

Esquisse d'une philosophie de la communication évaluative

Sitôt écrit, le titre de ce chapitre me paraît mal choisi, propre à effaroucher plus d'un lecteur : Bon nombre de nos contemporains en effet, s'irritent du souci que manifeste le philosophe de "vivre en stéréophonie", sa conscience lui renvoyant un écho approbateur de ce qu'il pense ou de ce qu'il fait. Cette confrontation de ses moindres mimiques au miroir du beau, du juste et du vrai leur paraît un luxe : quelles dépenses somptuaires de pensée abstraite avant d'accomplir royalement l'acte le plus simple, avec le sentiment d'être maître de soi comme de l'univers des concepts !

Caricature, bien sûr que tout cela. Souvenirs mal digérés d'un **enseignement** de la philosophie, délivré peut-être sans grâce, asséné à des élèves immatures. En fait, à y bien réfléchir, on n'échappe pas à la philosophie. La façon dont nous évaluons nos élèves, le regard que nous portons sur eux est fonction du regard que nous portons sur le monde, la vie, les autres. Bref, notre communication évaluatrice est tout entière modelée par notre philosophie implicite ou explicite. Il y a gros à parier que le professeur qui, hors de la classe, a une attitude de dénigrement systématique à l'égard de tout ce qu'il rencontre aura une attitude de dénigrement systématique à l'égard de ses élèves. Et réciproquement ! Dis-moi comment tu évalues, je te dirai qui tu es ! Exceptionnellement, il est vrai, certains enseignants adoptent artificiellement parfois une attitude évaluatrice qui ne correspond pas à leur véritable philosophie (par exemple : sous la pression des habitudes ambiantes dans l'établissement, par réaction à la suite d'une expérience malheureuse, sous l'injonction d'un supérieur...). En général, ce "fonctionnement" est trop artificiel ou les met trop mal à l'aise pour durer. Insensiblement ou par mutation brusque, ils reviennent vite à la pratique qui correspond le mieux à ce qu'ils sont "en profondeur".

Il est évident, par exemple, que l'attitude rogérienne d'accueil que nous évoquions dans le chapitre précédent (V. page 135 sq) fait écho à des thèmes chers à la philosophie personaliste. (1) Ainsi, lorsque Rogers définit les dispositions profondes de celui qui s'efforce de pratiquer authentiquement l'écoute et l'accueil, en termes d'**empathie**, de **regard positif inconditionnel** (2) ou de **congruence**, il est tout proche de la pensée de Mounier ou de Gabriel Marcel.

– **L'empathie**, on s'en souvient, consiste à accueillir "comme de l'intérieur" les réactions de son interlocuteur, la façon dont, par exemple, il vit tel ou tel problème. Il s'agit d'entrer pleinement dans ce que l'autre ressent et d'éprouver les situations comme si l'on était à sa place, mais sans pour autant se "dissoudre" dans sa difficulté. Le risque est grand, en effet, à force de vouloir comprendre l'autre, de se perdre en lui, de ne plus être soi.

– C'est pourquoi, selon Rogers, l'empathie doit avoir pour complément ce qu'il appelle la **congruence**, c'est-à-dire un souci d'authenticité, de fidélité à sa réalité personnelle. En face de l'autre et précisément pour le bien accueillir, conseille Rogers, je dois chercher à "être moi-même et à exprimer mon vrai moi". C'est ainsi qu'on ne doit pas hésiter parfois à avouer à son interlocuteur ses propres craintes ou ses limites. C'est précisément en les exprimant qu'on évite qu'elles ne parasitent la communication : "Pardonne-moi, j'ai une telle migraine aujourd'hui que j'ai du mal à être attentif !" Cet accord profond avec soi-même, cette vérité intérieure permet tout autant que l'empathie de baser le dialogue sur le respect des personnes : la personne de l'accueillant comme celle de l'"accueilli". En parlant ainsi, on est tout proche de ce qu'Emmanuel Mounier affirme au sujet de l'amour (au sens large de relation généreuse à autrui).

(1) Même s'il n'est plus sur le devant de la scène depuis la mort de ses initiateurs (Emmanuel Mounier, Jean Lacroix, Maurice Nédoncelle...), le personalisme n'en exerce pas moins une influence considérable sur nos contemporains, par son échelle de valeurs, ses conceptions, voire sa terminologie. A tel point que certaines de ses formulations sont passées dans le langage courant : "l'éminente dignité" de la personne humaine, sa "liberté sous conditions" (du fait de sa présence au monde et de sa transcendance spirituelle) ; la nécessité parfois d'un "engagement", voire d'un "affrontement" pour affirmer les valeurs, face au "désordre établi" de nos sociétés occidentales.

(Pour une présentation très accessible de cette pensée, on peut lire : Jean Lacroix, **Le personalisme. Sources, fondements, actualité** (La Chronique sociale, 152 p.) – Emmanuel Mounier, **Le personalisme** (col. Que sais-je ? n° 395, P.U.F. 1950)

(2) Sur ces dispositions spontanées qui néanmoins peuvent être éduquées, voir notre article **Ecouter et dialoguer** dans **Eduquer conformément aux droits de l'homme**, collectif, les Editions Ouvrières, 1980, p.109-117. Pour mieux connaître la pensée de Rogers, on peut lire surtout : André de Peretti, **Pensée et vérité de Carl Rogers** (Privat, Toulouse, 1974) et Marie-Louise Poeydomenge, **L'Éducation selon Rogers** (Dunod, 1984).

“On dit à tort, remarque-t-il, que l’amour identifie. Ce n’est vrai que de la sympathie, des affinités électives, où nous recherchons encore un bien à assimiler, une résonance de nous-mêmes dans un semblable. L’amour plein est créateur de distinction, reconnaissance et volonté de l’autre en tant qu’autre. (...) Il veut sa réalisation comme personne, comme liberté, quels que soient ses dons ou ses disgrâces !” (1)

De même, Rogers est pleinement personnaliste lorsqu’il décrit le “regard positif inconditionnel” qui doit être celui de l’éducateur : le jeune en face de lui, il en est convaincu, est une personne riche de toutes sortes de possibilités et d’avenir. Il ne peut être réduit à une catégorie ou à une étiquette (c’est un élève médiocre, un adolescent déboussolé, etc.) Par principe, il l’accueille donc avec confiance et espoir, en étant plus sensible à ses richesses qu’à ses limites. Ce regard positif inconditionnel n’est pas une disposition bienveillante généralisée, mais une action voulue, recherchée et renouvelée devant chaque interlocuteur. Educateur et thérapeute optimiste, Rogers considère en effet que chaque personne a en elle tout ce qui lui est nécessaire pour guérir ou pour arriver à un plein épanouissement intellectuel et humain. Cette psychologie rejoint pleinement ce qu’un Gabriel Marcel ou un Mounier écrivent de l’espérance :

“Aimer un être, écrit le premier, c’est attendre de lui quelque chose d’indéfinissable, d’imprévisible ; c’est en même temps lui donner en quelque façon le moyen de répondre à cette attente. Oui, si paradoxal que cela puisse paraître, attendre, c’est en quelque façon donner ; mais l’inverse n’est pas moins vrai : ne plus attendre, c’est contribuer à frapper de stérilité l’être dont on n’attend plus rien.” (2)

“Je traite autrui comme un objet quand je le traite comme un absent, comme un répertoire de renseignements à mon usage (G. Marcel) ou comme un instrument à ma merci, quand je le catalogue sans appel, ce qui est à proprement parler désespérer de lui. Le traiter comme un sujet, comme un être présent, c’est reconnaître que je ne peux le définir, le classer, qu’il est inépuisable, gonflé d’espoirs, et qu’il dispose seul de ces espoirs : c’est lui faire crédit. Désespérer de quelqu’un, c’est le désespérer.” (3)

1) Emmanuel Mounier, *Le personnalisme*, p. 40-41.

