu'à

présent évaluation, ne se trouve au fond que présent de manière très implicite, au moment justement où on va réhabiliter peu de temps après, c'est-à-dire cinq ans après quelquefois, un projet, et à travers un certain nombre d'indicateurs qui sont plus de l'ordre des "on dit", de l'information diffuse, que d'une opérationnalisation très claire. Si vous suivez la situation française, la désignation actuellement d'un haut comité d'évaluation, représenté au fond, par un certain nombre de personnalités prestigieuses, dont le choix tient au fait à la fois de l'image scientifique et politique qu'ils proposent, puisque son président a été choisi parmi les personnes qui avaient été justement les plus opposées à la nouvelle loi d'orientation [N.D.R.L.: Il s'agit de Laurent Schwartz], signifie en un certain sens que l'évaluation est un acte politique d'autorisation, d'habilitation et non pas un acte opératoire de régulation, de validation, de mesure, ou de connaissance des effets, et de mise en oeuvre en quelque sorte d'un processus de type régulateur.

Cette comparaison a cet espèce d'avantage de mettre en évidence la violence en quelque sorte de l'évaluation, car il ne s'agit pas de réguler, il s'agit d'autoriser à exister, ou d'interdire d'exister, et cet aspect de violence est peut-être par certains côtés ce qui sous-tend certaines des remarques que nous avons faites.

À partir de cette petite description qui est très rapide, je voudrais dire, et en m'inscrivant très profondément dans ce qui a été dit avant moi, aussi bien par Claudine que par Jacques Ardoino, que cette situation française permet peut-être, parce que justement elle n'est pas explicite, parce que justement on n'a pas codifié la manière dont on évalue, qui évalue, qui est désigné pour évaluer, à partir de quel type d'opération technique, d'avoir un abord plus sociologique et d'essayer au fond de déceler, je dirais de dévoiler si tout à l'heure, Jacques n'avait pas mis le dévoilement du côté du contrôle et l'analyse quantitative, comment en réalité le milieu fonctionne dans l'évaluation des programmes.

Je crois qu'en effet, il fonctionne, même quand on ne le convoque pas, même quand on ne l'intègre pas à une équipe ou sous la forme d'un évaluateur externe, mais qu'en réalité il est beaucoup plus subtil; deuxièmement, je crois que la problématique de l'évaluation implique qu'un statut soit donné aux rôles et aux référents que représente le milieu environnant et enfin, d'autre part, je crois que la notion de milieu est très large, et qu'une analyse un peu fine, je dirais non pas descriptive ou énumérative mais peut être en termes d'approches, permettrait de décrire les mécanismes mêmes de son intervention. Et c'est sur ces trois points que je voudrais centrer la seconde partie de ma présentation.

1. Le milieu fonctionne, même quand on ne le convoque pas...

Il est évident que, que le milieu soit présent sous la forme d'un agent chargé de le représenter, sous la forme d'une personne, légitimement instituée, afin d'exprimer soit tantôt ses besoins, soit ses réquisits ou quelquefois ses diktats, en réalité le milieu est toujours présent à travers le jeu des représentations sociales qui traversent les différents acteurs de l'institution. On ne peut pas parler de l'intervention du milieu dans l'évaluation des programmes, mais plus généralement de l'éducation, sans se rendre compte que l'ensemble des acteurs de ce qu'on appelle quelquefois la communauté universitaire, même quand ils se constituent ou croient se constituer en tour d'ivoire, sont en réalité porteurs de tout un imaginaire (on a vu à quel point ils risquaient au fond de ne pas être informés par l'évolution de pratiques qui portent sur l'identité professionnelle). Mais quand nous parlons de formation professionnelle, nous parlons, ne l'oublions pas, de l'imaginaire de la professionnalité, dont nous sommes les porteurs, de l'imaginaire des besoins, et je crois que ce n'est pas un hasard si constamment on essaie de se légitimer en essayant de déceler le besoin social auquel les activités prétendent répondre, et enfin aussi peut-être d'un imaginaire du mouvement social, des besoins de la société, de ce qui la constitue, etc.

Et ce problème de l'imaginaire social du milieu qui est, je crois, quelque chose de moins réel, (ce qui ne veut pas dire plus fou), que la relation directe entre une institution et son environnement, cette présence du milieu dans l'institution, la façon dont l'institution justement est porteuse elle-même d'un milieu est vraie encore, même lorsque ce milieu délègue en quelque sorte ses représentants.

Et je crois qu'il nous faudrait faire une critique très forte de la notion de "représentant du milieu". Non simplement parce que dès qu'on évoque des représentants, il faudrait travailler le mode de leur délégation. André Brassard en a déjà parlé, mais il faudrait parler au fond du milieu, des milieux dont sont issus ceux qui le représentent, sans oublier que ces représentants eux-mêmes sont porteurs de leurs propres représentations du milieu, et qu'il y a là une espèce d'image très aristotélicienne, très réifiée en tous cas, selon laquelle la présence de quelqu'un du milieu signifierait la présence du milieu lui-même, non médiatisée par toute une imagerie, par tout un ensemble de positions, d'implications, de relations sociales qui fait qu'en réalité, nous n'avons jamais affaire qu'à des jeux de représentation.

Et de toute façon, s'il s'agit de faire intervenir le milieu non pas simplement en tant qu'il exprime à un moment donné un état des forces sociales, ou un état des

technologies, mais en tant qu'il représenterait aussi ce qu'on peut appeler un futur, un mouvement social, un devenir, à ce moment-là, qui représente le milieu? En un certain sens, il s'agit de savoir, en d'autres termes, qui représente le projet politique, qui englobe le projet éducatif. Si l'on voulait travailler le mode de représentation du milieu, dans une institution de type universitaire, autant il est possible d'identifier tel représentant de telle ou telle force professionnelle, tel représentant de telle ou telle technicité, tel représentant de tel domaine d'activité, autant ce qui est essentiel, c'est-à-dire l'identification de la représentation du projet politique est quelque chose qui est renvoyé au milieu, mais finalement dont il n'est pas davantage le tenant, ou l'expression, que ne le serait l'université elle-même.

Enfin, toujours au niveau de ces représentations, je crois que derrière le thème même de l'intervention du milieu dans l'évaluation de programmes, fonctionne une représentation majeure qui fonde toutes les autres et qui est celle de l'asservissement nécessaire de tout projet éducatif à un projet social qui seul serait capable de le légitimer. Je vais à mon tour citer mon voisin, Jacques Ardoino, qui tient énormément à répéter le caractère souvent domestique, au sens de la domestication, qui est celui qu'on accorde à tout projet éducatif, on pourrait parler aussi de dépendance, on pourrait montrer comment un certain nombre d'analyses organisationnelles portent finalement sur la désignation du système éducatif comme étant un sous-système d'un système social par rapport auquel la régulation même de ce sous-système étant en même temps le mécanisme d'asservissement de ce sous-système, au système qui l'englobe, comment des thèmes actuels comme ceux de l'"accountability" aux États-Unis rappellent finalement cette situation de dépendance qui fait partie de la représentation majeure qu'on a du système éducatif. Et je crois que ceci est important parce que à partir de cette représentation d'un système dépendant, le seul domaine spécifique du champ éducatif va devenir le contenu, et que tout ce qui est hors de l'identification des contenus pertinents va être considéré comme devant être, soit l'effet d'une représentation interne des besoins de l'environnement, soit directement l'effet de l'intervention des agents de l'environnement.

2. Statut à donner aux rôles et aux référents :

Le second point dont je voulais parler, c'était de dire que non seulement nous avons, j'allais dire, quelle que soit la situation, et indépendamment des agents spécifiquement désignés, tout un jeu d'actions du milieu sur nos mécanismes d'évaluation, mais que la problématique même de l'évaluation renvoie nécessairement à la prise en compte d'un milieu, c'est-à-dire au fond d'un dehors ou d'un

réfèrent. Je le ferai très rapidement, en rappelant simplement les choses suivantes. Si on me demandait de caractériser l'évaluation, je dirais volontiers que, pour moi, elle a quatre grandes dimensions.

Une première dimension, c'est que toute pratique évaluative est toujours une pratique d'interface, c'est-à-dire que l'évaluation c'est la mise en oeuvre, le traitement, le recueil, la remise en circulation d'un certain nombre d'informations qui mettent en relation des instances différentes. L'examen, c'est en réalité l'information que communique un système à un système suivant, qu'il soit le supérieur ou qu'il soit l'emploi, le certificat d'aptitude professionnelle qui est délivré dans les lycées et dans l'enseignement professionnel français, c'est au fond l'information que le système éducatif transmet au système professionnel et productif, le label qui accompagne le sujet, mais je dirais même, même lorsqu'on parle d'évaluation interne, même lorsqu'on assiste à une évaluation par rapport à des objectifs, l'objectif apparaît comme quelque chose qui est interne à l'action éducative, mais je crois qu'on pourrait aussi dire que tout objectif éducatif, c'est le lien qui est établi entre une pratique pédagogique isolée, prise comme un sous-système, pour employer le langage que j'ai déjà utilisé, avec les systèmes plus vastes qui l'englobent. L'objectif de la leçon de lecture, c'est la leçon du lendemain ou la classe qui va suivre, l'objectif de telle ou telle pratique, même la plus particularisée, c'est à la fois d'être ce qui régule la tâche, le contenu même de la pratique éducative, mais c'est aussi ce qui crée le lien avec ce qui va se passer après, ce qui va se passer autour, ce qui va se passer au delà. Et je crois que par conséquent, par définition, évaluer, c'est référer à un dedans et un dehors, et que ceci en fait est au cœur même de la pratique évaluative.

Une deuxième dimension c'est que, dans l'évaluation, se trouve automatiquement mis en oeuvre tout un système d'organisation des hiérarchies de pouvoir, que la question majeure, et cela a déjà été évoqué, c'est de savoir pour qui on évalue, c'est-à-dire qui va disposer d'une capacité de décision à partir des informations qui lui sont transmises, et que par conséquent cette organisation des systèmes de pouvoir et de décision serait donc une seconde dimension qui nous renvoie encore à ce problème du dedans et du dehors, que d'autre part, l'évaluation, et c'est la troisième dimension, c'est finalement dans une pratique éducative, (et je m'en tiens là, mais on pourrait déborder l'éducation), la mise en oeuvre d'une réflexivité, en donnant à ce mot de réflexivité des sens très divers, le renforcement du couple stimulus-réponse étant finalement la première forme de réflexivité, celle qui s'inscrit sous forme d'une boucle de rétroaction et qui fait que l'effet est renvoyé au sujet de manière soit à reproduire, soit à modifier le comportement de ces

mises en place, et qui va jusqu'à la mise en place d'une capacité d'opposition politique, et qu'en un certain sens, là encore, le miroir n'est jamais un miroir de soi-même à soi-même, mais c'est bien un passage par une médiation, c'est-à-dire par un statut qui se trouve donné, à une instance externe, imaginaire souvent, mais par rapport à laquelle on va se définir.

D'autre part, l'évaluation a son exigence de scientificité, mais là encore, la scientificité n'est pas une caractéristique interne de la démarche scientifique, c'est aussi une réalité institutionnelle et même les choix qu'évoquait Ardoino tout à l'heure entre démarche qualitative et démarche quantitative, ne sont pas des choix internes au système des sciences mais sont aussi des renvois au fonctionnement de nos systèmes sociaux, aux privilèges accordés aux politiques et aux gestionnaires, et que par là même, cela nous renvoie encore à un extérieur. Autrement dit, je crois que le milieu est toujours présent, que l'évaluation suppose la mise en relation, non explicite, non éclairée avec un certain nombre de référents qui nous viennent du dehors, ou que nous-mêmes nous faisons venir en quelque sorte du dehors.

3. Approches du "milieu"

Un troisième point sur cette présence du milieu dans l'évaluation, je l'énoncerais de la manière suivante (je prendrai une démarche un peu différente de celle d'André de Perreti tout à l'heure, mais pas contradictoire, qui avait cerné finalement plusieurs significations possibles du mot "milieu"), en évoquant plutôt trois approches du milieu.

Si on se situe dans une analyse de type d'approche socio-historique, c'est-à-dire qui porte sur les rapports de force, qui porte sur la façon dont l'université elle-même est constituée, il est aberrant même de poser la question de l'intervention du milieu dans l'évaluation universitaire, car l'université est un produit socio-historique elle-même, les règles qui sont les siennes, même sa fonction de tour d'ivoire n'est pas une fonction qu'elle s'est assignée, mais une fonction qui lui est assignée, un interdit en quelque sorte de s'occuper des affaires du monde, (et on retrouverait d'ailleurs les positions assignées aux églises naguère, et qui étaient à la fois une sorte de demande de perfection, une demande de fermeture, une demande d'intervention, selon les cas qui étaient manipulées de manière plus ou moins différenciée). Par conséquent, du point de vue socio-historique, l'université est le milieu, l'université est le produit des conditions sociales qui lui donnent naissance. Et en un certain sens, les valeurs qu'elle croit siennes et qu'elle oppose à l'image qu'elle a du milieu sont elles-mêmes des valeurs produi-

tes et construites par ce milieu.

Si l'on se situe dans une approche que j'appellerais environnementaliste, ou interactionniste, le problème du milieu, c'est finalement le problème de la multiplication des interventions, des interactions entre pratiques universitaires et pratiques de types extérieurs. Il y a tout un modèle extrêmement important, la multiplication de la notion de stages, la multiplication du thème de l'alternance, la multiplication des situations dans lesquelles les agents du milieu sont présents dans l'université elle-même sous la forme de chargés de cours, ou interviennent dans des recherches, ou bien sont présents dans des jurys, qui symbolise bien cette présence, cette interaction permanente du milieu à l'université.

La troisième approche qui, je crois, a été à la fois critiquée et en même temps présentée par André Brassard, c'est l'approche fonctionnaliste, et en réalité, c'est toujours d'elle qu'on parle, même si c'est pour la critiquer, et par certains côtés, c'est par rapport au fonctionnel que justement on va poser le problème de savoir qui va représenter le milieu, et dans quelles procédures, quelles sont les réglementations qui vont permettre de fixer très exactement, soit pour le limiter, soit pour l'accroître, ce mode d'intervention, quand vont se faire ces interventions. Par conséquent, on met en place tout un dispositif fonctionnel volontariste explicite, mais qui, je crois, a pour principal effet de masquer les deux autres approches, c'est-à-dire de masquer le fait que l'université est déjà un produit socio-historique, et qu'elle est déjà, au fond, dans un espèce de situation interactive avec son environnement, et, en un certain sens, de situer l'intervention du milieu dans un dispositif juridique volontaire explicite qui est beaucoup plus un théâtre du rapport entre les différents acteurs que réellement le lieu où ils interagissent. Et si vous me permettez ces jeux de mots, je crois qu'on pourrait travailler à propos de ces relations entre milieu et université sur trois sens possibles du mot "représentation". J'ai commencé par parler des représentations en sens psychosociologique, c'est-à-dire de la manière dont on se représente le milieu ou l'université, j'ai ensuite évoqué la représentation, je dirais presque au sens électoral, c'est-à-dire la manière dont les représentants du milieu viennent en quelque sorte déléguer un certain pouvoir et affirmer un certain nombre de besoins, de souhaits, il faudrait maintenant parler du troisième sens de la représentation, qui est celui de beaucoup de nos comités, c'est-à-dire cette espèce de théâtre où des acteurs divers jouent chacun un rôle, s'écoutant quelquefois mutuellement, mais en fait beaucoup plus dans une représentation, dans un spectacle de l'interaction que dans une interaction réelle. Dans les quelques minutes qui me restent, je me permettrai, non pas de conclure, mais de développer, d'indiquer simplement deux

autres idées qui sont à la fois une quatrième partie et en même temps une conclusion.

4. Mécanismes de l'intervention du milieu

Je crois que ce qui résulte à la fois de ce que j'ai essayé de dire, mais aussi de ce que nous avons tous dit, quelles que soient d'ailleurs les positions qui sont les nôtres, quels que soient les concepts que nous utilisons, c'est que l'intervention du milieu introduit simultanément, et c'est là je crois qu'il y a difficulté dans l'analyse, un double mécanisme. D'une part, et Jacques Ardoino y a beaucoup insisté, l'intervention du milieu est vécue, à travers cette émotion négative qu'évoquait André Brassard et à travers les distinctions qu'a faites Claudine Baudoux, essentiellement comme un mécanisme de contrôle, c'est-à-dire comme un mécanisme qui, au nom d'une conception homogène, unique, d'une conformité, devient par conséquent quelque chose de menaçant. Et sous cette intervention, ce qui me semble extrêmement important, c'est que toutes les procédures qui vont être mises en place pour exercer ce contrôle et j'allais dire d'autant plus qu'elles sont démocratiques, d'autant plus qu'elles sont légitimes, d'autant plus qu'elles sont régulières, c'est-à-dire fondées sur des règles qui vont par elles-mêmes se fonder dans leur propre légitimité, devenir par conséquent incontestables (et je crois au fond que dans tout l'appareil qu'on appelle quelquefois de méthodologie de l'évaluation, il y a beaucoup plus une espèce de forteresse d'incontestabilité qu'on met en place que réellement une amélioration de la pertinence de ce qu'on dit). Mais ceci va avoir une conséquence extrêmement importante, c'est que l'ordre de l'évaluation, la règle de la possibilité, par exemple, d'opérer de manière régulière, à des moments déterminés avec des acteurs définis à l'avance et en faisant appel à des partenaires qui sont désignés en fonction des positions qu'ils occupent, cette règle de l'ordre va réagir sur l'ordre de l'objet en devenant justement un interdit du désordre, un interdit de l'improbable, et par conséquent le contrôle non seulement manifeste peut-être une pensée perverse ou en tout cas une épistémologie traditionnelle, mais pervertit l'objet, par le fait qu'il va récuser toute visée, toute folie, en ne laissant être que ce qui est de l'ordre du programmatique.

Et là, on assiste à quelque chose qui est extraordinairement important, si l'on sait que c'est précisément par du désordre, par de l'imprévisible, par de l'improbable, que peut se constituer de la négentropie, c'est-à-dire de la production d'ordre, paradoxalement, le contrôle, parce qu'il ne fonctionne que dans la conformité, ne va laisser à l'institution que du progrès vers le désordre, c'est-à-dire vers l'écart par rapport à la norme, et constituer une espèce de démarche toujours répétée, où à tout moment, tout programme, une fois codifié, s'écarte

progressivement, mais en négatif, en entropie, de sa fonction, et doit être en quelque sorte ramené à l'essentiel par des décisions de type central et de type autoritaire.

Et puis en même temps, c'est aussi cet appel à l'intervention du milieu qui nous a permis aux uns et aux autres, en travaillant sur l'identification, à la fois du mode d'intervention et de la réalité de cette intervention, cette intervention du milieu qui justement peut introduire la multiplicité des références, à la fois la référence des différents acteurs qui sont présents dans tout acte éducatif, et qui d'autre part introduisent la multiréférentialité chère à Jacques Ardoino, et à moi-même d'ailleurs, c'est-à-dire l'obligation face à une pratique sociale donnée de l'analyser non pas simplement par rapport à son objectif linéaire, mais par rapport à tous les référents qu'il postule.

