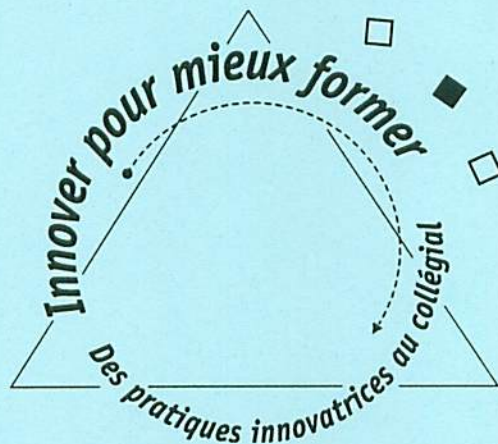


Actes du 17^e colloque de l'AQPC



4C2 (4D8)

Pratiques innovatrices, évaluation et éthique

Charles HADJI
Professeur
Institut universitaire de formation des maîtres, Grenoble



Association québécoise
de pédagogie collégiale

PRATIQUES INNOVATRICES, ÉVALUATION ET ÉTHIQUE

Charles HADJI, Professeur
Institut universitaire de formation des maîtres, Grenoble

Dans un contexte pédagogique marqué par le changement, que celui-ci soit lié au développement technologique, ou à une volonté plus affirmée de faciliter les apprentissages, ne convient-il pas de porter un regard neuf sur l'évaluation scolaire ? Les évolutions récentes proposent-elles de nouveaux défis à l'enseignant-évaluateur ? Où se situent-ils alors ? Qu'est-ce qui les caractérise ? Et qu'y a-t-il lieu de faire pour les affronter avec succès ?

Le propos de ce texte est d'apporter des éléments de réponse à une question centrale, qui peut donc être exprimée ainsi : « que devient la question de l'évaluation dans un contexte de développement des pratiques innovatrices ? ». En somme : qu'est-ce que l'innovation change à la problématique de l'évaluation ? ». Et cela, plus précisément, quand l'innovation touche les pratiques évaluatives elles-mêmes, avec l'émergence d'épreuves synthèses de programme ? Nous soutiendrons que, contrairement à ce que l'on pourrait imaginer à première vue, cela ne change pas grand chose, dans la mesure où cette irruption de l'innovation ne fait que rendre plus aigu, mais aussi, d'une certaine façon, plus clair, le défi de toujours, qui est d'ordre éthique beaucoup plus que technique. En 1971 (il y a donc déjà 26 ans), Ivan Illich dénonçait déjà les dangers de l'entreprise consistant à mesurer de façon normative (par comparaison avec autrui, et à l'aide de systèmes de classement), le développement personnel. Car « 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 ». (Illich, 1971, p. 73). La thèse qu'il défendait est claire : l'évaluation scolaire a pour fonction de dresser les élèves, de façon à ce qu'ils acceptent le principe même d'un classement des individus selon des « valeurs étalonnées », et finissent pas se glisser d'eux-mêmes à leur place assignée. L'évaluation serait-elle, par essence, le moyen d'un apprentissage de la soumission aux normes ? Nous pensons pour notre part qu'il y a là non une fatalité, mais un vrai risque. Et surtout que l'existence de ce risque montre où est le vrai défi : du côté d'une nécessaire vigilance éthique. Et à notre question cardinale, nous répondrons 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 est toujours le même : substituer une évaluation que nous qualifierons de « valuative » à une évaluation qui, sans cela, risquerait de n'être que normative.

1. Mais de quoi est-il question quand on parle d'innovation et d'évaluation ?

La question étant de savoir ce que l'émergence d'un nouvel environnement pédagogique, caractérisé par le développement de pratiques innovatrices, entraîne comme conséquences pour ce qui concerne la problématique de l'évaluation, il nous paraît nécessaire de définir tout d'abord rapidement l'innovation, puis de rappeler quelques aspects fondamentaux de l'acte d'évaluation.