2) Gabriel Marcel, *Homo viator* (Aubier).

3) Emmanuel Mounier, loc. cit.

Mais quand bien même on ne trouverait pas de “répondants philosophiques” aux perspectives psychologiques et pédagogiques de Rogers, on conviendra aisément que l’attitude d’accueil telle qu’il la définit reflète une certaine vision du monde, une certaine philosophie. L’idée qu’il se fait de la relation humaine est incompatible par exemple avec toute notion d’un temps immobile ou cyclique (“Rien de nouveau sous le soleil” “A quoi bon” etc.) Optimiste, il est spontanément “progressiste”, en ce sens que pour lui, le temps est orienté vers un mieux-être, l’évolution est créatrice. De même, sa pratique de la relation est radicalement opposée à toutes les philosophies qui diluent l’individu dans le groupe (Etat, classe sociale etc.) ou qui considèrent que la vie humaine est sans valeur au regard des biens supérieurs (les idées pures, la vertu..) A la suite d’Aristote, Rogers considère spontanément que la vie vaut d’être vécue, qu’elle peut être épanouie et atteindre le bonheur. Pour lui, l’homme n’est pas condamné à l’individualisme, toute communication à autrui étant impossible. Bien au contraire, les relations entre les personnes peuvent être fécondes et enrichissantes, “personnalisantes” pour les interlocuteurs en dialogue.

On nous objectera peut-être que le rapprochement entre l’attitude évaluative d’accueil et la philosophie personnaliste est sans doute trop facile. Certaines formules de Rogers sont à la frange de la psychologie ou de la pédagogie et de l’éthique ; la ressemblance des problématiques, parfois du style est flagrante. Nous faisons l’hypothèse qu’on pourrait opérer des rapprochements analogues entre les attitudes évaluatrices les plus diverses et des philosophies contemporaines ou anciennes. C’est précisément l’objet de ce chapitre que d’explorer modestement le “soubassement philosophique” de toute forme de communication évaluative.

L’évaluation scolaire dans le grand jardin des théories philosophiques

Si j’étais chargé d’un cours d’Histoire de la Philosophie à l’Université, je proposerais volontiers à mes étudiants en guise de “travaux pratiques” d’ausculter un stock d’appréciations, prélevé au hasard dans des bulletins scolaires ou au fil des conversations entre enseignants, afin de repérer les théories philosophiques sous-jacentes au discours.

On ne s’étonnera pas, bien sûr, de voir apparaître, sous la plume ou dans la bouche des enseignants, des avatars de toutes les “**théories de la connaissance**”. Certains enseignants sont adeptes de l’**empirisme** (la connaissance dérive tout entière de l’expérience vécue) : “Refais à la

maison les exercices d'application, tu finiras par comprendre !" D'autres se réfèrent à l'**innéisme** (certaines idées sont en nous dès la naissance ou avant) : "Mais enfin, mon ami, tout le monde sait ça ! Un bébé vous le dirait !". De fait, c'est toute la cohorte des conceptions et théories concernant la genèse du savoir qui défile à petit pas dans nos salles de classe ou sur les bulletins scolaires de nos "chères têtes blondes" ! Certains maîtres pratiquent... magistralement l'**argument d'autorité** : "c'est juste", "c'est faux", pas de discussion et si quelqu'un vous demande pourquoi, vous lui direz que ça ne le regarde pas ! Alors que d'autres, sans le savoir ou en le sachant, emboîtent le pas au **criticisme** de Kant. Le problème pour eux est moins de voir leurs élèves accumuler des connaissances, que de les faire réfléchir à la valeur et aux conditions d'acquisition de celles-ci. Dans quelle mesure peuvent-ils être sûrs de ce qu'ils affirment et comment parviennent-ils à la certitude ? Sans pour autant jouer les Cripure, ce personnage de Louis Guilloux (1) qui ne vit que pour la "**Critique de la Raison pure**" et la "Cripure de la raison tique" (d'où son surnom), ils sont bel et bien kantien, les professeurs qui font à leurs élèves des remarques du genre : "Votre démonstration est élégante, mais réfléchissez bien : peut-on généraliser vos conclusions ?"

Ailleurs, on peut voir s'ébattre en liberté des **pragmatistes** (pour qui la vérité se définit par la réussite pratique) : "6/20 tu as fait des efforts. Mais en mathématiques il n'y a que le résultat qui compte !". Ceux-ci vivent en bon voisinage avec toutes les variétés de **sceptiques** ; les **probabilistes** (pour qui il n'y a que des opinions plus ou moins probables mais pas de certitude) : "Tu me dis : complément de manière. Moi j'aurais dit : de moyen... ça se discute... Pourquoi pas, au fond ?", les **subjectivistes** (pour qui il n'y a pas de vérité en soi, elle dépend du point de vue personnel de chacun) : "Excellent commentaire de texte ; mais personnellement, j'aurais dit tout le contraire !"

Tous ces "pyrrhoniens", comme disait Pascal, aimables, souples dans le maniement des idées comme dans les relations humaines, et d'une tolérance à toute épreuve à force d'incertitude, semblent avoir signé un pacte de non-agression avec ceux de leurs collègues dont la philosophie de la connaissance est aux antipodes : rationalistes, scientifiques ou idéalistes. Les **rationalistes** prétendent que tout peut se comprendre et s'expliquer ("Vous me dites que vous ne comprenez plus pourquoi vous avez mis ça dans votre devoir. Ça n'a pas de sens. Vous ne buvez pas, au moins ?") Leurs cousins germains, les **scientistes** font de la science un système clos et définitif,

(1) **Le pain noir** (Gallimard, 1935 et Livre de Poche n° 2646 et 2647).

auquel on peut demander la solution de tous les problèmes : "Ce que vous me racontez là est scientifiquement impossible et le sera toujours"). Les **idéalistes** (au sens métaphysique du terme), convaincus que seules existent vraiment les idées, ont tendance à "survaloriser" la spéculation. Ainsi, des professeurs d'Education physique et sportive idéalistes (il en existe) inviteront un élève à "approfondir la réflexion", féliciteront un autre de bien raisonner et d'avoir une bonne déduction. Ces exemples ne sont pas purement imaginaires).

On ne sera pas beaucoup plus surpris de voir errer le fantôme de toutes les écoles de philosophie morale et politique dans les coulisses de l'évaluation scolaire : l'action éducative ne peut se dispenser d'une réflexion éthique. Qu'elle le veuille ou non, elle met l'action actuelle ou future de l'élève en référence à des valeurs. (Nous avons évoqué naguère le ton volontiers moralisant ou moralisateur de la littérature de bulletin trimestriel). Cela va de l'**ascétisme** ("On n'arrive à rien sans effort : sacrifiez un peu de vos loisirs et de votre sommeil si vous voulez réussir !") à l'**hédonisme** (le plaisir est le souverain bien), ou à l'**eudémonisme** (la recherche du bonheur prime tout) : "Je ne leur mets que de bonnes notes : ça leur fait tellement plaisir !" - "L'essentiel, c'est qu'ils soient contents de venir à ce cours".