Autrement dit, au fond, la problématique que nous avons travaillée aujourd'hui est extrêmement ambivalente. On peut la lire soit en termes d'accentuation du contrôle social, et de réduction de distinction de la capacité d'un système éducatif de se livrer à sa propre inventivité par la prégnance du modèle contrôlé, soit au contraire comme l'introduction de la diversité, l'introduction de la multiréférence, mais qui par certains côtés à la limite, peut devenir aussi dangereux que le premier, en ce sens finalement que le sens va toujours se trouver dehors, et pas du tout dans la pratique éducative. Et c'est là-dessus que je terminerai, et c'est par là que je reviens sur quelques remarques de M. Dufresne et aussi d'André Brassard, quand ils évoquaient le problème de la mission des universités. Si pour nous la question du milieu est si importante et vécue de manière si dramatique et si opposée, si négative, c'est peut-être parce qu'elle nous renvoie à l'absence de consistance propre de l'action éducative elle-même, et qu'en un certain sens, c'est par une réflexion et un travail sur la consistance spécifique de ce qui est l'objet de l'université et l'action éducative que le problème des interactions avec le milieu et de la place qu'on peut donner à son intervention dans l'évaluation pourra être pensée de manière plus positive.

Guy Berger
Faculté d'éducation
Université de Paris VIII

DÉBAT

PARTICIPANTS:

Marina Lessard, Modératrice
Michel Bernard, Rapporteur
Jacques Ardoine
Claudine Baudoux
Guy Berger
André Brassard
André de Peretti
Raymond Dufresne
John Gallup

Marina Lessard

Je demanderai à Michel Bernard de faire la synthèse de ce qui s'est dit ce matin, en particulier pour ceux qui n'étaient pas là. Quant à moi, je ne ferai que surveiller le temps, dans la mesure où on peut surveiller le temps. Les philosophes présents dans la salle se questionnent sur ce que veut dire surveiller le temps?

On s'est dit, Michel Bernard et moi-même, qu'une question peut s'étendre sur trois heures, mais les répondants n'auront pas plus de cinq minutes pour répondre une première fois, et ceci, afin d'éviter d'éventuelles frustrations. Si une réponse s'étend sur plus de cinq minutes, on l'arrête momentanément, quitte à revenir dans un deuxième tour de table. Je ne sais si les règles du jeu vous conviennent?

Personne ne dit mot, cela veut dire le consentement

André De Peretti

Quitte à tricher... (rires)

Marina Lessard

On pourra être élastique. S'il y a une envolée extraordinaire...

André De Peretti

On sait le critère: il faut s'envoler (rires)

Marina Lessard

Je vous présente Michel Bernard, de l'université de Nantes. Il est très connu du Québec, puisque très souvent, il vient comme expert dans nos nombreux colloques. D'ailleurs, je l'avais connu il y a deux ans à Trois-Rivières dans un colloque sur l'administration, je pense. Depuis ce temps, les contacts ont été de plus en plus rapprochés, et à chaque fois, on sort toujours enrichi de la pensée de Michel. C'est quelqu'un qui est très habile pour faire des synthèses. Je demanderai à Michel Bernard de nous dire ses réactions afin de relancer le débat pour cet après-midi.

Michel Bernard

Je ne serai pas habile, parce que je ne ferai ni analyse, ni synthèse. J'ai l'impression qu'on continue la représentation théâtrale, que le décor est changé et que mon rôle consiste seulement de faire passer de la pièce de ce matin à la pièce de cet après-midi. Donc, sur l'habileté, désolé de vous décevoir.

J'ajouterai, si vous voulez, que ce que je peux faire seulement, parmi tous les cadeaux que je peux vous faire, c'est seulement une lumière sombre, et c'est à vous de dire si ce que je vois, quand je vous dis de ce que je vois, de ce que vous voyez, est tout à fait vrai, partiellement vrai ou tout à fait faux.

Si j'essaie de reprendre ce que j'ai vu et écouté ce matin, j'ai envie de prendre cinq points à partir desquels j'ai pu observer un certain nombre de choses, et je vous les redonne.

La première approche est de l'ordre du comptable. Il y avait six intervenants et quand on regarde des documents antérieurs, il y a eu deux changements, donc on peut considérer que le score est tout à fait positif. Outre la présidente et les intervenants, il y a eu une variation dans la salle; ce qui serait intéressant, c'est de savoir quand certains sont partis et d'autres sont arrivés. J'ai observé qu'une personne avait fumé et inventé un cendrier, (rires) prolongé par une femme qui s'est mise à fumer et qui est sortie. Mais à partir du moment où je pose cette question, je sors du contrôle pour entrer dans l'évaluation, et si vous voulez, je change d'axe.

Il faudrait aussi parler de la genèse de cette rencontre. Ce serait important de rappeler ici qu'à Chicoutimi, en 81, pendant que la France s'habitue à un autre contexte, il y avait ici un colloque sur l'évaluation dont le titre était: L'évaluation des programmes: Pour qui? Pourquoi? et Comment? Et je crois qu'il faut au moins que quelqu'un dans la salle dise que si on est réuni aujourd'hui, c'est sans doute en raison de cette double convergence qui s'est traduite à travers une personne qui avait déjà organisé le colloque de 81, qui, par des voies complexes, et puis-je vous dire qu'il y a une dynamique des phénomènes enchevêtrés qui est supérieure à quatre, je ne les citerai pas, mais c'est très enchevêtré, (rires) a fait qu'on se retrouve ici aujourd'hui pour poser d'autres questions rapport à une histoire tout à fait inachevée dont les uns et les autres pourront tout à l'heure parler. Quand on regarde, de plus, l'histoire de la genèse de cette rencontre, on se rend compte que progressivement les mots ont changé: au départ, c'était "l'implication du milieu dans l'évaluation des programmes de formation", ensuite cela a été "milieu et évaluation des programmes", et je me suis posé une double question; qu'est-ce qu'il en aurait été s'il y avait eu un -x à milieu, (c'est l'inconnue), et est-ce que cet -x aurait facilité ici la présence de gens de ces milieux?

Ce matin, on a vécu une pièce de théâtre, où il y avait six acteurs, dont l'entrée en scène avait été remarquablement calculée. Il est évident qu'on ne peut sans doute quêter le sens qu'en sachant: qui est entré en scène? à quel moment? pour

dire quoi? par rapport à qui avant? qui après? Avec, chose surprenante et qu'il faut quand même dire ici, trois Québécois disposant de textes écrits tout à fait structurés, et trois Français ayant ou pas de notes, (rires) ou quelques notes. Décidément, il faut dire une fois pour toutes qu'il y a quelque difficulté dans ces colloques franco-québécois à s'habituer à cette situation qui fait que les Québécois écrivent, structurent, bossent comme ce n'est pas possible et que ces maudits Français ne veulent jamais dire ce qu'ils vont dire et au dernier moment nous surprennent toujours parce que vous avez tout prévu, sauf ce qu'ils vont vous sortir. (rires)

Il y avait aussi sans doute dans cette approche théâtrale de ce matin, et je crois que c'était très significatif, effectivement, un mélange d'UNESCO et de Ionesco. (rires). Et vu de la salle, c'était une curieuse impression de bouillonnement de mots, d'idées, une certaine ivresse qui n'est peut-être pas celle de la cigarette mais qui est d'un autre ordre, avec l'impression d'accéder par moment à un essentiel et que, même si cet essentiel était provisoire, il était sans doute assez déterminant, et cela a été vu comme cela par une grande partie des gens de la salle, dans la mesure où j'ai essayé de les écouter. Seulement, avec un petit malaise, non pas entre pratique et théorie, mais peut-être tout simplement entre les pratiques quotidiennes et une sorte de surintellectualisation, dixit certains Québécois, qui parfois les agaçaient. Décidément, ces Français n'ont pas fini de poser des problèmes à l'histoire du Québec.

Dans le choix des interventions de ce matin, bien entendu, il n'est pas question de les résumer, cela n'aurait pas de sens, j'ai seulement voulu peut-être donner quelques touches, un peu comme sur une toile de ce que les uns et les autres ont dit.

Au début, M. Dufresne, vous avez, à travers une intervention, je crois structurée, proposé les bases d'une discussion en clarifiant les mots majeurs de titre et en rappelant les procédures propres à l'Université Laval. Parmi toutes les questions qu'on pourrait vous poser, il y aurait peut-être celle de savoir ce que vous entendez réellement par pertinence sociale, pédagogique et économique, et ce qui a été dit après, à propos du projet, suffit-il dans les trois dimensions, ou est-ce que vous en rajoutez d'autres? Est-ce que, d'autre part, en ce qui vous concerne, la clarification apportée par Jacques Ardoine, sur le contrôle de l'évaluation vous satisfait, ou est-ce qu'au contraire vous avez là des questions à lui poser? Enfin, et je reviendrai tout à l'heure là-dessus, vous avez abordé le thème, vous avez terminé par là, de la suréducation dans le secteur non pratique de la vie. Qu'en est-il exactement, et est-il possible d'aller plus loin?

André de Peretti, malgré un voyage fatigant, avec une agilité tout à fait extraordinaire et vraiment impressionnante, a su réagir à l'intervention d'avant et poser une multiplicité de questions qui fait que, je crois, on pourrait rester ensemble jusqu'à demain matin.

André de Peretti:

C'est mon projet ... (rires)

Michel Bernard:

Si vous voulez. Il y a eu cette multiplicité de questions qui sont encore présentes, sans que je doive les rappeler, et vous avez, je crois, ce qui est passé peut-être un peu plus inaperçu, posé des jalons qui ont été repris par d'autres, que ce soit la notion de programme et de projet, d'interaction ultérieurement devenu interface, et vous avez indiqué que l'évaluation était une mission de démythification. Je crois que ce serait peut-être un point sur lequel il serait intéressant de revenir.

M. Brassard, vous avez introduit le complexe, et vous avez rappelé une chose sur laquelle il serait bon peut-être aussi de revenir, que l'évaluation s'applique d'abord et plus facilement aux activités des subordonnés. Qu'en est-il alors, en liaison avec le milieu? Vous avez parlé des cas d'enchevêtrement et indiqué qu'un programme est une stratégie de formation. Si un programme est une stratégie de formation, pour vous le projet est quelle stratégie?

Ensuite, Claudine Baudoux, après une vision historique et problématique de la notion de milieu, en mettant en valeur sa double signification, a indiqué que le terme d'évaluation était un parapluie. Alors, parmi les gens qui étaient dans la salle, cela se sentait, à travers le non-verbal, ceci a provoqué beaucoup de sourires et quelqu'un m'a dit: "nous, on a compris qu'elle était très proche de ce qui s'était passé dans cette université", et je me suis dit qu'il avait dû pleuvoir beaucoup sur Chicoutimi depuis quelques semaines. Mais, notre présence ici, avec le beau temps, et la robe verte espérance marqueraient sans doute une transition qui serait porteuse pour l'avenir. La fenêtre à quatre carreaux, je crois, a été reçue avec satisfaction, d'une part par Jacques Ardoine, et par les gens de la salle qui se sont dit: voilà un point de repère très intéressant, si on pouvait aller plus loin. Seulement, l'autogestion, comment faire concrètement?

Jacques Ardoine, cela ne se résume pas. C'est le seul moment où sa cigarette est devenue inutile (rires), où la tornade a emporté la salle, et je crois qu'à travers le stratégique et le politique, la notion de valeurs, le problème de l'opaque et du transparent, on retiendra peut-être surtout l'accent mis sur le fait qu'il n'y

avait pas de juste milieu à propos de l'évaluation, mais qu'en l'occurrence dans ce domaine, la pensée dialectique était indispensable à l'évaluation et de ce fait le multiréférentiel inévitable pour affronter l'hétérogène. Je crois que pour certains, cela pouvait être nouveau et que parmi tout ce qui a été dit, provisoirement, je ne retiendrai que cela.

Guy Berger, enfin, précisant un peu le contexte français, et indiquant que, dans ce contexte, l'évaluation pouvait être traduite en termes d'acte politique autorisant d'exister, a parlé des trois représentations: psychosociologique, administrative et juridique et enfin théâtrale, et peut-être que pour retrouver le premier intervenant, on pourrait, en forçant peut-être légèrement sa pensée, lorsqu'il a parlé du sens spécifique à la pratique éducative, poser le problème: est-ce qu'il n'y a pas une sous-éducation par rapport à ce qui a été dit au départ à propos de la suréducation?

A travers tout cela, je dirais que si Laliberté de l'Université Laval, qui était intervenu dans le premier colloque de 81 était là, il serait heureux, car il avait dit à l'assistance à ce moment-là: "si je n'ai pas réussi à semer le doute un peu chez vous, alors continuez à chercher le meilleur modèle d'évaluation, mais je vous préviens, vous resterez dans le corridor purement technique". Je crois que s'il était là, il comprendrait cette fois que le coup de masse a été énorme, la pièce de théâtre excellente, et que les gens qui étaient dans la salle sont convaincus que vraiment c'eût été un corridor cul-de-sac.

Quant à Pierre-Yves Paradis, qui avait conclu le colloque de 81, il insistait beaucoup à l'époque sur le fait que cela avait été l'occasion de mettre en valeur la coopération interinstitutionnelle, peut-être ne lui donnait-il pas le sens que Jacques Ardoino lui donnait ce matin? J'ajouterais que même s'il n'y a ici que deux pays, il y a je crois aujourd'hui une coopération interpays, interinstitutionnelle, mais peut-être, et même pour des gens d'un même pays, et surtout peut-être, une coopération interculturelle et je crois que c'est peut-être là l'esquisse pour d'autres rencontres à venir.

Alors, le décor est changé, la pièce de théâtre continue, et j'allais dire, écoutez bien les cris et les chuchotements au-delà de ce qui est dit, et que la folie soit présente. Merci.

Marina Lessard

Qui lance le premier dé?

André De Peretti

Simplement une petite remarque; c'était Pirandello: Six personnages en quête d'auteur. (rires)

Marina Lessard

Elie-Marie Gaudreault, responsable des sous-centres et mathématicien.

Elie-Marie Gaudreault

Les optiques qui ont été démontrées ce matin m'amènent à me questionner au niveau de l'adaptation des programmes et de l'évaluation des programmes aux adultes. Parce que le secteur qui m'intéresse particulièrement, c'est le secteur des adultes, c'est le secteur où les gens viennent chercher des connaissances à l'université pour les mettre ensuite en pratique dans leur milieu. Dans les formes d'évaluation qui sont préconisées, est-ce qu'on peut envisager une adaptation des programmes pour qu'il deviennent plus concrètement pertinents?

Peut-être que M. Ardoino pourrait nous répondre là-dessus?

Jacques Ardoino

J'ai envie quand même de revenir sur ce que nous venons d'entendre, parce que j'ai été impressionné par la performance, et je dis cela indépendamment de cet autre aspect théâtral qu'à souligné à l'instant notre virtuose de la synthèse, parce que je crois qu'il y a à la fois un aspect d'amabilité mutuelle qu'on se renvoie et pourtant, je dirais que cette synthèse ne m'est pas apparue du tout factice, c'est-à-dire que j'y ai retrouvé énormément de choses pertinentes, et surtout très laconiquement exprimées, et j'y vois une forme d'évaluation, parce qu'il y avait aussi des questionnements beaucoup plus sévères, en même temps que les amabilités en quelque sorte de circonstance, qu'on a le droit de se renvoyer entre nous, et que vous aussi pouvez nous renvoyer.

Je retiendrai, de Guy Berger et aussi d'André de Peretti qui lui a fait écho à travers sa formulation pirandélienne, cette notion de théâtralité et de représentation, qui est quand même très importante. Un mot que Guy Berger est le seul à avoir prononcé ce matin, j'y tiens aussi puisque j'ai moi-même contribué à une publication récente sur ce thème, mais il y avait déjà tellement de choses à dire ce matin que je ne l'ai qu'effleuré, c'est le terme d'imaginaire. Je crois que c'est cela aussi qui est une pierre de touche très précieuse et très discriminante. Si on est dans une perspective de l'évaluation-outil, affiné en quelque sorte, aussi bien, avec, pourquoi pas, une méthodologie de l'étude des besoins par rapport au milieu, de la recherche des besoins. Guy Berger a dit très justement qu'on n'a jamais qu'une représentation imaginaire des besoins que l'on attribue à un milieu. Les

besoins en eux-mêmes, on ne les saisit pas directement. Il n'y a pas de méthodologie pour appréhender les motivations, mais on fonctionne par rapport à cet écran-là. Tout à l'heure, je disais que l'être, le sujet-objet des sciences anthroposociales, c'était un être doté de projet. Le projet justement, c'est déjà de l'imaginaire. En fait, il est doté d'imaginaire, et tout passe par l'imaginaire, y compris à travers le langage qui est la matière première sur laquelle nous travaillons, y compris dans l'évaluation.

Donc, ce qui me paraît extrêmement important, c'est comment arriver à établir en double, si j'ose m'exprimer ainsi, quelque chose de modélisé, de modélisable, qui est de l'ordre de la cueillette des données, du rassemblement des informations, d'indicateurs quantitatifs, qualitatifs, etc. Pourquoi s'en priver? et après on fera le tri et on rendra au contrôle ce qui revient au contrôle, mais aussi de se laisser, le plus possible, des chances de saisir et d'appréhender des données non-quêtées, et de recevoir en quelque sorte des données inattendues, celles qui reviennent des marges, justement, et celles que nos systématisations auront au contraire tendance à écarter et à réduire, pour considérer que ce sont là des éléments de sens, des éléments de signification, qui doivent faire partie d'une investigation moins systématique, mais qu'il faudrait convenir d'appeler évaluation.

Je ne sais pas si je réponds effectivement à votre question, mais c'est en se situant hors la programmation qu'on a peut-être les meilleures chances de pouvoir évaluer les programmes. Par contre, il est explicite, que des programmes se contrôlent en quelque sorte, en tant que tels, quant à leurs différentes formes de pertinence, quant à de leur propre progression, qui n'est pas la temporalité. Car il faut bien s'expliquer là-dessus, la "temporalité" du programme est une chronométrie, une chronologie, un temps redevenu identique à travers des espaces comparables, c'est-à-dire des unités de temps, et est la négation, si j'ose m'exprimer ainsi, l'antithèse, du temps dont nous voulons parler ici dans la temporalité-historicité, qui est un temps dramatique, lié à l'action, mais tragique, lié à la mort, auquel il renvoie toujours par son irréversibilité. C'est un temps existentiel, et c'est en cause aussi dans l'évaluation. Je ne sais pas si je réponds à votre question en disant cela, mais du moins, c'est un peu comme cela que j'y ferais écho.

Guy Berger

Je voudrais répondre à M. Gaudreault sans donner la réponse, en essayant de trouver une formulation différente de sa question.

Au fond, les adultes, ce sont les seuls êtres qui, dans les systèmes éducatifs, se voient reconnu le droit d'avoir une histoire. On reconnaît qu'ils ont un passé, on

reconnaît qu'ils ont une vie à côté de la vie de leurs études, on reconnaît qu'ils ont déjà des connaissances et des représentations, ce que d'ailleurs nous refusons totalement aux enfants.

Du coup, cela pose bien le problème de l'évaluation des programmes en éducation des adultes; une double question qui est à la fois le programme en tant que tel, et la question suivante: comment peut-on circonscrire un programme dans une histoire? Cette histoire étant à la fois l'histoire de ces gens, leur passé de leur devenir, mais aussi l'histoire contemporaine, c'est à dire qu'en même temps qu'ils sont ici, ils travaillent, ils ont des enfants, une femme, des intérêts, des choix politiques, etc.

