

Pour une éthique de l'évaluation

"En souhaitant que (les) enseignants sachent toujours substituer aux mots qui blessent des mots qui aident"¹

Introduction

Cette contribution s'inscrit dans la poursuite de la réflexion engagée, dès 1997, par une partie de l'équipe du CRIEP (Centre de recherches et d'intervention sur l'éducation permanente) que dirigeait alors Gérard Ignasse et qui donna lieu à la publication de l'ouvrage *Éthique et Formation*². Ouvrage dans lequel j'affirmai, c'est encore ma position aujourd'hui que "dans l'idéal la question éthique ne se pose pas tant elle est co-constituante de l'acte d'éduquer lui-même (...) et qu'elle renvoie sans tendresse le sujet aux actes qu'ils posent"³. D'une certaine façon, la question de l'éthique de l'évaluation (ou en évaluation) était déjà présente dans mes propos en ce qu'elle est une pratique professionnelle centrale, aux conséquences quelquefois déterminantes.

Activité qui implique bien le formateur au sens où sa manière d'organiser et de participer au rituel de l'évaluation révèle bien le système de valeurs dans lequel il s'inscrit ou, pour le moins, auquel il participe. Cette contribution sera aussi l'occasion de porter plus loin le travail engagé sur l'autogestion pédagogique dans laquelle la question de l'évaluation est essentielle et fait partie du processus d'auto-organisation des apprenants⁴.

Au-delà, poser la question de l'éthique de l'évaluation en formation, c'est, compte tenu de la place qu'elle occupe, interroger le sens même de l'activité de formation tant au niveau politique (*macro*), qu'au niveau organisationnel et de l'ingénierie (*meso*), que pédagogique (*micro*) définis autrefois par Marcel Lesne et l'équipe de la CNAM.

En soulignant à nouveau qu'il n'y a pas d'évaluation, pas plus d'ailleurs que de formation, sans contexte, sans acteurs, sans histoire et sans intérêt sociaux qui selon les temps convergent ou divergent. C'est enfin rappeler que l'acte d'évaluer n'est jamais un acte socialement neutre. Ce texte vise aussi à sortir, en formation des adultes, non seulement des discours convenus sur l'évaluation qui valent depuis quelques années, mais aussi de reposer la question centrale de l'évaluation, à savoir celle du sens et des valeurs.

¹ Hadji C. (1995), *L'évaluation règle du jeu*, Paris, ESF Editeurs, p. 7.

² Ignasse G., Lenoir H. (eds.), (1998), *Ethique et Formation*, Paris, L'Harmattan. Cette contribution sera aussi une sorte de clin d'œil amical et posthume à Gérard Ignasse, décédé début 2003.

³ Lenoir H., *La question éthique chez les formateurs* in Ignasse G., Lenoir H. (eds.), (1998), op. cit., p. 72.

⁴ Sur ce point se reporter à mon article : *L'autogestion pédagogique : cadre de références et champs de pratiques* in *Recherches et Innovations en formation d'adultes* (Lenoir H. et E.-M. Lipiansky, dir.), à paraître Editions L'Harmattan, 2003.

En effet, engager une réflexion sur l'éthique de l'évaluation, c'est oser évaluer l'évaluation, sa fonction et ses rituels, c'est donc entamer, sans fard, une critique idéologique de sa finalité tout en restant conscient "que le sens éthique apparaît non pas comme un corps de savoir, ne renvoie pas à un savoir comme tel, mais est bien de l'ordre d'une intentionnalité, d'une exigence, d'une interrogation"⁵, voire d'une démarche ontologique, car il n'y a pas d'éthique sans sujet, pas plus qu'il n'y a d'éthique sans conscience d'autrui et sans action⁶.

Réflexion sans concession non plus, car aujourd'hui tout devient éthique, y compris le commerce et les affaires et que, dans ce contexte de société, l'éthique peut aussi participer de l'imposture⁷ et servir de leurre pour dissimuler des enjeux dominants pas toujours explicites qui tendent à faire connaître le monde et sa situation comme indépassable, donc implicitement à faire accepter à chacun la place qu'il lui est socialement attribué. Dans ce cadre et en ce sens, l'éthique se substitue à des systèmes métaphysiques défailant et renvoie le sujet à sa seule responsabilité.

Au-delà, et quant à moi, je m'inscris dans une tradition philosophique ancienne⁸ pour laquelle la recherche éthique est associée à la quête du bonheur, mais aussi parce qu'elle participe de la construction de ma liberté me rendant plus maître de moi-même⁹ et toujours plus soucieux de la liberté d'autrui qui dialectiquement participe du développement de ma propre liberté.

Cette contribution est construite à partir de deux sources distinctes, d'une part une relecture analytique de textes faisant références en matière d'évaluation et d'éthique, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, d'autre part sur ma pratique et mon analyse d'évaluateur en formation des adultes depuis plusieurs années.

J'assume par ailleurs l'usage de citations qui pourraient apparaître sorties de leur contexte et qui furent pour moi autant d'autorisation à penser et à construire ma réflexion sur l'éthique de l'évaluation. Sans trahir, je ne me veux pas non plus fidèle aux textes dont elles sont issues. J'ai opéré en quelque sorte une réappropriation qui a favorisé ma propre élaboration car "je me considère comme un lecteur souverain, maître du jeu (...).

Tous les livres sont ouverts devant moi, j'ai bien le droit d'emprunter à tout le monde"¹⁰ en souhaitant qu'à son tour ce texte puisse faire figure de contre-don.

Dans une première partie, j'aborderai l'évaluation en formation des adultes en soulignant le changement de paradigme qui s'est opéré dans ce champ dans les vingt-cinq dernières années.

Dans une seconde partie, je développerai une réflexion sur une posture éthique de l'évaluateur¹¹ qui le conduit à refuser l'hétéro-évaluation et à faire, sans angélisme, le pari de l'auto-évaluation.

⁵ Filloux J.-C. (2001), *Epistémologie, Ethique et Sciences de l'Education*, Paris, L'Harmattan, p. 229.

⁶ Voir : Misrahi R. (1997), *Qu'est-ce que l'éthique*, Paris, A. Colin.

⁷ Je renvoie ici au livre de Guyomard P. (1998), *Le désir d'éthique*, Paris, Aubier, p. 194.

⁸ Aristote, Epicure et Spinoza...

⁹ Misrahi R. (1997), op. cit., p. 36.

¹⁰ Campo-Speber M., Entretien avec Paul Ricoeur, *Le Magazine littéraire*, n° 361, janvier 1998.

¹¹ J'ai choisi de centrer mon propos plus particulièrement sur l'évaluation de l'apprenant et les questions qu'elle pose. Il va de soi qu'il conviendra dans un autre temps d'interroger, au travers du prisme de l'éthique, l'évaluation du formateur.

I. Évaluation : valeurs d'hier et d'aujourd'hui

I.1 État des lieux

À la lecture ou à la relecture de quelques textes, aujourd'hui classiques sur l'évaluation, on est étonné de leur richesse, de leur clairvoyance, voire de leur radicalité. Il apparaît qu'il y a quelques années, les discours savants sur l'évaluation impliquaient *de facto*, au moins implicitement, la question des valeurs, donc de l'éthique qui, je l'ai déjà dit, renvoie l'individu à ses propres actes et à ce qui les sous-tend, intégrant par là même la question des effets de l'évaluation sur le sujet/objet de l'évaluation, j'y reviendrai.

Avant même, les premières définitions de l'évaluation issues de la littérature liée au champ de la formation des adultes, le courant de la pédagogie nouvelle avait posé radicalement la question de l'évaluation, de ses valeurs et de ses usages ou de ses effets. Mais il est vrai que ce courant portait haut les valeurs sociales et pédagogiques qui l'animaient. Je ne prendrai que deux exemples, d'abord celui de l'École rationaliste et de la pédagogie libertaire, incarnée par Francisco Ferrer qui affirme que "dans le but d'un enseignement égalitaire, c'est-à-dire différencié selon les intelligences, *l'école ne décernera aucun prix, ni n'établira aucun examen*.

N'ayant pas comme objectif un enseignement donné, mais l'ensemble des connaissances, on ne peut décréter l'aptitude ou l'incapacité de quiconque. *Tout élève sortira de l'école pour entrer dans la vie sociale avec l'aptitude nécessaire pour devenir son propre maître et guide tout au long de sa vie*"¹².

Ensuite, celui de la pédagogie coopérative et institutionnelle, qui procède de la même intention, tout en considérant qu'une évaluation bien conçue à ses vertus. En effet, selon les tenants de ces pédagogies : "les enfants guérissent vite (en classe coopérative) de ces "vices de grandes personnes" (manie du classement, du repérage par niveau). S'ils aiment être *jugés*. - savoir où ils en sont-ils, ne tiennent pas particulièrement à être *jugés*"¹³.