Quant au ressort proprement dit de l'action, l'éventail s'ouvre presque à l'infini. Les **intellectualistes** réduisent la personne à ses seules opérations intellectuelles en méconnaissant son affectivité, notamment : "Bien sûr que ce gamin a des problèmes familiaux, mais ça ne devrait pas l'empêcher de comprendre mon cours !". Les adeptes du **nihilisme** nient l'existence de la vérité et la consistance des valeurs morales. Ceux du **diletantisme** se désintéressent de la recherche de la vérité et du bien, et mènent leur vie et la pensée sur le mode du jeu. Ils auront souvent des conduites pédagogiques et évaluatrices provocantes : refus de noter ou notation aberrante sous prétexte de secouer les colonnes du temple ! Par exemple et à titre d'échantillons : "5/20 : élève brillant" - "16/20 : c'est pas parce qu'il a raté son test qu'il ne doit pas être valorisé" - "Tant mieux si vous ne comparez pas votre note. Il n'y a rien de plus assommant que les gens qui croient tout comprendre !"

Ailleurs, (1) nous avons montré que la conduite du groupe éducatif (et notamment du groupe classe) est, qu'on le veuille ou non, un art politique. On ne s'étonnera donc pas que les appréciations scolaires reflètent, l

(1) Le groupe éducatif : une réalité politique (La Chronique sociale, Lyon, 1991).

encore, toute la gamme des théories et des "sensibilités" politico-philosophiques. D'honnêtes fonctionnaires de l'Education Nationale auxquels on donnerait un bulletin de vote, voire une carte du P.S. sans confession, se révèlent dans leur pratique pédagogique partisans d'un certain **aristocratisme** (Dans le petit peuple des lycées et collèges il y a la race des seigneurs, les "cracks" promis dès la maternelle aux plus brillantes études et puis la plèbe, la grise cohorte des besogneux, plus ou moins "limités", comme disent superbement certains). D'autres, qui font souvent figure de Don Quichotte aux yeux des précédents, s'obstinent dans un **égalitarisme** de principe : tous les élèves sont différents **de fait** ; mais **dans le principe** tous sont éducatibles, on ne peut désespérer d'aucun. La politique générale d'Alain Savary procédait d'un tel principe : la justice ne consiste pas à donner autant à chacun, mais à répartir les efforts et les crédits selon les besoins de chacun (davantage aux plus défavorisés, moins aux privilégiés). En matière d'évaluation, cela conduit certains enseignants à noter exclusivement les efforts et les progrès accomplis pendant la séquence de travail considérée, sans que le niveau de départ influe réellement sur l'appréciation...

On devine que tous ces comportements et ces conceptions impliquent une métaphysique sous-jacente. Dans une vision strictement **déterministe** tout dans l'univers, même nos actions apparemment les plus libres, est la résultante inévitable de l'environnement physiologique, sociologique etc. Cela ne prédispose guère à l'action éducative (s'évertuer à donner à chaque élève des ressources nouvelles, lui ouvrir des chances qu'il n'avait pas au départ). Le pédagogue déterministe est volontiers **fataliste** : "Cet élève a peu de moyens intellectuels, quoi qu'on fasse il ne réussira jamais !" (déterminisme psychologique) - "Comment veux-tu qu'il s'en sorte en venant d'un pareil milieu !" (déterminisme sociologique). A l'inverse, nous avons vu au début du chapitre que le **personnalisme**, en posant la personne humaine, être en devenir et en dialogue avec autrui, comme la valeur fondamentale, dynamisait l'action éducative à l'horizon de l'espérance...

Finissons sur une image, à défaut de finir par des chansons. L'évaluateur est un statuaire qui, d'un ciseau habile, forme à la fin de chaque trimestre la statue de ses élèves. Au gré des circonstances et de son humeur, il les représente sous les traits d'un dragon ("élève turbulent et indiscipliné"), d'une princesse ("Nadine obtient des résultats brillants et très prometteurs pour l'avenir") ou d'un soldat de monument aux morts ("Martial a lutté courageusement pour remonter sa moyenne")... A moins qu'il ne s'inspire d'un modèle célèbre : la statue de la Liberté ("Intelligence lumineuse et forte"), le Penseur de Rodin ("Réfléchit mais ne participe pas assez à la

classe”), la Venus de Milo (“Ne sait rien faire de ses dix doigts”) !... Quoi qu’il en soit, on l’a dit, l’appréciation, comme une sculpture, fige définitivement, minéralement, un mouvement en cours, l’expression ou le geste d’un instant... On pourrait prolonger longtemps encore la comparaison, le nombre de statues contenues “en puissance” dans un bloc de pierre étant quasiment infini. N’en déplaise au petit garçon qui, ayant vu Camille Claudel sculpter un couple gracile, lui demandait : “Comment tu savais qu’il y avait un monsieur et une dame dans ce caillou ?” Certes, l’évaluateur scolaire n’est pas toujours aussi inspiré, sa production n’a pas en général un élan, une diversité comparable à celle de l’artiste. Ses “statues” de marbre ou de glaise (cela dépend de la mémoire du récepteur) ornent les carrefours et les squares des bulletins trimestriels. Chacune (en principe du moins) est une œuvre unique, à nulle autre comparable, dédiée à cet élève-là en particulier, à un moment donné de son cursus. (Et en comparant la pose qu’on donne chaque fois au modèle - l’Apollon du Belvédère, la Marseillaise de Rude, la Victoire de Samothrace... - on pourrait se faire une idée de l’évolution de l’élève). Aussi différentes que soient entre elles ces œuvres, célébrations d’un instant éphémère, on les découvre toujours fermement établies sur le socle des mêmes convictions essentielles, en un mot fidèles à la même philosophie, à la même vision du monde.

Repérage des contradictions de l’évaluation scolaire

Philosophons donc, puisque le discours d’évaluation se tisse toujours sur la trame d’une visée philosophique, explicite ou non. Mais le philosophe n’est pas, comme on le croit souvent, un danseur au pied léger qui flotte, aérien, dans le ciel des idées pures, bondissant à chaque entrechat loin de ces contingences qu’on dit bassement matérielles. Tout au contraire. Le philosophe est un scaphandrier à semelles de plomb, ou si l’on préfère : une de ces petites figurines lourdement lestée à la base qui, avec une belle obstination, retrouvent toujours leur position d’équilibre, quels que soient les mouvements qu’on leur donne. Ainsi, le philosophe qui a trouvé son centre de gravité, noyau dur de certitudes dont les aléas de la vie ne sauraient l’arracher. La méthode philosophique procède donc comme les ramasseurs de prunes de mon enfance. Ou, plutôt comme ces indigènes adeptes de l’euthanasie qui font grimper le vieux chef au sommet d’un cocotier et secouent l’arbre énergiquement. S’il tombe, on lui fera des funérailles nationales. S’il tient bon, c’est qu’il est encore en état de tenir son rôle, et sa descente sera saluée avec tous les honneurs dus à son rang. De même, le philosophe fait grimper au cocotier les idées communes et son impitoyable logique (sa volonté farouche de cohérence) souffle la tempête

dans les branches. Les feuilles mortes des opinions sans fondement, les fruits blets des habitudes de pensée stéréotypées tombent alentour avec un crépitement d'averse. Seules restent en place les idées vives nourries de sève.