Effectivement, cela pose bien le problème: c'est que si on se contentait en quelque sorte de contrôler si le programme a été réalisé, si les objectifs ont été acquis, on perdrait en un certain sens d'une part tout ce problème de l'intégration de ce qui est programme dans ce qui en est presque le contraire, c'est-à-dire l'histoire, et on risquerait - et c'est la chose qui serait la plus menaçante - c'est qu'en même temps qu'on enseigne à des adultes, en même temps on les nie, c'est-à-dire qu'on déclare comme nul et non avenu le savoir qu'ils avaient déjà. Et tout le problème du programme en éducation des adultes, c'est que ce n'est pas simplement un programme d'apprentissage, c'est à la fois un programme de reconnaissance de ce qui est déjà là et par certains côtés, je vais employer en terme psychanalytique peut-être un peu compliqué, de perlaboration, c'est-à-dire de re-travail, de reprise, de réaménagement de quelque chose qui est déjà constitué.

Pour moi, parler d'évaluation dans le domaine des adultes, c'est bien ce problème du rapport entre cette espèce d'apport ponctuel et cette histoire personnelle, et avec ses dimensions, qui sont les dimensions du programme en tant que tel, mais les dimensions d'inscription et de réaménagement des connaissances déjà présentes.

André De Peretti

Troisième voix de la scène française. Je me sens en continuité avec quelques petites précisions.

Je pense que l'une des idées, dans le sens de ce que disent Berger et Ardoino, importantes dans ce problème de l'adaptation aux adultes d'un certain nombre de formations, c'est, me semble-t-il, de renforcer encore la négociation avec les demandeurs de formation. Mais je crois qu'une négociation ne peut pas être une négociation sans référentiel, sans propositions. Le formateur n'a pas à se détruire, en tant qu'existant, et il peut se symboliser au niveau pratique par la présentation de grilles de connaissances, de grilles de problématiques, de grilles de mé-

thodes avec lesquelles discuter et favoriser la réflexion et la transposition.

Parce qu'effectivement, s'il y a simplement l'auscultation: "qu'est-ce que vous souhaitez? qu'est-ce qui vous ferait plaisir?", il est sûr que ceci n'a pas de possibilité pratique, et ceci ferait entrer non pas du tout dans un imaginaire, mais au contraire dans un aspect fantasmatique, dans un aspect de défense et de problèmes tout à fait étrangers au désir réel. Mais en même temps, je crois que nous avons essayé dans une des recherches, appelée IFAPLAN, que j'évoquais ce matin au niveau du Conseil de l'Europe, pour faire la formation des professeurs d'éducation manuelle et technique, de leur proposer au démarrage, toute une grille d'un certain nombre de connaissances, de savoir-faire, etc, en leur demandant pour chacun de ces éléments, de dire s'ils avaient l'impression d'être à jour, de ne pas avoir besoin de consolidation, ou au contraire quel type de consolidation, d'apport, et à quel niveau ils le souhaiteraient. Bien entendu, ceci est un domaine de départ, parce que certains disent "cela va, je suis au fait" et s'aperçoivent au contraire quelque temps après qu'ils auraient besoin de revenir.

Mais il y a, au point de départ, déjà, une certaine clarification avec cet aspect également important, c'est que leurs premiers tâtonnements sont pris en considération, non seulement leur histoire, mais leurs tâtonnements; ils ne sont pas récusés par le fait d'hésiter et de manifester un certain nombre d'incertitudes, et mêmes certaines défenses: ils peuvent dire qu'ils savent là où en fait ils se révèlent ne pas connaître. Mais il vaut mieux qu'ils s'en aperçoivent à partir d'un commencement par lequel ils ont été mis en situation de décision, en co-décision, en co-gestion avec les formateurs, mais pas avec des formateurs nus.

C'est une des premières choses importantes que ces référentiels à partir desquels dessiner des trajectoires qui seront plus originales, et qui pourront permettre éventuellement des trajectoires différenciées, plus, à des moments, des tronc communs. On peut avoir aussi une série de possibilités de cette nature et ceci peut se faire soit absolument au début, soit me semble-t-il, après une certaine mise en train réalisée par des contacts, une amélioration, une connaissance réciproque, des travaux de groupe, tout un certain nombre d'éléments où ils peuvent se ressentir et ressentir les autres, et prendre peu à peu appréhension des préférences de style de leurs formateurs et de leur propres choix et de leurs propres références.

Le deuxième élément, et j'en reviens au point de vue des outils eux-mêmes, comme en parlait Ardoino. Je ne crois pas qu'un outil soit nécessairement destructeur de l'imaginaire, je crois au contraire que cette structure qui peut être absolument négative et quantitative, interruptive d'une réflexion peut au contrai-

re provoquer. Il y en a plusieurs exemples, mais dans beaucoup de cas, il y a par exemple des outils, des instruments d'évaluation projectifs dans lesquels à partir de certaines images, de certaines figures, de certaines phrases à compléter, de certains éléments, il peut y avoir invitation à ce que les gens y lisent justement: cette autre chose, cet insolite, ce caractère. J'avoue qu'en général cela se fait avec un élément de joie, et beaucoup de pertinence, même sur des éléments symboliques du genre des lapsus avec lesquels s'est honoré ce matin notre ami Guy Berger.

Effectivement, cela marche, ce genre de choses. Dans le même sens, il y a un deuxième élément: il me semble qu'à table, notre ami Ardoïno parlait d'une histoire qu'il a inventée et qu'il destinait à piéger les gens, en leur faisant croire que c'était du réel. Ceci aussi, c'est une excellente provocation. Je me souviens d'un ami, excellent psychiatre et thérapeute et qui était un spécialiste des alcooliques et il me disait, par rapport aux alcooliques, que très souvent au lieu de leur parler clairement, (bredouilllements) il parlait de manière inintelligible. Il travaillait dans l'opaque, justement. Au lieu de rejeter l'opaque, il bredouillait. Et je ne sais pas si vous avez vu à la télévision française, des sketches de cette nature au cours d'une interview extraordinaire de Françoise Sagan par un type de l'équipe de Jacques Martin ; celui-ci lui posait une question et ensuite répondait, à chaque fois qu'elle parlait, de manière complètement inintelligible, ou alors complètement à côté, c'est-à-dire il jouait Ionesco véritablement dans une situation d'interview.

C'était très révélateur, là encore et je crois que nous pouvons inventer un outillage, des outils. Je dis souvent, par exemple, que je ne prendrais dans mon estime les gens qui font des programmes d'informatique qu'au moment où ils mettront dans leurs programmes des choses stupides, des plaisanteries grossières, des éléments anachroniques lorsqu'ils mettront, justement, un petit peu de folie qu'évoquait (L'éloge de la Folie c'est Erasme, mon cher) ce matin Jacques Ardoïno. Je pense qu'à ce moment-là, cela deviendra sérieux. Les outils ne sont pas nécessairement destructeurs d'imaginaire, cela dépend de l'équilibre.

D'autre part, je pense que l'outil est un médiateur entre évaluateur et évalué, ou entre choses à évaluer et comme je suis moi aussi, je suis pour la dialectique, je pense qu'avoir un aspect ternaire dès le départ, cela donne quelque chose à condition que l'outil ne referme pas, ne soit plus une réalité permettant cet aspect ternaire.

André Brassard

Pour poursuivre la bipolarité, ...

André De Peretti

mais en dialectique, pour faire plaisir à Jacques...

A. Brassard

En guise d'introduction, je commencerais par un exercice de traduction. A propos de Pirandello et de Ionesco, et je me tourne vers Claudine, ne faudra-t-il pas songer à Michel Tremblay? Par ailleurs, l'imaginaire dont parle Guy Berger rejoint quelque peu ce qui, dans mon texte, s'appelle définition de situation, compréhension de celle-ci. Cela me paraît très important. Et je disais ce matin, (ce rappel va me ramener à la question) que l'évaluation, comme la plupart des processus organisationnels, est une situation à travers laquelle des acteurs essaient de faire valoir leur définition de situation, de faire valoir, disais-je, leur imaginaire, ou, pour traduire, leur projet, dans la mesure où cette définition de situation se veut projet.

Pour revenir à la compréhension que j'ai de la question posée, à savoir comment puis-je améliorer, si j'ai bien compris la question, un programme de formation destiné aux adultes à travers l'évaluation en rapport avec la question des programmes, (que j'ai d'ailleurs définie comme stratégie de formation, et cela m'a été reflété par notre ami Bernard), et en rapport avec la question du projet, je dirais que très souvent dans les organisations d'éducation, qu'elles soient de niveau post-scolaire (universitaire ou cégep) ou de niveau scolaire, l'ordre des moyens ne répond pas à un projet: il répond à un consensus autour de ce qui est le moins mauvais à faire ensemble, de telle sorte que la plupart du temps, la stratégie de formation répond pas vraiment à un projet. Le projet se veut toujours une façon de voir la réalité, et en ces milieux, je suis loin de postuler que les gens s'entendent sur le projet.

Complémentairement à la question posée, je voudrais en amener une autre: à quoi sert un programme pour adultes? S'il sert à développer l'adulte, on ne peut pas parler de programme au sens organisationnel, on peut parler du programme d'un individu en vue de son projet et il lui appartient de le bâtir. Guy Berger sera d'accord avec moi, là-dessus. Mais nos programmes universitaires ont une autre fonction, une fonction utilitaire ou sociale. C'est-à-dire qu'on veut qu'ils servent à quelque chose, que l'individu soit meilleur pour exercer son métier, etc. Le problème que j'ai posé ce matin et que je voudrais soulever à nouveau s'exprime dans les approches extrêmes suivantes: 1) ou bien on imagine tous les problèmes, (est-ce qu'agir ne consisterait pas à solutionner des problèmes?) que rencontrent les individus dans la réalité, dans leur métier, dans l'enseignement, par exemple, ou dans le travail social; et, en regard de ces problèmes, on essaie d'arriver à une espèce de généralisation ou de catégorisation de ceux-ci; puis on

trouve les bonnes réponses à ces problèmes. Dans ce cas, la formation consistera à préparer les gens à solutionner ces problèmes de façon cohérente; 2) ou bien, à l'opposé, on tente de centrer les gens, non pas sur des façons d'agir, i.e. sur des solutions, et sur une façon d'être capable de véhiculer ces solutions, mais plutôt sur ce qu'il y a derrière les solutions, supposant que les gens dans la réalité seront capables d'adapter leurs apprentissages fondamentaux aux situations concrètes.

Quand vous posez votre question, je reprends en demandant quelle alternative préférez-vous? Selon moi, il n'y a pas de réponse définitive à la question. Si vous formez quelqu'un qui ne possède que des fondements, celui-ci risque de devenir tout à fait dysfonctionnel dans la réalité. Si vous formez quelqu'un selon l'autre approche extrême, ce quelqu'un disposera normalement d'un ensemble de réponses structuré de façon organique, mais il risque également de devenir dysfonctionnel à partir du moment où la situation concrète évolue. C'est une problématique sous-jacente à la question de l'éducation permanente.

Enfin, je ferai valoir un dernier point. En regard de tous les programmes de formation, il y a toujours des gens ou des groupes sociaux qui réussissent à faire valoir plus que d'autres leur façon de comprendre la réalité et le programme de formation traduira cela. Chez certains groupes professionnels, on observe une certaine unanimité, apparente du moins. Je pense, par exemple, au Québec, à la profession dentaire. Dans ces cas, en général, on s'entend à peu près sur l'approche à la formation à donner. A l'opposé, il y a des univers professionnels où l'on ne s'entend pas du tout sur ce qu'il faut faire. Je pense par exemple au monde de l'enseignement. Et cela s'exprime dans des conflits plus ou moins latents et plus ou moins exprimés, lesquels se soldent par une stratégie de formation reflétant une conception de la pratique sociale et pour ainsi dire un projet en regard de celle-ci qui souvent en exclut d'autres. Ainsi, fondamentalement, s'imposeraient une façon de comprendre le devenir humain et une idée de la collectivité. Or, je soumets que l'université ne devrait jamais imposer de projet particulier parce que ce serait la négation de l'université!

André De Peretti

Je discuterai là-dessus tout à l'heure.

Claudine Baudoux

Je vais peut-être reprendre la question un peu autrement. Peut-être voulais-tu dire, Elie-Marie, est-ce qu'il existe une évaluation qui est typique pour les adultes? Si c'était le sens de la question, je m'en pose beaucoup d'autres sur la notion d'adulte. Qu'est-ce que c'est qu'un adulte à l'université, d'une part, quand

les étudiants qui arrivent ont déjà tous vingt ans? Je sais bien qu'administrativement au Québec, on a décidé d'abord que c'était, il y a quelques années, à 23 ans, qu'on était automatiquement adulte, puis c'est devenu 22 ans, et je pense que maintenant, dans certaines universités c'est 21 ans. Donc, l'écart entre ce qu'on appelle des étudiants "réguliers" et les autres en termes d'âge a tendance à s'estomper. D'autant plus que se pose la question de savoir si les étudiants de 21 ans ressemblent aux adultes de 40 ans, ressemblent aux adultes de 55 ans, si les attentes sont les mêmes?

André De Peretti

Et aux adultes d'il y a deux cents ans...

Claudine Baudoux

Exactement. La question d'âge, on le voit, n'est pas toujours très pertinente. D'autre part, il y a, administrativement, un deuxième critère: l'expérience pertinente. Donc, être adulte, c'est avoir 21 ans et avoir acquis de l'expérience pertinente, généralement sous-entendue "sur le marché du travail". Ce qui était vrai, peut-être il y a 4 ou 5 ans encore, avant la crise économique, comment se traduit-il aujourd'hui, comment les jeunes et les adultes peuvent-ils avoir acquis une expérience pertinente, alors qu'une grande majorité sont au chômage? Est-ce que le chômage est une expérience pertinente? Je pense qu'il y a des débats à l'heure actuelle là-dessus pour faire reconnaître cette quête du travail comme une forme d'expérience. Il y a aussi le problème de la jeune femme qui élève des enfants, ou qui a simplement un mari, est-ce que c'est une expérience pertinente pour entrer à l'université? D'où le problème très actuel au Québec de reconnaissance des acquis, qui ne se font plus simplement en termes de reconnaissance de savoirs, mais aussi de reconnaissance d'habilités, etc.

Cela montre à quel point cette notion d'adulte est extrêmement piégeante d'autant plus que dans la situation actuelle, si historiquement, il y a eu une faculté d'éducation permanente à l'Université de Montréal, et à Sherbrooke, on a d'abord créé des programmes spécifiques pour adultes, ces facultés sont restées des vestiges de cette époque. De plus en plus, la règle qui commence à prédominer, c'est qu'on a tendance à mélanger les adultes et les étudiants "plus jeunes" dans les mêmes cours. Mais la proportion est évidemment très différente, selon les champs disciplinaires.

Il y a des adultes qui se perfectionnent, mais il y a aussi des adultes qui se réorientent, qui retournent en formation initiale, et ce phénomène tend à s'accroître, en particulier par exemple, ici, à l'université. La situation est également très différente, selon qu'on est en science dites pures ou appliquées, ou en sciences

humaines, où l'on semble beaucoup plus laxiste en ce qui concerne les prérequis. Est-ce qu'il y a une façon d'évaluer différente pour les adultes, alors qu'il s'agit d'une réalité très mouvante? J'en doute beaucoup. L'important, c'est d'aller chercher, quel que soit le type de clientèle à laquelle on a affaire, d'accepter de faire émerger de l'opacité des projets individuels et des connaissances, des habilités à développer, de tenter de leur accorder, en co-gestion une structuration des programmes créatrice au stade de l'élaboration du programme et critique, tout au long du processus de formation.

Raymond Dufresne

Je reprends votre question, dites-moi si je l'exprime bien: est-ce que l'adaptation des programmes aux adultes peut se faire par une forme d'évaluation telle qu'exprimée aujourd'hui?

Elie-Marie Gaudreault

Si cela peut tenir compte, justement, de la situation de l'adulte, pour leur adapter un programme.

Raymond Dufresne

Autrement dit, est-ce que l'évaluation peut faire qu'un programme puisse s'adapter?

Elie-Marie Gaudreault

... peut le rendre assez fonctionnel pour atteindre les objectifs, pour ne pas planer, et qu'on ne travaille pas au hasard...?

Raymond Dufresne

Ma réponse va être brève: non. Et je m'explique. La fonction de l'évaluation ressemblera à certaines fonctions mathématiques: on ne peut pas leur faire faire n'importe quoi, je pense. Si j'évalue un programme en fonction des adultes, il faut que le programme existe déjà. Et si je comprends bien votre question, il n'y a pas de programmes pour adultes, vous partez d'un programme pour des étudiants réguliers? Je me rallie à la définition que donne l'université de l'adulte, c'est la personne que revient aux études, après une absence plus ou moins prolongée, quelle qu'en soit la raison: chômage, travail, maternité, etc. Il revient avec une expérience. Si vous prévoyez ouvrir un programme pour adultes, il faudrait plutôt parler à ce moment-là, de l'exploration d'une possibilité de programme spécifique pour telle ou telle catégorie d'étudiants. Je vais faire une boutade. Je ne crois pas que cela enlève l'imagination. Je pense qu'il faut avoir de l'imagination pour créer des instruments de mesure et il faut être capable d'imaginer comment on se sert des résultats par la suite.

Si vous voulez voir si tel programme convient, il faut y intégrer des étudiants dits adultes, selon la définition locale, leur faire suivre le programme avec la cohorte étudiante régulière pendant un trimestre, vérifier leur cheminement, leur vécu, comment ils se sont sentis, comme adultes, et ce qui leur a été donné pour répondre à certains de leurs besoins de ressourcement, que ce soit un programme professionnel ou un programme de culture, comme certaines maîtrises des universités américaines, la maîtrise ès arts, où l'individu choisit philosophie, musique, et va chercher des choses qui lui plaisent. Je le prendrais plutôt par ce côté-là.

Ce n'est qu'au terme de cette expérience, qu'on peut arriver avec n'importe quel modèle d'évaluation, quel qu'il soit. Là, évidemment, on parle d'instruments de mesure. Vous êtes mathématicien, semble-t-il? J'imagine si je mesure, par exemple, la longueur des tables réunies ici, et en me servant d'une branche d'arbre, je constate: huit branches et demie et trois noeuds de longueur et une demi-branche et un noeud de largeur. Vous êtes mathématicien: calculez la surface de la table. (Rires) J'ai de la place pour l'imaginaire tant que vous en voulez. On ne peut calculer la surface, parce que, avec l'instrument utilisé, chacun de nous va avoir une surface selon son imagination. Cela dépend de la longueur de la branche et du nombre de noeuds. C'est pourquoi, avec un tel instrument, on arrive à des mesures qui permettent l'imaginaire. Mais dans un contexte universitaire on demande de trouver des solutions de faire des choix. On ne peut pas tout permettre, et là, je ne suis pas administrateur du tout, je subis des décisions administratives comme tous de temps en temps, mais il faut bien avoir certains paramètres. On a besoin absolument d'une certaine instrumentation, on doit essayer qu'elle soit la plus humaine possible, ce n'est pas l'instrument qui est mauvais, c'est l'utilisation qu'en font les décisionnaires qui interprètent certains résultats. Si j'ai pris une grosse branche toute tordue, je prends des décisions graves, suite à une mesure tout à fait ambiguë, je prends donc de mauvaises décisions.