L'évaluation classante relevant plus de "l'acquis culturel" que d'une quelconque "loi naturelle". Il ne s'agit donc pas d'un refus de l'évaluation en soi, mais d'un refus d'une évaluation dont les valeurs implicites, sont celles de la compétition et de la reproduction sociale.

Dès lors, la question du jugement de valeur, lui-même imprégné de valeurs sous-jacentes, sur l'individu est posé. Suite aux numéros 55 et 56 de 1977 de la revue

¹² Ramon S. (2002), *Francisco Ferrer y Guardia, le rationalisme combattant*, Editions CNT-Région parisienne, Paris, p. 24 (en italique : citation de F. Ferrer in *L'école moderne*).

¹³ Vasquez Aïda, Oury Fernand (2000), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vauchrétien, Matrice/CEPI, p. 149, (1971 pour la 1ère édition). En italique dans le texte.

Pour et du numéro 34 de la revue *Connexions* en 1981 qui approfondit la réflexion sur l'évaluation et d'autres travaux, les définitions "classiques" de l'évaluation qui suivirent se firent très fréquemment l'écho de cette problématique. Ainsi, Jean-Marie Barbier¹⁴, dès 1985, met au centre de sa réflexion sur l'évaluation, la fonction et le rôle de la valeur dans cette activité.

De même, Jacques Ardoino et Guy Berger, en 1989, affirment que l'évaluation, en accord avec son étymologie se spécifie "par l'interrogation sur les valeurs qu'elle suppose toujours (...) Ce sont des valeurs morales, esthétiques, philosophiques, politiques, existentielles" et d'ajouter, avec force, en citant Roland Barthes que "l'évaluation est une fondation de valeurs"¹⁵.

Même conscience à la même période des questions que soulèvent les pratiques d'évaluation. Les auteurs explicitement font état des effets plus ou moins négatifs, voire anxiogènes, selon la manière dont elle est conduite, de l'évaluation sur la motivation, le projet des apprenants et les processus de transformation personnelle à l'œuvre¹⁶. Ils réaffirment aussi, à partir des travaux antérieurs, que derrière toute tentative de légitimation "scientiste" sur les méthodes et les outils de l'évaluation, se dissimule la véritable fonction de cette activité.

Le discours techniciste, rassurant et occultant à la fois, sur le cadre de références, le choix des critères, des indicateurs, du niveau de performance attendu..., participe d'une illusion objectivant tendant à masquer l'usage social de l'évaluation comme levier de la reproduction.

Reprenant les critiques faites antérieurement à la docimologie, Jean-Claude Parisot rappelle "d'une part, qu'il s'agit de s'assurer (...) de manière pertinente (du) tri des compétences dont la nation a besoin, d'autre part, il s'agit de recommander des systèmes performants et scientifiques pour gérer l'orientation et la sélection des populations scolaires"¹⁷.

De son côté, Charles Hadji affirme que "la quête de l'objectivité par la recherche de la vraie note est illusoire et mystifiante"¹⁸. En fait, l'évaluation, toujours aléatoire, apparaît dès lors comme une sorte d'ordalie socialement acceptée, même si elle est clairement nommée par de nombreux chercheurs.

Ainsi, dès 1977, Jean-Pierre Chesne écrit dans *Pour* que "l'évaluation (...) n'est qu'auto-justificatrice du système qui la produit"¹⁹. Ce qui implique que tout dispositif d'évaluation n'est que le reflet imparfait des valeurs du temps et de groupes sociaux, qu'elle est donc toujours historiquement et contextuellement, donc idéologiquement marquée, ce qui implique que toute évaluation participe, comme un indicateur et un analyseur, des valeurs sociétales.

¹⁴ Barbier J.-M. (1985), *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.

¹⁵ Ardoino J., Berger G. (1989), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, ANDSHA-Matrice, pp. 15-16.

¹⁶ Voir Barbier J.-M., op. cit., pp 156-173.

¹⁷ Parisot, J.-C., Le paradigme docimologique : un frein au recherche sur l'évaluation pédagogique in CEPEC (1994), *L'évaluation en questions*, Paris, ESF éditeur, pp. 45-46.

¹⁸ Hadji C. (1995), *L'évaluation règles du jeu*, Paris, ESF éditeur, p. 100.

¹⁹ Chesne J.-P., *Niveaux de lectures de l'évaluation*, *Pour*, n° 55, mai-juin, 1977, p. 22.

Ainsi, comme le soulignait François Marquart, "les procédures et les pratiques d'évaluation, qu'elles soient fortement ou très peu formalisées, relèvent en réalité des intentions politiques"²⁰ et on sait avec Jean-Jacques Bonniol "que les normes scolaires fonctionnent selon les mêmes règles que les normes sociales qui les engendrent : la règle de l'implicite, la règle du nominal, la règle de l'osmose, dont le jeu subtil assure la sélection des "bons" élèves aussi sûrement que celui des normes sociales générales, sur le marché du travail ou sur le marché de l'argent, assure la sélection des bons ouvriers ou des bonnes entreprises"²¹.

Ramenée dans le champ de la formation des adultes, l'évaluation apparaît bien comme "une pratique et un (ou des) moment(s) où sont possibles (...), un certain *décryptage*, un *décodage des enjeux de la formation*"²². Ce que confirmera Jean-Marie Barbier suite à une recherche exhaustive, pour lequel, l'évaluation, hormis l'enjeu sur la maîtrise des activités de formation elles-mêmes, a pour enjeu, d'une part, de s'inscrire dans des "processus plus généraux de définitions des positions et de distribution des individus dans les systèmes sociaux" et implique donc d'aborder "les problèmes de la connaissance et de la reconnaissance sociale des individus, d'autre part, le contrôle social des activités"²³.

Dès lors, il nous faut bien reconnaître à la suite de Jacques Guigou "que la moindre parcelle de pratique d'évaluation (ne peut) échapper aux déterminations institutionnelles qui la traversent"²⁴ et qu'en toute clairvoyance, si on ne veut pas occulter la question des normes et des valeurs qui fondent l'évaluation : "la première règle pour qui veut évaluer rigoureusement est de savoir quel est, dans chaque cas ou chaque circonstance, le jeu dominant"²⁵.

Quant à la place de l'évaluateur et la dimension éthique de ses actes sur lesquels je reviendrai, la littérature consultée, l'évoque déjà avec pertinence. On sait en effet, depuis la thèse de Jean-Jacques Bonniol (1981), que l'évaluateur est soumis à son modèle de référence"²⁶ explicité par ce dernier ou non et que par conséquent "le formateur peut être tiers privilégié (de l'évaluation formative) ou agent double"²⁷ voire les deux, à son insu ou non.

²⁰ Marquart F., *Evaluation certifiante et dialectique de l'estimation de la valeur et de la recherche du sens* in Connexions, n° 34, *Evaluation et socio-économie de la formation*, 1981, p. 18.

²¹ Bonniol J.-J., Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire, Bulletin de psychologie XXXV, n° 353, 1981 in Bonniol J.-J., Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, p. 80.

²² Aubrun S., *Quelques hypothèses à partir de pratiques d'évaluation*, Pour, n° 55, mai-juin, 1977, p. 34. En italique dans le texte.

²³ Barbier J.-M. (1985), *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, p. 10.

²⁴ Guigou J., *L'évaluation, ultime stratégie de formation* Bonniol J.-J., Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, p. 59.

²⁵ Hadji C. (1995), op. cit., p. 85.

²⁶ Vial M., *essai sur le processus de référentiation, l'évaluateur en habits de lumière*, in préface à Bonniol J.-J., Vial M. (1997), op. cit., p. 36.

²⁷ Marquart F., op. cit., p. 20.

L'évaluateur peut alors se retrouver dans une posture schizophrénique des plus inconfortables, déchiré entre ses valeurs et ses actes. Ainsi, comme le remarquait déjà Jean-Léon Beauvois : "les problèmes essentiels (en matière d'évaluation) n'étaient pas de nature méthodologique, mais qu'ils étaient liés aux ambiguïtés du travail du formateur et à la rationalisation de ces ambiguïtés"²⁸, donc de son positionnement éthique face à des pratiques souvent normatives et articulées à un système dominant avec lequel l'évaluateur est contraint de composer pour être. Aussi, ajoutait-il : "Aussi bien suis-je venu progressivement à penser que les problèmes de l'évaluation des actions de formation n'étaient pas aussi ardues qu'on voulait bien le dire que dans la mesure où s'y réfractaient ceux du positionnement institutionnel ou formateur"²⁹.

A travers ce florilège de citations et d'auteurs qui nous ont permis de rebalayer rapidement l'existant en matière de réflexion sur l'évaluation, on peut constater que tout ou presque a été pensé ou écrit depuis quelque temps déjà.

Aussi bien en matière de réflexion quant au sens de l'éducation, qu'en termes méthodologiques ou de posture du formateur... Comment expliquer alors l'indigence ou l'inculture de l'évaluation aujourd'hui ou plutôt ce repli sur un discours arguant d'efficacité et autres *artefacts* pour ne plus penser l'évaluation dans sa dimension de responsabilité et d'engagement individuels et collectifs ?