1.1 - L'innovation... et son rapport à l'évaluation

Il nous faut donc dire ce qu'il advient de l'évaluation dans un contexte marqué par l'innovation. Mais en quoi consiste l'innovation ? Contrairement à ce qu'on pourrait penser immédiatement, la réponse n'est pas évidente. Sans doute doit-on désigner par ce terme une certaine transformation surgissant au sein d'une pratique. Mais toute transformation mérite-t-elle le nom d'innovation ? Une transformation est un changement qui affecte la forme, ou l'aspect, mais aussi la structure de la réalité. Je transforme mon appartement en déplaçant les cloisons et en changeant les meubles de place. Avec la notion de rénovation apparaît l'idée de renouvellement, qui implique paradoxalement un certain retour aux sources, à l'élan initial. La rénovation, qui est ainsi régénération, a pour ambition de consolider et de renforcer ce qui existe. Elle a valeur conservatrice. Ainsi on ravalera la façade de l'immeuble, pour lui permettre de durer plus longtemps. L'innovation correspond à l'apparition d'un élément véritablement nouveau dans un système en fonctionnement. Cet élément inédit constitue une solution nouvelle à un problème rencontré dans la pratique. Ce sera, par exemple, l'installation d'un ascenseur dans l'immeuble. Deux caractères distinguent alors immédiatement l'innovation de la simple rénovation : la nouveauté de la solution inventée ; et sa contribution à l'amélioration du fonctionnement du système cible. Ainsi, par exemple, les mini-collèges, les ateliers méthodologiques, ou le tutorat, ont constitué, de ce double pont de vue, trois innovations essentielles pour l'activité éducative s'exerçant au sein du Collège Villeneuve de Grenoble (Hadji, 1991).

On peut alors faire trois observations. Tout d'abord, l'innovation est une tentative de remédiation fondée sur un diagnostic préalable. Son « invention » repose sur un sentiment d'insatisfaction éprouvé par des acteurs sociaux. Implicitement ou explicitement, ceux-ci ont jugé qu'une pratique sociale ne leur donnait pas entièrement

satisfaction. D'où la nécessité d'inventer une pratique plus satisfaisante. C'est le sentiment de frustration, en quoi s'exprime l'évaluation négative de départ, qui est le moteur de l'effort d'inventivité qui se traduira par l'innovation. En second lieu, l'innovation incarne une conception de la réussite. C'est pourquoi nous l'avons définie comme « une exploration du champ de la réussite possible » (Hadji, 1991, p. 15). En tant que solution concrète à un problème rencontré dans une pratique sociale, elle est d'emblée posée par ses promoteurs comme progrès décisif. Mais toute nouveauté n'est pas progrès. Il y aura lieu de se demander, en chaque cas, où est le progrès. Ainsi l'innovation, par sa présence même, soulève la question des finalités et des critères de réussite de l'action sociale concernée, c'est-à-dire du sens même de cette action. Elle est, de ce point de vue, un révélateur, pouvant jouer le rôle « d'analyste ». Incarnant une amélioration possible, elle interroge sur ce que signifie « meilleur », autrement dit pose la question de la valeur, qui est au centre d'une démarche évaluative ! C'est pourquoi, enfin, l'innovation appelle logiquement une évaluation tendant à apprécier l'amélioration apportée. De ce point de vue, la démarche d'innovation s'apparente à une démarche de recherche-action. Après une première phase de diagnostic, les acteurs sociaux mettent en oeuvre, on pourrait dire à l'essai, le modèle d'action qu'ils ont imaginé, et jugé pertinent pour résoudre le problème préalablement identifié. La réalisation de ce programme d'action donne alors lieu à une évaluation de ses effets destinée à éclairer les acteurs sociaux. Ainsi l'innovation se déploie de part en part dans un contexte d'évaluation : elle repose sur une évaluation de situation ; elle pose, en tant qu'incarnation du « meilleur », la question de la valeur ; elle appelle une évaluation de ses effets. L'irruption de l'innovation a de ce point de vue pour premier effet de placer au centre la question de l'évaluation, de son sens, et de sa portée, puisque toute innovation repose sur, exprime, et appelle, un jugement d'ordre évaluatif. Il devient bien nécessaire de porter un regard sinon neuf, du moins très attentif, sur l'activité d'évaluation en situation « scolaire ».