Jacques Ardoino

Je vais semer quelques gouttes d'acide en réagissant là-dessus. Vous parlez de l'imaginaire, et vous avez tout à fait raison, parce qu'il y a tout dans l'imaginaire, c'est-à-dire que je peux me poser le problème du possible, du faisable, de la théorie scientifique, et la théorie scientifique comme fiction, maintenant, c'est quelque chose de bien référé, de bien connu, c'est de l'imaginaire. La prospective est de l'imaginaire, et à ce titre, vous avez raison de dire que pour fabriquer un outil, il faut de l'imaginaire. Mais on triche, en quelque sorte, en même temps, parce que vous réduisez à cette partie de l'imaginaire, qui est tout à fait réelle comme imaginaire, ce dont nous parlons, mais ce n'est pas la même chose. Quand par exemple, il y a un instant, Claudine Baudoux disait, en prenant un exemple:

"la jeune femme qui élève des enfants ou qui a simplement un mari", elle traduit une vision du monde qu'elle n'a pas du tout voulu y mettre, qui est bougrement intéressante, pour savoir que le mari est rangé avec les enfants (rires) et c'est une autre partie de cet imaginaire qui apparaît effectivement ici. Ce n'est pas de l'ordre du volontaire, mais il ne s'agit pas des mêmes zones de l'imaginaire.

Quand tout à l'heure, il était question d'évaluation externe, au sens où on l'a dit ici, évaluation avec entrée en jeu des partenaires du milieu et les aspects de représentation qui ont été évoqués, il y a bien de quoi apporter des éléments nourrissant un programme d'éducation des adultes. Je proposerais cela: ce qu'il y a peut-être de plus urgent et de plus important à donner à des adultes aujourd'hui, qu'ils soient parents, ou qu'ils soient professionnels ou tout simplement citoyens, là, je reviens à mes obsessions, c'est leur apprendre que la contradiction n'est plus la chose néfaste, que, dans le prolongement de la logique aristotélécienne, ils étaient amenés à voir, comme une sorte de pathologie, si vous voulez, de la pensée logique, mais qu'elle est motrice et qu'elle est créatrice de quelque chose. Et cela, cela ne va pas s'acquérir facilement. Joseph Gebel, qui est un dialecticien, écrivait très justement, un jour, dans un colloque sur la dialectique "on ne naît pas dialecticien, on le devient". Et j'ajoute, moi, "on apprend à le devenir". C'est justement aujourd'hui, un problème d'éducation. Nous dire, par exemple, que le problème, pour la plupart d'entre nous, qu'ils soient adultes ou qu'ils soient enfants, et je ne sais pas très bien, moi non plus où est la différence, ce n'est sûrement pas au niveau de l'âge d'état civil, il y a des infantilismes tenaces, (rires) en particulier si on est rangés comme nous le sommes ici (rires), le problème, il est de comment trouver les moyens, à travers l'éducation, et je parle ici de l'éducation au sens large, c'est-à-dire aussi bien éducation des adultes qu'éducation au niveau du système scolaire, des enfants, comment arriver à convertir une forme de négation. On a dit ce matin en plaisantant, ou pendant le repas, en évoquant un sociologue français qui vient d'écrire sur l'humour: c'est le propre de l'homme. Je dirais que le propre de l'homme, c'est la négativité, c'est la négation. Toute philosophie est née de la négation, mais le diable aussi, je vous le rappelle, c'est celui qui refuse de s'agenouiller. Et peut-être qu'à sa manière, c'est un transgressif, le diable, mais c'est un philosophe aussi, c'est un fou. (rires)

André De Peretti

Proust en a discuté d'ailleurs, avec lui.

Jacques Ardoino

La négativité, c'est précisément la capacité de nier quelque chose. Mais il est au moins, à ma connaissance, deux, peut-être plus, mais au moins deux, façons principales de nier. La négation que j'appellerais magique, et non critique, celle

de l'enfant. Tout à fait normalement dans son enfance, il nie purement et simplement ce qui l'embarrasse et ce qui l'encombre, il le néantise. Et je vous ferai remarquer d'ailleurs, que dans les systèmes politiques d'aujourd'hui, il y a malheureusement bien des manifestations de gouvernants qui se comportent en enfants terribles à cet égard. On néantise ce qui nous encombre.

Dans la négation critique ou dialectique, en respectant d'ailleurs le droit qu'on peut appeler dénégation, c'est-à-dire négation argumentée, c'est une contestation qui commence par affirmer ce qui va être nié. Et c'est bien le principe de la dialectique. Point de vue de l'universalité, affirmation de ce qui est. Particularité: négation de cette affirmation. Singularité: négation de cette deuxième négation.

André De Peretti

Négation de l'inertie de cette affirmation.

Jacques Ardoino

Oui, mais c'est la remise en cause, en même temps, c'est-à-dire la négation. Je nie ce qui est affirmé. Mon problème d'éducateur, et y compris pour des adultes, c'est comment les amener à faire quelque chose de cela, et non plus se contenter de la négation magique qui est plus simple, et qui, entre parenthèses, je retrouve superbement dans l'univers technologique contemporain, qui fonctionne énormément effectivement comme cela. Si vous me dites qu'il n'y a pas là d'incidence de l'évaluation, cela, c'est de l'évaluation aussi.

Deuxième aspect: évaluation interne, si je veux négocier, au sens de De Peretti de tout à l'heure, avec l'adulte, avec les adultes, ce qui, compte tenu de leur richesse d'expérience, ce n'est pas autre chose que de l'évaluation, cela aussi. Seulement, à trois reprises, quand vous êtes revenu à l'évaluation, et c'est votre droit, d'ailleurs, que je respecte, mais pour vous, c'était à chaque fois synonyme de mesure, c'est l'évaluation selon De Landsheere, si j'ose m'exprimer ainsi. Vous en avez le droit, mais ce n'est pas la même que celle dont on a parlé, où dont on parle ici, pour la plupart. L'évaluation, c'est ce travail critique sur le sens. C'est un peu de la provocation, mais en même temps, c'est tout à fait sincère, je ne me sens pas fondamentalement d'accord.

Je terminerai, si vous le permettez, en trichant, puisque la tricherie a été énoncée, en reprenant une histoire de famille avec De Peretti. J'ai beaucoup goûté ce qu'il a dit tout à l'heure, mais y compris avec des résonances historiques. De Peretti, dans son premier point, a dit "l'histoire, on ne peut le nier, d'accord, c'est important". Deuxièmement, "l'ici et le maintenant, c'est important aussi". Il ne faut pas oublier que De Peretti dans ses identifications fondamentales, dans ses

choix très anciens que tout le monde connaît, a été très intéressé par la pensée de Rogers. Dans ce sens-là, oui, je m'accorde, la synthèse effectivement est possible. Et ce que vient de dire De Peretti est extrêmement important à condition, je m'excuse, il y a là une hiérarchie, c'est-à-dire des cas où quand vous avez une bipolarité, ou une symétrie, cela peut être réversible, c'est-à-dire, peu importe ce qui vient en premier ou ce qui vient en second. C'est le problème de l'oeuf et de la poule, il ne se pose plus. Est-ce que c'est l'oeuf qui fait la poule, est-ce que c'est la poule qui fait l'oeuf?": dans ce cas-là, on peut dire que ce n'est pas hiérarchisé c'est valable. Ce qui donne tort à la pensée systémique aussi, par le même coup, c'est la circularité. Dans un cas comme cela, si le projet visé n'est pas premier, si l'histoire n'est pas reconnue en premier, et je reviens en même temps à la deuxième position de De Peretti, à ce moment-là, l'outil est néfaste, il est néfaste carrément, car il va se suffire à lui-même, il va être autosuffisant. Si, par contre, les problématiques foncières sont posées hiérarchiquement, enfin suffisamment ordonnées, qu'il s'agisse de l'histoire, alors là, oui, je dis aussi "l'ici et le maintenant" cela a énormément d'importance, la prise en compte des tâtonnements, comme tu le disais, et de ne pas les refuser, cela a énormément d'importance. Là, j'accorde qu'il y a quelque chose d'intéressant. C'est d'autant plus amusant qu'il y a vingt ans que nous discutons effectivement de cela, avec des hauts et des bas...

André De Peretti

Mais aujourd'hui, c'est des hauts...

Jacques Ardoino

Et même quelquefois avec conflit.

André De Peretti

Oui, c'est sûr...

Jacques Ardoino

Et, je veux dire que c'est cela qui est effectivement intéressant, Ce n'est pas pour ramener nos histoires de famille, mais c'est très représentatif de ce qui se passe ici. Car si jamais vous me dites: moi, désolé, mais l'évaluation, c'est l'histoire des branches à un noeud et des branches à trois noeuds, et le reste, ce n'est pas sérieux, c'est fini, nous sommes dans le fonctionnement d'une université québécoise, ou japonaise ou française, où vous avez les spécialistes du counselling, où vous avez les gens du développement personnel, où vous avez les sociologues, et où ces gens-là restent à l'écart les uns des autres. Heureusement, on construit des tours chez vous, avec des départements distants, à des étages bien séparés, ce qui fait qu'ils n'ont guère que l'ascenseur pour discuter. Et comme vous le savez, un

ascenseur cela fait un temps de discussion pas trop long. Il n'y a pas trop de risque de chicane.

André De Peretti

Cela dépend de la hauteur de la tour, mais même quand c'est long, cela va vite.

André Brassard

Tu nous renvoies l'ascenseur (rires). Je dirai juste une boutade. Quand tu rapportes l'image de Claudine en disant "je vois simplement où est placé le mari", je comprends que tu ne voudrais pas être placé là, comme un enfant, mais malgré tout, tu veux l'être, tu joues de la dialectique.

Jacques Ardoino

Si tu l'as compris, c'est sûrement parce que tu es en empathie avec moi (rires)

Marina Lessard

C'est du rangement.

Raymond Dufresne

Il ne faudrait pas isoler ma réponse du phénomène général de l'évaluation. Je me place dans le contexte de Laval d'une évaluation périodique, il faut s'entendre sur les termes, où une demande a été faite, d'évaluation systématique, pour vérifier si le programme convient ou non. C'est dans ce sens là que j'ai dit qu'on ne peut y répondre. Quand j'ai pris l'exemple d'une branche, que s'il y a un instrument de mesure à construire. J'ai bien fait une blague sur l'imagination et non sur l'imaginaire. Certaines formes d'instruments quand même demandent une certaine imagination. Je suis heureux de votre réaction, d'ailleurs. Je suis justement un des opposants à l'évaluation systématique, fixe, avec un modèle uniforme. J'ai fait l'état d'une situation qui se passe au premier cycle chez nous, que j'ai accepté il y a 10 jours de décrire ici. Quant à moi je travaille depuis 3 ans aux deuxième et troisième cycles. Il m'est apparu qu'à ce niveau-là, il faut qu'il y ait beaucoup d'imagination et que chacun des comités responsables d'évaluation prenne ses responsabilités et qu'il sache lui-même quels sont les points à mettre en lumière par une évaluation. Aux deuxième et troisième cycles à Laval, on se dirige vers le type d'évaluation qui est autogestionnaire qui est non pas une autoévaluation en soi, qui demande des sons de cloche externes pour qu'on ait une panoplie d'éclairages qui permette de vérifier l'objet, c'est-à-dire si le programme donné correspond aux attentes du milieu, en général et également à ce que les spécialistes des domaines croient qu'il est pertinent de présenter. L'historique, on le fait, soit au cours de la phase d'exploration ou dans le portrait qu'on donne du programme

existant qu'on va soumettre à une évaluation systématique. La question de M. Gaudreault m'est apparue telle. Face à des demandes, il y aurait certaines "analyses de besoins" à mener sans se confiner à une méthode plus qu'à l'autre, certaines attentes à connaître, et savoir quelle culture les adultes veulent recevoir, quelle information ils veulent combler par ce retour aux études.

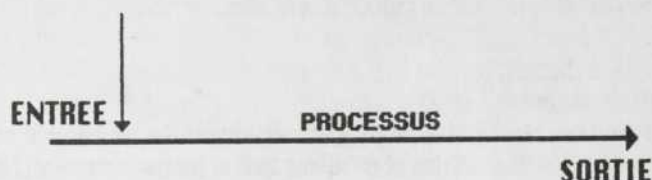
Guy Berger

Je peux utiliser le tableau?

Ce qu'on voit très bien, c'est à quel point, par certains côtés, un certain nombre de choses dites, à la fois discutables et en même temps justes, comment l'évaluation, c'est un lieu d'investissement fantastique. Parce qu'effectivement, l'évaluation, c'est conflictuel. Je pense toujours à l'exemple le plus simple qui est celui de l'entretien d'embauche, entre quelqu'un qui se présente, et qui veut vendre des capacités, des compétences, des éléments de son histoire, et l'acheteur, qui va choisir dans ce que l'autre veut vendre ce qui l'intéresse, soit en termes de réquisits, soit en termes de l'usage qu'il va en faire, soit en termes de choses qu'il va reconnaître et accepter comme valides et non valides, etc. Je crois que si l'on parle de négociation, on commence à négocier parce que justement, sans cela, on se casserait la gueule. Que je croie que l'évaluation soit un point critique, un point presque de violence, est très important et c'est peut-être là qu'il y a un débat, c'est qu'effectivement, la méthodologie et le travail instrumental, c'est une des manières de traiter la violence, de traiter les rapports de force, mais en même temps, cela vise à les faire oublier. Je crois qu'il y a un petit débat là-dessus qui est important, bien que le méthodologue soit quelqu'un qui, par certains côtés, va lutter contre la violence des rapports en construisant un langage admissible par tous les partenaires.

Deuxièmement, je crois que derrière ce qu'on dit, d'une part, on est en train de dire tous nos philosophes, (s'adressant à De Peretti) Ardoino a donné celle du diable, peut-être, d'autres ont donné celle des anges, et puis, je ne sais pas si c'est diable ou ange, Claudine a été suffisamment femme pour désigner encore une troisième approche, moi je crois qu'un des problèmes soulevés par la question de M. Gaudreault, ainsi que la problématique de l'évaluation renvoient aussi à des conceptions profondément différentes de la formation. On a parlé d'ailleurs d'évaluation de programmes, comme si on mettait la même chose dans le mot programmes. J'ai un petit modèle, je le donne pour ce qu'il vaut, mais qui me permet, en tout cas, de comprendre les choses. Je dirais assez volontiers, finalement, qu'il y a trois grands modèles de formation, il y en a sans doute plus, auxquels correspondent des problématiques très différentes de l'évaluation, et qu'on ne peut pas déplacer un modèle d'évaluation sur un autre modèle de formation, et que c'est très cohérent.

Premier modèle: je vais prendre un schéma très élémentaire de type systématique, en disant: il y a l'entrée, le processus, et la sortie. C'est le modèle de l'enseignement classique.



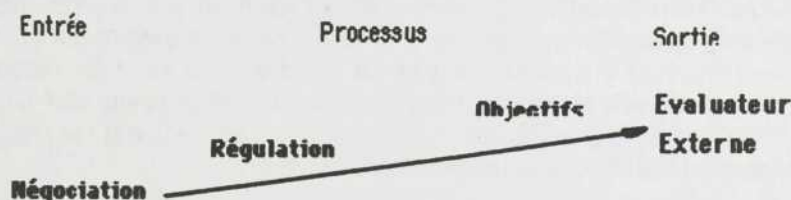
On a en entrée des enseignants, des sujets, qui peuvent être des enfants, qui peuvent être des adultes, qui peuvent être des animaux qu'on dresse, d'autre part, on a un certain savoir, et on ne va utiliser l'entrée que pour définir ce qui peut être distribué de ce savoir, étant donné ce que sont les gens. Si ce sont des enfants de sept ans, on va leur enseigner ceci, s'ils ont dix ans, on va leur enseigner ceci, s'ils ont fait déjà des mathématiques, on pourra aller plus loin, s'ils sont des débutants en chinois ou en anglais, on va commencer par des caractères, donc le rôle de l'identification de l'entrée va consister essentiellement à définir un niveau de compétence à distribuer. Ensuite, on enseigne. On peut enseigner par des méthodes actives, on peut enseigner par des méthodes traditionnelles, par un cours magistral, finalement, c'est tout à fait secondaire, ce qui se passe à la fin, c'est qu'on peut mesurer trois choses:

a) combien parmi les gens en formation atteignent un niveau de performance,

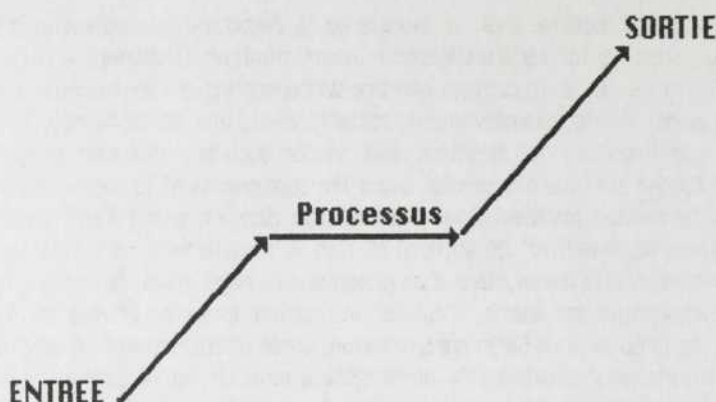
b) on peut mesurer quel taux de performance atteignent les gens,

c) et on peut faire une mesure de rendement, ou approximativement combien, parmi les informations émises ont été effectivement reçues par les gens. C'est l'enseignement traditionnel, qui peut avoir des méthodologies très différentes, mais qui entraîne les conséquences suivantes: d'abord, l'évaluation va porter sur ces trois points, elle va être essentiellement un système de mesure, effectivement, et deuxièmement, et c'est aussi important, l'idéal, c'est qu'elle soit faite par n'importe qui. Il n'est pas du tout nécessaire d'avoir participé au processus pour pouvoir participer à l'évaluation. C'est pour cela, par exemple, que le modèle des tests, c'est-à-dire de l'objet neutre appliqué par un individu lui-même neutre et standardisable va être finalement le modèle idéal de ce système.

Deuxième grand modèle: c'est le modèle de la pédagogie par objectifs que je vais dessiner sous la forme d'un vecteur pour montrer justement qu'elle est orientée. A l'entrée, il y a un certain nombre de personnes qui sont prêtes à faire un apprentissage; il y a, effectivement, cette fois-ci, une sorte de négociation, soit fondée sur l'analyse des besoins, soit fondée sur des décisions prises en groupe, soit fondée sur une discussion entre les apprenants et le commanditaire, s'il s'agit de formation professionnelle des adultes dans un cadre d'entreprise. A partir de là, on va se définir un objectif et tout le problème de la formation, ce sera le problème de la mise en place d'un processus de régulation, qui a pour objet la réduction maximum des écarts. C'est un peu comme quand on envoie une fusée sur la lune, le problème de la programmation, c'est effectivement de définir la séquence optimale pour atteindre le point appelé objectif, et la formation elle-même, ce sera la mise en place de tous ces mécanismes de régulation par feedbacks, par contrôle, par régulations, qui permettent de réduire les écarts. Dans ce cas, là, qu'est-ce que c'est que l'évaluation? L'évaluation, c'est avoir une mesure de l'écart entre objectifs visés et objectifs effectivement atteints. Qui va évaluer? Cette fois-ci, ce n'est pas quelqu'un de l'extérieur, mais dans ce modèle, l'évaluateur, c'est finalement le groupe lui-même, en ce qui concerne à la fois l'écart et l'optimisation de la trajectoire, mais il nous faudra un second évaluateur, appelé évaluateur externe, qui est indispensable pour savoir si l'objectif lui-même était pertinent. Je crois que dans ce second modèle, on a deux évaluateurs tout à fait différents, un évaluateur par rapport à l'objectif et un évaluateur externe qui évalue l'objectif.



