

Pour une éthique de l'agir évaluationnel

Charles Hadji

Volume 20, Number 2, 1997

Pourquoi des principes d'équité ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091380ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091380ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hadji, C. (1997). Pour une éthique de l'agir évaluationnel. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 7–26. <https://doi.org/10.7202/1091380ar>

Article abstract

Ethics are necessary in assessment. By trying to characterize the ethical approach, this article is devoted to the study of how ethical issues raised by assessment practices can be addressed. At the beginning, three analysis levels are identified in the *Principles [...]*: recommendations, requirements and values. The ethical work that appears filigree in this text is first considered as a method that starts from "problem spaces" up to the activity purposes; it is then analyzed in the framework of the "legitimate referencing spaces".

Pour une éthique de l'agir évaluationnel

Charles Hadji

Université Pierre Mendès-France, Grenoble

En évaluation, une éthique s'avère nécessaire. C'est à l'étude de la façon dont il est possible d'aborder les questions d'ordre éthique soulevées par l'agir évaluationnel que cet article se consacre, en tentant de caractériser la démarche éthique. Il distingue tout d'abord, dans les Principes [...], trois niveaux d'analyse : des recommandations, des exigences, et des valeurs. Le travail éthique qui, dans ce texte, apparaît en filigrane, est alors envisagé d'abord sous l'angle d'une méthode, qui remonte des « espaces problématiques » aux fins de l'activité; puis dans le cadre de la question des « espaces de référencement légitimes ».

(évaluation, déontologie, éthique)

Ethics are necessary in assessment. By trying to characterize the ethical approach, this article is devoted to the study of how ethical issues raised by assessment practices can be addressed. At the beginning, three analysis levels are identified in the Principles [...]: recommendations, requirements and values. The ethical work that appears filigree in this text is first considered as a method that starts from "problem spaces" up to the activity purposes; it is then analyzed in the framework of the "legitimate referencing spaces".

(assessment, deontology, ethics)

On sait que Habermas (1987) a élaboré une « théorie de l'agir communicationnel ». En raison de l'importance prise aujourd'hui, dans le champ de l'éducation et de la formation, par les activités d'évaluation (celle-ci étant devenue, à la limite, une véritable obsession), nous proposons d'envisager « l'agir évaluationnel » comme un espace d'action sociale exigeant un effort spécifique d'élaboration théorique. Une théorie de l'agir évaluationnel, étant donné son objet propre, à savoir un champ spécifique d'action sociale, aura nécessairement une double dimension. Une *dimension scientifique* : il s'agit de décrire et d'expliquer les pratiques telles qu'elles existent, d'en rendre compte en proposant des modèles qui les rendent intelligibles. Ainsi l'on pourra modéliser l'acte d'évaluation comme un acte de confrontation, de mise en rapport (Hadji, 1989). Mais une théorie de l'agir évaluationnel ne pourra pas ne pas avoir, aussi, une *dimension praxéo-*

logique : il s'agit de définir et de proposer des règles pour une action « satisfaisante ». Mais satisfaisante au nom de quoi?

On bute ici sur la difficulté propre à toute tentative pour prescrire des règles d'action. Celles-ci doivent être fondées, et trouver leur justification. Si les règles d'action pouvaient être justifiées par simple référence à l'ordre des faits, elles seraient des lois, au sens scientifique du terme. Une loi décrit des relations existant, de fait, entre les éléments constitutifs de la réalité. On pourrait dire en ce sens que la tentation de l'abus de pouvoir, ou bien l'existence d'effets d'assimilation (Noizet & Caverni, 1978), expriment de véritables « lois » de l'agir évaluationnel. Ce sont des « faits » qu'une observation attentive permet de construire. Mais précisément, la question qui va se poser est de savoir si l'on peut échapper, et comment, au jeu de ces « lois »... qui déjà n'exprimeraient donc que des tendances ou des mécanismes qu'une prise de conscience pourrait perturber, voire faire disparaître, et non des relations constantes existant entre des choses. Savoir si l'on peut y échapper, dans la mesure où les modalités de fonctionnement qu'elles traduisent pourraient être jugées non satisfaisantes. Ce qui repose la question : au nom de quoi?

Ainsi la formulation d'une règle d'action implique nécessairement la formulation d'un jugement de valeur sur l'action. Par exemple : il y a lieu d'essayer de ne pas être victime de l'effet d'assimilation d'une note aux notes antérieures de l'élève. Cette règle n'a de sens que par référence à un *principe*, qui pourrait s'exprimer ainsi : chaque prestation de l'élève doit être jugée sans préjugé. Et pourquoi? Parce que s'impose, pour parler comme Chevallard (1990) un devoir de « véridiction » : l'évaluateur doit « dire le vrai », sans se laisser tromper par des facteurs de biais ou emporter par une pression partisane. Et pourquoi? Parce qu'il y a là comme un devoir absolu : comment l'homme pourrait-il avoir pour idéal de « parler faux »?

On peut donc faire ici deux observations. Tout d'abord la formulation de règles d'action entraîne nécessairement du côté de la réflexion sur les devoirs de l'homme agissant, et sur ce qui donne du prix à son action : en d'autres termes, sur les valeurs au nom desquelles il y a lieu d'agir. Toute praxéologie exige une éthique, et une théorie de l'agir évaluationnel ne pourra pas fuir l'exigence d'aller jusqu'à se donner la forme d'une éthique. C'est à cette éthique de l'agir évaluationnel, ses conditions d'émergence, ses difficultés, ses axes possibles, que se consacrera la présente analyse.

