

Évaluation et éthique. Pour une évaluation "valuative"

Charles Hadji

Professeur

Département des sciences de l'éducation
Université Pierre Mendès France (Grenoble)

L'évaluation n'est qu'une activité auxiliaire, au service de l'acte éducatif. C'est pourquoi il faut constamment rechercher ce qui donnera le plus de sens possible à la pratique évaluative, du point de vue de la cohérence entre la formation et l'évaluation, et des finalités de l'action de formation elle-même.

En 1971, Ivan Illich dénonçait déjà les dangers de l'entreprise consistant à mesurer le développement personnel de façon normative, c'est-à-dire par comparaison entre les individus et à l'aide de systèmes de classement. En effet, il s'agit selon lui d'un processus aliénant puisque : « Les hommes qui s'en remettent à une unité de mesure définie par d'autres pour juger de leur développement personnel ne savent bientôt plus que passer sous la toise. » (1971, p. 73) La position d'Illich était on ne peut plus claire : l'évaluation scolaire a pour fonction de dresser les élèves de façon qu'ils acceptent le principe même d'un classement des individus selon des « valeurs étalonnées » et de façon qu'ils finissent par se glisser d'eux-mêmes à la place assignée pour eux.

L'évaluation serait-elle donc, par essence, le moyen d'un apprentissage de soumission aux normes ? Nous pensons pour notre part qu'il y a là non une fatalité, mais un véritable risque. L'existence d'un tel risque montre où est le vrai défi : du côté d'une nécessaire vigilance

Extrait du texte de la conférence prononcée à Hull, le 4 juin 1997, dans le cadre du 17^e colloque annuel de l'AQPC. Le texte intégral de la conférence sera publié dans les actes du colloque, à paraître en novembre, sous le titre « Pratiques innovatrices, évaluation et éthique ».

éthique. Nous croyons même que le contexte actuel nous invite à faire preuve de vigilance dans l'ordre de l'éthique bien plus que de virtuosité dans celui de la technique. Le défi majeur nous apparaît être le suivant : substituer une évaluation que nous qualifierons de « valuative » à une évaluation qui, sans cela, risquerait de n'être que normative.

L'ÉVALUATION ET SON RAPPORT À L'ÉTHIQUE

L'évaluation est devenue aujourd'hui une véritable obsession. On évalue les politiques, on évalue le travail social, l'activité médicale, les actions et les individus, les élèves et les enseignants, etc. Mais de quoi s'agit-il au juste ? Est-il possible d'identifier, à travers la diversité des pratiques dites évaluatives et la variété des usages sociaux de ce qu'on s'accorde à appeler « évaluation », ce que Chevallard (1990, p. 23) appelle un « élément structurel constant » ? En d'autres termes, est-il possible de s'entendre sur une définition qui correspondrait à une appréhension « objective » de l'acte d'évaluation, en son essence même ?

Nous avons cru pouvoir le faire (Hadji, 1989) en proposant de voir dans l'évaluation une activité de lecture orientée de la réalité, une appropriation sélective d'un contenu, par laquelle on lui donne du sens. Cette lecture est orientée par un questionnement qui concerne cette

réalité. Il ne s'agit donc pas simplement d'explorer, d'analyser une réalité, avec l'ambition de la saisir le plus exactement possible, telle qu'elle est, mais il s'agit de voir si elle répond à des attentes. Chaque question posée exprime une attente particulière, et il faudra prélever dans la réalité des indices sur lesquels s'appuyer pour répondre à la question posée.

L'acte d'évaluation va donc mettre en rapport des critères et des indicateurs. Du côté des attentes, le critère exprime ce qu'on estime être légitimement en droit d'attendre du réel évalué. Du côté du réel, l'indicateur représente ce que l'on considère comme une donnée à la fois représentative du réel et significative quant à la satisfaction de l'attente légitime en jeu. Il y aura sans doute un problème technique de détermination des indicateurs et de spécification des critères, mais il y aura aussi d'emblée un problème éthique : comment trancher entre ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas, tant en ce qui concerne les attentes qu'en ce qui concerne les indices retenus ?

