

# REGARDS CROISÉS SUR L'ÉTHIQUE

## Chapitre 4

### ÉTHIQUE ET ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

*Christiane Basset  
Institut technique et chimique de Lyon*

*Jacques Bolon  
ESDES*

*Charles Delorme  
Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (Lyon)*

*Marc Gaucherand  
Hestrاد*

Le présent texte est issu d'un groupe de travail réunissant des professeurs, des responsables de l'enseignement supérieur et des étudiants autour de la question des enjeux éthiques de l'évaluation. Question centrale puisque, dans ce cadre, l'évaluation est omniprésente (néanmoins, bon nombre de questions et de réflexions sur l'acte d'évaluation dans l'enseignement peuvent être étendues, moyennant les ajustements nécessaires, à d'autres sphères de la vie sociale, en particulier à l'entreprise).

Les questions abordées, objets d'exposés et de discussions, sont consignées dans les différentes parties de ce chapitre :

deux réflexions :

- I. *Notions autour de l'évaluation ;*
- II. *Enjeux éthiques de l'évaluation ;*

une proposition de :

- III. *Évaluation et prise en compte du sujet;*

une observation de terrain :

- IV. *Les effets pervers de l'évaluation.*

La présente introduction a été rédigée en vue de cette publication.

#### **Regards sur l'évaluation**

Évaluer, dans le cadre de l'enseignement, consiste d'abord à se prononcer sur la valeur d'un travail. À ce titre, l'évaluation implique un jugement qui rapporte un objet particulier à une norme afin d'en fixer la valeur. Cette démarche suppose, de la part de l'évaluateur, la maîtrise du domaine concerné. Il peut évaluer parce qu'il fait autorité. De ce point de vue, l'évaluation participe de la dimension scientifique ou, de façon plus large, des contenus théoriques, des savoirs, des compétences. Impossible de juger de la valeur d'un travail pour celui qui n'est pas de la partie. C'est bien la démarche du professeur qui, à la lecture d'un devoir, en apprécie la valeur à la

lumière des exigences de la discipline, celles-ci pouvant d'ailleurs être consignées dans un corrigé.

Mais l'acte d'évaluation ne se réduit pas à un jugement de stricte conformité. Le devoir a aussi une valeur intrinsèque : démarche intellectuelle, cohérence, pertinence sont aussi à prendre en compte. Ainsi, le devoir n'est pas seulement un objet *particulier* dont la valeur est définie par une norme extérieure, il est aussi un objet *singulier* qui possède sa valeur propre, qui ne se réduit pas à la norme précédente.

Enfin, le travail considéré est le travail *de Pierre* et le professeur, en délivrant une note ou une appréciation, juge la valeur-du-travail-de-Pierre et, dans le même temps, renvoie en miroir à Pierre la valeur de son travail (voir III). Il pose ainsi un acte déterminant dans la vie de Pierre (qui ne se souvient de sa propre réaction lorsqu'il a obtenu une note « injuste » ?). Une autre dimension de l'autorité apparaît, proche de l'étymologie (*auctor*, celui qui est « auteur » de Pierre, qui aide à sa croissance) : l'évaluation, sans cesser d'être jugement de conformité à une norme, est aussi, est surtout, le regard porté sur ce travail, sur le travail *de Pierre*, et finalement sur *Pierre lui-même*, par un *autre*.

À ce niveau, il faut insister sur le double aspect de l'évaluation :

— pour Pierre, le regard de l'autre est nécessaire. Un regard extérieur, du fait de son « objectivité » (toute relative d'ailleurs), valide son travail beaucoup mieux que son propre regard : nous avons toujours tendance à ne pas vouloir voir nos manques ou tout au moins à les minimiser. Mais il est bien évident que ce regard ne fera grandir Pierre que si celui-ci a confiance dans le jugement qui lui est ainsi renvoyé ; et cela nous amène au deuxième aspect ;

— pour l'évaluateur, il s'agit de prendre conscience de l'importance du jugement qu'il va porter, de la responsabilité qu'il doit assumer et cela, nous l'avons dit, sans cesser de juger aussi d'une conformité à une norme. Tout enseignant se souvient d'avoir dû mettre une « mauvaise note » à tel étudiant dont il savait qu'il avait travaillé ; mais aussi une bonne note à un autre qui ne faisait quasiment rien. Seule alors, la conversation personnelle permet d'exprimer à l'évalué le jugement global, humain, qu'on porte sur lui. Et c'est alors la qualité de la relation, le respect, l'attention à l'autre, qui permettront à l'évaluateur de faire grandir Pierre.