1.2 - L'activité d'évaluation... et son rapport à l'éthique

Une des difficultés soulevées par l'approche du concept d'évaluation est la multiplicité et la diversité des pratiques pouvant être dites évaluatives. L'évaluation est devenue aujourd'hui une véritable obsession. On évalue les politiques, le travail social, l'activité médicale ; les actions, et les individus ; les élèves, et les enseignants. S'agit-il de la même chose ? 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 », un « élément structurel constant » (Chevallard, 1990, p. 23) qui caractériserait un acte évaluatif semblable à lui-même ? Est-il possible, en d'autres termes, 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 lecture est une appropriation sélective d'un contenu, par laquelle on lui donne du sens. Cette lecture est orientée par un questionnement qui concerne cette réalité. Est-elle adéquate ? Est-elle convenable ? 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. Ainsi l'acte d'évaluation est-il structurellement un acte de confrontation, de mise en rapport, entre un « référent », ce au nom de quoi on « lit » le réel, et qui exprime les principales attentes le concernant ; et un « référé », ce à partir de quoi on va pouvoir répondre, et qui rassemble quelques données prélevées dans le réel comme autant de signes ou d'indices susceptibles de témoigner de la satisfaction (ou non) des attentes. Cet acte va 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 qu'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 donc un problème technique de détermination des indicateurs (et de choix des situations permettant aux individus, s'il s'agit d'eux, de donner des signes de « possession » ou de maîtrise de l'attendu), et de spécification des critères (quelle est la bonne question à poser ?). Mais aussi, et d'emblée, un problème éthique dans ce dernier cas : comment trancher du légitime, pour ce qui concerne les attentes ? Fallait-il poser cette question ?

Ce problème éthique se pose de façon d'autant plus aiguë que cet acte de mise en rapport se traduit par un jugement, qui est sa finalité même. Évaluer signifie de ce point de vue se prononcer sur. Se prononcer sur la façon dont les attentes concernant le réel sont satisfaites ou non. Ce qui implique une observation, et une prise en compte, du réel. Mais à partir d'une première prise de position concernant ce que le réel doit être (ce qui est attendu de lui). L'évaluateur juge l'être au nom d'un certain devoir-être. Son jugement s'appuie sur des observations, mais se fonde sur une certaine représentation idéale de l'être observé. Or les hommes n'aiment pas être jugés. Certes, quand il s'agit d'un élève, le jugement de l'évaluateur ne concerne normalement ni ses actes (l'examen n'est pas un conseil de discipline), ni sa personne elle-même, mais simplement la dimension scolaire de sa personnalité. On se prononce simplement sur sa valeur scolaire. Mais d'une part, dans nos sociétés évoluées, celle-ci est devenue une composante essentielle de la valeur personnelle. On a tendance à juger la personne à ses diplômes. Et d'autre part le jugement, quand il tend vers la critique, le blâme, et la réprobation, va droit au coeur, et affecte celui sur qui il porte. Le risque est fort de blesser, alors même que

pourra paraître contestable la table de la loi, c'est-à-dire la représentation idéale de l'élève au nom de laquelle celui-ci est jugé.

Enfin l'importance de la dimension sociale de l'activité d'évaluation risque de rendre le jugement de l'évaluateur d'autant plus contestable qu'il est incertain. L'évaluation est un acte qui s'inscrit dans un processus général de communication/négociation (Hadji, 1997, à paraître). La note, l'appréciation, sont l'objet d'un échange, d'une véritable « négociation » entre l'évaluateur et l'évalué. L'évaluation est en effet socialement conditionnée. Pour l'élève, la performance est dépendante du contexte. Il doit deviner ce qu'attend l'enseignant, et décoder ses attentes implicites, ce qui exige des « savoir-faire sociaux » (Cardinet, 1991, p. 203). Ses performances ont tendance à se conformer aux attributions sociales (Monteil, 1989). Les élèves inscrivent leur conduite dans un système d'attentes différenciées engendrées par l'École à partir de catégorisations précoces. La perception qu'a l'examineur de la performance est également dépendante du contexte social (effets de catégorisation, de marquage social : Noizet et Caverni, 1978), et relative à son histoire scolaire et sociale (Merle, 1996). Enfin, dans une dynamique de négociation très bien analysée par Chevillard (1986) et 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 d'obtention du diplôme au moindre coût. Dans ces conditions, en particulier en situation d'évaluation continue, la note attribuée devient un message. Dans cette communication/négociation permanente, les risques d'entorse aux impératifs d'objectivité et d'impartialité deviennent très grands. C'est pourquoi, conclut Chevillard, 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). Le plus urgent est de définir des « règles du jeu » (Hadji, 1989).