La dimension éthique est d'autant plus forte que l'acte d'évaluation a comme finalité première de poser un jugement, de se prononcer sur la façon dont les attentes concernant le réel sont satisfaites ou non. Sans doute cela suppose-t-il une observation et une prise en compte du « réel », mais d'un réel déjà déterminé

par ce qu'il « doit être », par ce qui est attendu de lui. L'évaluateur, en effet, juge toujours la réalité au nom d'un certain devoir-être ; son jugement s'appuie sans doute sur des observations, mais ses observations sont déterminées par une certaine représentation idéale de ce qui est observé. S'agissant de l'évaluation des apprentissages des élèves, on peut toujours arguer que le jugement de l'évaluateur ne concerne normalement ni leurs actes (l'examen n'est pas un conseil de discipline), ni leur personne elle-même, mais tout au plus et simplement la dimension scolaire de leur personnalité, leur valeur scolaire. Cela dit, il faut se rappeler que, dans nos sociétés évoluées, la valeur scolaire est devenue une composante essentielle de la valeur personnelle. On a tendance à juger la personne à ses diplômes.

La dimension sociale de l'activité d'évaluation vient aussi ajouter à l'aspect éthique de l'évaluation. La note, l'appréciation font l'objet d'un échange, d'une véritable « négociation » entre l'évaluateur et l'évalué. L'évaluation est ainsi socialement conditionnée tant chez l'élève que chez l'enseignante ou l'enseignant qui évalue.

***Il faut se rappeler que,
dans nos sociétés évoluées,
la valeur scolaire est devenue
une composante essentielle
de la valeur personnelle.
On a tendance à juger
la personne à ses diplômes.***

Pour l'élève, le rendement scolaire est dépendant du contexte. Jusqu'à un certain point, il doit « deviner » et décoder les attentes de chaque enseignant. Comme le dit Cardinet (1991), cela suppose la présence chez les élèves de « savoir-faire sociaux » acquis à partir de catégorisations précoces et qui permettent d'inscrire leur conduite dans un système d'attentes différenciées.

Du côté de l'examineur, la perception qu'il a du rendement scolaire est aussi fortement dépendante du contexte social (effets de catégorisation, de marquage social ; Noizet et Caverni, 1978), mais aussi de son histoire scolaire et sociale personnelle. De plus, dans une dynamique de négociation très bien analysée par Chevallard (1986) et par Merle (1996), l'évaluation scolaire traduit toujours plus ou moins des « arrangements » entre l'enseignant qui veut inscrire l'ensemble de la classe dans une progression de savoir, et les élèves qui veulent atteindre leur objectif de passage dans la classe suivante ou leur objectif d'obtention du diplôme au moindre coût possible.

On peut donc dire que l'activité d'évaluation se situe inévitablement dans un processus complexe et peu clair de communication/négociation permanente entre l'évaluateur et l'évalué, lequel vient brouiller voire même fausser les impératifs officiellement admis d'objectivité et d'impartialité. C'est ce qui a fait dire à Chevallard que ce dont l'évaluation scolaire a besoin pour progresser à la fois vers plus de justice et d'objectivité, c'est d'abord d'un « contrat social » (1986, p. 58).

La question de l'évaluation place l'école devant un double défi. Le premier est certes d'ordre technique : construire des dispositifs d'évaluation adéquats en fonction des nouvelles exigences du système éducatif, en fonction des nouveaux objets d'enseignement qui émergent et en fonction des nouvelles pratiques pédagogiques inventées pour permettre aux élèves de satisfaire aux exigences. Le second est d'ordre éthique :

se doter de « règles du jeu » (Hadji, 1989) permettant de résister à toutes les dérives et à tous les dérapages qui guettent une activité où il faut porter un jugement par rapport à un idéal. C'est ce deuxième défi qui, en raison même de l'activité évaluative, nous paraît, aujourd'hui certes, mais comme toujours, essentiel. L'urgence est de travailler à l'instauration d'une éthique de l'agir évaluatif.