Ainsi, l'évaluation ne consiste pas seulement à porter un jugement extérieur (compétence scientifique) ; elle engage aussi dans une relation personnelle (compétence humaine). Lorsque j'évalue, je dois pouvoir répondre de mon acte : non seulement le justifier, mais encore assumer les conséquences qu'il aura sur autrui. Il n'y a pas de neutralité ou de banalité de l'évaluation ; toute évaluation est un engagement.

Il en va de même pour un conseiller d'entreprise qui évalue, au travers d'un rapport, les compétences de tel ou tel cadre. Sa position extérieure est en partie illusoire : on lui demandera de s'engager dans ses conclusions et de proposer des solutions. Il devra assumer les conséquences de son conseil et cela, parce qu'il s'agit d'un acte qui joue dans la réalité, qui détermine une situation, qui agit sur une personne.

Pouvoir, jugement, autorité de l'enseignant (comme de tout évaluateur) instituent une relation asymétrique professeur/élève, asymétrie légitimée par la compétence d'une part, par le statut d'autre part. Si la compétence est le plus souvent admise comme fondement de cette asymétrie, la contestation des statuts, très générale aujourd'hui, pourrait poser des problèmes dans le cadre de l'enseignement. Comme l'ont remarqué depuis longtemps certains analystes de nos sociétés occidentales, il s'agit de l'extension de l'esprit démocratique à l'ensemble des sphères de la vie sociale : « *Telle est la différence entre la démocratie réglée et celle qui ne l'est pas que, dans la première, on n'est égal que comme citoyen et que, dans l'autre, on est égal comme magistrat, comme sénateur, comme juge, comme père, comme mari, comme maître* » (Montesquieu, *L'Esprit des lois*, ch. 3, livre 8 « De l'Esprit d'égalité extrême »). C'est toujours cet esprit d'égalité que

Tocqueville verra à l'œuvre dans la démocratie américaine ; égalité qui déborde la sphère politique et s'étend à tous les rapports sociaux.

Qu'en est-il aujourd'hui au sein de l'enseignement ?

On peut d'abord noter que l'autorité fondée sur le seul statut est de moins en moins acceptée : les étudiants réclament des compétences, tant scientifiques (qu'ils sont plus à même de juger que ne le laissent croire les enseignants) que pédagogiques et même simplement humaines (ils n'apprécient pas celui qui vient « débiter » son cours, sans aucune considération des personnes qu'il a en face de lui). Les tentatives de mise en place d'évaluations des enseignants et des enseignements sont une réponse à ce phénomène ; elles se heurtent à de fortes résistances dont certaines sont légitimes (risque de dérives démagogiques), d'autres moins (rares sont les enseignants capables de se remettre en cause tout en conservant leur autorité).

Pourtant, malgré la pression de cette mentalité égalitaire, l'évaluation demeure une pratique courante et finalement peu contestée : l'école reste un lieu d'évaluation constante.

De même, dans le cadre de la vie professionnelle et plus particulièrement dans l'entreprise, l'évaluation, non seulement perdure, mais se développe, y compris sous des formes insidieuses. À l'occasion de la publication de son ouvrage *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Christophe Dejours, directeur du laboratoire de psychologie du travail du Conservatoire National des Arts et Métiers, déclarait dans un article du *Monde* : « Il y a la peur liée à l'évaluation. C'est un système extrêmement puissant. Les gens sont constamment sous évaluation, mais les modalités de cette évaluation leur échappent totalement. Elles sont fixées selon le besoin de l'entreprise : un jour vous êtes rentable, le jour suivant vous ne l'êtes plus. Cette épée de Damoclès génère la peur de ne pas être à la hauteur. Massivement, là encore, les gens ont peur de ne pas tenir les rythmes qu'on leur impose, de ne pas réussir à s'adapter aux nouvelles technologies » (propos recueillis par Marie-Béatrice Baudet).