N'est-ce pas là, une expression de l'ambiguïté évoquée plus haut et le refus d'un discours dévoilant le sens et les valeurs de l'évaluation pour se satisfaire d'une bonne conscience méthodologique, selon les cas, "scientifiquement" ou pragmatiquement construite ?

I.2 Évaluation et évolution

Ce qui m'apparaît au regard de multiples lectures, c'est plusieurs évolutions notables, longtemps souterraines, du champ de l'évaluation.

Tout d'abord, cette pratique, masquant souvent une logique de contrôle, a envahi de nombreuses sphères de l'activité.

On évalue aujourd'hui, pour ne donner que quelques exemples, sans toujours pousser les investigations à leur terme, aussi bien les programmes de santé, que les politiques sociales, les projets d'établissements publics, les enseignements universitaires, l'entreprise dans toutes ses dimensions et bien sûr, dans ce cadre, l'impact de la formation continue.

Guy Berger, impute cette frénésie évaluative à trois facteurs, le premier "est lié très directement au développement des pratiques démocratiques (...) ; le deuxième est d'ordre organisationnel - tient à l'apparition dans la plupart de nos pratiques (...) de *l'attitude gestionnaire* ou l'attitude de management" ; quant au troisième, il traduit "*une perte de légitimité*"³⁰ face au discrédit de certaines fonctions et de certaines "élites".

²⁸ Beauvois J.-L., *Une méthodologie impossible : l'évaluation des résultats de la formation* in Connexions, n° 34, Evaluation et socio-économie de la formation, 1981, pp. 53-54.

²⁹ Ibid., p. 68.

³⁰ Berger G., *du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives* in à Bonniol J.-J., Vial M. (1997), op. cit., pp. 106-107.

Autant, je partage l'opinion de Guy Berger sur les points deux et trois, autant je demeure dubitatif sur le premier, mais là n'est pas l'essentiel. Ce qui importe, c'est de noter l'inflation des pratiques d'évaluation et de percevoir les glissements qui se sont opérés de la sphère de l'éducation à de larges pans de la société.

Pour moi, cette progression des pratiques évaluatives marque, non seulement de manière significative un renforcement de la volonté de contrôle social ainsi que (la contradiction n'est qu'apparente) la perte et/ou la recherche du sens sur lesquelles une société sans projet s'interroge.

Quant à la dimension gestionnaire de l'évaluation, quasi absente autrefois³¹, elle est de plus en plus prégnante. Par ailleurs, même si une des préoccupations des évaluateurs reste pour une part centrée sur les performances de l'individu, elle ne vise plus à mesurer principalement sa performance cognitive, psychomotrice, voire socio-affective, mais sa compétence, d'où un glissement insidieux de la situation pédagogique à la situation de travail, aujourd'hui seul aune de la qualité individuelle.

Je reviendrai sur ces différentes considérations, mais avant, notons que ces évolutions marquent une rupture nette avec le débat radical hérité de mai 1968 sur la nature sélective de l'évaluation et qu'ils mettent, provisoirement un terme, à la réflexion sur les valeurs et le sens de l'évaluation. Pourtant, cette interrogation et la pratique même de l'évaluation, qui renvoie à l'éthique de l'action, m'apparaît d'autant plus nécessaire que "nous ne sommes plus très sûrs de ce que nous faisons" comme disait déjà Guy Berger en 1977 dans son article intitulé : *Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ?*³². À moins que cette crise de l'évaluation, l'évaluation sans "valeurs", a éthique, ne soit "que le reflet de la crise généralisée de l'État (et peut-être doit-on s'en réjouir), étalon suprême de toutes les évaluations, garant de toutes les valeurs"³³.

Dans les vingt dernières années, sans qu'il soit toujours très facile de dater précisément ce mouvement, le discours sur la formation a changé et s'est généralisé. D'un discours souvent humaniste articulé à la notion de progrès, de promotion, voire d'épanouissement personnel, même si, loin s'en faut, ils n'étaient pas sans dimension économique, le discours sur l'éducation permanente des adultes a glissé, sous les coups de boutoir de la "crise" et du chômage, vers des préoccupations plus pragmatiques d'emploi, de reconversion et de qualification que scelle la notion dominante, aujourd'hui, de formation professionnelle continue.

Les sources du discours sur la formation ont elles-mêmes changé et les propos et les pratiques de la formation, autrefois emprunts de pédagogie, de sociologie et de psychosociologie, se sont largement alimentés d'autres discours importés la plupart du temps de la pensée libérale et légitimant des pratiques, issues du monde de l'industrie et des entreprises. Plusieurs vagues successives ont ainsi modifié le paysage de la formation.

³¹ Ardoino et Berger écrivaient à propos des interrogations sur les valeurs que suppose l'évaluation : "il ne s'agit pas, bien entendu, de "valeurs, au sens économique du terme, et, par conséquent, homogénéisables, en fonction d'un étalon monétaire" in Ardoino J., Berger G. (1989), op. cit., p. 15.

³² Berger G., *Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ?* Pour, n° 55, mai-juin 1977, p.13.

³³ Guigou J., *L'évaluation, ultime stratégie de formation ?* Pour, n° 56, septembre-octobre 1977, p. 59.

Sans prétendre respecter un quelconque ordre chronologique, nous avons vu apparaître dans la sphère de la formation l'ingénierie, qui, au-delà de légitimer nos pratiques aux yeux des directions en les lavant du "péché" originel des sciences humaines, vise à rationaliser les actions de formation en les conduisant tel un ingénieur dans un souci permanent d'efficacité et de contrôle avec parfois un zeste de tentation bureaucratique.

Pratique d'ingénierie qui intègre *de facto* la question de l'évaluation de l'ensemble du système ainsi conçu, mais dans une logique d'efficacité en temps, en moyen, en délais (et pourquoi pas) mais trop souvent au détriment de la logique éducative³⁴. Quant à l'audit qui, dans sa définition comptable et financière, d'où il tire son origine, il "se présente comme un ensemble d'actions de contrôle de la régularité et de la sincérité des comptes d'une entreprise visant à s'en porter garant et émettre un jugement sur la qualité de la gestion"³⁵.

Appliquée au monde de la formation, il apparaît alors que la dimension économique de l'activité et la nature de l'évaluation prennent une nouvelle importance, d'autant que dans le même temps est forgé le "concept" d'investissement formation, donc de retour sur investissement, qui renforce encore le caractère stratégique et économique de l'éducation des adultes, cette fois inscrite dans une recherche accrue de productivité et de rentabilité. La formation étant dans cette conception destinée plus au producteur qu'à l'homme qu'il s'agit d'adapter tout en augmentant ses performances.

Puis au temps des experts et des conseils en tout genre vient s'adjoindre, autre héritage de l'industrie et de son souci de la mesure de conformité, le qualificateur formation et son arsenal de labels et de normes³⁶ qui transformera l'apprenant et les autres acteurs de la formation en clients auxquels il faut à *tout prix* donner satisfaction dans le cadre d'un *marché* bien ordonné de la formation où *une main invisible* conduit le petit orchestre éducatif.

Pour clore cette "économiscisation", cette tentative de rationalisation de la formation et cette recherche, pas toujours avouée, du *moins disant* apparurent les cahiers des charges, les appels d'offre et les cellules d'achat formation pour lesquelles la pédagogie n'est qu'un élément parmi d'autres et pas toujours un élément déterminant d'ailleurs. La bataille des coûts de formation était engagée et ainsi furent réduits quelques budgets formation et globalement, ce qui est une tendance structurelle, furent diminuées les durées de formation.

Ce mouvement général, rapidement évoqué, démontre³⁷ une transformation radicale du rapport de la société à la formation. Autrefois, outil de progrès et d'égalité - au moins dans l'intention et les discours - elle est devenue une composante du jeu économique, une source de dépenses et/ou un atout concurrentiel. Dans cette logique utilitariste et court-termiste, tant les critères d'appréciation que la nature de l'évaluation de la formation se trouvent bouleversés. L'évaluation déserte, alors, le champ de la personne ou le rendent second - c'est dans ce champ que se joue et se pose avant tout la question éthique - pour se concentrer sur la dimension économique de l'activité. Dès lors, ce sont d'autres *valeurs* dont il sera question, cette fois-ci marchandes.

³⁴ Lenoir H., *L'avenir radieux de l'ingénierie* in *Analyser les pratiques professionnelles*, coord. Blanchard-Laville C. et Fablet D., Paris, L'Harmattan, 1998, pp. 129-140, réédition 2000, pp. 139-151.

³⁵ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994), Paris, Nathan.