VERS UNE ÉTHIQUE DE L'AGIR ÉVALUATIONNEL

UNE ÉTHIQUE DU RAPPORT DE COMMUNICATION ÉVALUATIVE

Nous l'avons dit précédemment, l'évaluation se situe dans un contexte de communication interpersonnelle, elle fait partie de ce que nous appelons communément la « relation maître-élève ». Il n'est sans doute pas nécessaire d'insister sur le fait que, dans le cadre de cette communication, l'implication de l'évaluateur est très forte. En effet, non seulement parce que, lisant le réel – la personne de l'élève – à travers un projet de devoir-être concernant cet élève, il ne peut être neutre ou absent, mais encore, parce que les attentes au nom desquelles il juge, au nom desquelles il se prononce, impliquent une position personnelle sur la valeur, et aussi parce que sa position « professionnelle » dit quelque chose de son rapport à l'évalué. Cela signifie que l'évaluateur se prononce non seulement et explicitement sur la façon dont ses attentes sont satisfaites, mais aussi, au moins implicitement (et parfois explicitement), sur la relation qui l'unit à l'évalué, en affirmant quelque chose de la valeur et de la place de chacun. Qu'on le taise ou non, l'évaluateur est en « position haute » et l'évalué en « position basse ». Le risque est toujours présent de travailler... à maintenir l'élève à « sa place d'élève » !

Ce qui se joue dans le complexe rapport de communication évaluative du point de vue relationnel engage fortement

***Qu'on le taise ou non,
l'évaluateur est
en « position haute »
et l'évalué
en « position basse ».***

l'affectivité. La plus grande tentation est celle du « plaisir coupable » (Hadji, 1994) : le plaisir de dominer, de se montrer et de se maintenir en « position haute ». Il s'agit là, en quelque sorte, d'un détournement en sa faveur d'une situation qui devrait être mise au service de l'évalué. Que serait alors un « plaisir sain » ? Ce serait celui de contribuer, par l'évaluation, au développement positif de l'évalué, un plaisir finalisé par le souci de l'autre, le plaisir de mettre sa « position haute » au service des apprentissages. Bref, toujours situer l'évaluation dans une perspective formative... même quand il s'agit d'évaluation sommative ! On débouche ici sur l'un des paradoxes de l'évaluation sommative dans le champ de l'évaluation scolaire : on ne peut pas penser le sommatif en dehors du formatif, on ne peut pas faire abstraction de la nécessaire articulation entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

L'émergence d'épreuves synthèse de programme ne fait qu'actualiser la question de cette articulation. L'épreuve synthèse ne peut que porter sur la capacité d'intégration des connaissances et des habiletés que la formation a pour raison d'être d'aider à construire. Une épreuve synthèse n'a de sens que par rapport à l'effort de formation qui précède. C'est la cohérence du couple formation/évaluation qui importe, même et peut-être surtout au moment de l'évaluation finale. Il s'agit toujours d'évaluer les résultats d'un effort de formation, ce qui exige un effort de réflexion sur la formation, sur ses visées essentielles, et donc sur son sens.

La recherche du sens est un impératif catégorique pour l'évaluateur. On pourrait aller jusqu'à dire que c'est pour lui la première exigence éthique. Or, ce sens ne peut être trouvé que dans une perspective de formation. La volonté de servir et d'éclairer la formation, jusque dans l'appréciation de ses résultats, est une attitude fondamentale pour que la pratique évaluative prenne du sens. Voilà donc une première règle fondamentale, d'ordre éthique : « Toujours rechercher ce qui donnera le plus de sens possible à la pratique évaluative, du point de vue de la cohérence formation/évaluation et des finalités de l'action de formation elle-même. »

Dans un contexte d'éducation, l'évaluation n'est qu'une activité auxiliaire, au service de l'effort éducatif. Nous disposons alors, croyons-nous, d'une méthode pour déterminer les règles constitutives d'une éthique de l'agir évaluatif :

- *repérer les espaces problématiques* : espaces où vont se poser de façon aiguë des problèmes d'ordre moral ou d'ordre déontologique ; par exemple, celui de l'énonciation du jugement concernant un être humain avec lequel on est en relation de communication ;
- *identifier les risques auxquels est plus particulièrement exposé l'évaluateur* ; par exemple, celui de l'abus de pouvoir ;
- *préciser la fin susceptible de donner du sens à l'action évaluative dans une perspective formative* ; par exemple, rendre l'élève capable d'occuper la « position haute », notamment en le rendant capable d'autoréguler son comportement d'apprentissage.