Ainsi le déploiement des innovations, rendant plus vive la question de l'évaluation, place l'évaluateur devant un double défi. Le premier est certes d'ordre technique. Il s'agit de s'avérer capable de construire des dispositifs d'évaluation adéquats à la fois aux nouvelles exigences du système éducatif, et aux nouveaux objets d'enseignement qui en découlent ; et aux nouvelles pratiques pédagogiques inventées pour permettre aux élèves de satisfaire à ces exigences. Le second est d'ordre éthique. Il s'agit de se doter de règles du jeu permettant de résister à toutes les dérives et tous les dérapages qui guettent une activité de jugement ordonnée à dire la valeur par référence à un idéal. C'est ce deuxième défi qui, en raison de la nature 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 ».

2. Vers une éthique de l'agir évaluatif

On sait que J. Habermas a élaboré une théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987). Ce qui est en jeu est la recherche de principes susceptibles de gouverner l'action. Un principe est, dans l'ordre de la connaissance, une proposition première, posée et non déduite ; dans l'ordre de l'action, une règle s'appuyant sur des valeurs et permettant de rendre l'action droite, c'est-à-dire respectueuse de certaines exigences éthiques. Une éthique de l'agir évaluatif aura pour ambition de rechercher et de rendre explicites de tels principes. Mais comment procéder pour les découvrir ? Nous proposons une méthode, qui consiste à partir des problèmes concrètement rencontrés dans la pratique de l'évaluation, afin de voir ce qu'ils engagent sur le plan de l'éthique. C'est pourquoi il était bien nécessaire de rappeler d'abord quelques « fondamentaux » de l'activité d'évaluation, afin de repérer les « espaces problématiques », c'est-à-dire les dimensions ou phases de cette activité susceptibles de soulever des questions d'ordre éthique. Nous avons déjà compris comment les incertitudes pesant sur la détermination du référent, ainsi que sur l'élaboration et la formulation d'un jugement, dans un cadre de travail marqué par la forte présence du contexte social, faisaient apparaître de tels espaces problématiques. Pour mieux explorer ces espaces, et tenter de déterminer des règles pertinentes d'action, essayons tout d'abord de bien voir comment s'articulent le technique et l'éthique dans un cas concret : celui de cette innovation pour la pratique évaluative que constitue l'épreuve synthèse de programme.

2.1 - De la technique à l'éthique à travers le cas de l'épreuve synthèse de programme

Nous avons proposé d'envisager l'innovation à travers le modèle de la recherche-action : diagnostic--> invention d'une solution --> évaluation par mise à l'essai. Sur quel diagnostic se fonde donc l'apparition de l'épreuve synthèse de programme comme solution à un problème ou un groupe de problèmes ? Il faudrait faire ici une analyse historique et sociale précise. Nous nous contenterons d'évoquer une insatisfaction à l'égard d'épreuves sommatives terminales trop parcellaires pour avoir du sens, et trop liées à un contenu spécifique pour pouvoir saisir un développement avec un minimum de globalité. La nécessité, donc, d'échapper à une fragmentation excessive, et à une dispersion dans des épreuves hétérogènes qui donneraient des individus évalués une image hétéroclite. Ce qui implique corrélativement la nécessité de se recentrer sur l'essentiel, d'une part en visant de façon privilégiée quelques compétences centrales plutôt qu'une pluralité de savoirs particuliers ou d'habiletés spécifiques ; et d'autre part en s'assurant que ces compétences s'inscrivent bien dans l'axe des grandes fins dévolues par le corps social à l'activité d'enseignement et de formation. On peut sans doute noter également l'exigence d'une plus grande cohérence entre les épreuves évaluatives et de nouvelles pratiques pédagogiques d'orientation « cons-

tructiviste », c'est-à-dire centrées sur l'appropriation constructive des savoirs par les élèves (M. Altet, 1994). Le problème à résoudre pouvait donc se résumer ainsi : trouver une épreuve d'évaluation qui aille à l'essentiel, qui ait plus de sens, et qui soit plus cohérente avec le réel, qu'il s'agisse du réel des pratiques pédagogiques ou de l'environnement social et professionnel. Techniquement, quel est le défi pour l'évaluateur ? Il se situe, comme toujours, au niveau de l'articulation référé-référent.