Si l'évaluation demeure omniprésente dans l'enseignement, c'est sans doute moins par la pesanteur des habitudes que par une nécessité sociale : dès que l'on sort des sociétés traditionnelles, se pose la question de la désignation des élites. En effet si tous les discours sur l'école mettent en avant le nécessaire développement personnel de tous les citoyens, ce qui est bien l'une des finalités de l'école, ils occultent sa seconde finalité qui est de former les élites de la nation.

Reste alors à s'interroger sur les modalités de l'évaluation : n'y a-t-il pas évolution des objectifs et des critères d'évaluation et donc, à terme, déplacement de l'élite ?

On peut en effet faire l'hypothèse d'un passage

— d'une évaluation normative, visant une exigence élevée de connaissances et de problématisation de ces connaissances (qui correspondait aux deux premiers niveaux exposés au début de ce texte et qui autorisait le passage au troisième niveau : la relation personnelle)

— à une évaluation normalisatrice qui viserait plutôt la validation de l'appropriation de compétences techniques. Le développement des modes d'évaluation mécaniques (Questionnaires à Choix Multiples — QCM — validés par lecteur optique...) et des épreuves de savoir-faire, la survalorisation de la moyenne, sont autant d'indices de nouvelles normes d'évaluation qui en restent au premier niveau et interdisent, de fait, le jugement de la singularité du travail et, *a fortiori*, la relation personnelle.

La raison technicienne prend le pas sur la raison cognitive. Bien entendu, elles sont le reflet des politiques de formation, elles-mêmes assujetties aux demandes socio-économiques. L'exigence sociale majeure étant celle de l'insertion, le savoir-faire et les compétences techniques sont privilégiés. On fait enfin dans l'utile. Il y a même des techniques utiles (précis, mementos...) pour apprendre l'utile. De l'acquisition des connaissances à leur restitution, toute une pédagogie pragmatique se met en place d'où la réflexion a en bonne partie disparu.

Si cette hypothèse est exacte, la tendance à la disparition de la relation personnelle dans l'évaluation revient à instrumentaliser celle-ci : la question éthique ne se pose pas face à un QCM ! Mais elle se pose violemment en amont et la réponse est claire : il n'est pas éthique de réduire l'évaluation au jugement de conformité à une norme, et qui plus est à une norme technique.

Heureusement nous n'en sommes pas (pas encore ?) là et la question éthique se pose encore réellement dans la pratique de nombreux évaluateurs. Les exposés suivants sont autant d'approches et d'interrogations de cette dimension. Ils ne se veulent exhaustifs ni pour les développements conceptuels, ni pour l'observation des pratiques. Ils présentent l'intérêt de partir des préoccupations de praticiens.

## I. DÉFINITION DE NOTIONS AUTOUR DE L'ÉVALUATION

Il s'agit ici de mieux cerner les notions utilisées dans la réflexion commune.

*Notation* : remise d'une note, mesure d'un résultat.

Un certain nombre de questions se posent : comment mesurer ? peut-on tout additionner ? qu'est-ce que l'on mesure ? quel usage ? pour qui ? *Une dérive de l'évaluation consiste à n'évaluer que ce qui est quantifiable.*

*Appréciation* : possibilité de donner un avis pour replacer une note dans son contexte. L'appréciation ne porte pas uniquement sur le résultat, mais aussi sur le comportement. Il s'agit d'informations complémentaires à la note et qui lui donnent son sens.

*Évaluation* : au sens courant, signifie notation et appréciation. Terme actuel pour désigner ces deux démarches. En ce sens, l'évaluation renvoie à une conception du contrôle en fin de processus (acquisition de connaissances...). Il s'agit uniquement de vérifier une conformité, avec tout ce que cela a d'oppressant, en particulier à travers le jugement.

Néanmoins, il y a une autre conception de l'évaluation : le travail de prise d'informations sur une personne, une machine ou un système. C'est la condition même de l'action, de la décision et de la direction. Son utilité n'est pas contestable, contrairement à un contrôle n'intervenant qu'*a posteriori*.