UNE ÉTHIQUE DE LA DÉMARCHÉ ÉVALUATIVE

La règle que nous nous sommes donnée en explorant le rapport de communication évaluative vaut, croyons-nous, pour la démarche évaluative dans son ensemble et l'on peut dire qu'elle entraîne pour conséquence de prendre du

recul par rapport à ce qu'on fait, en s'interrogeant toujours sur la légitimité de ses choix. L'exemple de l'épreuve synthèse de programme est très éloquent. L'opération centrale de détermination d'un profil de sortie correspond à l'explicitation des attentes. Les objectifs intégrateurs jugés adéquats désignent autant de comportements valorisés. La première exigence éthique est de poser cette question : « Au nom de quoi ? ».

L'éthique de la démarche évaluative exige qu'on s'interroge sans cesse sur l'éventuel « curriculum caché » de l'évaluation. En effet, lorsqu'on valorise des comportements en en faisant des objets d'évaluation, on élève ces comportements au rang de normes, c'est-à-dire qu'on en fait des modèles de comportements qui s'imposent, dans un contexte social, culturel et historique donné. La question éthique à se poser est la suivante : « Les normes retenues dans nos pratiques d'évaluation et de formation correspondent-elles à des valeurs, à ce qui est digne d'être désiré et poursuivi ? » Il n'est pas sûr qu'on puisse répondre à une telle question de façon assurée. Il est toutefois certain que poser la question marque l'entrée dans l'univers éthique où, d'une certaine façon, le questionnement sur la valeur de nos valeurs importe plus que les réponses apportées, toujours suspects d'ethnocentrisme (Hadji, 1992).

CONCLUSION

Tout ce que nous avons dit précédemment montre bien que, pour nous, l'éthique est la recherche d'impératifs catégoriques exprimant des règles nécessaires et donc ayant valeur universelle. Le plus important n'est peut-être pas tant d'énoncer ces règles que de les rechercher, puisqu'on ne pourra peut-être jamais désigner une valeur avec une certitude absolue. En fait, la valeur n'est pas une chose, mais bien une exigence, un appel à s'interroger sur le sens de ce qu'on fait.

C'est bien pourquoi, en éthique, c'est l'attitude qui est première : attitude de

doute, attitude de remise en question continue. « Est-ce bien ce à quoi il y a lieu d'accorder de la valeur ? », voilà la question cardinale, et qui devrait être omniprésente, à tous les moments de la démarche évaluative.

C'est ce déploiement d'une attitude éthique, par la mise en œuvre du questionnement éthique, qui est de nature à permettre à l'évaluation d'être autre chose que cette entreprise d'apprentissage de la soumission aux normes dénoncée par Ivan Illich. Seule la vigilance éthique permettra de passer d'une évaluation normative à une évaluation « valuatrice », c'est-à-dire au service de la valeur. ■

RÉFÉRENCES

CARDINET, J. (1991), « L'apport sociocognitif à la régulation interactive », dans WEISS, J. (dir.), *L'évaluation : problème de communication*, Cousset (Fribourg), Del Val.

CHEVALLARD, Y. (1986), « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », dans DE KETELE, J.-M. (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck Université.

CHEVALLARD, Y. (1990), « Évaluation, véridiction, objectivation » dans COLOMB, J. et J. MARSENACH, *L'évaluateur en révolution*, Paris, INRP.

HADJI, C. (1989), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur.

HADJI, C. (1992), *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences*, Paris, ESF éditeur.

HADJI, C. (1994), « Évaluation et affectivité » dans *Cahiers Binet-Simon*, 639-40 (2-3).

ILLICH, I. (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil.

MERLE, P. (1996), *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, Presses Universitaires de France.

NOIZET, G. et J.-P. CAVERNI (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.