Nous allons soumettre au "test du cocotier" un lot d'affirmations de principe concernant l'évaluation scolaire. Pour rendre la démonstration plus probante, nous avons choisi, non pas des formules-chocs de théoriciens de la pédagogie qui entendent à long terme modifier les pratiques courantes, mais un lot d'opinions communes, acceptables, semble-t-il, par la quasi-unanimité des enseignants : une sorte de dénominateur commun des propos que l'on peut entendre dans les salles de professeurs et les conseils des classes. Dans cette perspective, on peut affirmer par exemple (sans qu'il y ait forcément une relation logique entre ces diverses propositions) :

- A/ L'évaluation scolaire n'est qu'un moyen au service des progrès de l'élève, elle n'est pas une fin en soi.
- B/ L'évaluation doit être au service du processus éducatif (le cheminement de l'élève vers le savoir, les savoir-faire ou les "savoir-être" souhaités).
- C/ L'évaluation doit apprécier avant tout le cheminement parcouru par l'élève : il a fait des progrès, ou au contraire est en recul...
- D/ L'évaluation doit stimuler l'activité de l'élève et faciliter ses progrès.
- E/ Pour évaluer correctement, l'enseignant doit être aussi neutre et objectif que possible.
- F/ Evaluer un élève, c'est lui transmettre des renseignements utiles.
- G/ L'évaluation n'étant qu'un moyen de l'éducation, elle doit comme celle-ci aider l'élève toute sa vie.
- H/ L'évaluation (comme l'éducation) doit être au service de l'enfant : il s'agit avant tout de l'aider à construire son avenir.
- I/ L'évaluation s'adresse à un être en devenir qui n'a pas achevé sa croissance physique, intellectuelle et affective.

Libre au lecteur, bien entendu, d'éliminer de la série tel ou tel de ces principes qui ne lui paraît pas assez universel et que, selon lui, un nombre appréciable d'enseignants refuseraient de signer. Secouons énergiquement le cocotier, c'est-à-dire, tentons pour chaque axiome de formuler une proposition qui ait un sens exactement opposé, la phrase A devenant par exemple : "L'évaluation est une fin". Obtient-on ainsi des énoncés

absurdes, ou au contraire l'évocation de pratiques tout à fait courantes dans l'enseignement ? Si des contradictions entre la théorie et la pratique apparaissent ainsi, on rendra plus visible chacune à l'aide d'une comparaison ou d'une métaphore, puis on s'efforcera de les analyser.

A') On prétend que l'évaluation scolaire n'est qu'un **moyen** au service des progrès des élèves. Pourtant elle leur apparaît souvent comme une "**fin** en soi" : ils ne travaillent pas pour se cultiver, mais pour réussir le Bac ou passer dans la classe supérieure ! Et l'évaluation leur paraît une fin, parce que le comportement des enseignants, sinon leur discours, la considère de fait comme telle. On console un enfant d'avoir eu une mauvaise note en évoquant la construction de son savoir qui seule importe vraiment etc. Mais cela ne change rigoureusement rien, à court ou à long terme, à sa carrière scolaire ! (La mauvaise note fera "baisser sa moyenne", contribuera éventuellement à son redoublement). Et cela, d'autant plus que, par définition, l'évaluation sommative traditionnelle arrive toujours **trop tard** : une fois le devoir ou le trimestre achevé, alors qu'il n'y a plus rien à tenter pour faire des progrès ! Nous le remarquons plus haut, l'évaluation sommative a souvent les accents d'une oraison funèbre. C'est une fin (au sens d'achèvement) - et qui se soucie des progrès de ce qui finit ? Implicitement ou explicitement, l'évaluation scolaire parle souvent au conditionnel passé : voici ce qu'il **aurait fallu** être ou faire, maintenant, il est trop tard. L'évaluateur est comme ces insupportables bavards qui, une fois que vous êtes péniblement arrivés à destination, vous expliquent interminablement les itinéraires beaucoup plus pratiques que vous auriez dû emprunter !

On a fini par s'accoutumer à voir l'évaluation scolaire traitée comme une fin et non comme un moyen. Un tel détournement n'en est pas moins absurde : l'élève qui travaille seulement pour être bien évalué se trouve dans la situation d'un malade qui ne se nourrirait exclusivement de médicaments destinés à bien digérer. Dans d'autres domaines, il faut bien le dire aussi, le détournement des finalités est le pire des scandales. Par exemple, l'utilisation de la religion à des fins politiques par des croyants, la perversion de la pensée ou des valeurs essentielles à des fins de propagande. Bien plus que Socrate, Miguel de Unamuno est mort en philosophe : la crise cardiaque qui l'a emporté étant due à son indignation d'entendre les fascistes espagnols crier "vive la mort" !

B') On prétend que l'évaluation scolaire doit être au service de la progression éducative. Mais visiblement, elle n'en a cure. Nous l'avons vu : indifférente à la spécificité des faits éducatifs, l'évaluation "fonctionne"

dans le domaine scolaire comme dans l'industrie : au lieu de s'intéresser aux **processus** (le cheminement de l'élève vers le savoir, le savoir-faire) elle ne considère que les **produits finis** : les devoirs, les leçons, les copies d'examen... Elle est semblable à ces milliardaires d'opérette, si accoutumés à tout faire faire par leur domesticité, que lorsque le médecin leur recommande de "prendre de l'exercice", ils ordonnent à leur valet de chambre de pratiquer le jogging à leur place tous les matins !

Si l'évaluation n'est pas réellement **au service** de l'éducation, c'est pour une autre raison : parce qu'elle oublie trop souvent son caractère limité. Elle ne peut que donner des indications sur un secteur seulement de la vie de l'enfant : le domaine scolaire. Mais, on l'a vu, dans la réalité de sa pratique, au lieu de parler du seul comportement scolaire, elle interpelle la personnalité tout entière de l'élève. Ainsi, la plupart des enseignants parlent d'un bon **élève** ou d'un **élève** qui est nul (et non de **résultats** bons ou nuls). L'évaluation scolaire procède alors comme un gendarme dévot qui chapitrerait avec emphase les contrevenants : "Vous avez garé votre voiture en stationnement interdit. C'est une faute contre la société mais aussi contre vous-même. Vous devriez faire pénitence pour vous en purifier..."

C') On prétend qu'évaluer, c'est juger les progrès accomplis ou les reculs, bref le chemin parcouru par l'élève ; mais, le plus souvent, on n'évalue que les résultats à l'arrivée, sans jamais ou presque repérer les aptitudes au départ : on s'interdit ainsi de mesurer la distance de l'un à l'autre. L'évaluateur scolaire est comme un arpenteur qui poserait n'importe où l'extrémité de son décamètre, mais lirait consciencieusement l'indication qui apparaît à l'autre bout. (En fait, au bénéfice du doute, on peut faire l'hypothèse qu'en grande majorité, les enseignants ne sont pas schizophrènes, mais victimes dans ce domaine de la tyrannie des implicites : ils omettent d'évaluer les acquis en début d'année, par exemple, en supposant que le sacro-saint niveau de la classe précédente a été acquis !).

D') On prétend que l'évaluation scolaire est faite pour stimuler l'activité et les progrès de l'élève mais, de par sa nature judiciaire et coercitive (elle juge et menace), elle le décourage le plus souvent : autant caresser sa bien-aimée avec une feuille de cactus ! De plus, même lorsqu'elle ne se manifeste pas sous un jour aussi menaçant, l'évaluation se limite souvent à **constater** la qualité des prestations, sans jamais chercher à analyser la cause des difficultés ou la façon dont on pourrait les résoudre. Elle est comme un médecin qui se contenterait de nommer la maladie dont souffre un patient, au lieu de prescrire un traitement. On notera au passage, que pour une part, c'est bien une des fonctions de la pratique médicale. Ainsi

de jeunes parents sont tout à fait rassurés lorsqu'ils apprennent de la bouche du pédiatre que les inquiétants plaques rouges que présente leur bébé sont des érythèmes (du grec érythéma : rougeur) !