L'évaluation peut se faire à différentes étapes d'un cursus de formation :

*avant un cursus* : il s'agit par exemple d'une prise d'informations afin d'établir un diagnostic en vue d'une remise à niveau. Elle ne fait pas l'objet d'une notation, car l'objectif vise à permettre à la personne évaluée d'avoir une attitude responsable vis-à-vis de son travail et de ses lacunes éventuelles. L'absence de note donne lieu à un « effet gratuité » qui favorise l'essentiel : les progrès de la personne. Elle permet aussi de dépasser l'approche habituelle de fixation sur la note qui n'est alors pas appréhendée comme signe, mais comme réalité sur laquelle on tente d'agir directement compte tenu des enjeux de la réussite. D'où les attitudes de fraude et de triche, qui visent uniquement à obtenir une note convenable. On assiste à une inversion de finalité : ce qui est signe, moyen de mesure devient objectif. Et la véritable fin, l'apprentissage et le progrès, est oubliée ;

*en cours de cursus* : des évaluations sans note favorisent l'information afin de mieux diriger son parcours de formation. En ce sens, l'auto-évaluation ou la co-évaluation peuvent permettre de sortir de l'impasse de la notation / sanction et favoriser, chez l'élève, l'autonomie dans son travail. Il s'agit d'une des conditions pour que l'élève assume son parcours comme acteur ;

*en fin de cursus* : Il s'agit d'évaluer l'acquisition des compétences dans une autre perspective que celle visant à obtenir des informations sur le progrès dans un processus de formation. Cela revient, pour un professeur ou un établissement, à certifier un niveau de compétences dans la perspective d'un usage social, avec tout le sérieux requis. Qui signe ? Qui s'engage à quoi ? Pour

quel usage ? Cela pose la question de la validité du dispositif d'évaluation par rapport aux compétences acquises et à l'usage social visé.

## II. ENJEUX ÉTHIQUES DE L'ÉVALUATION

Aujourd'hui l'évaluation fait l'objet, non seulement de concertation entre les enseignants à partir de leur expérience propre, mais aussi de recherches, de publications, de colloques et de formations. Or, en consultant ces propositions, il apparaît très vite au moins deux problèmes liés à l'évaluation : d'abord celui lié aux transformations de la société ; ensuite, et c'est le plus important au regard de l'éthique, le fait que l'évaluation est traitée comme problème auquel il faut apporter des solutions si possible innovantes, et non comme question qui renvoie au sens.

### ***Évaluation et évolution de la société***

Évaluer présente des difficultés et génère des effets pervers. Ceci pour des raisons très diverses : massification des effectifs, inexpérience des enseignants, contestation des statuts, évolution des contenus de formation, transformation des besoins socio-économiques... De multiples solutions sont envisageables pour adapter la pratique de l'évaluation et la rendre pertinente dans un environnement en pleine mutation : révision des outils d'évaluation ; élargissement des critères ; élaboration de nouvelles méthodes qui prennent en compte, non seulement les résultats, mais aussi la progression ; introduction de l'évaluation de groupe et de l'auto-évaluation ; évaluation de nouvelles capacités : savoir faire et savoir être ; évaluation de la performance des enseignants ; appréciation des enseignements par les étudiants... À titre d'exemple, l'incompréhension ou le rejet par les étudiants d'un enseignement tend à devenir un critère rédhibitoire, à partir duquel l'enseignant sera sommé de s'adapter ou de se retirer. Par opposition, l'enthousiasme, le climat, le dialogue sont de plus en plus considérés comme des indicateurs imparables de la qualité de l'enseignement.

Le rapport d'étape présenté par P. Meirieu illustre bien cette évolution :

« Principe 26 : *L'évaluation de l'élève, y compris le baccalauréat, prend en compte l'ensemble des qualités et compétences dont il fait preuve dans son travail scolaire : rigueur, soin, attention, sens de l'effort, gestion efficace du temps, créativité et initiative, participation à la vie de l'établissement* » (Rapport d'étape présenté au colloque du 28 avril 98 : *Quels savoirs enseigner dans les lycées*).