Schématiquement, le processus par lequel, et grâce auquel, se réalisera l'articulation référé-référent concerne trois grands « espaces » et implique deux grandes tâches. Sont concernés l'espace des *programmes de formation* (espace 1), où sont spécifiés les contenus de celle-ci. L'espace des *objectifs intégrateurs de la formation* (espace 2), qui seront autant de compétences à évaluer. L'espace des *situations d'évaluation* (espace 3), qui déclencheront les manifestations observables que l'évaluateur devra enfin saisir et interpréter. La première grande tâche consiste à construire un « profil de sortie » adéquat : il s'agit de construire l'espace 2 à partir de l'espace 1. La difficulté de cette tâche est double. Il faut prendre en compte les contenus pertinents ; et il faut choisir, parmi l'ensemble des contenus de formation, ceux qui sont essentiels. Or, pour ce qui concerne la première sous-tâche, l'espace des contenus est lui-même double. Il y a, d'un côté, l'ensemble des programmes d'enseignement et de formation, qui en général se situent dans le cadre de disciplines d'enseignement. Mais il y a aussi le champ des situations réelles, qui seront celles des futures pratiques professionnelles possibles. Le constructeur de profil de sortie doit donc avoir le regard tourné vers ces deux champs constitutifs de l'espace 1, et qui s'articulent de façon plus ou moins heureuse et adéquate. Il faut se placer à la fois dans la logique des disciplines d'enseignement, en recherchant pour chacune d'entre elles (puis pour l'ensemble de celles-ci), les objectifs intégrateurs, c'est-à-dire les compétences susceptibles d'être le plus utilement développées par cette discipline dans l'axe de son « essence » (c'est-à-dire de ce qui caractérise, de façon fondamentale, le travail qu'elle opère. Il faut donc dire ce que signifie : faire de la géographie ; « mathématiser » ; etc.). Et dans la logique des futures tâches sociales et professionnelles, qui constituent l'horizon des tâches réelles caractéristiques de ce que les didacticiens ont appelé les pratiques sociales de référence. Il faut donc articuler, et choisir, pour dire où est l'essentiel. Ce travail de construction du profil de sortie implique ainsi une double interrogation, sur l'intérêt véritable, pour une formation, des disciplines d'enseignement ; et sur les tâches sociales à privilégier. Double interrogation susceptible de remettre en cause des situations acquises, et de heurter les intérêts de groupes de pression d'ordre corporatif ou social. Il faudra être animé par la volonté d'aller à l'essentiel sans se laisser entraîner par la considération d'intérêts parasites. Mais de quel point de vue dire l'essentiel ? Deux pôles peuvent être pris conjointement en considération. Celui de la personne à former, et de ses intérêts fondamentaux.

Celui de la société où s'intégrera cette personne, et de ses intérêts vitaux. Mais si les deux sont contradictoires ? Il faudra trancher de ce qui a le plus valeur. Ainsi la simple construction du profil de sortie exige la mise en œuvre d'une *attitude d'ordre éthique : volonté d'aller à l'essentiel par référence à ce qui fait valeur*. Et implique une recherche d'ordre éthique, sur, précisément, ce qui fait valeur. Ici, déjà, l'éthique est primordiale.

Lorsque sont définis les objectifs intégrateurs de la formation, la seconde grande tâche consiste à choisir des situations susceptibles de déclencher adéquatement les comportements par lesquels les formés manifesteront qu'ils maîtrisent les compétences visées. Ce travail est essentiellement d'ordre technique. Il faut trouver des épreuves significatives et pertinentes. Significatives, en tant que suffisamment globales pour permettre de saisir l'essentiel de la compétence ou de l'ensemble de compétences visés. Et pertinentes, en tant que centrées, effectivement, sur les compétences visées. Mais si ce travail est essentiellement technique, l'évaluateur devra ici aussi faire preuve de rectitude éthique, en résistant, par exemple, à la tentation de négliger ou de court-circuiter tout le travail situé en amont, et qui seul permet à cette seconde grande tâche de trouver du sens. Ou encore à la tentation de choisir les situations d'évaluation essentiellement en fonction de leur familiarité, ou de la possibilité qu'elles offrent de recueillir des données quantifiables. Car l'essentiel n'est pas de pouvoir procéder à des traitements quantitatifs, autrement dit de sauver les apparences de la mesure ; mais de trouver des épreuves qui aient du sens dans l'axe de la ligne de cohérence : programmes (contenus à maîtriser) --> objectifs intégrateurs (compétences à évaluer) --> épreuves d'évaluation (situations déclenchant des manifestations observables).