³⁶ La norme AFNOR, X50-750, propose d'ailleurs une définition de l'évaluation très consensuelle : "Opération ayant pour objet la production d'un jugement de valeur de la formation à partir de résultats mesurables. Elle permet de vérifier si les objectifs de la formation ont été atteints". Notons que par chance le travail pédagogique échappe encore à toute tentative de normalisation.

³⁷ Des textes récents de l'OCDE pourraient nous permettre d'étendre la démonstration à l'éducation dans son ensemble et dans tous les pays dits développés.

Cette évolution du concept et des pratiques d'évaluation en formation engagée, du fait du changement de paradigme que je viens d'évoquer, sera encore, dans la même période, amplifiée par une transformation sensible dans les modes de gestion et de management des ressources humaines où l'évaluation jouera un autre rôle. En effet, dans ces mêmes vingt dernières années, une vague évaluative a déferlé dans le domaine du management et de la gestion des ressources humaines, multipliant à l'envi outils et techniques d'évaluation, d'appréciation, de positionnement, de mesure de la compétence.

Ensemble de méthodes qui est supposée permettre une meilleure adéquation entre les individus, les équipes et les objectifs prescrits et les performances attendues. Mais qui bien souvent, sous couvert d'un discours rationnel soucieux de "ressources" et de "capital" humains, ne vise qu'à renforcer le contrôle sur les personnes et dont l'effet réel tend à les infantiliser, à les soumettre à l'arbitraire d'une pseudo objectivité et à renforcer les habitus d'acceptation des jugements de valeur acquis durant la phase de scolarisation, tout en voilant les vrais enjeux de l'évaluation d'entreprise qui comme sa sœur aînée ne vise qu'à légitimer les positionnements sociaux, les réorganisations autoritaires et les processus d'exclusion.

Ces affirmations pourraient paraître outrancières, les "bons" manuels traitant de management et leurs propos lénifiants, quelquefois garnis d'un discret saupoudrage "éthique," ne laissent en effet aucun doute sur le bien fondé de telle pratique. Pourtant, des sources autorisées ne laissent aucun doute sur les intentions du système.

Ainsi, on pouvait lire dès 1992 dans un ouvrage publié aux éditions d'organisation, "il est clair que l'évaluation sert à détecter les cadres à problèmes et à résultats insuffisants"³⁸. Cette volonté d'évaluation se double d'un regain de contrôle dans la dernière période électronique qui ouvre de perspectives orwelliennes. En 2000, le 20^e rapport annuel d'activité de la CNIL (Commission nationale de l'informatique et des libertés) pointait "la tentation de certaines entreprises d'aller, dans la connaissance du candidat à l'embauche ou dans la surveillance du salarié au travail, très largement au-delà de l'admissible"³⁹.

Liaisons sociales relatant les inquiétudes de la CNIL ajoute : "s'ouvre désormais l'ère du "contremaître virtuel" pouvant tout exploiter sans que le salarié en ait toujours parfaitement conscience et permettant, le cas échéant, au-delà des légitimes contrôles de sécurité et de productivité des salariés, d'établir le profil professionnel, intellectuel ou psychologique du salarié "virtuel (...).

Les salariés demeurent encore largement ignorants des possibilités de traçage de leur activité que les nouvelles technologies offrent à l'employeur et, de fait, l'équilibre nécessaire entre contrôle légitime exercé par l'entreprise et respect des droits des salariés ne paraît pas assurer dans bien des cas"⁴⁰.

³⁸ Riberolles A., *Evaluer, évoluer vers un nouveau dialogue en ressources humaines*, Editions d'organisation, Paris, 1992, in Bonniol J.-J., Vial M. (1997), op. cit., p. 177.

³⁹ *Liaisons sociales*, n° 54, 21 juillet 2000.

⁴⁰ Ibid.

Dérive éthique et délire évaluatif soulignés par la revue *Options* dont un numéro de 2001 rapportait que "selon une enquête de l'American Management Association, 45 % des entreprises américaines épient ainsi "électroniquement" leurs salariés en lisant leurs e-mails, leurs fichiers informatiques ou en vérifiant l'usage qu'ils font d'internet"⁴¹ y compris sans doute quand il l'utilise pour s'auto-former.

Hormis les revues spécialisées, d'autres auteurs font état de cette crainte d'un abus d'une évaluation généralisée et de celle pratiquée en formation en particulier. Francis Ginsbourger, souligne que "la manière dont une formation est reçue est un puissant révélateur du fonctionnement d'une entreprise (...). Encore faut-il que la "formation" ne soit pas vécue par les intéressés comme un moyen détourné de réduire des "savoir y faire" singulier à une norme générale d'après laquelle il deviendra possible d'étalonner chacun et son travail, et de créer, ce faisant, les conditions d'une mise en concurrence.

Encore faut-il que cette formation ne soit pas vécue comme un cheval de Troie qui, paré des meilleures intentions, pénètre dans le collectif de travail comme une machine à créer des équivalences, lesquelles permettront de comparer, de trier, de sélectionner, de rejeter, d'exclure. Encore faut-il que cette formation ne soit pas ressentie comme l'occasion de fonder des jugements de normalité et d'anormalité en imposant des tests préjugant d'une compétence future, alors que les conditions actuelles du travail sont vues comme peu propices au déploiement des compétences que l'on détient déjà"⁴².

Souci dont, dès 1995, Robert Castel se fait le relais et pour qui "lorsque, dans le cadre de la recherche de la « flexibilité interne », l'entreprise entend adapter les qualifications des travailleurs aux transformations technologiques, la formation permanente peut fonctionner comme une sélection permanente"⁴³.

Pratique sociale de l'évaluation souvent construite et conduite contre les valeurs, donc contre "l'éthique" de ses propres opérateurs si l'on en croit Yves Clot, lui-même citant Christophe Dejours, qui écrit : "comme un anesthésique, les défenses autorisent alors au déni du réel.

Toute leur ambiguïté apparaît alors (...) : "le rétrécissement de la capacité de penser se révèle, en effet, comme le moyen électif d'engourdir le sens moral, lorsque les nouvelles organisations prescrivent à ceux qui travaillent de commettre, contre les autres au nom de la performance économique, des actes que pourtant ils réprouvent"⁴⁴.

Cette contre évolution, ce déni des personnes, cet engourdissement de sens moral, cette prétention au contrôle ne furent pourtant pas toujours dominante. Ils ne sont que le résultat des tensions liées à la prétention à moderniser (en aucun cas s'en exclure) les pratiques de management et à augmenter la productivité du travail et la compétitivité des entreprises.

⁴¹ *Options*, n° 402, 29 janvier 2001.

⁴² Ginsbourger F. (1998), *La gestion contre l'entreprise*, Paris, La Découverte, p. 110.

⁴³ Castel Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard, p. 652. Propos emprunté à Gaulier X., *La machine à exclure*, *Le débat*, n° 69, mars-avril 1992.

⁴⁴ Clot Y., *Clinique du travail, clinique du réel*, *Le journal des psychologues*, n° 185, mars 2001 extrait de Dejours C. (2000), *travail, usure mentale*, Paris, Bayard Editions, 3^e édition, p. 22.

Il fut un temps pourtant, où la conception de l'homme et de la femme au travail, même dans les discours managériaux avant l'heure, reposait sur d'autres valeurs. Ainsi, dans un texte de 1967, avant la contagion évaluative, dans un article très idéologisé au titre évocateur, *Le chef responsable de la formation de ses subordonnés*, on pouvait lire dans ce qui pourrait apparaître comme un morceau d'anthologie de la littérature paternaliste que : "nous retrouvons l'influence de l'action de formation sur des éléments propres de la personnalité de ceux qu'elle intéresse (...).

On comprend donc la nécessité absolue de respect des personnalités (...). La meilleure façon de respecter cette personne, c'est d'obtenir son adhésion en la traitant comme telle, c'est-à-dire, en lui fournissant des informations et des explications objectives et en lui laissant des libertés. Obtenir son adhésion est une garantie, c'est important, mais c'est aussi un témoignage de respect, ce qui n'est pas moins important. L'obligation de loyauté découle de considérations très voisines de celle du respect des personnalités.

Comment, au reste, respecter la loyauté ? En ce qui concerne le cas particulier de la formation au cours de laquelle le formateur prend obligatoirement un ascendant sur ceux qu'il forme, la loyauté consiste : à ne pas agir à l'insu des personnes formées (...) ; à ne pas cacher les objectifs de la formation (...) ; à ne pas divulguer ou utiliser à d'autres fins que la formation les renseignements recueillis à l'occasion de l'instruction (...) ; à proscrire les méthodes de formations manipulatrices (...) ⁴⁵. On constate, ainsi poursuit-il, que les obligations du chef ne sont pas uniquement techniques ; elles sont aussi d'ordre intellectuel et moral ⁴⁶.

Ce qui tend à établir que la question des valeurs en éducation des adultes est une question récurrente que les pratiques actuelles et le discours dominant tentent de nous faire provisoirement oublier afin de mieux masquer les enjeux réels de l'évaluation en entreprise.