E') On prétend que, pour évaluer correctement, l'enseignant doit être parfaitement neutre et objectif, mais l'expérience (comme les travaux des docimologues) montrent que c'est impossible (on ne peut jamais faire abstraction de son coefficient personnel). Est-il absurde de penser que ce n'est pas nécessairement souhaitable : pour faire apparaître les valeurs d'un individu, lui révéler ses points forts et ses points d'appui (pour l'évaluer au sens premier du terme), une bonne dose d'espérance, un parti-pris bienveillant est souvent utile. A trop rechercher la perfection objective, abstraite, de la notation, ne risque-t-on pas de lui ôter tout son aspect dynamisant et constructif ? (comme une mère de famille qui par souci d'hygiène n'embrasserait jamais son enfant qu'à travers un tissu stérilisé). Tout ceci n'est qu'hypothèses, mais après tout, n'a rien de délirant...

F') On prétend évaluer un élève pour le renseigner sur ses acquisitions et ses progrès, mais on se contente le plus souvent de le **situer** par rapport à ses camarades et au "niveau" de la classe. Autrement dit, on prétend lui parler de lui-même en lui parlant de quelqu'un d'autre ! L'évaluateur est souvent pareil à un garagiste que vous interrogeriez sur l'état actuel de votre voiture et qui, au lieu de répondre précisément, la comparerait avec tous les véhicules qu'il connaît, du char à bœufs à l'avion supersonique ! On peut douter aussi de l'utilité pratique du message évaluatif scolaire, dans la mesure où le plus souvent, le code utilisé notes, vocabulaire des appréciations, etc. est incompréhensible à l'enfant et à ses parents (Ce 13/20 peut signifier "moyen" aussi bien que "satisfaisant", que faut-il entendre par "passable" ? etc.). Autant vouloir traduire une version grecque en utilisant l'annuaire téléphonique en guise de dictionnaire ! Autant se faire guider dans une ville inconnue par une personne qui ne parlerait que le tibétain liturgique ou le sanscrit.

Il n'est pas sûr non plus que la manière habituelle de l'évaluation scolaire soit la mieux choisie pour obtenir la meilleure efficacité. On prétend évaluer un élève pour l'aider, mais l'évaluation est le plus souvent négative : au lieu de souligner les points positifs sur lesquels il pourrait s'appuyer, on ne souligne que les erreurs et les manquements. L'évaluateur est un guide atrabilaire qui ne cesse de vous houspiller parce que vous êtes passé par là, mais sans jamais vous indiquer la bonne direction ! On raconte, au contraire, que Bergson, professeur de philosophie dans un lycée de province au début de sa carrière, se contentait de cocher les meilleurs

passages dans les copies de ses élèves. Cela ne procède pas seulement d'un tempérament bienveillant, mais aussi d'un sens pédagogique très sûr : sachant à quel moment ils étaient parvenus à philosopher vraiment, ses jeunes disciples pouvaient parvenir, "en s'imitant eux-mêmes", à acquérir progressivement la technique de l'analyse philosophique.

F') Les **moyens** employés par l'évaluation scolaire n'ont rien de commun, le plus souvent, avec ceux qui sont utilisés efficacement dans le domaine de l'aide sociale ou psychologique : observation clinique, entretien de face à face... Une ligne hâtivement rédigée sur un bulletin trimestriel a la prétention d'obtenir des résultats analogues à ceux qu'un travailleur social connaissant son métier mettrait des heures à atteindre ! L'évaluation scolaire affiche l'ambition d'influer sur les comportements et les stratégies d'apprentissage des élèves, mais les moyens qu'elle met en œuvre sont si ridiculement disproportionnés par rapport à un tel objectif qu'on peut douter de ses intentions réelles. Pourquoi s'obstiner ainsi à planter des clous avec une brosse à dents et à peindre les murs avec la queue du chat ? Il est sans doute plus amical à l'égard des enseignants de considérer que l'évaluation est seulement un rite - une pratique symbolique qui ne fait que **mimer** l'assouvissement d'un besoin ou d'un dessein : le bouc émissaire que l'on chasse au désert portant le péché d'Israël, l'homme politique honni que l'on pend en effigie, etc.

G') On prétend que l'évaluation est au service de l'éducation, c'est-à-dire qu'elle aide l'élève pour toute sa vie, mais le plus souvent, elle travaille dans l'immédiateté : on demande à l'élève de prouver aujourd'hui (jour de l'examen, du devoir, de l'interrogation écrite...) qu'il a acquis tel savoir ou tel savoir-faire, mais tout le monde sait bien qu'il l'aura oublié dans un mois ou dans un an ! L'évaluateur scolaire, c'est le cousin germain du contrôleur des Danaïdes qui constate avec satisfaction qu'à l'instant t , elles ont bien rempli leur tonneau, mais qu'en sera-t-il à l'instant $t + 1$? (Pour le savoir, se reporter aux fameux problèmes de certificat d'études sur la baignoire qui fuit et qu'on remplit en même temps !). En fait, le problème de l'évaluation scolaire n'est qu'un aspect du problème du temps scolaire dont on a trop souvent tendance à oublier la nature éphémère. L'élève n'est pas destiné à demeurer toute sa vie à l'école. Ce qu'on ne doit jamais perdre de vue, c'est que son aujourd'hui d'écolier n'a de sens que s'il prépare son demain d'adulte. Il serait bon que l'évaluation scolaire guérisse de sa myopie congénitale à l'égard de ses véritables horizons.

H') On prétend que l'évaluation est au service de l'enfant (pour le renseigner, l'aider, le stimuler), mais il apparaît clairement que c'est l'enfant qui est au service de l'évaluation ! On exige de lui, non qu'il progresse

intellectuellement et moralement, mais qu'il ait de bonnes notes, des bulletins trimestriels honorables etc. Le bon élève est semblable à ce malade qui n'avait d'autre souci que de présenter à son médecin une tension artérielle impeccable, (et qui mourut peu après en excellente santé, avec une "tension de jeune homme" !) Il faut dire et redire que l'évaluation n'est qu'un moyen au service de l'éducation scolaire qui elle-même n'est qu'un aspect de l'éducation dans son ensemble, laquelle, pour tout dire, est subordonnée à l'épanouissement de chaque personne ! L'évaluation scolaire est la plus petite de la série des poupées russes emboîtées les unes dans les autres.

I') On prétend que l'évaluation porte sur un sujet en devenir (un enfant ou un adolescent qui n'a pas fini de faire des découvertes et de croître dans tous les domaines), mais elle énonce des verdicts en termes définitifs, comme si l'élève n'avait pas d'avenir. On affirme par exemple : cet élève est nul, comme s'il devait l'être toujours, par nécessité naturelle. L'évaluation scolaire est cet étrange maniaque qui gravait chaque jour le bulletin météorologique dans le marbre pour le rendre définitif !

Que conclure au terme de ce parcours dialectique ?

- Que l'auteur est un sophiste, un de ces philosophes à gages qui, moyennant des honoraires confortables, démontreraient indifféremment le pour ou le contre de toute opinion (voire, pour un supplément modique, le pour du contre, ou le contre du pour) ? Peut-être.
- Que la pratique concrète de l'évaluation ne correspond guère aux intentions qu'elle affiche (et que, par conséquent, dans ce domaine du moins, les enseignants contreviennent, à cette volonté passionnée de cohérence (entre le penser et le dire, entre le dire et le faire) qui est la base de toute morale ? Probablement.

Mais cela signifie plus vraisemblablement aussi qu'on ne parvient pas à la certitude en prenant pour point de départ les opinions communes, même si on se donne la peine de les secouer d'importance pour en éprouver la solidité. Sans doute faut-il chercher ailleurs des bases plus éprouvées pour fonder des affirmations qu'on ne puisse retourner comme un gant. Pour l'évaluation comme pour toute activité intellectuelle, c'est au cœur même de l'opération qu'il faut chercher le noyau dur des certitudes. En un mot, pour y voir clair, il nous faut esquisser une critique (au sens philosophique du mot) de l'évaluation scolaire.