Il y a un troisième modèle qui serait du genre suivant: en entrée, là encore, il y a des personnes, des groupes, des commanditaires, etc, et la conception de la formation, c'est d'essayer de définir, et je vais quand même le dessiner par un vecteur, c'est-à-dire par une ligne inclinée, un type de formation dont je vais considérer que son optimisation ou que sa qualité tiendra au fait qu'elle va répondre au maximum de besoins possibles qui sont ceux des gens que j'ai au départ. Ce qui implique deux choses.



D'une part, que la fonction de l'évaluation, sera la fonction, en cours de route, qui me permettra de changer de projet en fonction du point où j'en suis et en fonction de l'émergence de besoins nouveaux, de l'apparition, d'ailleurs d'événements extérieurs, la guerre, une secousse sismique, un événement de type économique comme un licenciement dans une entreprise, qu'est-ce que je fais en cours de formation de cet événement? Et l'évaluation dans ce cas-là, c'est en un certain sens, l'évaluation de la capacité du projet de formation de se transformer lui-même en permanence, en fonction d'une part, des événements, et en fonction de la variété des individus qui sont présents et de ce fait là, l'évaluateur, c'est finalement les sujets eux-mêmes, qui pourront dire ce qu'ils ont trouvé dans ce qu'on leur a proposé, et le problème d'un évaluateur qui n'est pas les sujets eux-mêmes, c'est de construire des indicateurs qui permettent à chacun des gens engagés dans la formation, de savoir où ils en sont. Si je dis cela, c'est parce que je crois qu'on ne peut pas discuter de la signification de ce que je fais dans ma vie et par rapport à ma vie, ce que je suis en train de faire. Et la question est de savoir quel type de performance j'atteins et si j'ai réalisé mon objectif, c'est-à-dire si j'ai acquis la compétence qui était celle qu'on m'avait donnée au départ.

Je ne crois pas qu'on puisse discuter de ces trois évaluations si on se rend pas compte qu'elles sont en fait trois projets de formation. Je ne dis pas qu'il y en a un bon et un mauvais, je dirai que le problème se pose lorsqu'on veut plaquer un modèle d'évaluation sur un modèle de formation d'une autre espèce, et qu'en un certain sens ici (1) on est dans l'enseignement traditionnel, ici (2) dans des situations qui sont très souvent des situations professionnelles, ici (3) on est dans une situation qui est très souvent celle des formations sociales, humaines, etc. mais qui ne sont pas seulement celles-là, et que c'est au fond l'articulation des modèles d'évaluation et des concepts de formation, j'ai été très schématique, c'est évident, qui est finalement, peut être, l'implicite de certaines de nos discussions.

André De Peretti

J'ai des petits points à régler. (rires)

D'abord, sur le problème de l'outil, (se tournant vers Jacques Ardoino) tu a dis l'outil, moi je dis les outils ou l'outillage. Parce qu'effectivement, s'il n'y a qu'un seul outil, s'il y a raréfaction et pauvreté, il est sûr que cela ne conviendra pas à toutes les situations et que par le fait même, le phénomène réducteur sera à son maximum. Alors, s'il y a possibilité de l'emploi de l'outil, et je prends la métaphore de ce qui se passe au niveau de quelqu'un qui travaille, il ne s'agit pas de se dire qu'il y a un outil qui peut permettre de tout faire, il s'agit, à chaque instant de changer d'outil, d'où la métaphore excellente que vous avez employée sur les branches et je vais me rebrancher là-dessus, mais d'une autre manière. Il est sûr que la branche peut être utile dans certaines situations et pas dans d'autres, et qu'en sens inverse, le double décimètre ou le mètre peut être adéquat à beaucoup, et pas dans certaines circonstances, et ainsi de suite. Chaque outil a sa zone d'emploi très limitée, très définie. Le problème, c'est d'avoir un outillage qui vous permette de correspondre à un maximum d'insolite, d'imprévu, de questions non prévues ou de prévues aussi. Outillage, et je dirais plus, ingénierie méthodologique et instrumentale, pour favoriser des choix, des adaptations et des inventions.

Ceci posé, un deuxième aspect, c'est le problème du projet. Tu faisais remarquer combien la politique de Savary à cet égard a été difficile. Oui, mais je crois qu'il faut bien voir ce qu'est la fonction d'un projet. Là encore, comme la fonction d'un instrument, comme la fonction d'un objectif, ou quoi que ce soit, je dis que ce sont des points d'appui d'une action. Un objectif, c'est aussi un moyen, la notion d'objectif, est une notion ambiguë et Gandhi disait déjà autrefois: "je ne connais pas les objectifs, je ne connais que les moyens de faire une chose ou pas". Et il a raison. Les objectifs, qu'est-ce que cela veut dire? Ou c'est inaccessible, ou c'est facile à atteindre, ou c'est pas vrai. De toute façon, il n'y a jamais un objectif, il y en a plusieurs, c'est un mélange, et on travaille sur plusieurs choses à la fois. On fait semblant de suivre un objectif, et on fait autre chose, ou on suit un objectif, et pendant ce temps, les étudiants ou les élèves poursuivent d'autres objectifs, de toute façon, l'interprétation de l'objectif, c'est aussi un phénomène de représentation multiple etc. Vouloir travailler en mathématiques pour réaliser certaines choses, c'est susceptible d'innombrables objectifs différents, chez les uns et chez les autres. Et si on ne tient pas compte de ces objectifs, il y aura des dérivations, des dissuasions.

Donc le problème de l'objectif comme celui du projet, dans le cadre historique dont tu parles, a revêtu plusieurs aspects. Cela a été d'abord une opération politique subtile par rapport à l'enseignement privé, l'enseignement privé se récla-

mant d'un projet éducatif. Il s'agissait de dire que l'enseignement public a aussi un projet. Il y avait donc un équilibre vis-à-vis de l'enseignement privé, plus ou moins bien fait, mais qui était important.

Deuxièmement, par le projet, que s'est-il passé? Il s'est passé qu'on a symbolisé la nécessité, pour les enseignants, dans les établissements français, qui ne veulent rien savoir de la concertation, d'être obligés de discuter entre eux et de se creuser la tête pour s'inventer une façon d'être ensemble autre que la façon statique, inerte et purement matérielle qui se réalisait.

Donc, le projet, en effet, avait plusieurs fonctions que je ne développerai pas. En cela, le projet intervient et permet aussi des formes d'évaluation: est-ce qu'on a fait quelque chose par rapport à ce projet, ou est-ce qu'il était purement bidon? S'il est bidon, qu'est-ce qui en ressort, et qu'est-ce qu'il veut dire? Quelles sont les significations, les actes manqués, les lapsus qui existent dans ce projet, etc. Il y a tout un dit et un non-dit à partir duquel une évaluation est impressionniste.

Voilà sur le terrain du projet. Je passe sur la manière dont on a voulu me situer parmi les anges, (rires) cela viendra, cela va prendre encore un peu de temps, mais cela viendra.

J'ai un autre point: (se tournant vers Guy Berger) Toi, tu t'es placé chaque fois dans des circuits linéaires, de quoi faire frémir ton voisin Arduino. (rires) Je te renvoie à ton voisinage. Mais moi, je vais me situer un peu plus dans l'espace, dans lequel tu es d'ailleurs implicitement placé.

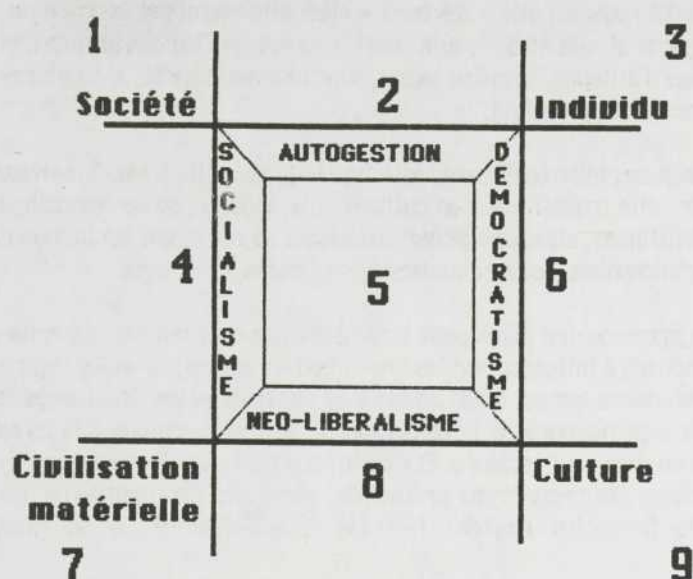
Qu'est-ce qui se passe, au fond, par rapport à tous ces problèmes d'évaluation, de programmation, de qualité, de quoi que ce soit. Il y a 4 pôles, et je les place sur un quadrilatère symbolique ...

Marina Lessard:

Les carrés de l'opposition.

André De Peretti

On va voir. Le carré de l'opposition, si vous voulez. Ici, (3) c'est l'individu. L'individu peut être pôle de formation. Il peut être pôle d'évaluation, de tout ce qu'on voudra, de ses compétences, de son savoir, de lui-même, etc. Mais il peut être aussi pôle de l'évaluation des autres, des différents autres pôles que je vais bien entendu décrire. C'est réversible dans tous les sens, dans mon système.



Deuxièmement, ici, (9) je mets la culture, je ne fais pas l'abréviation, parce que ce ne sont des abréviations qui sont mal sonnantes en français, (rires) par conséquent, je ne veux pas qu'il y ait confusion sur la manière dont je la tiens en haute estime, et non pas en m'essayant dessus. (rires) Ceci étant posé, cette culture, elle est à la fois littéraire, scientifique, tout ce que vous voudrez, alors bien entendu, je mets des vecteurs, moi aussi, dans tous les sens, mais je ne vais pas me fatiguer à cela, (s'adressant à Guy Berger) tu l'as fait très bien tout à l'heure. La culture, c'est à la fois tous les savoirs, les savoir-faire, la spiritualité, tout cela.

Ici, (7) je mets la civilisation matérielle, c'est à la fois la production, l'économie, la consommation, tout ce que vous voudrez, la technologie, bien entendu, qui est relation avec la science, déborde, provoque la science.

Et il y a un quatrième pôle (1), c'est la société et là encore, chacun de ces pôles peut être à la fois un pôle de l'orientation de chacun des autres, l'individu a des regards que j'évoquais ce matin sur la société et que ceux-ci soient transparents ou opaques, il a des regards sur la culture et des regards. Non seulement, il a des regards, mais il est contraint, etc. Chaque fois, cela va dans tous les sens, et également les implications et les acquisitions dans tous les sens. Et puis la société

elle-même, elle a des regards, elle a des contraintes, elle reçoit des contraintes, elle reçoit des regards et elle établit, elle aussi, elle est un lieu d'évaluation, et c'est l'un des thèmes d'ailleurs, le milieu social, avec tous ses aspects, et sa pluralité, sa plurivalence et sa polysémie.

La civilisation matérielle également, elle travaille sur l'individu, l'individu essaie de s'insérer, elle travaille sur la culture, elle appelle par sa technologie des créations scientifiques, elle appelle par son aspect de poids sur les individus des réactions des philosophes, des moralistes, des créations littéraires.

Donc, chacun de ces quatre pôles peut être pôle de développement, d'évaluation, de transformation, d'influence sur les uns et sur les autres. Si on les regarde, on s'aperçoit en même temps, où on se situe et où on situe les finalités de la formation, où, les significations de l'évaluation, où les lieux, chaque fois qu'on peut le dire. Il y a en gros neuf secteurs. Et c'est intéressant d'analyser le symbolisme de ces relations, par rapport aux problèmes, aussi bien les finalités de l'éducation et de la formation que des finalités de l'évaluation ou de lieux d'évaluation.

Ce qui est intéressant, c'est que si les pôles déterminants, pour généraliser, si les lieux dominants sont des lieux qui sont entièrement dans ces secteurs purs: sociétal, individualiste, culturel, ou de la civilisation matérielle, on va avoir des phénomènes de domination très particuliers, relatifs à des idéologies qui sont très claires. Ici (1), si seule la société est dominante, et compte, cela veut dire que l'individu est toujours sujet dépendant, la culture, on s'en fiche, et la civilisation matérielle suit, on est du côté de l'ayatollah Khomeiny, on est du côté des totalitarismes. Si l'on est du côté de la civilisation matérielle, on est du côté de la technocratie (7). Seule, la technologie emporte tout, et qu'importe l'individu, s'il est broyé, peu importe la destruction des sociétés coloniales par l'apport technologique qu'on a fait et qu'importe la culture: on est dans le système technocratique, et typiquement colonialiste, comme style. (9) Si c'est seule la culture qui compte, la science, on est dans l'art pour l'art, dans un système narcissique, hédoniste, dans un système fermé à caractère très idéaliste, d'une certaine manière et qui s'enferme.

Si seul l'individu compte, (3), on est du côté des anarchismes. Chacun se débrouille, on est du côté des punks, et d'un certains nombre de déviants.

J'ai traité 1, 3, 7 et 9. Si on est dans les secteurs intermédiaires, que se passe-t-il? S'il y a société et civilisation matérielle (4), dépréciant l'individu et culture, on est dans une structure qu'on connaît bien, et c'est le matérialisme

marxiste-léniniste, c'est-à-dire comme disait Lénine: "Soviet + électricité". C'est le phénomène dans lequel l'individu n'a qu'à s'adapter, boire un peu moins d'alcool, et quant à la culture, il faut qu'elle soit conforme à l'idéologie du parti. Et en même temps, ces gens qu'on reçoit dans les universités, il faut qu'ils soient membres du parti. Dans certains pays de l'Est, nous allons retrouver la même configuration avec quelques nuances.

Si on est du côté de la civilisation + culture (8), on est du côté du libéralisme. Ce qui compte, c'est la science, la culture, les choses élégantes, etc. Les individus, soi, d'accord, mais les autres, on ne les prend pas en considération. Si on est en relation individu-culture (6), cette relation est du côté des idéalismes, de l'individu qui se débrouille, peu importe que la civilisation matérielle marche et que les autres aient de quoi manger. Et la société n'a pas d'importance. Si on est (2) où société et individus se complaisent l'un dans l'autre, mais le reste n'existe pas, on est un peu dans un système de tribalisme. Il reste le 5. Dans le 5, on accepte une situation d'écartèlement, de tension, dans laquelle toutes les dialectiques peuvent jouer. C'est à dire que là, il va y avoir des possibilités de se dire, et je pense à l'université: "c'est entendu, nous avons besoin de nous occuper du milieu et de sa civilisation matérielle avec ses besoins sociaux, mais l'individu, le développement individuel de nos étudiants, cela nous importe, et le développement original de notre culture, cela nous importe. Et on ne lâche rien de ces quatre points". C'est cela qui devrait fonder la civilisation, la réalité intérieure d'une université, en relation conflictuelle, mais en relation avec chacun, en se défendant, et en étant un peu déchiré, et avec des difficultés et avec une certaine reconnaissance. Effectivement, on s'aperçoit que la tendance mondiale, elle est oscillante de tous les côtés, tantôt on est dedans ou on repart à l'extérieur. Si on est très près de ce secteur, entre société et civilisation matérielle, mais tout de même en regardant bien l'individu et la culture, on s'approche du centre, mais on est quand même du côté du socialisme. Si on est ici, on est dans un néo-libéralisme, qui s'humanise, prend des précautions, met des gants, et se fait moderne. Si on est ici on est dans une certaine situation dans laquelle on tient compte un peu de la réalité de l'individu, du plus fort et de la culture, mais on regarde autre chose également, y compris l'aspect économique, cela peut être du démocratisme, cela peut être le personnalisme, si l'on veut. Si on est là, on a quitté le tribalisme et on est du côté de l'auto-gestion, du côté yougoslave. Le mieux, c'est d'être au centre. C'est là que je suis. C'est là où sont les anges. (rires) Et les anges à la mode d'ailleurs de M. Leibnitz, Angelus rector. (rires)

Jacques Ardoino

... et combinatoire

Marina Lessard

... et avec culture.

John Gallup

J'ai pensé aujourd'hui à un discours que Paul Valéry a fait à un moment donné devant des médecins. Je me sens un peu intrus d'être ici cet après-midi, parce que je n'étais pas ici ce matin... Je suis très gêné de vous dire, "Madame", mais à l'Université Laval, on m'a dit qu'à partir de 18 ans, il faut dire Madame. (rires)

M. de Peretti, vous avez parlé de l'importance de l'individu. Je voudrais rappeler l'importance extraordinaire du linguiste français Gustave Guillaume qui est mort il y a vingt-cinq ans, sans qu'on ait reconnu l'importance extraordinaire de son oeuvre. Cette oeuvre est si importante, que même durant son vivant, les marxistes voulaient avoir le droit de l'acquérir dans son entier pour la faire disparaître. Selon lui, le premier rapport est celui qui existe entre individu et l'univers. Et c'est parce que j'ai un rapport avec l'univers, que chacun de vous a un rapport avec l'univers, que le rapport social peut s'installer par la suite. Notre rapport social s'installe dans un moment logiquement postérieur au privilège de la position absolue de l'individu. Au contraire, M. de Peretti, vous étiez beaucoup plus je crois du côté de St-Augustin que de l'Angelus de Leibnitz. Parce que, dans le grand traité sur le maître, il dit que les êtres humains n'ont qu'un seul maître, un seul professeur, c'est Dieu. On ne peut pas dire qu'un être humain peut être le maître de l'autre.

Par la suite, au Moyen Age, St-Thomas d'Aquin signale que le professeur est un être humain qui enseigne à un autre être humain: ils sont donc au même niveau d'intelligence, puisque toute notre connaissance dépend de notre corps. Or, le professeur et l'étudiant ont un corps, et cela nous donne une égalité. Vous parlez toujours de modèle. J'aimerais avoir vingt minutes pour parler du mot modèle.

Marina Lessard

Comme M. de Peretti a triché, comme M. Ardoino a triché...