### ***Problème technique ou question du Sens ?***

Le texte suivant de présentation de la Faculté des sciences de l'éducation de Montréal est tout à fait typique de l'approche habituelle de l'évaluation comme problème.

« *Qu'est-ce que la mesure et l'évaluation en éducation ?*

*La mesure et l'évaluation en éducation contribuent à répondre à un type de questions que toute institution scolaire, tout enseignant se posent régulièrement. Comment évaluer le rendement des étudiants dans telle ou telle matière ? En fonction de quels objectifs doit-on faire l'évaluation et à l'aide de quels instruments de mesure ?*

*Comment construire de tels outils ? Comment évaluer l'enseignement donné et les programmes d'études offerts ? Il s'agit donc, comme on le voit, de mesurer et d'évaluer l'apprentissage lui-même (le rendement des étudiants, leurs attitudes, leurs progrès), ainsi que l'aide à l'apprentissage (les activités d'enseignement, les programmes et les institutions elles-mêmes).*

*On accorde une grande importance à la réflexion sur les conditions de l'évaluation, le rapport des méthodes d'évaluation avec les objectifs globaux de l'enseignement et leur impact sur les étudiants. Ainsi s'interroge-t-on sur les conséquences de l'utilisation des divers types de tests sur l'apprentissage, ou de tout autre moyen d'évaluation sur le développement de telle ou telle attitude chez les étudiants »* (site Internet de la Faculté des sciences de l'éducation).

Ce n'est pas dans cette voie, mais dans celle du Sens qu'il faut nous engager si nous voulons réfléchir aux enjeux éthiques de l'évaluation. Car il s'agit moins de nous interroger sur la performance ou l'efficacité de l'évaluation, que sur la valeur et le sens d'un acte pour les personnes engagées dans cette pratique.

### **Évaluation et éthique**

L'évaluation consiste de la part de l'évaluateur à exercer un *jugement*, c'est-à-dire à déterminer la *valeur* d'un objet singulier à partir de critères généraux.

Qu'est-ce que cet objet singulier ? L'objet de l'évaluation peut être un travail particulier ou un comportement, mais que l'on ne peut pas distinguer totalement de la personne qui l'a produit. En effet, il s'agit bien du travail de « Pierre » et la valeur de son travail lui importe en tant qu'elle lui confirme son identité. Ainsi l'objet singulier d'une évaluation est en même temps une occurrence particulière à travers laquelle la personne se construit et est reconnue. Il n'y a pas de dualisme possible entre les deux. Toute évaluation d'un travail particulier concerne la personne qui en est à l'origine. En ce sens, l'évaluation comporte une relation à autrui.

C'est en tant que l'évaluation est une relation de personne à personne qu'il y a une question éthique de l'évaluation. Nous entendons par éthique la préoccupation de la dignité de la personne humaine et particulièrement la responsabilité que nous avons à l'égard d'autrui dans les relations que nous entretenons avec lui. Le souci d'autrui comme source de l'éthique est un élément essentiel de la pensée de Lévinas dont nous reprenons la citation suivante :

*« L'éthique n'est plus simple moralisme des règles qui édictent le vertueux. C'est l'éveil originel d'un "je" responsable d'autrui, l'accession de ma personne à l'unicité du "je" appelé à la responsabilité pour autrui ... »*

L'enjeu éthique de l'évaluation pourrait donc s'exprimer ainsi : *Comment est traitée la personne dans l'évaluation ?* Trois attitudes peuvent être renvoyées « dos à dos » compte tenu du « traitement » qu'elles réservent à la personne dans l'évaluation

— Évaluer toute la personne comme telle à partir d'un comportement ; ce qui revient à la juger, déterminer sa valeur, l'inscrire dans une échelle bloquée. Il s'agit d'une réduction de la personne à un comportement particulier. L'expression employée couramment est la suivante : *« Vous n'êtes que... »* Cette attitude n'est pas tenable car, en tant que personne, l'évalué est ouvert sur l'avenir. Ne faut-il pas, lorsqu'il y a un souci éducatif d'exigence de comportement, intervenir « d'homme à homme », tenir une parole vraie visant la prise de conscience plutôt que noter ?