Évaluation tous azimuts qui, du fait de sa généralisation et de sa prégnance, l'a fréquemment éloigné de son environnement et de ses usages pédagogiques. Tout comme l'éthique demain quittera peut-être le terrain de la pensée pour celui du business. En effet, l'éthique, après l'évaluation, subit à son tour les assauts de la "modernité" et se voit rattrapée par la déferlante économisciste.

Des chaires d'éthique des affaires sont créées, le commerce se prend d'éthique et "les entreprises qui ont un comportement éthique ont de meilleurs résultats que les autres en termes de profitabilité, comme le démontre par exemple l'indice Domini aux États-Unis" ⁴⁷. Quant au management, jamais en reste, il s'y adonne et "l'éthique est (même) devenue un outil de management majeur" ⁴⁸.

⁴⁵ Les mêmes préoccupations et les mêmes questionnements réapparurent lors de l'enquête à laquelle, j'ai participé en 1995, voir Ignasse G., Lenoir H. (eds.), (1998), *Ethique et Formation*, Paris, L'Harmattan.

⁴⁶ Dugué Mac Carthy D., *Le chef responsable de la formation de ses subordonnés* (SNECMA-Cadres n° 13, mars 1967, pp. 2-7) in Palazzeschi Yves (1998), *Introduction à une sociologie de la formation, les pratiques constitutives et les modèles*, tome 1, Paris, L'Harmattan. pp. 172-173.

⁴⁷ *L'éthique est devenue un outil majeur de management*, entretien avec Patrick du Besset par Laurence Marchal, *Problèmes économiques*, n° 2778, 2 octobre 2002.

⁴⁸ Ibid.

Elle peut enfin s'inscrire, voire se soumettre, à la logique normative qui avait gagné, il y a quelques années, la formation. Certes, "la qualité n'est pas une obligation légale, mais elle est devenue, avec le référencement ISO, inévitable pour les entreprises. Il est question dans le même esprit de mettre en place des normes éthiques. Il existe déjà la norme SA 8000. Le problème est qu'il n'y a qu'un seul certificateur en France et un ou deux en Europe. La norme à beaucoup de mal à faire son chemin, parce qu'elle touche à des sujets qui sont abstraits. Pour la qualité, les entreprises n'ont pas eu le choix, car la concurrence a joué"⁴⁹, pour l'éthique, on peut le craindre, le marché en fera son (une) affaire.

Face à de telles dérives, il convient de s'intéresser à l'émergence de pratiques récentes, touchant de près ou de loin à la problématique de l'évaluation. Il s'agit du bilan de compétences et de la validation des acquis de l'expérience qui sont de fait, à la fois, des processus d'auto et d'hétéro évaluation qui soulèvent des questions éthiques.

En effet, dans ces processus, comment et jusqu'où l'accompagnateur doit-il pousser l'investigation, jusqu'où aller dans la collecte de l'information et surtout que faire des résultats, comment en garantir la confidentialité, éviter les usages pervers de ces derniers par des acteurs dominants ? Sur ce terrain, la réflexion est en cours⁵⁰ et malgré l'encadrement déontologique dans le Livre IX du code du travail du bilan de compétences et les préconisations des acteurs de la VAE, des détournements, heureusement limités, sont rapportés ici et là. Il va de soi que si ces dispositifs, qui sont avant tout des engagements singuliers, viennent renforcer la panoplie des outils de management dans la perspective des départs massifs de salariés et d'agents publics annoncés, les dérapages pourraient se multiplier.

Aux utilisateurs d'abord et aux accompagnateurs ensuite de se maintenir en état de vigilance éthique afin que ces mesures ne se transforment pas en outils de renforcements de la sélection, mais demeurent bien des opportunités de reconnaissance individuelle et sociale. Dans une période encore plus proche, deux nouveaux hobbies se sont répandus dans le monde des ressources humaines impliquant l'évaluation des savoirs.

Là, le masque du contrôle et de l'usage "classant" de l'évaluation des savoirs d'action n'est plus de mise. L'évaluation se révèle dans sa fonction la plus manifeste et la plus crue. En effet, comment mettre en place une gestion par les compétences sans tenter de les mesurer et les hiérarchiser, comment manager les intelligences (ou *knowledge management*) sans en détecter les porteurs et les distinguer de ceux moins richement dotés ? Plus question d'éthique de l'évaluation, mais une seule préoccupation, l'efficacité des organisations quittent à ce qu'elles se nourrissent d'une partie ce qu'il y a de plus intime en l'Homme : ses savoirs.

De l'effet anxiogène de l'évaluation scolaire à la gestion par le stress de l'appréciation au travail, la même logique de domination, le même pouvoir discrétionnaire des évaluateurs, des émetteurs autorisés de jugements de valeur sont à l'œuvre. Les mêmes finalités sont recherchées : le classement, la reproduction et la légitimation intériorisée des hiérarchisations sociales. Comment alors, en tant qu'évaluateur, ne pas s'interroger sur les valeurs de l'évaluation et, en regard, sur ces propres valeurs ? Comment, en tant que sujet pensant, à la lumière de celles-ci, ne pas analyser ses pratiques d'acteurs de l'évaluation et les finalités de sa propre action ? Comment ne pas s'engager en tant qu'éducateur dans une réflexion sur l'éthique de l'évaluation ?

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Sur cette question voir Veilhan A., *La relation formative dans la validation des acquis de l'expérience : l'éthique de l'accompagnement*, à paraître.

II Quelle posture éthique de l'évaluateur

II. 1 Techniques et posture de l'évaluateur

Face à une telle prise de conscience et à une telle remise en cause où il ne s'agit plus d'éduquer pour émanciper, pour permettre à l'autre de se construire, mais bien de le soumettre à la norme imposée et au système de régulation sociale en vigueur, l'évaluation est-elle encore une pratique possible ? Si oui, pourquoi et comment la conduire et quelle posture d'évaluateur adoptée ? C'est à ces questions que cette seconde partie se propose d'apporter quelques réponses.

À l'évidence, la question éthique appliquée à l'évaluation implique une première réflexion sur la légitimité même de l'évaluation. Et s'il convient d'interroger en ce sens la posture de l'évaluateur, il est essentiel de ne pas oublier l'objet même de l'évaluation - où la posture se met en scène - qui est un acte d'autorité et une manifestation d'un pouvoir généralement unilatéral s'exerçant "dans un ensemble d'activités plutôt bureaucratisées et fondées sur le principe de la sanction"⁵¹. Donc quelle que soit la posture affichée, il va de soi qu'il n'y a pas "d'évaluation correcte en soi - dans l'absolu.

Mais il y a des évaluations pertinentes, en fonction d'une intention donnée et pour un usage social précis⁵². Il conviendra donc pour le formateur qui accepte le jeu de l'évaluation et le rôle de l'évaluateur de se doter des outils (ou de les refuser) respectant le sens de son intention pédagogique et de les mettre au service d'un usage social défini et dont il partage les finalités. C'est à cette condition que l'évaluation prendra sens pour lui et qu'elle pourra s'inscrire dans son système de valeurs.

Mais le recours à l'outil et à la technique n'est jamais neutre, en évaluation peut-être moins qu'ailleurs où ils ont fréquemment servi à masquer le sens ou le manque de sens de cette activité, car bien souvent "un instrument de pouvoir (technique, politique, fantasmagorique, etc.) l'évaluation se déguise volontiers en outil"⁵³.

À parcourir la littérature, le premier écart auquel il faut s'autoriser pour engager une réflexion éthique sur l'évaluation est de se délivrer, comme le propose Charles Hadji de la "tentation objectiviste"⁵⁴ qui ne sert qu'à rassurer et à protéger le formateur afin qu'il puisse assumer sans trop de souffrance son rôle de "petit soldat de la domination". En effet, la "bonne" technique et la juste note - "que de nouvelles recherches viennent constamment rappeler au bon souvenir de ceux qui voudraient l'oublier"⁵⁵ - ne sont qu'un leurre ou un refuge permettant d'éviter de penser l'évaluation.

⁵¹ Yuren T. (2000), *Quelle éthique en formation ?* Paris, L'Harmattan, p. 48.

⁵² Hadji C., *L'évaluation des apprentissages, trente ans de recherches et de débats*, Sciences humaines, n° 12, 1996.

⁵³ Ardoino J., *De la méthodologie à l'épistémologie*, in Figari G., Achouche M. (2001), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 227.

⁵⁴ Hadji C. (1995), op. cit., p. 105.

⁵⁵ Hadji C. (1998), *L'évaluation des apprentissages : trente ans de recherches et de débats* in Ruano-Borbolan J.-C. (dir.), *Eduquer et Former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines., p.279.

Une telle conception parvient même à opérer un retournement dialectique où la logique technicienne prend le pas sur la logique éthique et sur le questionnement des valeurs. En effet, l'inflation méthodologique, la sophistication apparente de l'appareillage économise les acteurs d'un questionnement au fond.