André De Peretti

...il a le droit de tricher... Trichez, c'est bien. Vingt-cinq minutes seulement. (rires)

John Gallup

Je suis victime pour le moment de M. Dufresne, pas de lui directement, mais de l'évaluation dont il parle. Je suis professeur de philosophie à Laval, un des

programmes évalués. Or, à Laval, on a inscrit dans notre charte que c'est l'étudiant qui est l'agent principal de son instruction. Ce sont des thomistes, conseillers du recteur, qui ont réussi à inscrire cela dans la charte. En tant que professeur, je ne suis qu'un instrument. Et pourtant j'ai trouvé une phrase de St-Thomas d'Aquin qui m'oblige à être thomiste, mais que malheureusement, les thomistes n'ont jamais lue, qui stipule que la science s'acquiert à la fois par l'expérience personnelle et par l'enseignement. Il ajoute également que celui qui commence à enseigner devrait prendre comme modèle la manière selon laquelle on fait une découverte. C'est cela le modèle. Si la découverte n'est pas le modèle premier de l'enseignement, on aura un projet imaginaire qui sera voué à l'échec, sauf si, au cours de son projet imaginaire, on retombe sur le chemin de la découverte.

Je suis très content que vous parliez du langage. Un de mes maîtres, Roch Valin, a constaté que les mathématiciens ne peuvent dire autre chose en mathématiques que ce que leur langue maternelle leur permet. Parce que la première fonction du langage, c'est d'organiser l'imagination. Je ne peux parler avec vous avant que je puisse me parler tout seul. C'est pourquoi, vers trois ou quatre ans, un enfant passe des heures à se parler, parce qu'il doit structurer son imagination selon le modèle de sa langue maternelle.

Beaucoup de messages formulés dans nos discussions sont inscrits dans cette petite boîte magique, mystérieuse qui s'appelle l'étymologie, ou l'histoire des mots. Et à ce propos, je voudrais disposer d'un peu de temps pour reprendre les trois grandes étapes du mot "logique". En Indo-européen, la racine LEK, qui existe dans le mot français "cueillir" vient de colligare. Ce premier sens signifie: ramasser. Si un mot est traduit, cela n'en donne par pour autant la définition: par exemple, je peux dire que le mot "homme" est traduit en anglais par "man", mais cela ne me donne pas pour autant la définition de ce mot. Ramasser, cela veut dire faire un tout en ramassant les parties.

Depuis 4000 ans, "lek" est pris comme point de départ d'une activité dynamique de composition, qui consiste à faire un tout en ramassant des parties. Une collection des livres renvoie également l'activité de ramasser les livres, mais en désigne également le résultat. Voici le double sens du mot logique. Si vous ramassez les parties, vous pouvez y introduire un jugement: est-ce que c'est bien organisé, mal organisé? Mais il n'est pas suffisant de mettre les parties ensemble pour faire un tout, il y a, à un moment, un problème de bonne et de mauvaise organisation. C'est pourquoi l'adjectif logique est d'abord synonyme cohérent.

Dans la deuxième phase, la racine "lek" latin voulait dire choisir. C'est pourquoi le mot latin "eligere" a donné en français "élire" qui est un acte de volonté.

C'est là qu'intervient le problème de valeur hiérarchique. Cela implique le problème des moyens et de la fin. Donc, le rapport entre moyens et fin est un sous-problème de celui du tout et de ses parties. Le premier problème du tout et de ses parties, c'est un problème de matière homogène. Par exemple, un gallon d'eau, je peux le diviser en deux demi-gallons d'eau. Mais si vous divisez l'eau en termes d'hydrogène et d'oxygène, vous avez des parties hétérogènes, et c'est là le problème de la division qualitative. Le premier sens de l'activité est relié au problème de la démocratie et de l'égalité. Si vous divisez un gallon d'eau, vous restez dans l'homogène, et vous agissez démocratiquement car qualitativement, il n'y a pas de différence entre le tout et ses parties. Mais dès que vous avez une division hétérogène, l'eau n'est pas l'oxygène, l'eau n'est pas l'hydrogène, pas plus que l'hydrogène ne sera l'oxygène. L'hétérogénéité exige trois qualités. C'est là que Descartes s'est trompé sur sa théorie du corps et de l'âme. Choisir exige l'hétérogénéité.

André De Peretti

... l'hydrogénéité. (rires)

John Gallup

Le contraste entre les moyens et la fin implique l'hétérogénéité. C'est pourquoi il faut introduire ici les problèmes du jugement, de l'évaluation. Il est nécessaire de distinguer moyen et fin.

Le troisième sens du mot logique marque une très grande bifurcation. En grec, le mot "lego" signifie d'abord "expliquer". Quand Platon et Aristote disent: "par ce mot, je veux dire ceci", le mot "dire" signifie "j'explique". Et l'explication doit être à la fois complète, totale et satisfaisante. Mais expliquer est une activité mentale. On ne sait pourquoi exactement, en latin, le mot "lego" a pris le sens français de lire. C'est une autre activité mentale. En grec, cette activité mentale se dit avec la bouche, sorte de output. Mais cette activité mentale doit toujours respecter le principe de faire un tout en ramassant les parties. Avec la signification française de lire, on a l'explication de la méthode globale de la lecture. Le problème de lire implique qu'il faut pouvoir déchiffrer les parties et en faire un tout.

M. Ardoïno a parlé de la négativité. Il y a quatre sortes de négativité, M. Ardoïno, ne l'oubliez pas. La première négativité est que si l'on est parent, on n'est pas enfant. Mais pour qu'un parent soit parent, il faut que l'enfant existe. Il y a une relation, qui n'est pas de destruction. Hegel parlait de thèse et d'antithèse. Même dans la société, il ne faut pas que les possédants essayent de tuer les non-possédants. Car dans l'opposition des relations, il y a une négation qui implique une pluralité des choses singulières, une coexistence des choses singulières. Un homme ne peut pas être un homme sans avoir des enfants, pardon, un homme ne

peut être parent sans avoir des enfants.

Jacques Ardoin

Le lapsus est intéressant... (rires)

John Gallup

J'essaie toujours d'être intéressant. (rires) N'oubliez pas que dans la négation, que très souvent, l'activité niée, c'est une activité positive. Il est très différent de dire non et de ne pas dire oui. N'oublions pas non plus qu'il est très intéressant de faire des propositions affirmatives sur des négations. Regardez ceci: le non-être est le non être. Nous avons ici une connaissance positive du non-être, sur la négation. C'est extrêmement éclairant. Cela montre la primauté de l'affirmation sur la négation, parce que la phrase: le non-être n'est pas le non être est une affirmation positive.

Marina Lessard

A propos du mot modèle, il me semble que tu n'as pas livré l'essence de ton explication. Pourrais-tu nous la préciser d'avantage?

John Gallup

Le malheur, c'est que j'ai fait ma thèse de doctorat sur l'histoire du mot "modus", donc aussi sur le "modèle". Ben Bendiz a publié un article extraordinaire, il y a 40 ans. Il commence par la racine indo-européenne "med". Il établit un rapport avec le mot allemand "messen" qui veut dire couper au couteau. Vous avez le mot "muse" en grec, le mot "mental". Et le moyen-âge a conservé cette idée que le couteau de l'homme, c'est son activité mentale de diviser et distinguer. C'est un rapport. Le mot "med" a donné en latin "mensor", le participe passé était "mensis" et "mensura". Mesurer, est donc une activité de couper, de rompre la continuité. Dans la même optique, le mot médecine vient de la même racine. Benveniste en a donné une explication extraordinaire: l'homme a dépassé l'époque du sorcier quand il a découvert qu'entre la maladie et le remède, il y a un rapport mesurable, et même quantifiable.

André De Peretti

C'est quand il avait coupé des branches. (rires)

John Gallup

Le mot "méditation" vient d'ailleurs de la même racine de l'activité. Le mot "modus", en philosophie, exprime des modes d'être. On ne peut diviser de l'être et des modalités de l'être sans imaginer les quantités impliquées dans ce mot. Si vous employer le mot de "mesure", c'est extraordinaire de voir comment l'inconscient vient influencer toutes nos recherches. Tout le problème d'avoir une connaissance

qualitative des choses, et même quantitative: c'est qu'il faut avoir un couteau, et si notre intelligence n'est pas finement aiguisée, on ne peut couper avec précision. Pour couper, il y a deux manières: on peut couper l'eau soit quantitativement, de manière homogène, soit qualitativement, de façon hétérogène, ce qui a donné la chimie. L'hétérogénéité est très antidémocratique, elle nous fait voir l'inégalité des choses.

André De Peretti

C'est pas sûr...(rires)

Jacques Ardoino

Je dirai que je suis en grande partie d'accord avec vous, mais sur un seul point (rires) et je vais passer à ce seul point: sur l'importance de l'étymologie et de l'histoire des mots, parce qu'après tout, c'est là qu'est l'apprentissage de la temporalité et de l'historicité et que lorsqu'on supprime l'étymologie, on en arrive à vivre selon une spatialité dominante, et on retrouve là ce qu'a très bien décrit Gabel dans La Fausse Conscience, c'est-à-dire cette sorte d'hypertrophie de l'espace qui marque les sociétés contemporaines et qui coïncide avec ce qu'il appelle réification, en reprenant le terme d'un marxiste, Lukacs. Je dirais même qu'il y a deux directions modernes, qui vont tout à fait dans ce sens-là. Castoriadis, qui est un philosophe français d'origine grecque, reprend l'étymologie de "lek" dans l'Institution imaginaire de la société, et dérive à partir de cela, et c'est très utile par rapport à notre problème, sur ce qu'il appelle la logique ensembliste-identitaire qui est le modèle effectivement selon lequel nous fonctionnons. Mais au-delà d'un imaginaire qu'il voit comme un magma et qui est un imaginaire créateur sur lequel je vais revenir un instant, c'est le point, M. Gallup, sur lequel je ne suis pas d'accord avec vous. Un autre philosophe, d'origine grecque, qui s'appelle Kostas Axelos, a tout à fait la même théorie que vous, ou la même vision que vous, quant à la relation au monde ou à l'univers comme première. Il y a bien des points sur lesquels je suis d'accord avec vous. Où je ne suis pas d'accord, c'est quand vous dites non cette affirmation que l'être prime absolument la négation. Qu'il prime le non-être, cela, bien sûr, c'est tout à fait aristotélicien, mais il y a un jeu de mots...

John Gallup

Je vais vous couper, c'est le langage qui m'instruit, ce n'est pas Aristote qui m'instruit. J'analyse le langage...

Jacques Ardoino

Oui, mais je connais suffisamment Aristote (rires) pour le retrouver à travers votre langage. Et vous avez d'ailleurs le droit à cela (rires). Mais par con-

tre, il y a un truc que vous avez fait au passage. Parce que le non dont nous parlons dans la négation n'est pas le non du non-être. C'est le non de l'affirmation du sujet. C'est par là que le sujet se constitue. Et en particulier, son premier mouvement de constitution, et je suis bien d'accord avec vous sur ce que vous avez dit sur le langage, et qu'il faut que l'enfant de quatre ans apprenne à se familiariser en quelque sorte imaginativement. Ce que vous dites est tellement vrai que c'est même la seule façon de comprendre l'extraordinaire suprématie économique des Japonais aujourd'hui et leur faculté d'assimilation. Elle est tout simplement venue de cet effort considérable qu'un enfant de six ans ou de huit ans est obligé de faire pour assimiler un langage qui comprend trois systèmes de signes tout à fait hétérogènes, les kanji, signes d'origine chinoise, il y en a au moins 2 000 nécessaires pour lire un journal, et il y en a 30 000 pour être lettré. Les kana qui sont l'Hira-kana et le Kata-Kana, qui sont des simplifications des idéogrammes effectuées dans le temps, mais qui n'ont plus rien à voir aujourd'hui avec les kanji d'origine. Et maintenant, comme ils sont très complémentaristes, ils ajoutent les romanji, c'est-à-dire les caractères romains, qu'ils ont adoptés et assimilés. Et un journal japonais est constamment fait de tout cela, ce qui fait quatre combinaisons différentes. Quand un enfant est devenu capable d'assimiler dans une mégacombinatoire ces quatre combinatoires, l'électronique dans laquelle ils excellent, l'informatique dans laquelle ils excellent, c'est un jeu d'enfant, car ce sont des combinatoires mineures et homogènes par rapport à ces combinatoires qui sont, elles hétérogènes. Cela, c'est une parenthèse.

Donc, tout à fait d'accord, mais sauf sur un point, c'est que tout cela n'a été possible qu'à partir du moment où l'être humain, où l'enfant s'est doté d'une fonction imaginaire. Cet imaginaire est déjà la négation par rapport au sensible. C'est-à-dire que l'imaginaire est un circuit de dérivation où je vais me représenter des choses. Et c'est déjà le premier acte de négation. Je dis non, et je casse, je coupe, justement, l'expérience sensible, on sort de la réflexologie pavlovienne à travers le fonctionnement de l'imaginaire. C'est le point sur lequel je suis en désaccord avec vous, mais on reprendra.

Maintenant, avec mon ami De Peretti. D'abord, premier point, sur l'outil. Entirement d'accord, mais là aussi, soyons philosophes. C'est beaucoup plus dans le sens de la distinction d'Habermas entre science et technologie, c'est l'outil en terme générique, et il n'en demeure pas moins que l'outil porte effectivement ses limites de déviation et de perversion.

En ce concerne le projet Savary, alors là, je dis qu'on a un merveilleux exemple d'ignorance totale, chez Savary, de ce que c'est que la dialectique.

André De Peretti

Chez les politiques, en général ...

Jacques Ardoino

Je persiste à donner cette analyse-là: à partir du moment où un ministre de l'éducation tient au nom de la démocratie, d'ailleurs tout à fait égalitaire dans le sens où cela a été dit tout à l'heure...

André De Peretti

Je vais revenir. (rires)

Jacques Ardoino

...au nom de cette démocratie-là...

André De Peretti

Là, on est d'accord.

Jacques Ardoino

Il arrive à dire: nous, ministère, nous voulons, pour être démocrate, ne pas avoir de projet dans l'état actuel des choses, et nous attendons que les projets montent de la base, et après, démocratiquement, nous ferons notre grand projet de ces projets de la base, et il y a des versions tout à fait analogues, et c'est intéressant de revoir le livre vert, le livre orange et la succession avec le livre blanc au Québec où il y a des choses extrêmement comparables. Je dis: c'est une ignorance totale de la dialectique. Il n'y aura des projets à la base...

André De Peretti

... cela donne dans le ressentiment ...

Jacques Ardoino

Attends, attends. Il n'y aura des projets à la base que quand il y aura un projet au sommet qui va susciter dialectiquement les contre-projets. Et cela, c'est une erreur politique et dialectique énorme.

Le troisième point, c'est que ta grille de repérage, elle me paraît très com-mode pour se repérer. Mais son caractère à prédominance spatiale, ne peut manquer d'être remarqué, même si toi tu y mets...

André De Peretti

Je ne peux pas mettre le mouvement sur le plan

Jacques Ardoino

Mais c'est cela le problème. Nous sommes dans une société hyperspécialisante. Et en particulier, prenons un seul mot, mais on pourrait le faire des quatre. Prends le mot culture. Qu'est-ce que c'est que le mot "culture"? Prends Edgar Morin, ce qu'il appelle la "culturalanalyse" dans un excellent article paru en 1970. Il te montre que la culture actuelle a complètement éclaté. Tu as la culture des humanités, la culture cultivée, pour reprendre le terme de Bourdieu ...

André De Peretti

Je le fais quand je développe...

Jacques Ardoino

Attends, tu as la culture de masse, au sens presque de Mac Luhan ou le message et le massage se confondent, mais où en définitive elle lave la culture cultivée et avec des moyens extraordinairement plus puissants, grâce aux médias. Et il ne reste plus grand chose de la culture cultivée. Et puis, tu as les cultures scientifiques, qui sont des cultures élitiques, des cultures d'initiés, où seuls les initiés, à l'intérieur de chaque spécialité, se comprennent, où il n'y a plus de popularisation possible. Là, on retrouve, effectivement, l'hétérogène. Et combien je souscris à ce primat de l'hétérogène sur l'homogène ! Mais là puisqu'on a eu l'augustinien, et le thomiste côte à côte, moi, je reprendrais bien le rôle du diable (rires), je vous dis que quand vous soutenez la thèse de l'importance de l'hétérogénéité, que cela vous plaise ou non, vous êtes dans le sens du primat de la négation sur l'affirmation. Car, ce qui est au fond même l'homogénéité, et c'est là que je serai d'accord avec De Peretti, pour ce qu'il va vous dire dans un instant, (rires) la démocratie n'exclut pas du tout la différence. Bien au contraire. La démocratie est la reconnaissance de la différence. Que l'on soit parti, et encore les Grecs eux-mêmes, l'ont montré, d'une idée de l'égalité à la manière de l'eau que l'on coupe, de l'homogène, c'est très possible que cela revienne périodiquement à travers un nivellement qui est une fausse compréhension de la démocratie: oui, mais je veux dire que la véritable compréhension de la démocratie, c'est le respect et de l'acceptation de l'hétérogénéité. Mais cela passe par une négation. Car si je ne fais pas le premier mouvement de passer par la négation, je vais tomber dans un autre angélisme, je ne dirai pas que c'est le tien, (rires) ...

André De Peretti

Le mien, il est très bien...

Jacques Ardoino

...qui est courant, et qui s'accroîne souvent avec le structuralisme contemporain. Je peux dire, nous Québécois, nous Français, nous sommes cousins. Nous

avons, finalement, en gros, les mêmes désirs, les mêmes émotions fondamentales, et je peux même ajouter, nous Japonais.

André Brassard

...mais pas la même façon de discuter (rires)

Jacques Ardoino

Alors, vous le dites très justement, cela veut dire quoi? Cela veut dire que là aussi, il y a hiérarchisation, et qu'en fait, en tant qu'ethnologue, je dois commencer par reconnaître les différences et après, seulement, je pourrai me payer le luxe de retrouver les convergences et les concordances. Mais si je ne commence pas par reconnaître les différences culturelles, les modulations très différentes de parler, de langage, d'images, de folklore, de symboles, je vais mépriser l'autre ou je vais le réduire, et je vais faire un acte absolument réducteur. Si je commence par poser ces différences, après, je peux effectivement m'apercevoir, que même si je ne les signifie pas de la même manière, au fond, l'ambition, la haine, la jalousie, le désir, cela se retrouve à peu près chez tous les êtres du monde, et quelles que soient effectivement leur culture et leur religion. Et cela, c'est hiérarchisé. Il faut le prendre dans le bon ordre.

Marina Lessard

Ce matin, vous avez mentionné qu'il y avait un lieu ou une limite qui semblait être une difficulté dans l'identification de ce lieu. Cette limite ne serait-elle pas quelque part entre le singulier et l'universel? Autrement dit, cette limite serait-elle ce qu'on appelle la différence entre l'universel et le singulier?

Jacques Ardoino

Mais également. Vous avez tout un courant...

André Brassard

Jacques Ardoino, quand tu parles ainsi, tu développes une idéologie du fonctionnement humain. Ce n'est pas nécessairement comme cela que fonctionne l'individu. Il apprend parfois par la ressemblance, et parfois par la différence. Toi, tu dis: il faut d'abord commencer par ceci pour aller à cela. Tu nous dis une idéologie.

Jacques Ardoino

Attends...

André Brassard

Tu nous dis: voilà ce que serait le bien...

Jacques Ardoino

Quand tu me dis cela, tu me dis...

André Brassard

Je te le souligne, car c'est important dans la discussion.

Jacques Ardoino

Tu me dis: tu...

André Brassard

Mais je pense qu'elle a dévié.