Ainsi nous croyons pouvoir affirmer que, du simple point de vue de la construction des épreuves synthèses de programme, le technique est toujours surdéterminé par, et on pourrait dire "enrobé" dans, l'éthique. Esquisser une éthique de l'agir évaluatif représente donc bien, pour l'évaluateur, une exigence fondamentale (elle même d'ordre éthique). On ne peut s'y dérober. Il nous faut alors explorer plus systématiquement les « espaces problématiques », pour voir comment il serait possible d'y déterminer des règles, et dire éventuellement lesquelles.

2.2 - Vers une éthique du rapport de communication évaluative

La prégnance du contexte social, et les difficultés inhérentes à l'énonciation d'un jugement, observées plus haut, nous invitent à analyser d'abord ce que nous proposons d'appeler le rapport de communication évaluative (RCE). L'évaluation se dit (on se prononce sur), dans un contexte de communication interpersonnelle. L'implication de l'évaluateur est alors très forte. 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 pas être neutre,

ou absent. Les attentes au nom desquelles il juge impliquent une prise de position sur la valeur. Nous y reviendrons. Mais encore parce que, comme dans tout rapport de communication (Watzlawick, 1972), il dit quelque chose de son rapport à l'évalué. Il se prononcera ainsi non seulement, 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. L'évaluateur est en position haute. L'évalué en position basse. Le risque pour le premier est de travailler ... à maintenir l'élève à sa place d'élève. Il faudra résister à la tentation de marquer et de pérenniser sa position haute. Certains évaluateurs ne passent-ils pas leur temps à répéter (de façon le plus souvent indirecte, mais néanmoins très forte) : « c'est moi le maître ici ? ».

Ce qui se joue dans le RCE du point de vue relationnel engage fortement l'affectivité. Un risque majeur est alors celui de la tentation du « plaisir coupable » (Hadji, 1994). Le plaisir de dominer, de se montrer et se maintenir en position haute. Pourquoi coupable ? Parce que manifestation, à la fois, d'égoïsme, et d'oubli, voire de déni, de l'autre. On détourne, en quelque sorte, une situation qui devrait être mise au service de l'évalué. Que serait alors un plaisir « sain » ? 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. Ce qui revient à situer toujours 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 du problème de l'articulation sommatif/formatif. Et l'émergence d'épreuves synthèses de programme ne fait qu'actualiser la question de cette articulation. L'épreuve de synthèse ne peut que se centrer sur la capacité d'intégration des connaissances et habiletés que la formation a pour raison d'être d'aider à construire. Une épreuve de synthèse n'a de sens que par rapport à l'effort de formation qui précède. C'est la cohérence 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, ses visées essentielles, et donc son sens. La recherche du sens est un impératif catégorique pour l'évaluateur. On pourrait 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, semble-t-il, d'une méthode pour déterminer les règles constitutives d'une éthique de l'agir évaluatif :

a) Repérer les espaces problématiques : espaces où vont se poser de façon aiguë des problèmes d'ordre moral ou déontologique (ex : espace de l'énonciation du jugement concernant un être humain avec lequel on est en relation de communication) ;

b) Identifier les risques auxquels est plus particulièrement exposé l'évaluateur (ex : risque d'abus de pouvoir) ;

c) Préciser, en regard de chaque risque repéré, la fin susceptible de donner du sens à l'action de l'évaluateur dans une perspective formative (ex : rendre l'élève capable d'occuper à son tour, une position haute. Autrement dit, pour être encore plus précis, capable d'autoréguler son propre comportement d'apprentissage).

On voit que la recherche de principes d'action ayant valeur éthique conduit à expliciter, à travers un idéal éducatif (le modèle idéal de l'individu pleinement développé que doit viser l'action éducative), une conception idéale de la personne humaine, et des rapports interhumains. Car l'action éducative ne peut que viser la maîtrise « bien maîtrisée », c'est-à-dire lucide autant qu'opératoire, de son développement, par le sujet. Et la plus grande adéquation possible entre le développement de chaque sujet et celui des autres.