Ce qui permet à J. André dans *Les cahiers pédagogiques* d'affirmer que "dans une société où on cherche vainement les valeurs, la technique-moyen devient précisément une valeur"⁵⁶. Cette centration sur l'outil et l'aveuglement volontaire de la recherche du sens de l'action qu'il entraîne produit un déficit éthique qui "hypertrophie la logique instrumentale par la recherche de moyens censés canaliser, corriger les dysfonctionnements. Cette logique renforce le pouvoir externe (ici l'évaluateur) alors qu'il conviendrait de remettre la réflexion éthique aux acteurs eux-mêmes, (à condition qu'ils veillent bien s'en emparer) car l'éthique ne s'impose pas, elle s'incarne à travers des comportements et à travers des situations"⁵⁷.

Il convient donc, pour en revenir à l'éthique, d'une part de se libérer de la prégnance technique et d'autre part de faire évoluer sa propre posture d'évaluateur afin de davantage s'intéresser à l'individu et à son parcours plutôt qu'à sa seule performance. Évolution posturale et axiologique favorisant une remise en cause des "valeurs de l'interprète qui influent non seulement sur l'évaluation, comme le soulignait déjà Max Weber, mais aussi sur la description objective des normes et des valeurs mises en jeu"⁵⁸.

Ainsi, comme le notait déjà Guy Berger en 1977, "la détermination de la position de l'évaluateur est essentielle à la détermination du sens de l'évaluation"⁵⁹. Celui-ci se doit donc d'oublier un instant la technique pour se concentrer à nouveau son attention sur le sujet apprenant, n'en déplaise au détracteur de la pédagogie, et lui redonner toute sa place dans l'activité évaluative. Il s'agit bien de "considérer comme un point de référence éthique - dans la dimension collective - le respect des publics (et) le fait de penser d'abord à la personne à former"⁶⁰ - dans la dimension individuelle.

Il s'agit bien alors de réaffirmer en matière d'évaluation, comme je l'écrivais déjà en 1998 avec d'autres, l'indéfectible liberté et l'inconditionnelle dignité de l'autre dans l'acte d'apprendre. Ainsi, l'action et plus exactement l'évaluation "n'est une action éthique que lorsqu'elle implique une relation à l'autre qui ne peut se confondre avec une action sur l'Autre ; lorsqu'elle implique la reconnaissance réciproque des personnes ; "Soi-même comme un autre" pour reprendre la formule et le titre d'un ouvrage de Paul Ricoeur"⁶¹.

Dans cette posture de reconnaissance de l'autre dans sa dignité et dans un rapport d'égalité, il ne s'agit pas pour autant de se nier en tant que sujet éduquant (formateur) mais seulement de savoir d'où l'on parle et d'où l'on agit afin de le faire connaître à l'autre. "

⁵⁶ André J., *Limiter les effets pervers* in *Les cahiers pédagogiques*, n° 330, janvier 1995, p. 12.

⁵⁷ Porcher L., Abdallah-Pretceille M. (1998), *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, p. 35.

⁵⁸ Pharo P., *Le sociologue et la morale*, Magazine littéraire n° 361, janvier 1998.

⁵⁹ Berger G., *Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ?* op. cit. p. 14.

⁶⁰ Faubert J., *Ethique, vous avez dit éthique ?* Education permanente n° 121, suppl. AFPA, 1994-4, p. 7.

⁶¹ Porcher L., Abdallah-Pretceille M. (1998), op. cit., 89.

Ce qui me pousse à une attitude éthique, écrivait Paolo Freire, c'est le fait de savoir que l'éducation, est par sa nature même, directive et politique, et que je dois respecter les apprenants sans jamais renoncer à mes rêves et utopies"⁶², mais ajouterai-je aussi, à toujours les assumer, voire à les énoncer en veillant toutefois à écarter tout risque de manipulation.

Au-delà de cette absolue reconnaissance de l'autre et de soi, la réflexion sur l'éthique de l'évaluation entraînera l'évaluateur à abandonner la tentative-tentation de mise en conformité que recèle implicitement cet ensemble d'activités, mais aussi à analyser ses propres pratiques et sans doute à réinterroger, voire à renoncer, au pouvoir que confère un tel rôle. Pour obtenir ce changement de posture, l'évaluateur saura s'engager dans un travail critique sur sa propre pratique et faire évoluer radicalement son rôle et l'exercice de l'autorité qui y est associée afin de le distribuer également entre les acteurs de l'action et rompre avec une fonction sociale dont l'objectif est avant tout, comme l'écrit Jean-Marie Barbier et bien d'autres, de reproduire "la distribution du pouvoir dans la conduite d'actions"⁶³.

Il s'agira alors de rencontrer l'autre "et non de le briser : car là se joue l'éthique elle-même"⁶⁴, il conviendra de quitter les oripeaux de *l'évalua-tueur* et de briser en nous ce qui résiste à la perte de la toute puissance fantasmagique afin d'engager l'autre dans un processus d'auto-construction. En bref, offrir à l'autre un vrai espace et non plus l'enfermer dans un système de mesure et d'appréciation définit pour lui - contre lui - de l'extérieur et le plus souvent assumer par des acteurs inconscients, plus rarement complices, de la place que l'on fait tenir. L'évaluation formative sera alors envisageable, donc à condition que "les jurys arrêtent de se comporter en tant que juges et participent à une action communicative dont le but n'est pas de vérifier si on a réussi ou non ce que l'on voulait, mais de s'entendre avec autrui afin de coopérer avec lui dans son processus de formation. Il est nécessaire, donc, que celui qui évalue ou qualifie ne tienne pas compte de la supériorité engendrée par sa position privilégiée d'observateur et de qualificateur et qu'il s'engage à coopérer avec le sujet qu'il est en train d'évaluer pour la récupération de son expérience"⁶⁵.

Au-delà d'affirmer que "récupérer le sens évaluatif de l'évaluation (est) une action éthique"⁶⁶, de manière plus pragmatique, pour ne donner que quelques pistes⁶⁷, l'évaluateur, mué en facilitateur d'évaluation, pourrait inciter à l'auto-organisation de l'évaluation, susciter l'émulation et la coopération évaluative plutôt que la compétition et la comparaison, choisir des objets d'évaluation formative, c'est-à-dire qui favorisent la mesure du parcours plutôt que la performance, faire, au-delà de l'évaluation formative, *Le pari* de l'auto-évaluation comme le propose Michel Vial.

⁶² Novoa A., Paolo Freire in Houssaye J. (1996), (dir.), *Pédagogues contemporains*, Paris, A. Colin, pp. 68-69
Extrait de Freire P., *Pedagógica da esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

⁶³ Barbier J.-M. (1985), op. cit., p. 247.

⁶⁴ Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, p. 75.

⁶⁵ Yuren T. (2000), op. cit., p. 51. Ces ce types de pratiques que développent aujourd'hui certains acteurs, prescripteurs dans les jurys de VAE.

⁶⁶ Ibid., p. 51.

⁶⁷ Lenoir H., *Actualité de l'autogestion pédagogique*, Actualité de la formation permanente, n°174, septembre-octobre 2001, pp. 113-119.

L'évaluation devient dès lors, non plus un outil de domination, mais un acte de communication, comme le suggère Charles Hadji pour qui "l'évaluation formative souhaitable est un retour d'information multidirectionnel s'adressant à l'élève au lieu de porter sur l'élève"⁶⁸, non pour le juger pour décider, mais pour informer, pour aider (...) il s'agit moins pour l'évaluateur de prendre l'élève comme objet, que de l'aider à devenir sujet"⁶⁹. L'évaluation, ainsi pensée et construite, fonctionnerait sur trois principes respectant la personne.

Elle serait "compréhensive", c'est-à-dire capable d'interpréter la situation mesurée, "conscientisant", c'est-à-dire fournissant des repères éclairants l'élève au lieu de le tancer et "formatrice", c'est-à-dire préoccupée de donner les outils de la réussite⁷⁰. De plus, afin d'apporter une réelle garantie éthique, l'évaluation et ses intentions devraient être mises en débat afin de devenir un acte partagé dans le cadre d'un consentement mutuel et d'un agir en toute connaissance de cause. L'éthique de l'évaluation s'inscrivant dès lors dans une éthique de l'action, de la communication et de la relation.

Nouvelles conceptions et nouvelles pratiques de l'évaluation, si elles s'affirment, qui autoriseront le formateur par éthique, surtout dans un cadre institutionnel, à rompre avec un double langage et à en finir avec des formes d'autocensure⁷¹ qui visent à ne communiquer que ce qui peut être dit, que ce qui est anodin et qui ne comporte aucun risque pour les acteurs et le système. C'est aussi à ce prix que l'évaluation redeviendra un acte éducatif, libéré de son objectif de soumission à la norme, pour participer comme le dit si bien Philippe Meirieu à "la constitution d'une Liberté"⁷², elle-même renvoyant à l'éthique de l'éducation et à sa visée émancipatrice.