— N'évaluer qu'une prestation en oubliant qu'elle est celle d'une personne. Cet « oubli » revient à une forme d'aliénation pour la personne (être dissociée de soi) qui se réalise à travers ses différents actes et travaux. Cette attitude, parallèle à la première, se développe particulièrement dans les institutions de masses. Comment en effet prendre en compte la personne lorsque chaque professeur est en charge de plusieurs centaines d'étudiants ? En tout cas, cela indique au minimum une exigence de probité dans la correction des copies car chacune représente le travail d'un élève.

— Ne pas évaluer du tout : il s'agit en particulier de la réaction libertaire des années 70 contre la pression disciplinaire de l'école. Devant les risques « d'aliénation » ou de « réduction » et sous prétexte de respect, on ignore la personne qui compte sur la connaissance de ses actes pour constituer sa personnalité. Après quelques expériences plus ou moins heureuses, cette voie a été, en général, abandonnée.

Ainsi l'éthique exige-t-elle que l'on tienne compte de la personne dans l'évaluation. Mais comment ?

Dans les trois attitudes dénoncées ci-dessus, l'évaluation n'est considérée que dans son « objet » : la personne est plus ou moins objectivée selon le cas. Elle n'est pas considérée en tant que telle, qu'elle soit réduite ou ignorée. Mais dans l'évaluation, la personne est aussi Sujet, en tant qu'elle évalue et en tant qu'elle est évaluée à travers ses travaux. L'enjeu éthique de l'évaluation pourrait consister à traiter la personne comme sujet dans la relation d'évaluation. Alors, la personne évaluée peut considérer l'évaluation comme moyen de connaissance et de reconnaissance d'elle-même, comme moyen de son propre développement.

Prendre en compte le sujet renvoie au moins à ces trois dimensions :

- conscience : capacité à connaître et comprendre l'évaluation.
- responsabilité : être à l'origine de ses propres actes.
- autonomie : s'inscrire dans une perspective de progrès personnel.

Le paragraphe suivant donne des éléments concrets de cette prise en compte

### III. ÉVALUATION ET PRISE EN COMPTE DU SUJET

On propose ici une liste non exhaustive de questions simples que pourraient (que devraient...) se poser les trois protagonistes de l'évaluation : l'évaluateur, l'évalué, l'institution. Ces questions visent à renvoyer chacun à l'examen de ses pratiques et à une responsabilité accrue. Le questionnement, de par sa dimension critique et personnelle, ne constitue-t-il pas un meilleur accès à la dimension éthique que des affirmations, telles qu'on a pu en voir se développer dans les chartes, ces dernières années ?

#### ***L'évaluateur***

Ai-je bien conscience qu'à la source de tout travail ou comportement évalués, il y a une personne pour qui ces occurrences particulières sont l'occasion de construction de soi et de reconnaissance par autrui ?

Ai-je bien mesuré la pertinence de l'évaluation prévue dans le cadre de la formation ?

Ai-je bien conçu l'évaluation afin de favoriser la connaissance des compétences acquises et la reconnaissance de l'évalué, plutôt que la « facilité de correction » ?

Ai-je bien précisé et communiqué les objectifs et les critères de l'évaluation aux personnes intéressées ?

Ai-je apporté à l'évaluation la probité nécessaire (temps suffisant, conditions de travail...) ?

Ai-je un souci d'équité et de justice lors de l'évaluation d'une personne par rapport aux autres ?

Ai-je prévu une « correction » ou un « compte-rendu » permettant à l'évalué de connaître son niveau et ses difficultés pour progresser de façon autonome ? Suis-je disponible pour une rencontre personnelle avec l'évalué afin de répondre à ses questions, de justifier mon évaluation et d'apporter le soutien au progrès souhaité ?

#### ***L'évalué***

Ai-je bien compris, appris le cours qui m'a été dispensé ?

Ai-je été chercher des informations supplémentaires ?

Ai-je bien répondu aux objectifs qui m'ont été demandés ?

Suis-je capable d'utiliser et d'appliquer ce que j'ai appris ?

Ai-je demandé, le cas échéant, une information précise sur les objectifs de l'évaluation et sa conformité avec la formation ? sur le contenu et les modalités de l'évaluation ?