Jacques Ardoino

Quand tu me dis cela, tu me dis que je ne suis pas un individu? Tu viens de me dire: toi, tu fonctionnes comme cela, et tu ajoutes: c'est pas comme cela que fonctionne un individu. (rires) Je suis un individu parmi d'autres. Je ne fonctionne pas comme toi.

André Brassard

Je dis que la différence que tu as affirmée se situe au plan de l'idéologie. Mais je reconnais la différence dans ton comportement.

Jacques Ardoino

Bien.

André Brassard

Ainsi, je reconnais cette différence.

Jacques Ardoino

Effectivement, c'est que je pose.

André De Peretti

Il fait une négation... (rires)

Jacques Ardoino

Mais je réponds ici à la question de Marina. Il y a tout un courant actuel, aux Etats-Unis, qui devient à la mode, mais je crois, c'est beaucoup plus qu'une mode. Ce sont les travaux de Garfinkel. Garfinkel est en train de montrer que l'indexicalité de chacun de nos propos, c'est-à-dire son caractère éminemment particulier, est en train de saper à la base toute sociologie, c'est-à-dire de montrer qu'il n'est pas possible de donner des énoncés sociologiques en termes de généralités, à la

manière durkhémienne, et ceci à cause des problèmes de langage. Et c'est un informaticien israélien Bar Hillel qui a dégagé le premier cette notion d'indexicalité dans un article du *Mind* de 1951, à propos des similitudes qu'on essayait d'établir entre les langages artificiels des ordinateurs et les langues naturelles. Et on s'aperçoit finalement qu'aucune traduction n'est possible par des machines, ou alors que pour que ces traductions soient possibles, il faudrait qu'on appauvrisse tellement le langage à l'entrée, qu'on le vide tellement de sens, pour avoir des énoncés vraiment traductibles automatiquement, qu'on sortirait du sens très appauvri à la sortie. Dans ce sens, oui, l'apport actuel de l'école ethnométhodologique est très important. Et dans ce sens, oui, je crois qu'il faut parler aujourd'hui d'une science de la particularité, et que seulement ensuite, on a le droit de se reposer ce problème: comment on retransforme le particulier en général. Mais il faut déjà accepter le particulier comme objet de science. Et là, toutes les méthodologies contemporaines des histoires de vie avec le Québécois Gaston Pineau, par exemple, tout le problème des journaux, comme mise à plat de l'imaginaire, c'est-à-dire comme travail sur la particularité, mais redistancié et mis à plat. Je pense aussi aux travaux bien connus de Favret-Saada, sur la sorcellerie en France, qui a été jusqu'à se laisser envoûter elle-même, mais pour retrouver ensuite une certaine distanciation qui en fait quand même un travail ethnologique parfaitement valable scientifiquement. Tout ce problème-là du jeu d'une redistanciation, et peut-être après, d'une généralisation à partir de la particularité. Et nous avons, là, deux grands maîtres à invoquer: Freud aussi bien que Marx. Car l'un comme l'autre à leur époque ont su partir d'exemples très particuliers pour leur donner une portée générale. Il y a là une piste extrêmement intéressante sur le plan scientifique.

John Gallup

Aristote aussi...

Jacques Ardoino

Moins nettement. Ce n'est pas aussi net.

John Gallup

Je voudrais faire deux ou trois observations. Premièrement, dans ma recherche, je fonctionne selon le principe que les êtres humains nomment leur réalité en suivant leur manière de connaître cette réalité. Lorsque je crée un mot comme "rouge" si je nomme de manière directe le rouge, je le connais de manière directe. Albert le Grand a avancé ce grand principe: la raison pour laquelle un cheval n'est pas un homme, c'est qu'un cheval est un cheval. Par là, on montre la primauté de l'affirmation sur la négation.

Quand vous parlez du chinois, le vrai problème du langage n'a rien à faire avec l'écriture, mais quelque chose à faire avec le langage oral. Parce que les langues chinoises et japonaises ont été développées longtemps avant l'écriture.

Jacques Ardoino

Pas pour le chinois. C'est vrai pour le japonais.

John Gallup

Les indiens en Amérique du Nord n'ont jamais analysé leur langage de manière scientifique, ils n'ont pas les conditions nécessaires pour analyser la langue maternelle, il faut la visualiser par des signes visuels. Il y a un autre problème, celui de la nécessité dans le langage. Il est impossible, pour un être humain, d'inventer une quatrième personne grammaticale. En chinois et en japonais, on fonctionne très bien avec seulement la troisième personne. D'après les expériences de Zazzo, on constate, chez nous, que l'enfant de deux ou trois ans se parle toujours de lui-même à la troisième personne. C'est seulement longtemps après, de manière négative, qu'il se détache par mode de négation avec je et moi. Le langage est une fiction. Je peux parler de moi-même en disant John Gallup te parle; je peux aussi dire: ton ami te parle, et je te parle. Le langage est un jeu d'imagination et de fiction. Chaque fois que je parle, il y a quelque chose qui me motive pour choisir soit la manière la plus simple: je te parle; ou de manière emphatique: le professeur Gallup, PhD te parle.

Jacques Ardoino

Je suis tout à fait d'accord avec cela. La confusion, elle est dans l'ontologie de l'être, ou dans la naissance du sujet. Je dis que la négation est fondamentale à la naissance du sujet.

John Gallup

Mais mon point de départ...

André De Peretti

Je vais les accorder tout à l'heure... (rires)

John Gallup

Mon point de départ n'est pas ontologique, en tant que linguiste, c'est l'observation du comportement du langage.

Jacques Ardoino

A travers le structuralisme, la linguistique moderne est on ne peut plus ontologique. C'est bien son drame, d'ailleurs. Elle est essentiellement réificatrice,

elle est néo-ontologique.

John Gallup

Le problème avec trop de linguistes aujourd'hui, c'est qu'ils n'ont pas assez travaillé dans les écrits de Gustave Guillaume. Si Jean-Paul Sartre, en 1929, lorsqu'il était encore étudiant, avait écrit ce grand livre publié en 1929, sur le Temps et le Verbe, tout sa vie philosophique aurait été complètement différente, parce qu'il faut être avant d'exister. Exister, c'est le prolongement de l'être. Et la condition minimale de l'être, c'est de pouvoir être.

Jacques Ardoino

Je crois quand même que Jean-Paul Sartre a bien fait. On avait davantage besoin d'existentialisme à son époque que de néo-essentialisme.

André Brassard

On est conduit à une discussion sur l'être et...

André De Peretti

C'est bien, c'est bien. On est en train de situer l'horizon de l'évaluation...

Marina Lessard

On est en peu éloigné de notre sujet, bien qu'il soit évident que l'évaluation passe par le langage verbal et écrit et que la logique implique l'évaluation par le jugement qui dit le vrai et le faux. Mais étant donné le temps qui nous reste, je passerai la parole à M. De Peretti.

André De Peretti

Ma pratique de la théorie de la dialectique est la suivante. La thèse est une affirmation rassemblant tout un ensemble d'originalités, de singularités, dans une certaine généralité, dans une certaine universalité. Et c'est un travail de rassembler les parties, effectivement. C'est un mouvement qui implique de l'énergie, mais ce mouvement, comme tous les mouvements, et ma conception des choses est à résonance énergétique, il va être emporté par l'inertie, c'est-à-dire, qu'à un moment donné, après avoir été rassembleur, réunificateur, il va tendre à corseter les choses, il va tendre à être réducteur. Il va aller trop loin. Il fait un mouvement, qui le contrarie, car le mouvement, qui n'est pas contrarié, ira trop loin. Donc, je dis: la négation, elle est là. La négation, c'est justement l'opposition à l'inertie qui voudrait vous faire croire que cette universalité rassemble, toujours et continué et sans effort, quelque chose qui n'avait de sens que lorsqu'il y a l'effort d'énergie, un travail réel. Et ce travail, il est perdu, il commence à se perdre: il faut alors une négation. Et cette négation, elle va constituer non pas

l'antithèse, mais l'hypothèse. L'antithèse c'est typiquement français, c'est ce que reproche à juste titre notre ami Ardoino, c'est-à-dire que les Français aiment bien avoir une thèse et une antithèse. C'est très bien, personne ne bouge. Deux chèvres sur le pont. C'est terminé. Et c'est bien d'ailleurs ce que Marx a critiqué dans la pensée de Proudhon, qu'il n'avait pas le sens du mouvement dialectique. Si l'on dit qu'il y a mouvement dialectique à une démarche, il faut dire que cela se manifeste par un mouvement. Mais cette affirmation de l'hypothèse qui détruit l'inertie, qui dit non, par exemple, si vous voulez, "nous sommes dans une civilisation bourgeoise, tout le monde est heureux, on tient en considération tous les individus". "Pas du tout", va dire un certain nombre de gens. "On ne tient pas compte de nous, nous sommes exploités", etc. La négation fait apparaître justement la particularité. Elle s'établit comme rejet d'une universalité, au moment où celle-ci, par inertie, devient réductrice, et par rapport à cette réduction, la particularité, au contraire, vient casser cette réduction et montrer une particularité d'ouvrier, d'universitaire, qui ne peuvent pas entrer totalement dans cette réalité.

Mais cette négation elle-même, qui est un second mouvement, qui est un mouvement où le sujet apparaît, où une forme de sujet apparaît, dans mon cas, je généralise, à nouveau, ce mouvement va être emporté. Il va aller trop loin. Il y a nécessité d'être contrarié par une seconde négation. C'est la négation niée dont parle Hegel, dont parle Marx, dont parle Engels. La négation niée n'est pas niée en tant qu'elle est détruite elle-même, pas plus que l'affirmation n'est détruite elle-même. Car à ce moment-là, il n'existerait plus rien nulle part. C'est un mouvement qui se construit, et cette négation qui nie, c'est justement ce que Engels et Marx ont appelé la synthèse.

La synthèse, c'est cette négation de l'inertie de la particularité qui voudrait faire croire que parce que je suis ouvrier à un certain moment de l'histoire, je suis automatiquement avec telle et telle manière d'être par contraste avec les caractères réducteurs, etc. Et au contraire, j'apparais dans une certaine originalité, et singularité, identité absolument différente. A nouveau, la différence émerge. Et c'est cette différence, qui, parce qu'elle émerge en cassant les risques de la particularité, non pas la particularité elle-même, mais les risques enfermant la particularité, va permettre à nouveau le repassage de l'ensemble de ces originalités, de ces singularités, de ces personnalités, dans une possibilité d'universalité. Et effectivement, le singulier est créateur d'universalité, alors qu'en même temps, il a besoin que la particularité existe.

Jacques Ardoino

Mais pourquoi appeler hypothèse l'antithèse?

André De Peretti

Parce que l'antithèse, au niveau français, je peux l'appeler antithèse si tu veux...

Jacques Ardoino

Moi, je préfère...

André De Peretti

C'est toujours une manière d'établir un blocage à partir duquel on ne fait pas de synthèse, car on s'arrête, c'est classique. Ce n'est pas cela que vous sentez, de temps en temps?... (rires) Je n'ai pas fini, je veux lui régler son compte. Parce que là (s'adressant à Gallup), il nous a provoqués. Il a été vilain.

Guy Berger

L'hypothèse, au fond, est ce qui travaille dans les dessous de la thèse, (rires)... tout en étant son contraire, quoi !

André De Peretti

C'est très universitaire de travailler en-dessous de la thèse (rires).

John Gallup

Hypo, c'est beau, hypo.

André Brassard

Je préfère hyperthèse.

John Gallup

Cela a été posé. Aristote suit Platon dans Delta 11 de la Métaphysique: "ce qui vient avant, vient en-dessous".

André De Peretti

Il a des spécialités que ... (rires)

Jacques Ardoino

Moi ce que je voudrais, c'est qu'on ne supprime pas.

André De Peretti

Je vais te rendre l'antithèse quand je serai avec toi, et reprendre "hypothèse" quand je serai avec d'autres. (rires) Je ne me battrai pas ! Pourvu que la négation soit vécue comme négation non aliénante mais structurante. C'est là où je suis d'accord avec toi, la négation peut être structurante, mais je l'explique en termes

d'une dynamique d'une énergétique.

André Brassard

Ces idéalistes sont en train de se réconcilier. (rires)

André De Peretti

Vous allez voir.

André Brassard

On reprend vingt ans d'histoire... (rires)

André De Peretti

Les civilisations sur lesquelles nous sommes actuellement fondés sont en train de vivre des soubresauts qui tiennent à quoi? Qui tiennent d'abord au fait qu'il y a un noyau de civilisation, moi, je l'appelle une nucléologie, cela nous fera plaisir, avec votre grec, qui vient infiltrer la totalité du système, et que je qualifie dans mon langage d'indo-aryen. Cette logique indo-aryenne est la suivante: c'est l'identité qui est le phénomène de référence fondamental. Il faut ramener les choses à l'identité. Il ne s'agit pas de réunir, non. Il s'agit de ramasser, non pas des différents pour les construire dans un tout, mais de réunir des différents pour en faire des identiques qu'on met dans des systèmes de boîtes, dans des strates, dans des castes, comme vous voulez. Et cela se traduit par conséquent par l'identité fondamentale, par l'obsession de l'identique. Une série de A est identique à A, identique à A, etc. Si on voit apparaître une différence, c'est la séparation. Il y a différence d'identité, la différence est exclue, chassée, séparée. Si on a une tout petite différence, on devient un B... Quand Talleyrand a eu son pied-bot, il n'était plus possible, qu'il soit de Duc de Talleyrand-Périgord, il a été obligé de devenir un autre, dans une autre catégorie, quelle qu'elle soit, etc. Cette structure est très simple. Dans des temps qui ne sont pas très anciens, on disait que les filles sont différentes des garçons, alors il fallait séparer les garçons et les filles. Mais comme il n'y a plus de relations, ce qui, par définition est exclu ...

John Gallup

Ils sont tous des être humains, vérité affirmative de base.

André De Peretti

Rien du tout.

John Gallup

Si vous dites cela, je le refuse.

André De Peretti

Vous allez voir comment cela fonctionne, jusque dans votre conception (rires). Puisqu'il n'y a plus de relation directe, il ne reste plus que la relation d'ordre. Cela veut dire que n'importe quel élément identique et réputé identique: on lui coupe les cheveux de la même manière, les garçons avec les cheveux courts, les filles avec les cheveux longs, ou l'inverse, peu importe, dans ces conditions-là, puisqu'il n'y a plus d'autre relation possible entre des réalités construites comme identiques, et séparées des différences, la relation, c'est que quel que soit A, dans n'importe quelle circonstance, il est toujours réputé supérieur en n'importe quelle circonstance à n'importe quel B. Et cela veut dire quoi? Cela veut dire: n'importe quel ingénieur a toujours raison par rapport à n'importe quel ouvrier, quoi qu'il ait fait, quoi qu'il ait dit et quelle que soit sa compétence. N'importe quel garçon est supérieur à n'importe quelle fille, quel qu'il soit, dans n'importe quelle circonstance.

Jacques Ardoino

C'est pas mal, c'est un énoncé qu'il faut conserver... (rires)

André De Peretti

Cela veut dire que n'importe quel adulte est réputé supérieur à n'importe quel enfant, et l'enfant a toujours tort. Ce système-là est basé, pour employer une métaphore, sur le fait de la structure de strates qui sont des castes séparées, dans laquelle la relation entre les castes est exclue, et elle conduit, si elle se produit, à un phénomène d'impureté. On ne se marie pas d'une caste à l'autre, c'est encore interdit aux Indes. C'est ainsi qu'on devient paria, qu'on devient intouchable, surtout si c'est un homme qui se marie avec une femme de caste dite inférieure. Et cette notion inférieur/supérieur, c'est le critère fondamental, c'est le critère sélectif. Qu'est-ce que cela entraîne? Il y a des nations techniquement supérieures, elles sont réputées en tout et pour tout supérieures à d'autres nations. Et c'est tout le phénomène du colonialisme et de la colonisation.

La colonisation, c'est pas simplement une conquête militaire, c'est ensuite l'affirmation d'une suprématie totale, parfaite et ontologique, et essentielle, et aristotélicienne, dans laquelle les gens sont totalement placés et totalement séparés. Quand vous aviez des "évolués" disait-on, qui étaient des gens d'un pays colonisé, et qui avaient fait l'effort de s'assimiler, on disait malgré tout qu'ils étaient impurs, on se méfiait d'eux malgré tout. Nous avons connu cela. A cette nucléologie, s'oppose une autre nucléologie qui est beaucoup plus simple. N'importe quel A, n'importe quel B en relation avec un B, avec une différence: il y a création possible, si on y met un conducteur particulier d'énergie.

Et je finirai sur une métaphore, puisque vous me coupez, chère Madame, dans mes élans sur mon analyse des civilisations en profondeur. C'est comme si vous aviez dans le premier cas deux conducteurs d'énergie entièrement séparés, et la seule relation possible, c'est l'éclatement, c'est la rupture, cela s'appelle la lutte des classes, des sexes, coloniale, tandis que dans le deuxième cas, c'est le conflit permanent. C'est sûr, mais cela s'appelle, si vous prenez une métaphore électrique, dans le premier cas, c'est celle de l'électricité statique; dans le second cas, celle de l'électricité dynamique, c'est-à-dire que n'importe quelle différence est différence de potentiel et avec un conducteur approprié, vous avez de l'énergie possible, non seulement en A et B, mais dans le conducteur lui-même. Or, nous sommes en train de basculer du statique au dynamique. Et cela, c'est la démocratie.

André Brassard

J'ai déjà fait la philosophie, selon St-Thomas, mais je n'avais jamais aussi bien saisi la querelle des universaux que cet après-midi, grâce à ces discussions. Je ne savais pas que l'évaluation nous mènerait à cela. Je me rends compte que si on pose la question selon Thomas d'Aquin, on pose le problème de l'absolu et du relatif, et si on le pose à la façon de Kant, on pose le problème de la liberté et du déterminisme. Fondamentalement, c'était au fond de toutes nos discussions d'aujourd'hui.

André de Peretti

Oui, c'est sous-jacent.

John Gallup

Il m'a fallu beaucoup de temps pour réfléchir sur ce problème de l'identité. Je me rends compte que beaucoup de gens ont mal compris la pensée d'Aristote en ce domaine. Pour Aristote, dans *delta 9*, le mot "un" a deux sens. Il y a ici polysémie. Pour Aristote, le premier sens d'identique, c'est l'identité numérique. René Levesque est René Levesque. Identité a un autre sens, au niveau de l'espèce: un homme est un homme. Puis, vous avez identité au niveau du genre, un animal est un animal.

André De Peretti

Vous êtes sûr que chacun sent qu'il est vraiment lui-même à chaque instant, de cette manière simple?

John Gallup

Cela, c'est le problème de la polysémie. Finalement, vous avez l'unité par analogie: l'être est l'être. Et c'est pourquoi, je ne crois pas que votre interprétation est vraie. Parce que, pour Aristote, le sens supérieur du mot unité, c'est la

chose singulière qui est depuis 2 000 ans dans toutes nos langues, imaginée en logique comme inférieure, placée en dessous. C'est un problème de culture et de civilisation, à savoir pourquoi en logique la chose singulière est imaginée comme inférieure, comme subordonnée à la chose universelle. Même en sociologie, Aristote dira que la bonne manière de tester la différence entre le singulier et l'universel, c'est la distinction entre le nom propre et le nom commun. Le nom propre est le signe de la chose singulière en tant que singulier. Mais un nom commun est nommé un nom commun parce qu'il est le signe de la nature humaine qui est commune, et applicable, et qui donne naissance à un problème de logique, la compréhension de l'extension du concept. Dans toutes nos discussions, il y a une supériorité qualitative du côté de la compréhension. Et cette compréhension est qualitativement supérieure. Même si René Levesque est René Lévesque, et un homme est un homme, ces deux vérités ne nient pas l'autre vérité que René Lévesque est un homme, mais tout homme n'est pas René Lévesque. C'est là qu'il faut intégrer l'importance du singulier.