Cette transformation des pratiques évaluatives, qui est de fait une rupture culturelle et sociale forte, ce retour vers l'éthique, implique donc de s'interroger sur soi et sur les valeurs qui nous gouvernent. Évaluer l'autre impose de se connaître soi-même, car l'autre est aussi un miroir qui oblige à porter un regard sur soi et sur sa compréhension du monde.

Évaluer l'autre oblige à sortir de la caverne et à réfléchir à ce qui se joue de soi, du "je" dans le jeu sur l'autre. C'est s'interroger sur le jusqu'où je m'autorise à "juger" et à comprendre l'autre et son action. Travail sur soi d'auto-questionnement de l'évaluant nécessaire, incontournable, même s'il est de fait à jamais interminable⁷³ comme l'est d'ailleurs toute quête éthique qui est toujours la recherche d'une éthique de soi.

L'éthique n'est ni donnée, ni innée, "elle est une construction sociale qui s'acquiert"⁷⁴ mais qui ne peut se déployer et être elle-même évaluée que dans la liberté car "les décisions prises sous une contrainte absolue ne sauraient être évaluées du point de vue éthique"⁷⁵ et en matière éducative la contrainte, il est vrai rarement absolue, mais toujours insidieuse et souvent intériorisée, est socialement forte.

⁶⁸ Formule qu'il emprunte à J. Cardinet

⁶⁹ Hadji C, op. cit. in Sciences humaines, n° 12, 1996.

⁷⁰ D'après ibid.

⁷¹ Autocensure des formateurs évoquée Par S. Aubrun dans le n° 55 de *Pour* et par M. Lachance dans le n° 56 en 1977. Autocensure et/ou duplicité souvent utilisées dans les comptes rendus de bilan de compétences, ou encore lors de l'évaluation à chaud ou de satisfaction à la fin d'un stage.

⁷² Meirieu P. (1995), op. cit., p. 13.

⁷³ Vial M., in préface à Bonniol J.-J., Vial M. (1997), op. cit., p. 44.

⁷⁴ Solar C., *De la pédagogie et de l'équité* in Solar C. (1998), (dir.), *Pédagogie et équité*, Montréal, Ed. Logiques.

⁷⁵ Mercier S. (1999), *L'éthique dans l'entreprise*, Paris, La Découverte, p. 6.

Au demeurant, qu'on ne s'y trompe pas, il convient en effet de ne pas céder à l'angélisme postural et discursif, même lorsque la réflexion et le travail éthique ont été engagés car "l'éthique du sujet ne rend pas éthique tout acte du sujet où il s'affirme"⁷⁶.

II. 2 L'impossible hétéro-évaluation

La seule posture éthique qui m'apparaisse à l'issue de cette réflexion, c'est de renoncer à évaluer tout sujet, individuel ou collectif, de faire le deuil de l'hétéro-évaluation tout en considérant l'aide d'un tiers extérieur comme un complément indispensable et critique à tout travail d'auto-appréciation. Encore faut-il fournir aux sujets ou au groupe s'évaluant les outils permettant d'auto-construire leur auto-évaluation⁷⁷.

Bien que les pratiques réelles d'auto-évaluation soient rares et souvent marginales, nombre d'auteurs ayant travaillé sur la question de l'évaluation considèrent qu'elle est la seule vraiment fructueuse pour l'apprenant, l'hétéro-évaluation apparaît dès lors, d'abord et avant tout, comme une évaluation institutionnelle à finalité sociale.

Évaluation externe tendant à renforcer une attitude passive face à la connaissance et complémentaire de la pédagogie expositive et frontale. En effet, cette évaluation déresponsabilisante "place l'élève dans une dépendance en ce qui concerne son activité (...).

Si cette attitude de l'élève devient habituelle, elle manifera son incapacité, sa difficulté ou son refus d'accéder à quelque autonomie dans son travail"⁷⁸. L'évaluation devient dans cette configuration contre productive du point de vue du projet pédagogique et des apprentissages dont la finalité, officiellement affichée, est la production d'une liberté, mais efficace socialement, car privant potentiellement le sujet de toute velléité d'auto-détermination, voire l'incitant au respect de la norme imposée de l'extérieur. L'évaluation ainsi pensée apparaît bien comme une manifestation de l'école de la soumission.

Pour les militants de l'auto-évaluation, cette capacité ne s'installera que si "l'élève trouve chez l'éducateur, non plus un juge menaçant, mais un co-évaluateur qui, grâce à son expérience d'adulte (et de pair) dispose de points de repères, plus sûrs auxquels il est enrichissant de comparer les siens et l'interprétation qu'on en donne. D'arbitraire, la relation éducative, devient coopérative"⁷⁹.

⁷⁶ Guyomard P. (1998), *Le désir d'éthique*, Paris, Aubier, p. 161.

⁷⁷ Toutefois en cas de nécessité professionnelle, si l'auto-évaluation s'avère impraticable, il est toujours possible d'évaluer pour faire réussir, c'est-à-dire d'engager un dialogue avec le sujet de l'évaluation afin de lui faire un retour sur son parcours et de nommer les acquisitions encore à faire donc de ne plus évaluer pour reproduire mais éventuellement pour promouvoir individuellement ou socialement.

⁷⁸ Delorme C., *Evaluer autrement pour assurer une formation meilleure...Est-ce possible*, in CEPEC (1994), op. cit., p. 23.

⁷⁹ De Landsheere, V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1982 in Bonniol J.-J., Vial M. (1997), op. cit., p. 117.

L'évaluation conçue comme "une communication facilitante" peut alors permettre à l'élève-apprenant de cogérer, véritablement ses apprentissages, avec l'enseignant-facilitateur. En s'appuyant sur des informations qui vont l'éclairer, le guider, l'encourager⁸⁰. Ainsi, comme Philippe Meirieu ne cesse de le réaffirmer, "la seule évaluation qui fasse évoluer véritablement un individu est l'auto-évaluation⁸¹ ; c'est le seul moyen de progresser et de se "constituer soi-même en autrui" par rapport à sa tâche, de manière à se placer en position critique et à ajuster le travail en fonction du projet qui était le sien et des effets qu'il produit sur "soi devenu autre".

Cette opération, que J. Piaget nomme "décentration" et dont il estime qu'elle contribue à construire l'intelligence à tous les stades de développement de celle-ci, est en quelque sorte l'intériorisation par le sujet de la sociabilité, sa capacité à se projeter en autrui pour observer ses propres œuvres⁸². Acte d'auto-appréciation fondateur d'une capacité à agir après un regard sur soi, éventuellement croisé avec le regard de l'autre ou des autres, de manière à éviter les pièges de l'autosatisfaction.

Évaluer, en ce sens, renvoie moins à évaluer une simple connaissance, mais aussi à apprécier, voire à donner la capacité à l'apprenant d'entrevoir sa façon d'aborder le problème (...), sa méthode d'apprentissage ou son style cognitif⁸³ essentiel à son futur développement et à son autonomie, toujours à conquérir. Cette auto-évaluation en acte, au-delà, doit intégrer, afin d'être complète, un travail de métacognition du sujet visant à faire émerger le comment "j'apprends" et le comment "j'apprécie" le résultat de mes apprentissages ainsi que leur éventuel transfert.

Dans ces conditions, le sujet se réapproprie l'évaluation dont il devient acteur parce qu'il la joue, auteur parce qu'il la crée, sujet puisqu'il la vit, mais aussi puisqu'il l'assume.

Le formateur-facilitateur face à un tel choix éthique, donc méthodologique, car l'éthique doit précéder l'action et non servir seulement à l'évaluer *a posteriori*, s'engagera dans une analyse de ses pratiques et une réflexion approfondie sur les outils et les techniques qu'il emploie pour, non pas évaluer directement, mais permettre au sujet de se construire un ensemble de critères l'autorisant à porter sur lui et son action un regard suffisamment objectif et distancié pour lui permettre de mieux apprécier ses marges de progrès, ses difficultés, ses acquis. Car en définitive, comme l'écrit Jean-Marie Barbier, "le formé (...) représente la meilleure source (à la fois la plus directe et la plus complète) d'informations, il est le seul en état de définir avec précision (les) objectifs et (les) écarts de réalisation"⁸⁴ dans le cadre du projet éducatif dans lequel il (s') est engagé.

⁸⁰ Hadji C. (1995), op. cit., p. 105.

⁸¹ Evaluation réflexive, comme le précise Philippe Meirieu, qui incite le sujet à se placer en *lecteur critique*", c'est-à-dire à réfléchir sur soi et sur ses œuvres pour aller plus loin.

⁸² Meirieu P., *Pédagogie et évaluation différenciée*, in CEPEC (1994), op. cit., p. 161.

⁸³ Cardinet J., *Pour apprécier le travail des élèves*, in Bonniol J.-J., Vial M. (1997), op. cit., p. 117.