Ai-je abordé l'épreuve de l'évaluation comme une recherche d'information sur le niveau de mes compétences me permettant de progresser dans mon cursus de formation ?

Ai-je accepté les conditions d'équité et de justice de l'évaluation excluant la triche et la fraude ?

Ai-je une attitude loyale vis-à-vis de l'évaluation (excluant la copie d'annales ....) ?

Ai-je tenu compte des corrections me permettant de progresser dans mon cursus de formation ?

### ***L'institution***

Les candidats sont-ils clairement informés, lors du recrutement, des objectifs généraux de formation ?

Les enseignants, membres du jury... participent-ils à la définition d'une politique d'évaluation ?

L'établissement a-t-il une politique claire et clairement communiquée de l'évaluation (cohérence entre les objectifs généraux de formation et le système d'évaluation) ?

Les épreuves de recrutement sont-elles adaptées aux objectifs généraux de formation ?

L'institution veille-t-elle au bon déroulement matériel et moral des procédures d'évaluation (calme, surveillance, espace, qualité des sujets...) ?

Les membres de jury apprécient-ils avec suffisamment de hauteur de vue la situation des étudiants en intégrant d'autres critères que ceux strictement scolaires ?

La répartition des responsabilités entre les membres du jury et le Président du jury : à qui revient la décision finale, est-elle clairement établie ?

L'institution se préoccupe-t-elle (en particulier à travers les jurys) du devenir des étudiants en difficulté (exclusion...) ?

## **IV. LES EFFETS PERVERS DES PRATIQUES D'ÉVALUATION**

L'évaluation fait partie de notre culture : nous sommes constamment évalués, notés.

Dès l'école primaire, nous avons été notés : devoirs écrits, interrogations orales, compositions, assiduité, conduite...

Il faut des notes permettant un classement précis, au centième près parfois, pour pouvoir entrer ou ne pas entrer dans une grande école. Si on a atteint la « barre », on est bon, on peut entrer dans l'école et envisager une carrière prestigieuse. S'il manque un centième, c'est toute une vie qui peut basculer. Et pourtant, peut-on affirmer que le classement ainsi effectué est bien le reflet de la « valeur » de celui qui a été évalué ? Peut-on affirmer que les critères utilisés sont réellement pertinents ?

Plus tard, en entreprise, nous serons encore évalués, et les promotions se feront ou ne se feront pas, en fonction du « ressenti » de l'évaluateur, de son état de santé ou de fatigue et pourtant, ces évaluations se veulent objectives car elles sont issues de méthodes rationnelles. Il en est de même au niveau des professeurs qui peuvent être influencés par les copies qu'ils viennent de corriger, par le « look » du candidat ou de la candidate, et ceci malgré des barèmes ou des règles précises d'évaluation.

Bref, nous vivons dans ce monde de l'évaluation, depuis notre enfance jusqu'à la retraite, influencés par les interactions évaluateur/évalué, et notre avenir est conditionné par ces évaluations qui se veulent rationnelles et objectives, alors qu'elles peuvent être, parfois, teintées d'irrationalité.

Que l'évaluation puisse être source de progrès est une évidence.



En effet, c'est grâce à une évaluation objective que chacun d'entre nous peut progresser : inventaire des points forts et des points à améliorer, atteinte ou non des objectifs négociés, tous ces éléments permettent à l'individu de se fixer de nouveaux objectifs de progrès.

D'autre part, l'évaluation fait appel à la responsabilisation des individus, à leur motivation pour atteindre des objectifs cohérents avec ceux de la collectivité. L'émulation entre individus peut provoquer des effets positifs dans la mesure où il existe un enjeu réel et perçu comme tel par les personnes évaluées.

Mais nous voudrions ici exposer un ensemble d'effets pervers liés aux pratiques concrètes de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Ils sont pour la plupart bien connus.

*Le système de notation rend les étudiants « consommateurs » .*

L'étudiant ne perçoit plus qu'il prépare son avenir, il n'a plus de vision à long terme. Il est centré sur le très court terme, la moyenne à obtenir. Il travaille ce qui paie et choisit le meilleur rapport temps de travail / note sans prendre en compte la logique générale du cursus suivi.