Petite critique de la raison évaluatrice

Comme on le sait, Emmanuel Kant, (1724-1804), dans sa **Critique de la raison pure** (1781) et sa **Critique de la raison pratique** (1788), examine le pouvoir et les limites de la raison humaine dans le domaine de la métaphysique et celui de la morale.

Pour tenter de trouver en la matière des certitudes inébranlables, il prend le problème à la racine et s'interroge sur le fonctionnement même de l'esprit. La critique qu'il met en œuvre ainsi n'est donc pas négative. Elle entend discerner précisément ce que la raison peut faire et ce dont elle est incapable (étymologiquement, critiquer, c'est trier). Le but de la critique est donc d'éviter de dire plus qu'on ne sait et de n'affirmer qu'avec certitude. Dans la **Critique de la raison pure**, en réfléchissant sur la façon dont la science est parvenue à des certitudes, Kant fait apparaître un certain nombre de caractéristiques structurelles de l'esprit, qui seraient identiques pour tous les hommes. Le monde leur apparaît à travers des cadres universels et nécessaires, antérieurs à toute expérience : c'est ce qu'il appelle **les formes a priori de l'esprit**. Ce sont, dit-il, comme des lunettes à travers lesquelles on ne saurait rien voir, puisque notre esprit est ainsi fait : **les cadres de la sensibilité** (l'espace et le temps) à l'intérieur desquels toutes les sensations nous sont données et liées entre elles), **les cadres (ou concepts purs) de l'entendement** qui, avant tout exercice, organisent nos facultés intellectuelles.

Tentons d'appliquer la méthode critique à l'évaluation scolaire : quels sont les cadres a priori qui pourraient structurer toute opération d'évaluation avant même qu'elle s'exerce, et appartiendraient à la nature même de l'esprit humain ? Quels sont les idées, principes ou mécanismes (intellectuels, affectifs, éthiques) qui a priori et obligatoirement seraient inclus dans tout acte d'évaluation ? Comme Kant, on peut se demander au préalable s'il est des domaines où l'on évalue avec certitude et si l'observation des mécanismes de l'évaluation dans ce cadre peut nous apporter quelque lumière. Mais on ne peut pas, comme le philosophe, avoir l'assurance que la science est un modèle pour l'évaluation comme elle l'est pour la métaphysique, car rien ne nous dit a priori que l'évaluation scolaire est de nature analogue à la mesure ou au calcul scientifique ! Il faut donc travailler sans critère et sans filet.

Partons du plus simple. Dire à un élève :

“C'est exact”.

“Ton dessin est très beau”.

“Ce que tu viens de faire est **mal**”.

“Ta conduite est **incorrecte**”.

implique à l'évidence que l'on ait soi-même l'idée de ce qui est **exact, beau, mal, incorrect**, etc. et la possibilité de repérer ce qui s'écarte de cette norme. Faute d'avoir de tels points-de repère ou la possibilité de discriminer à leur égard les éléments du réel, toute évaluation devient impossible. On peut donc poser comme premier axiome :

1. **On ne peut évaluer des réalités qui nous sont totalement inconnues, et partant, dont on ignore les normes** (ne connaissant pas la chose, je ne sais ce qui, à son égard, peut être considéré comme bon, correct, exact etc.) Quel enseignant n'a pas rêvé, une nuit ou l'autre, que l'administration, éternelle persécutrice, le nommait professeur d'architecture végétale, de sémiotique céréalière ou de géométrie chirurgicale, sans qu'il sache le premier mot de ces disciplines ? Cependant, de but en blanc, dans son cauchemar, il lui faut faire réciter des leçons, corriger des devoirs, noter, remplir des bulletins trimestriels ! Quelle angoisse ! Comment évaluerait-il, puisqu'il ne comprend pas ce qu'il doit enseigner aux élèves, ce qu'il les voit écrire (parfois avec un alphabet ou un système de codage dont il ne perçoit pas la signification) ?
2. **On ne peut pas davantage évaluer des réalités qui nous sont totalement indifférentes, c'est-à-dire à l'égard desquelles on ne perçoit aucun critère de choix.** Pour moderniser un exemple classique en philosophie : devant la “machine à café” de mon entreprise, je sors de ma poche une poignée de pièces d'un franc. Je ne me pose pas une seconde la question de savoir laquelle ou lesquelles je vais engager dans la fente de l'appareil : toutes se valent. Seul le hasard guide mon choix. Je prendrai les premières qui me tombent entre les mains. Il est parfois légitime de procéder de même en matière éducative. Si par exemple, il n'y a aucune raison de demander ce service à tel élève plutôt qu'à tel autre, mieux vaut tirer au sort, plutôt que de laisser croire qu'un motif implicite a déterminé le choix. “C'est parce que c'est son choucho” ou au contraire : “C'est parce qu'il lui en veut que le maître a demandé ça à Untel” !)
3. **L'évaluation est impossible si l'on n'a pas le moyen de discerner les réalités en présence :**

“Avez-vous aimé ?”

et le rustre à qui un mélomane vient de faire entendre la plus exquise sonate, de répondre, désespérant :

"Oh pour moi, vous savez, la musique c'est toujours du pareil au même !"
De même, ni vous ni moi ne nous risquerions à engager un débat sur la qualité d'un vin avec un sommelier expert, capable de reconnaître dès la première gorgée la localisation exacte et l'année du cru, voire le coteau et son exposition à quelques centaines de mètres près. Et pas davantage nous ne discuterions parfum avec un "nez" - un de ces spécialistes de la parfumerie, capables de repérer les moindres nuances des plus subtiles fragrances...

4. **A première approximation, l'évaluation semble pouvoir se définir comme la mise en relation, la comparaison d'un donné** (par exemple ce que produit l'élève : devoir, leçon, comportement en classe...) **avec un critère** - autrement dit une représentation imaginaire (de ce que doit produire l'élève) : un **modèle** que l'évaluateur porte en lui. On nous objectera qu'il n'y a là que la définition la plus fruste de l'évaluation, celle que les spécialistes désignent sous le terme de **contrôle** (vérification de la conformité d'une production avec sa norme explicite : l'élève doit faire... et il a fait... Quel est l'écart - ou l'absence d'écart entre les deux ?) Bref, notre conception de l'évaluation exclurait de son champ les objets les plus complexes, à l'égard desquels ne semble pas exister de critère préétabli ? Comment, par exemple, prononcer un jugement sur la valeur d'un établissement scolaire, alors que de toute évidence, il n'y a pas et ne peut y avoir de modèle de référence - ce qui paraît admirable ici n'est pas nécessairement transposable ailleurs, c'est-à-dire auprès d'autres élèves, dans un autre environnement avec une autre équipe enseignante, etc. Voire : dans le même environnement, avec la même équipe enseignante, mais l'année d'avant ou l'année d'après ! En réalité, l'évaluation d'un objet complexe ne fait que multiplier les critères (parfois à l'infini) : de manière fruste, personne ne se prive de juger un établissement en fonction du ou des critères qui sont les siens... Au risque, bien entendu, de parvenir à des jugements totalement discordants (pour le parent autocratique, cet établissement est un modèle de discipline ; pour l'adolescent chahuteur, c'est un bagne).

Le plus souvent d'ailleurs, on associe explicitement plusieurs critères pour juger : de tel point de vue l'établissement est ceci, de tel autre, il est cela, etc. Lorsque l'on cherche une évaluation plus subtile en la matière, on se donne la liste de critères la plus large, ou plutôt on choisit une méthode qui laisse possible l'apparition de nouveaux critères. (Par exemple : "Tiens c'est vrai, je n'avais jamais songé à interroger les anciens élèves de l'établissement ! En les écoutant, j'ai pris conscience que selon eux, l'essentiel pour un établissement scolaire, c'est de...")