⁸⁴ Barbier J.-M. (1985), op. cit. pp. 242-243.

Quoique je considère l'auto-évaluation comme la seule pertinente du point de vue des apprentissages et de l'éthique, il convient de ne pas céder à la naïveté et de souligner combien l'exercice de l'auto-évaluation est difficile et nécessite donc un apprentissage dès le plus jeune âge. La capacité à auto-apprécier ses connaissances et ses actions, elle aussi, se construit et ne relève en rien de l'inné, d'autant que, en règle générale, nous ne sommes pas capables, sans ce préalable d'éducation, "d'expliciter qu'une petite partie des connaissances que nous mettons en œuvre dans un raisonnement"⁸⁵ ou une activité.

Il convient d'écartier tout discours démagogique sur l'auto-évaluation et de souligner combien ce pari est ambitieux pédagogiquement et idéologiquement dans la mesure où il impose de refonder les principes mêmes de l'éducation, qu'elle soit initiale ou permanente. Une telle posture éthique face à l'évaluation implique que tous "sachent reconnaître les conceptions implicites qui se cachent derrière le moindre geste, et qu'ils débusquent les choix idéologiques tapis derrière des décisions qui semblent souvent techniques"⁸⁶ donc objectives, justes individuellement et légitimes socialement.

Au-delà de la démagogie, l'auto-évaluation, sans éthique, peut procéder de la manipulation. Elle peut, en effet, amener le sujet, non plus à se conscientiser, mais à accepter les classements sociaux et le principe d'inégalité en renvoyant l'individu à sa seule responsabilité⁸⁷ et à ses seuls échecs. En effet, en cas d'intégration des valeurs de l'évaluation par le sujet, l'acteur-auteur de son appréciation devient son propre sacrificateur à la norme sociale⁸⁸ et le complice muet de son classement social. L'auto-évaluation renverrait alors à une forme moderne de la *servitude volontaire* dénoncée en son temps par La Boétie.

Mais faut-il encore que le sujet puisse se construire afin "d'être responsable, se savoir et se vouloir tel, (...) se penser et s'affirmer à la première personne : variante, version active, agi, éthique, morale du *cogito*. Mais faut-il dire je pense, je suis et donc je suis responsable (...), ou bien, je suis responsable dans mes actions, de mes actions et donc je suis"⁸⁹. Attitude individuelle qui entraîne, un refus de la trop facile causalité externe, au profit d'une solide implication dans le processus d'appréciation.

Au demeurant, les tenants de l'auto-évaluation, afin qu'elle garde sa dimension éthique, voire sa charge subversive et transformatrice, devront donc veiller à ce qu'elle ne se transforme pas en un nouvel avatar de la domination, fut-elle auto-acceptée. Il s'agit donc bien d'un regard et d'une posture éthique, articulé à une conception de l'homme et de la femme en société, sur l'évaluation dont il est question. Posture éthique qui rend quasi impossible toute hétéro-évaluation et qui vise à mettre l'apprenant au centre du travail d'évaluation en lui facilitant l'accès aux outils de sa propre mesure. Elle tend donc à mettre le sujet *en pouvoir* et *au pouvoir* de s'évaluer. Elle apparaît, au-delà des apprentissages qu'elle suppose, comme une exigence absolue et incontournable de toute pédagogie progressiste, autogestionnaire, libertaire.

⁸⁵ De Ketele, *Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages* in Figari G., Achouche M. (2001), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 44. D'où d'ailleurs la difficulté à évaluer les acquis de l'expérience.

⁸⁶ Meirieu P., Préface à Gauthier C., Tardif M. (1996, (dir.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. XIV.

⁸⁷ Le discours sur l'employabilité et la responsabilité individuelle de l'entretien de la compétence, dans une moindre mesure le bilan de compétences, relèvent, à mon sens, d'une telle tentative. Ce n'est plus le contexte économique et social qui pèse sur l'individu mais sa propre incapacité à faire face.

⁸⁸ René Lourau et Jacques Guigou dès 1977 dans la revue *Pour* (op. cit), soulignait cette contradiction.

⁸⁹ Maurel J., *Responsabilité sur le qui vive ?* in Ferenszi Thomas, (1999), (dir.), *De quoi sommes-nous responsables ?* Paris, Le Monde-Éditions, p. 360.

Dans la même optique, toute hétéro-évaluation sans dimension critique devient impossible, voire se transforme en acte de collaboration et de renforcement du système reposant sur l'émission réitérée de jugement de valeurs à fonction classante.

Conclusion

Si l'évaluation peut devenir pour l'apprenant l'outil de sa propre mesure et de sa propre progression, elle implique une évolution radicale de la posture et des pratiques du formateur et donc, une révolution pédagogique et idéologique encore à faire. Mais, l'évaluation elle-même peut se révéler comme le principal frein de cette nécessaire transformation. En effet, "les nombreuses contraintes de nature sociale et socio-économique qui surdéterminent les pratiques de l'évaluation (...) viennent parfois s'opposer aux innovations pédagogiques et ainsi les compromettre"⁹⁰.

Cela dit, on ne progresse pas sans se mesurer, se jauger, et "si aucun sujet ne peut former un autre (et encore moins l'évaluer). L'évaluation est (bien) un moment de formation et (...) doit être réalisée par le sujet en formation"⁹¹. Nous sommes donc au cœur d'une contradiction majeure que les acteurs de l'éducation permanente devront tôt ou tard tenter de résoudre afin de mettre à terme à une pratique non seulement vaine mais qui souvent prend la forme (pas toujours symbolique) d'une violence sociale exercée dans la toute puissance au nom d'une autorité instituée.

A l'évidence, derrière l'évaluation se révèle la société qui la porte, l'évaluation classante apparaît dès lors comme un acte fondateur du système de domination. Si l'on admet comme postulat que l'évaluation est révélatrice des principes de fonctionnements et des valeurs d'une société, aujourd'hui autoritaire, sa dimension politique surgit dans toute son ampleur. Et si l'on considère comme Jean-claude Michéa que "le souci éthique doit demeurer une clé fondamentale de toutes réflexions politiques"⁹², alors la réflexion éthique sur l'évaluation, voire l'éthique de l'évaluation, deviennent incontournables pour qui prétend éduquer, surtout dans le souci d'émanciper. C'est sur cette incontournableité et ce qu'elle implique que je souhaitais attirer l'attention.

Hugues LENOIR
CEP-CREF-CRIEP

⁹⁰ Delorme Charles, *Evaluer autrement pour assurer une formation meilleure... est-ce possible ?* in CEPEC (1994), op. cit., p. 24.

⁹¹ Yuren T. (2000), op. cit., p. 45.

⁹² Michéa J.-C. (2002), *impasse Adam Smith*, Castelnau-le-Lez, Editions Climats, p. 100. Point de vue partagé par Veca Salvatore pour lequel : "L'éthique ne peut exister sans politique", in Veca S. (1999), *Ethique et politique*, Paris, PUF, p. 67.

Indications bibliographiques

Éthique

Caverni J.-P. (1998), *L'éthique dans les sciences du comportement*, Paris, PUF.

Feldman J., Fillioux J.-C., Lécuyer B.-P., Selz M., Vicente M., (1996), (dir.) *Ethique, Epistémologie et Sciences de l'Homme*, Paris, L'harmattan.

Guyomard P. (1998), *Le désir d'éthique*, Paris, Aubier.

Kropotkine P. (1979), *L'Ethique*, Paris, Stock.

Misrahi R. (1997), *Qu'est-ce que l'éthique*, Paris, A. Colin.

Veca S. (1999), *Ethique et politique*, Paris, PUF.

Éthique et Éducation

Houssaye J. (1999), (dir), *Éducation et philosophie*, Paris, ESF éditeur.

Ignasse G., Lenoir H. (1998), (dir.) *Éthique et Formation*, Paris, L'Harmattan.

Filloux J.-C. (2001), *Épistémologie, Éthique et Sciences de l'Éducation*, Paris, L'Harmattan,

Porcher L., Abdallah-Preteuille M. (1998), *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, PUF.

Solar C. (1998), (dir.), *Pédagogie et équité*, Montréal, Ed. Logiques.

Yuren T. (2000), *Quelle éthique en formation ?* Paris, L'Harmattan.

Éducation permanente n° 121/1994-4

Évaluation

Ardoino J., Berger G. (1989), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, ANDSHA-Matrice.

Barbier J.-M. (1985), *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.

Bonniol J.-J., Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

CEPEC (1994), *L'évaluation en questions*, Paris, ESF éditeur.

Figari G., Achouche M. (2001), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.

Hadji C. (1995), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur,

Vial M. (2000), *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris, L'Harmattan.

Connexions, n° 34, *Évaluation et socio-économie de la formation*, 1981.

Pour, n° 55, mai-juin, 1977

Pour, n° 56, septembre-octobre 1977