Ne pourrait-on avoir un autre idéal éducatif ? Peut-être. Il faudra, en tout cas, y réfléchir. Tel est le sens de la règle fondamentale énoncée plus haut. Il n'y a de cohérence et de sens que par rapport à des fins, quelles qu'elles soient. On entre dans l'éthique dès qu'on a la volonté d'identifier ces fins, et d'introduire de la cohérence à partir d'elles. C'est pourquoi la volonté de donner du sens est l'attitude éthique même, préalable à toute détermination concrète de fin, ou de valeur.

2.3 - Vers une éthique de la démarche évaluative

Nous nous sommes en fait dotés, en explorant l'espace du RCE, d'une règle valable pour la démarche évaluative dans son ensemble. On pourrait dire que cette règle 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 ici très clair. L'opération centrale de détermination de profil de sortie correspond à la construction du référent. Les objectifs intégrateurs jugés adéquats désignent autant de comportements valorisés. Au nom de quoi ? La première exigence est de se poser cette question. De s'interroger sur l'éventuel « curriculum caché » de l'évaluation. Car en valorisant, de fait, les comportements qui seront objet de l'évaluation, celle-ci valorise, et transmet dans le même mouvement, des normes. Une

norme est un modèle de comportement qui s'impose, de fait, dans un contexte social, culturel et historique donné. Une valeur représente ce qui peut paraître absolument digne d'être désiré et poursuivi. Les normes valorisées par nos pratiques (d'évaluation, et de formation), correspondent-elles à des valeurs ? Il n'est pas sûr que l'on puisse répondre de façon assurée. Il est sûr 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 suspectes d'ethnocentrisme (Hadji, 1992).

Nous pouvons donc dire, pour terminer, ce qu'est l'éthique, dont nous avons parlé jusqu'ici sans la définir ! Tout simplement la recherche de principes d'action qui auraient valeur absolue, c'est-à-dire qui s'imposeraient quelles que soient les circonstances. Pour parler comme Kant, l'éthique est la recherche d'impératifs catégoriques, donnant une action pour nécessaire en elle-même, et non simplement hypothétiques, c'est-à-dire donnant une action comme nécessaire pour parvenir à une fin distincte d'elle. L'éthique est la recherche d'impératifs catégoriques, exprimant des règles nécessaires, valant universellement. Le plus important est, sinon d'énoncer ces règles, du moins de les rechercher. Car on ne pourra peut-être jamais désigner une valeur avec une certitude absolue. Mais cela permet déjà de comprendre que la valeur n'est pas une chose, mais une exigence. Elle correspond, pour ce que nous pouvons en saisir, à un appel. Appel à s'interroger sur la valeur et le sens de ce qu'on fait. C'est bien pourquoi, en éthique, c'est l'attitude qui est première : attitude de doute, de questionnement. « 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 : construction du référent ; recherche des situations permettant de construire le référent ; interprétation des observables ; énonciation du jugement. Faut-il s'étonner qu'une opération ayant pour ambition de dire la valeur soit contrainte, au nom même de ce qu'est la valeur, à s'interroger sur ce qui a valeur ?

C'est ce déploiement d'une attitude éthique, par la mise en oeuvre 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 Illich. Seule la vigilance éthique permettra de passer d'une évaluation normative à une évaluation, au sens plein du terme, évaluative, c'est-à-dire au service de la valeur.

Références

- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- CARDINET, J. (1991). « L'apport sociocognitif à la régulation interactive ». In : WEISS, J. (dir.). *L'évaluation : problème de communication*. Cousset (Fribourg) : Del Val.
- CHEVALLARD, Y. (1986). « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation ». In : DE KETELE (éd.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CHEVALLARD, Y. (1990). « Évaluation, véridiction, objectivation ». In : COLOMB, J., MARSENACH, J. *L'évaluateur en révolution*. Paris : INRP.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- HADJI, Ch. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF Éditeur.
- HADJI, Ch. (dir) (1991). *Innover pour réussir*. Paris : ESF Éditeur.
- HADJI, Ch. (1992). *Penser et agir l'éducation*. Paris : ESF Éditeur.
- HADJI, Ch. (1994). « Évaluation et affectivité ». *Cahiers Binet-Simon*, 639-40 (2-3).
- HADJI, Ch. (1997, à paraître). *L'évaluation démythifiée*. Paris : ESF Éditeur.
- MERLE, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- MONTEIL, J.M. (1989). *Éduquer et former*. Grenoble : PUG.
- NOIZET, G.; CAVERNI, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- WATZLAWICK et al. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.