Bref, l'évaluation perçue comme référence à un critère peut s'appliquer à un objet extrêmement complexe, à la seule condition de se répéter un grand nombre de fois, voire à l'infini, et de cumuler ses résultats. (A l'égard de tel critère, on peut dire..., mais à l'égard de tel autre..., ce qui fait du reste apparaître tel critère nouveau à l'égard duquel... etc.)

Peut-on dire aussi que notre conception de l'évaluation exclut de son champ tout ce qui est de l'ordre de la créativité, du surgissement d'un imprévu ? Si l'on évalue toujours ce que fait l'enfant par rapport à ce qu'on sait (par avance) qu'il devrait faire, le critère préexiste nécessairement à la réalisation. Par conséquent, il est impossible d'évaluer une activité de l'enfant qui ne serait pas programmée ou programmable d'avance, et l'on ne pourrait évaluer l'exercice toujours imprévisible de l'imagination ou de la "pensée divergente". Pourtant, il arrive fréquemment que l'on félicite un élève d'avoir fait preuve d'imagination en rédaction, d'avoir trouvé une méthode originale pour résoudre un problème, etc. : "Formidable ! Je n'y aurais pas pensé !". La contradiction n'est qu'apparente : le critère discriminant qui est invoqué ici n'est pas un modèle rigide (l'élève doit faire ceci, cela et pas autre chose), mais l'attente et l'espoir qu'il sortira des sentiers battus. Bref, si la production ou la conduite de l'enfant est jugée très positivement, c'est parce que, pour ce professeur, l'originalité est une valeur : l'enfant peut et doit inventer de la nouveauté. (Mais, dans la même situation, un professeur "dogmatique", comme disait Freinet, gronderait l'enfant de n'avoir pas suivi la méthode qu'on lui a apprise pour résoudre le problème, ou d'avoir osé imaginer une histoire qui a surpris le correcteur !)

5. On voit par là qu'un **critère d'évaluation n'est pas un repère "neutre"** à la manière des points cardinaux. Comme si en moi étaient inscrits un certain nombre de principes généraux que j'appliquerais à la variété des situations concrètes (il est bien de..., il est correct de... (or l'élève vient de faire, de dire... ; donc...). **Les critères d'évaluation expriment toujours des attentes positives ou négatives** (j'attends, j'espère que l'élève fera..., évitera de...)

En théorie du moins, ce critère en forme d'attente plus ou moins explicite devrait être dans tous les cas "explicitable", ou si l'on préfère justifiable par des considérations pédagogiques. C'est le propre de l'analyse par objectifs que de rendre au maximum explicites ces attentes en les "opérationnalisant", c'est-à-dire en proposant une définition concrète et précise de ce qui est réellement attendu de l'élève à la fin de la séquence pédagogique concernée. Dans la mesure où cette description

procède d'une analyse de la tâche à accomplir, elle fait droit à la variété légitime des stratégies individuelles et élimine au maximum du champ amusant de procéder ainsi" mais ce n'est pas obligatoire, je ne peux donc l'imposer à l'élève). Ainsi donc, contrairement à ce qu'on dit souvent, bien loin d'interdire la différenciation pédagogique en imposant des itinéraires rigoureusement balisés, l'analyse par objectifs est la meilleure façon de la mettre en œuvre.

L'analyse par objectifs et les différentes techniques d'évaluation formative que nous avons évoquées permettent de clarifier l'attente de l'évaluateur à l'égard de l'élève (et donc de rendre cette attente plus efficace). Mais il est une autre façon de clarifier cette attente qui, elle, relève davantage de l'éthique et de la déontologie. S'efforcer d'expliquer ses critères évaluatifs, c'est aussi tenter de se purger de tout critère inavouable ou totalement irrationnel. Si l'on a le souci d'évaluer toujours en référence à un critère explicite, il pourrait ou devrait être absurde d'évaluer ce qui est un **donné** naturel et n'implique aucune volonté ou activité de la part de l'élève. L'évaluation devrait concerner toujours ce qu'il **fait** volontairement et jamais ce qu'il **est** (ce que la nature lui a donné et qui ne relève pas de sa décision personnelle). Il paraît totalement absurde qu'un éducateur sanctionne un enfant parce qu'il est blond, qu'il a le nez en trompette, une fossette sur la joue, qu'il a sept ans et non pas neuf, qu'il s'enrhume chaque hiver etc. Et pourtant ! Il n'y a pas si longtemps que le nazisme considérait comme une faute inexpiable pour un garçonnet d'avoir les cheveux noirs, le nez busqué et de porter dans son corps la cicatrice de la circoncision. Peut-on vraiment parler au passé ? Il est encore des pays où il n'est pas indifférent pour un écolier d'avoir la peau blanche ou brune, le cheveu lisse ou laineux, le nez épaté ou pointu. Sans aller jusqu'à ces aberrations qui devraient rester cantonnées au domaine pathologique, tout professeur ne peut s'empêcher de trouver l'aspect physique et le tempérament de tel(le) élève plus sympathiques que ceux de tel(le) autre. Bref, tout un travail de purification des critères est sans cesse à reprendre.

6. **Le critère d'évaluation est donc toujours peu ou prou en forme d'attente ou d'espérance.** Mais une telle attente n'est pas nécessairement rigide. On pourrait dire qu'elle se présente comme une sorte de "fourchette" statistique : ce qui est attendu positivement se situe entre tel et tel type de comportement. Ce qui est situé à l'extérieur de la fourchette est connoté négativement : "non, c'est inexact, inacceptable parce que c'est trop... ou pas assez..." Mais il peut parfois exister une frange :

“pourquoi pas ?” Bien entendu, selon la discipline, la personnalité du professeur ou le type d'exercice, la “fourchette” peut-être plus ou moins large ou au contraire on ne peut plus exiguë. Dans un exercice de créativité, elle s'étire presque à l'infini. Au contraire elle est filiforme et rigide dans un exercice d'orthographe ou d'arithmétique. En dehors des “tolérances orthographiques” trop peu connues, il n'y a qu'une graphie correcte et une seule (une orthographe) pour un mot ou une expression donnée. Et de même (du moins en base 10), $2 + 2 = 4$, à l'exclusion de toute autre réponse.

Cette même idée de “fourchette” nous ramène à la notion de pouvoir discriminant de l'évaluation. Celle-ci n'a pas de sens si la fourchette est tellement large que l'évaluateur est toujours content de ce qui lui est présenté, quelle qu'en soit la qualité. Et l'évaluation n'a pas de sens, non plus, si la fourchette est tellement resserrée que l'évaluateur n'est jamais content : quoi que fasse l'élève, c'est toujours mal à ses yeux. L'élève de Monsieur Tout-va-très-bien est plus épanoui que celui de Monsieur Tout-va-très-mal, mais l'un comme l'autre ne trouvent dans l'évaluation aucun point de repère pour améliorer leur production. Or, on sait qu'une des fonctions essentielles de l'évaluation est d'informer l'élève sur la qualité de ce qu'il a réalisé. (1)

7. Il découle du point précédent que si **l'évaluation, par essence même, est référence à une attente précise**, à une norme ou à un critère, elle **n'a de sens que si, du moins dans son principe cette norme est commune à l'évaluateur et à l'évalué**. Assurément, l'enfant qui a fait une “faute” d'orthographe ne connaît pas la norme pour l'écriture de ce mot (sinon il l'aurait écrit correctement !), mais il admet tacitement qu'il existe une norme et que le mot **doit** s'écrire de telle ou telle façon... (Faute de l'admettre, tout progrès en orthographe lui serait à tout jamais impossible).