Ignorant parfois l'intérêt de la discipline pour sa vie professionnelle, il la délaisse ( ex. : importance de la gestion budgétaire pour un responsable de la gestion commerciale de l'entreprise ).

*Le système de notation pousse l'étudiant à « tricher »*

Son avenir peut dépendre d'une note importante, à fort coefficient, qui lui permettra ou non d'obtenir son diplôme. Son avenir étant en jeu, il est prêt à n'importe quelle manœuvre pour assurer celui-ci, même en prenant des risques ou en mettant de côté la morale.

*Le système de notation pousse l'institution à mettre en place un système répressif contraire aux principes de responsabilisation*

Pour quelques tricheurs, qui sont dans les faits une minorité, tout un arsenal de répression est mis en place concernant la localisation des étudiants, la couleur des copies et des feuilles de brouillon, le dépôt des cartables, l'heure de départ des candidats...

Cette atmosphère de suspicion est déresponsabilisante alors que nous prêchons la responsabilisation et une attitude adulte. Le surveillant de l'examen risque d'être pris pour un policier, ou alors il baisse les bras par démagogie. Dans les deux cas, la perception que nous donnons est mauvaise.

*Le système d'examen de fin de semestre pousse les étudiants à « bachoter » et à travailler « au rendement »*

Il rend l'étudiant capable de restituer, dans un très court terme, les connaissances acquises peu de temps avant, mais on peut être assuré qu'il n'en restera rien quelques semaines plus tard. Les démarches intellectuelles sont souvent mal assimilées, et les étudiants sont surpris lorsque la structure du problème posé n'est pas identique à celle de l'exercice effectué pendant le cours. On sait « régurgiter » les connaissances acquises, mais on ne saisit pas les méthodes qui sont sous-tendues. D'où les réactions du type « on n'a jamais vu cela en cours » .

*Le système de notation interdit toute évaluation « gratuite » et renforce le comportement « consommateur » .*

*Le système d'examen de fin de semestre, par la densité des épreuves, peut conduire à des tensions très fortes*

La succession des épreuves et leur durée provoquent des montées de tension très fortes dans la salle d'examen. Celles-ci peuvent entraîner des séances de défoulement préjudiciables au bon déroulement des épreuves, sous forme de bavardages, non respect des règles du jeu, et en fin de compte, des conflits pouvant aboutir à des décisions d'annulation et à des sanctions.

*Le système de notation peut provoquer des attitudes de découragement et de défaitisme*

Une note trop faible « désespère » l'étudiant, le décourage, et provoque parfois des attitudes d'abandon (ex.: « je ne comprendrai jamais rien à la comptabilité, de ce fait je ne ferai plus aucun effort dans cette discipline »).

*La notation collective favorise les « glandeurs »*

Sauf à provoquer le rejet dudit « glandeur » par le groupe de travail (mais ceci est très rare du fait de la grande solidarité existant entre étudiants, même si cette solidarité est parfois subie), la notation du travail d'un groupe peut faire bénéficier l'étudiant qui n'a rien produit d'une note favorable. Cette note favorable peut lui permettre d'obtenir son diplôme, alors qu'il ne l'aurait pas eu si l'évaluation avait été individuelle. L'attribution d'une note collective peut, à ce titre, provoquer des tensions entre étudiants et un sentiment d'injustice.

*La notation permet d'évaluer les connaissances acquises, dans une moindre mesure le savoir faire, et rarement le savoir être*

Les entreprises font confiance aux institutions concernant le savoir, malgré toutes les incertitudes concernant la solidité et la pérennité de celui-ci. Elles s'intéressent beaucoup plus au savoir faire et au savoir être, ainsi qu'à la personnalité. Ces trois derniers éléments ne sont pas ou peu mesurables ; ils sont liés à la subjectivité de celui qui évalue. Comment, dans ces conditions, pouvons-nous garantir la qualité de « notre produit fini » ?

Cette énumération montre que la question éthique de l'évaluation est multiforme et que le questionnement éthique présenté en III est indispensable pour tenter de réduire ces effets pervers.