Le langage depuis 2 000 ans procède ainsi. Si vous avez animal, homme et cheval, tout phrase affirmative est toujours imaginée comme un problème de subordination qui se manifeste dans le langage par le mot sujet. Tout homme est un animal. Tout cheval est un animal. Toute phrase négative qui est vraie est un refus de subordination. La raison pour laquelle il est vrai de dire: aucun homme n'est un cheval, et aucun cheval n'est un homme, c'est que les deux espèces refusent la subordination de l'une à l'autre. Cela c'est le modèle pour lequel, selon la deuxième opération de l'esprit, on va évaluer et juger la vérité et la fausseté des phrases. D'où l'importance de la bonne définition et des explications fines sur ce qu'est un genre, et une espèce, et le problème des différences. L'homme et le cheval se distinguent parce qu'il y a deux différences qui divisent le genre. La différence qui divise le genre constitue les espèces.

André De Peretti

Si vous le traitez comme cela, vous pouvez avoir des genres différents. C'est très bien de dire chaque homme. Mais on vous dira: non. L'indien de la caste supérieure n'est pas identique. Il ne se conçoit pas comme le même homme. Et cela se traduit terriblement dans la vie concrète.

John Gallup

C'est pourquoi votre symbole A est si équivoque.

André De Peretti

Cela veut dire: tous les garçons vus identiques n'ont pas le droit de pleurer, tous les garçons doivent aller à la guerre, tous les garçons sont agressifs.

Jacques Ardoino

L'aspect qualitatif de la singularité exposé là montre bien l'importance de la négation pour la constitution du sujet. Mais tout à l'heure, André Brassard a dit en plaisantant qu'il avait tout compris de la querelle des universaux, et c'était dit d'une façon un peu dérisoire. Ce que je voudrais dire très sérieusement, c'est que, que cela plaise ou non, la querelle des universaux est réellement présente dans la problématique de l'évaluation et du contrôle, et que c'est précisément parce que l'on dit qu'elle n'y est pas, qu'elle n'a rien à foutre, qu'on fait du fonctionnalisme, qu'il se passe tout ce qui se passe avec les pseudo-évaluations et les pseudo-contrôles. Car de toute façon, il y a des visions du monde qui sont en jeu quand on semble faire quelque chose de très sérieux, de très fonctionnel, etc. Il faudrait quand même inscrire au passif d'Aristote, parce qu'il n'a pas que des qualités, quoi qu'on en ait dit, c'est quand même lui aussi qui a fondé cette rehiérarchisation excessive, le jour où il a dit: il n'est de science que du général. Eh bien, il a fondé cela.

John Gallup

Cela vient de Platon, je m'en excuse.

Jacques Ardoino

Mais cela a été repris pas Aristote. Il insiste sur l'importance de l'universel et le principe d'identité est un principe d'universalité.

John Gallup

Précision! Précision! Pour Aristote, le singulier, c'est le point de départ du mouvement d'induction vers l'universel qui est le point d'arrivée. Un point où Aristote est mal compris, à l'époque moderne, l'universel, c'est un terme relatif, le terme du mouvement. Il fait découvrir l'universel à partir du point de départ. Lisez Delta 11 de la Métaphysique d'Aristote, attentivement. L'universel est le point d'arrivée de tout mouvement. Il n'y a pas de science chez l'homme s'il n'y a pas un point de départ du côté du monde sensible.

Jacques Ardoino

Dans la construction de la connaissance, oui. Mais pas dans l'affirmation de la connaissance. Dans l'affirmation de la connaissance, on reparle de l'universel.

John Gallup

Mais l'homme, à partir de la connaissance sensible, doit construire sa connaissance. Il ne faut pas dire qu'Aristote ne considère la connaissance que comme résultat. Pour lui, la science est le va-et-vient constant entre la chose singulière

et l'universel. Mais les gens voudraient toujours interpréter Aristote comme s'il était Platon. Pour Platon, la présence de l'âme dans le corps était un accident, l'homme en naissant avait déjà toute la science universelle, en regardant le monde des idées. Et une fois versée dans le corps, l'homme a tout oublié. Aristote, quant à lui, refuse cela. C'est pourquoi Gilson avait tort, comme historien de caractériser Aristote comme un essentialiste. Aristote n'est pas un essentialiste.

Guy Berger

J'aimerais faire l'intervention suivante, D'abord, je suis un ex-philosophe; j'ai eu plusieurs fois envie d'entrer dans le champ de bataille, avec ce que je sais d'Aristote, mais je vais assumer ce que j'ai fait ce matin. C'est-à-dire au fond, je crois que c'est très important, ce que Jacques et M. Gallup ont fait de nous amener à ce problème de la philosophie pour fonder et pour comprendre ce qu'on fait dans l'évaluation, mais je voudrais assurer le retour. Il y a deux choses que j'ai envie de dire: C'est que ce qui me frappe, dans ce qui vient d'être débattu, et à travers d'ailleurs, quel que soit ce que vous pensez de ce qu'on fait sur le tableau André de Peretti, c'est ce qui montre bien d'abord une grande dérive qui est peut-être un phénomène fondamental dans la pratique d'évaluation, au niveau conceptuel, c'est comment une pratique d'évaluation, qu'il s'agisse au fond du schéma qu'a fait André de Peretti, il s'agit d'assigner une classe d'appartenance à un objet, de la notion de rang à celle de classe. Quand on fait des classes fermées, dans la seconde étape, on les range.

Peut-être un des gros problèmes, et une des grandes dérives de l'évaluation, c'est de travailler, non pas sur des systèmes de caractérisation, mais de s'inscrire dans des rangements, c'est-à-dire dans des ordres progressifs ou régressifs et qui ne sont plus peut-être finalement ni un travail de caractérisation philosophique, ni un travail scientifique. Car je ne connais pas de science qui range des objets dans un système qui va du plus au moins, et du moins au plus, mais qui va les ordonner en termes, qu'on appellera encore des valeurs, mais dans un sens tout à fait différent, des valeurs relatives, etc. C'est un premier problème qui me semble intéressant, et je dirai que ce qu'il y a derrière ceci, c'est une espèce de rappel: ce qui est important, quand on évalue, c'est d'arriver à situer à quel type, ou classe, ce serait suffisant, appartient l'objet et pas de les ranger. Et que le gros problème, c'est qu'on les range, sans savoir à quelle classe ils appartiennent. Evidemment, l'opération de rangement va l'emporter sur toute autre opération. Une autre remarque, qui est un peu différente, un peu discontinue, et que j'ai envie de faire: on a beaucoup discuté, on a cité Hegel, on a parlé au fond du quantitatif et du qualitatif, et en un certain sens, on a parlé d'évaluation quantitative, et d'évaluation qualitative.

Je crois qu'il faut aller beaucoup plus loin. Je crois qu'il n'y a d'évaluation que qualitative et dans la mesure, et la vieille dialectique est un instrument à optimiser, où ce qui est important, dans l'évaluation quantitative, c'est qu'en pouvant ordonner selon un système homogène un certain nombre d'objets, d'y déterminer des seuils qui sont des lieux de changement de qualité. D'ailleurs, je reviens aux pratiques les plus banales, les plus stupides, de la notation scolaire. C'est qui est intéressant, dans la notation scolaire, ce n'est pas du tout qu'on utilise un système numérique, d'ailleurs complètement fictif, puisque les intervalles sont en principe égaux mais, dans un système sur 20, entre le 9 et le 10, qui permet de passer un examen, l'intervalle 1 n'est pas égal à celui qu'on mettra entre 0 et 1, ou entre 18 et 19. Au fond, ce à quoi sert cet ordonnancement, c'est à pouvoir déterminer à quel moment on change de seuil, on change de valeur. L'évaluation, c'est toujours une pratique de qualification, y compris de la quantité. Il ne s'agit pas de parler de deux types d'évaluation, mais d'une démarche, au fond, qui, dans des systèmes de sériation, va inscrire des ruptures. Ces ruptures, finalement, étant l'acte de l'évaluation lui-même, qui va qualifier l'objet.

Jacques Ardoino

Et c'est cela dont on fera des classes, dans tous les sens du mot; on fera un racisme à partir de rangement.

John Gallup

Je suis entièrement d'accord avec vous. Quand on commence la classification et que l'on prend ceci dans la catégorie de la substance, si vous prenez cela tel quel pour discuter du phénomène de la qualité, cela ne marche plus, il faut savoir la transposer. Là, je suis d'accord. Deuxièmement, je suggérerais à M. Berger de relire attentivement Delta 11 d'Aristote. Vous venez de faire une analyse extraordinaire du premier chapitre de la Métaphysique d'Aristote, où il explique que qualitativement, la connaissance extérieure après une certaine répétition, produit l'activité de la mémoire qui est qualitativement différente. Après plusieurs actes de mémoire, bien conduits, il y a un produit qualitativement différent qui est l'expérience. Et après plusieurs années d'expérience, les hommes finalement découvrent l'art qui est la première connaissance universelle, et ce n'est que par une pratique très longue des arts que l'on découvre les vraies sciences de la connaissance spéculative. Beaucoup de gens n'ont jamais vu que le premier chapitre de la Métaphysique d'Aristote est une théorie des stades génétiques qui précède parfaitement bien le modèle de Piaget.

Jacques Ardoino

Il y a quelque chose de diabolique en lui aussi, en John. Tout à l'heure, De Peretti, avec beaucoup de justesse et de finesse, a rattaché "l'ici et le mainte-

nant", auxquels il attache une grande importance, lui, il est en train de montrer qu'Aristote était déjà pragmatique...

André Brassard

Ou neuro-biologiste.

Jacques Ardoino

C'est le premier pragmatique. Et moi, si j'ai à chercher un modèle de pragmatisme, j'irai pas le chercher chez Aristote.

John Gallup

Relisez le texte.

Jacques Ardoino

Ça, c'est l'impérialisme anglais, il est en train d'annexer Aristote. (rires)

Marina Lessard

Il est américain ...

André De Peretti

Lewin a fait une remarque sur Aristote, justement, sur les modes de pensée galiléen et aristotélicien, dans lequel il a fait remarquer qu'Aristote, à un moment donné, dit: qu'est-ce que c'est que les corps lourds? C'est les corps qui tombent. Qu'est-ce que c'est que les corps légers? C'est les corps qui montent en l'air. Voilà deux catégories. Il y a une phénoménologie qui apparemment nous donne un critère de séparation, de rupture, donc tous les corps lourds sont là, tous les corps légers sont là, l'identité, cela n'oppose rien du tout. Le jour où Newton reçoit une pomme sur la tête, et où il a réalisé que cela n'était pas simplement des corps lourds mais que ceci a peut-être quelque chose à voir avec quelque chose de complètement différent, les marées, les mouvements de la lune, et qu'à partir d'un élément d'une loi simple qu'il va introduire, on peut ramener à la généralité une multiplicité de choses complètement différentes où là, ce ne sont plus les apparences identiques, des phénoménologie identiques qui sont importants, mais au contraire les phénoménologies différentes qui sont susceptibles d'une même métrique, d'une même mesure, qu'une réalité de compréhension plus intense, alors là, on voit déjà l'extension de la notion de différence. Ajoutez à cela qu'en physique moderne, le principe de non-contradiction explose complètement. La philosophie du non, comme l'a dit Bachelard, nous montre bien que tout ce qui est uniquement classification conduit à une logique statique, qui est une logique qui ne tient pas compte de la dialectique, et du mouvement et des choses, effectivement, il y a quelque chose d'autre...

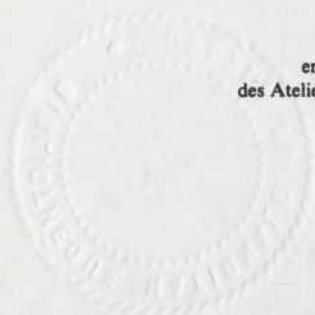
Marina Lessard

Etant donné l'heure tardive, Michel, est-ce que tu pourrais dire le dernier mot, celui de la fin de la journée et non de la discussion?

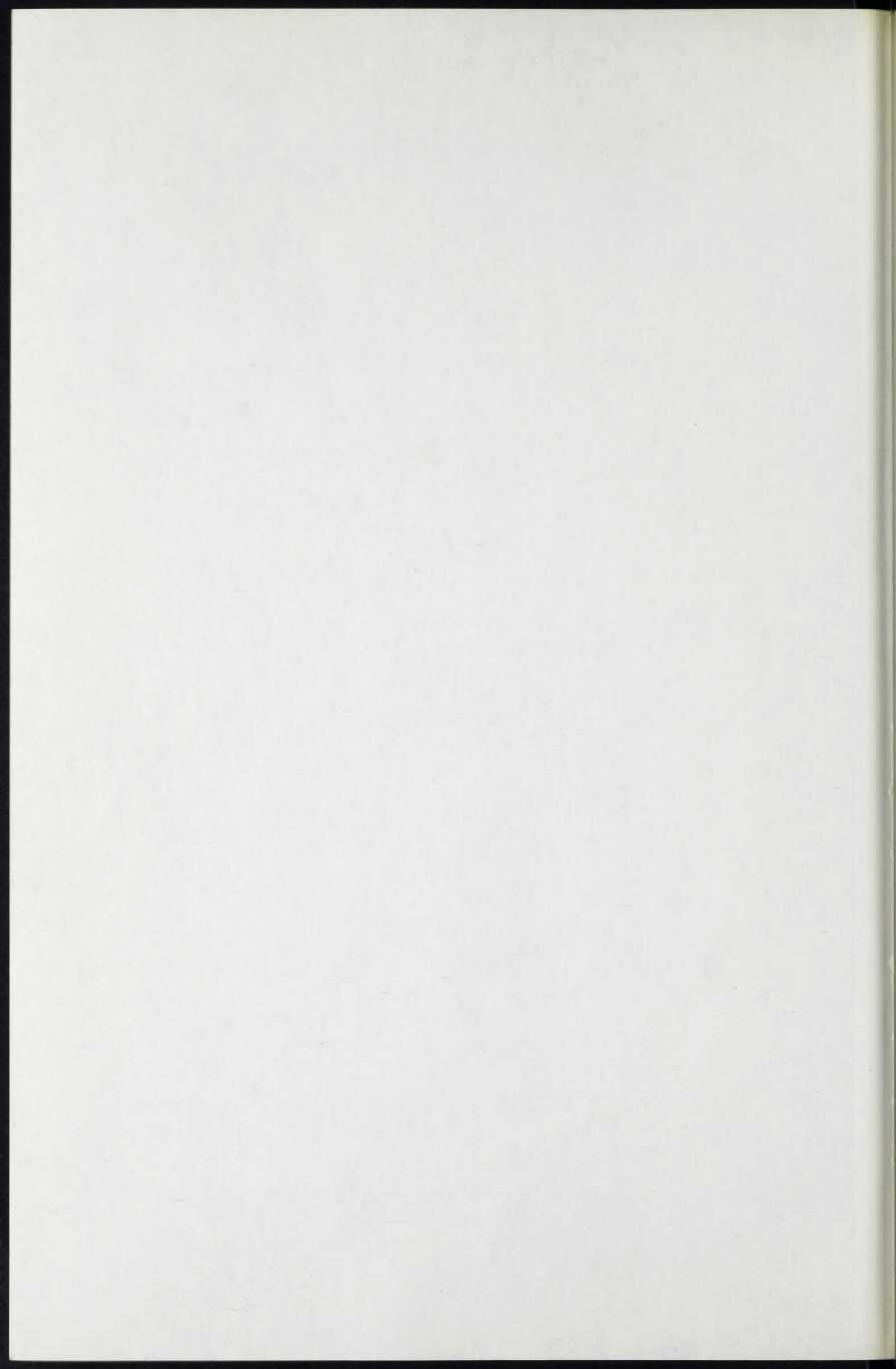
Michel Bernard

Placé uniquement à l'intersection du théâtre et de la scène, je ferais deux remarques, en m'interrogeant sur ce qui a été la contribution de cet après-midi sur le milieu et l'évaluation. Sur le milieu, on a découvert qu'il était difficile d'éviter la mafia, et que le problème, c'était de pratiquer les différentes mafias. Sur l'évaluation, je dirais que la grande découverte de cet après-midi, c'est que la quête de sens passe par l'inter-dit.

Achévé d'imprimer
en avril 1986 sur les presses
des Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.
Cap-Saint-Ignace, Qué.







Les publications de l'ACFAS

Les Annales de l'ACFAS

Recueils des résumés des communications présentées aux congrès de L'ACFAS,
Depuis 1935 (vol.1 à 54)

INTERFACE , La revue des chercheurs

Le bimestriel de la recherche, depuis 1979

Les Cahiers de l'ACFAS

14. De la science au musée (1983)
15. Confessionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec (1983)
16. Crise économique, transformations politiques et changements idéologiques (1983)
17. L'aménagement au Québec: 3^e colloque biennal (1983)
18. La charte canadienne des droits et libertés (1983)
19. Philosophie et éducation (1984)
20. Informatique et société (1984)
21. La sidérurgie dans l'optique du Québec (1984)
22. Être femme de science (1984)
23. Les ressources humaines et la croissance économique (1984)
24. Recherches en gérontologie (1984)
25. Technologie et politique au Canada. Bibliographie: 1963-1983 (1984)
26. Quelques recherches en biomathématiques (1985)
27. Recherches en gérontologie II (1985)
28. Le droit et l'informatique (1985)
29. Ordinateur et éducation (1985)
30. Le contrôle social en pièces détachées (1985)
31. Aménagement et pouvoir local (1985)
32. La science politique dans les sociétés contemporaines (1985)
33. La sociologie et l'anthropologie au Québec (1985)
34. La personne âgée et la famille (1985)
35. La recherche en hydrologie au Québec (1986)
36. Bioéthique et philosophie (1986)
37. Rétrospective de la recherche sur les sols au Québec (1986)
38. Aménagement et développement: vers des nouvelles pratiques? (1986)
39. Le développement agro-forestier au Québec et en Finlande (1985)
40. Les discours du savoir (1986)
41. La morphologie sociale en mutation au Québec (1986)
42. Milieux et évaluation (1986)
43. Le système politique de Montréal (1986)
44. Égalité et différence des sexes (1986)
45. Biomathématiques (1986)

BNQ



000 354 722

L'évaluation, qu'elle soit de type «géodésique» ou «maritime», est considérée tantôt comme forme plus civilisée d'un contrôle désormais masqué, chargée de traiter la violence des rapports sociaux, tantôt au contraire comme quête de sens et de congruence.

Cette opposition traduit dans les faits la distinction indispensable à établir entre l'institutionnel et l'organisationnel, le quantitatif et le qualitatif, le spatial et le social-historique.

CLAUDINE BAUDOUX, Ph. D.