(1) C'est ce que démontre la célèbre expérience de Hurlock (1925) : quatre groupes d'écoliers, de niveau équivalent au départ, sont invités à faire des opérations arithmétiques. L'un ne reçoit aucun commentaire à propos de son travail (et on constate qu'il ne progresse pas du tout). Au contraire, les autres groupes à qui l'on indique leurs réussites et leurs échecs progressent sensiblement, le groupe dont on loue les réussites plutôt que de critiquer les erreurs ayant le meilleur rendement. (cf. E.B. Hurlock, “The evaluation of certain incentives used in school work”, in *Journal of Educ. Psychol.*, 16, 1925 cité notamment par Paul Osterrieth, *Faire des adultes* (Mardaga, Bruxelles, 1980, p. 77 sq).

Bref...

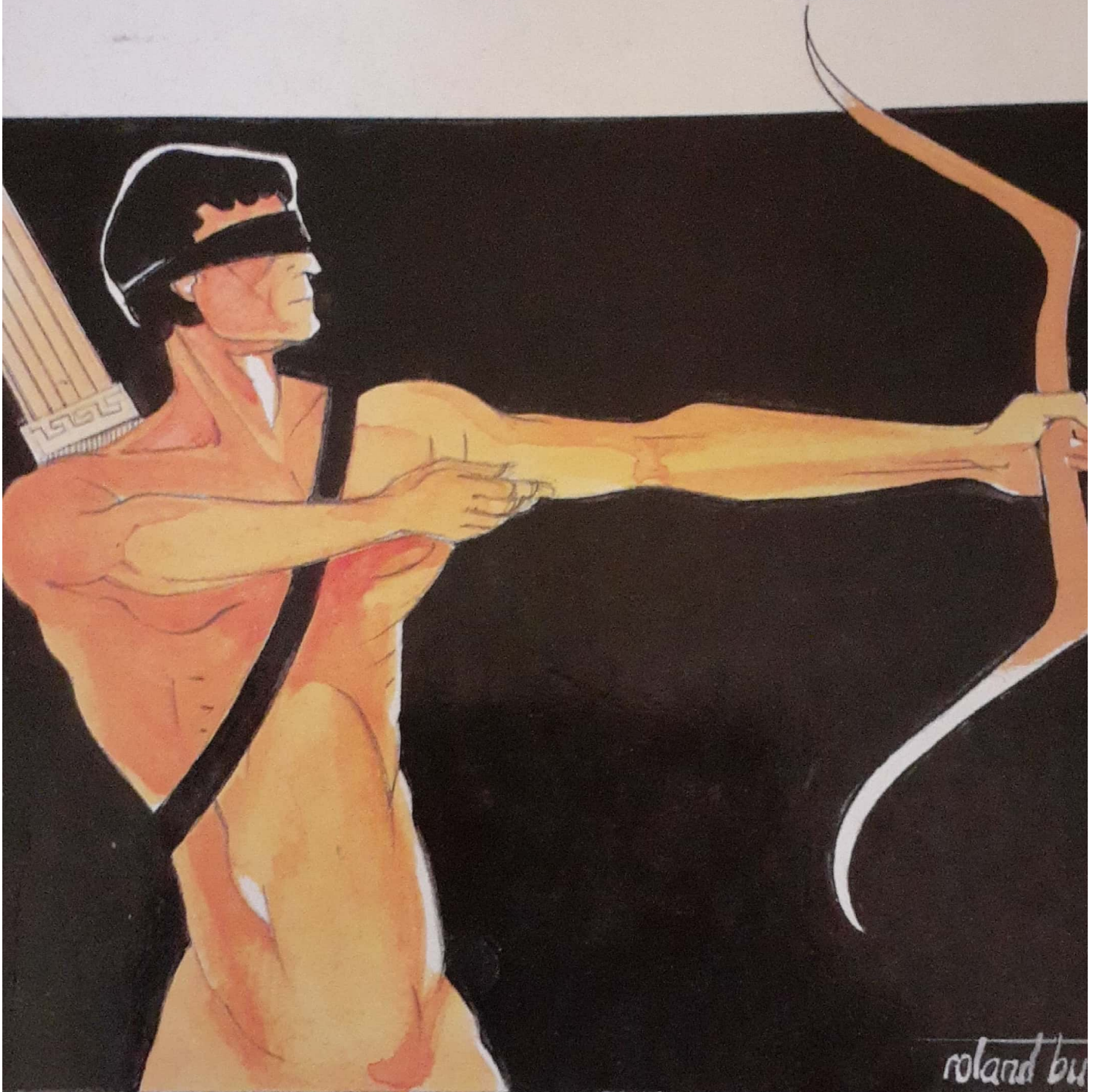
La modeste "philosophie de l'évaluation" que nous venons d'esquisser nous montre que notre attitude évaluatrice est un fidèle reflet de nos convictions les plus fondamentales :

- Une **promenade dans le "jardin des théories philosophiques"** nous interroge : de quelle éthique, de quelle théorie de la connaissance, de quelle philosophie politique s'inspirent les appréciations que nous formulons ?
- Quant aux **contradictions de l'évaluation scolaire**, elles peuvent nous rendre attentif à la nécessité de mettre plus de cohérence entre les valeurs qu'affirment nos discours et celles qu'exprime notre pratique.
- Enfin, notre minuscule **Critique de la raison évaluatrice** (minuscule au regard de la majestueuse **Critique de la Raison pure**), avait son humble place, l'ambition de donner un cadre à la recherche de la certitude : dans quelles limites de validité l'acte intellectuel d'évaluation peut-il s'exercer sans tromper son monde ? Tout se joue, on l'a vu sur la nécessaire transparence des critères et des attentes de l'évaluateur.

L'évaluation scolaire

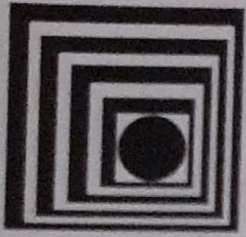
Décoder son langage

Michel Barlow



**Chronique
Sociale**

7, rue du Plat - 69002 Lyon



L'évaluation scolaire

Décoder son langage

Les nombreux travaux consacrés à l'évaluation scolaire, ces dernières années, n'ont guère pris en compte le fait qu'elle est d'abord un phénomène de communication : message d'information de l'éducateur en direction des jeunes dont il a la responsabilité.

Comme telle, l'évaluation est justiciable des mêmes procédures d'analyse que tout acte de communication. En analysant le vocabulaire, la syntaxe et les images qu'utilise la parole évaluatrice, en repérant les attitudes psychologiques voire les conceptions philosophiques qui lui sont sous-jacentes on peut y découvrir bien des aspects insoupçonnés.

C'est ce que tente ici Michel Barlow, en un style alerte et accessible à tous. Les techniques d'analyse très simples qu'il propose ne nécessitent aucune connaissance préalable en matière de sciences du langage, de psychologie ou de philosophie de l'éducation. Gageons cependant que la nouveauté du propos amènera le lecteur à un regard renouvelé sur ce problème et lui donnera des moyens très concrets d'améliorer sa pratique !

L'auteur

Michel Barlow. Docteur ès lettres, docteur en philosophie, enseigne actuellement dans un I.U.T. de l'Université Lyon I et à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris. Il est l'auteur d'une trentaine d'essais philosophiques, littéraires et pédagogiques, notamment à la Chronique Sociale : **Formuler et évaluer ses objectifs en formation** (4^e édition, 1990), **Le groupe éducatif : une réalité politique** (1991) et **Formation et transformation de l'enseignant** (1988), en collaboration avec Jean Artaud et Albert Moyne.