En second lieu, on pourra observer que nous avons déjà mis en œuvre une démarche d'analyse qui pourrait bien correspondre à une démarche authen-

tiquement éthique, celle-ci (ce n'est pour l'instant qu'une hypothèse de travail) se traduisant essentiellement par la mise en œuvre d'une démarche de questionnement radical animée par la présence dynamogène (et lancinante) de la question : « Et pourquoi? ».

L'éthique serait une attitude (de questionnement) avant d'être un éventuel espace de « savoir » positif, où l'on pourrait dire, voire toucher, la valeur. En résumé : l'agir évaluatif soulève nécessairement des questions d'ordre éthique. Et l'éthique est peut-être plus une affaire de questions, que de réponses... bien que l'on ne puisse refuser ou s'interdire de répondre. C'est ce que nous allons pouvoir commencer à expliciter en examinant, dans un premier temps, le remarquable document publié sous le titre *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*.

Quelques observations sur un texte remarquable, ses lumières... et ses ombres : le dit et le non-dit

La lecture des *Principes* [...] est particulièrement instructive et éclairante. Instructive, en ce qu'elle livre un contenu très riche, couvrant pratiquement l'ensemble des problèmes auxquels doivent faire face tant les concepteurs que les utilisateurs de méthodes ou d'outils d'évaluation, selon la distinction posée d'emblée. Chacun trouvera des directives judicieuses. Mais judicieuses de quel point de vue? On pourrait dire que ce document constitue un guide pratique pour une évaluation éthiquement correcte. Tout le problème est alors de savoir par référence à quoi on peut définir ce qui est éthiquement correct. Qu'est-ce qui va vraiment permettre de distinguer ce qu'il est judicieux de faire de ce qui ne l'est pas?

Premier niveau de lecture du texte : une multiplicité de recommandations

C'est ici que la lecture du texte devient éclairante. Nous avons essayé d'extraire et de résumer ce qui est affirmé, explicitement, d'une évaluation qui serait judicieuse, parce qu'éthiquement correcte. On pourra voir qu'un certain nombre d'affirmations se recourent, par delà les cinq temps forts du processus évaluatif couverts pour la partie A (évaluation en classe) ou les quatre aspects de l'activité d'évaluation à l'extérieur de la classe examinés dans la partie B.

Il est donc affirmé :

Partie A, point I : une « évaluation éthiquement correcte » (nous dirons : EEC) est une évaluation adaptée (à ses buts et à son contexte) et qui, dans ce sens...

- 1- donne lieu à des inférences valides, ce qui exige une liaison avec le contexte;
- 2- intègre l'évaluatif dans le formatif;
- 3- adapte son degré de rigueur au contexte décisionnel (importance de l'enjeu);
- 4- saisit le réel dans sa complexité (par une multi-instrumentation);
- 5- se centre sur son objet propre, pour éviter les biais culturels;
- 6- ne heurte pas les sensibilités;
- 7- utilise des outils adéquats et transparents.

Point II : une EEC, du point de vue de la cueillette des données, est une évaluation suffisamment « large » pour saisir le réel tel qu'il est, et qui, partant...

- 1- fait jouer aux élèves un jeu clair;
- 2- crée les conditions propices à la réalisation de la tâche;
- 3- se centre sur des objets précis;
- 4- passe par des consignes claires et adaptées;
- 5- saisit l'activité réelle des élèves;
- 7- leur donne à tous des chances égales;
- 8- neutralise les circonstances parasites;
- 9- se centre sur la compétence visée (pour éviter les perturbations dues au jeu d'autres facteurs).

Point III : du point de vue du jugement prononcé, l'EEC est une évaluation cohérente et systématique, et qui, donc...

- 1- met en œuvre des procédures susceptibles de faire disparaître les ambiguïtés de « lecture » de la réponse;
- 2- informe les acteurs sur ses conditions;
- 3- se centre sur son objet et se méfie des préjugés;
- 4- propose des commentaires fondés et clairs;
- 5- s'adapte au réel des comportements des élèves;
- 6- et prévoit une procédure d'appel.

Point IV : du point de vue de la synthèse et de l'interprétation des résultats, une EEC est une évaluation qui prend pour perspective dominante l'appréciation des apprentissages, ce qui exige qu'elle...

- 1- s'appuie sur des règles écrites;

- 2- rende ses procédures transparentes;
- 3- explicite et justifie ses jugements;
- 4 et 5- s'efforce d'exprimer le réel dans sa diversité;
- 6- respecte les ordres de grandeur fixés au départ;
- 7- explicite et justifie ses cadres d'interprétation;
- 8- interprète en tenant compte des autres facteurs explicatifs possibles;
- 9- se fonde sur des données sérieusement enregistrées;
- 10- soit prudente dans ses interprétations.

Point V : du point de vue de la communication des conclusions, est éthiquement correcte une évaluation qui vise clarté, précision et opérativité, ce qui implique qu'elle...

- 1- repose sur des règles écrites;
- 2- se situe toujours par rapport aux objectifs d'apprentissage;
- 3- s'efforce d'être diagnostique et descriptive;
- 4- prévoit des espaces de communication pour les partenaires de l'évaluation,
- 5- ... ainsi qu'une procédure d'appel;
- 6- respecte les droits de la personne;
- 7- assure la confidentialité.

Nous ne conduirons pas une étude aussi minutieuse et linéaire de la partie B (en laissant ce soin au lecteur) mais nous nous contenterons de retenir ou de proposer quelques mots-clés : adaptation (BI1); transparence et explication (BI3); justification (BI4); équité (BI5; BII2); respect de l'individu (I7); validité (II2); finalisation (II3); exactitude et pertinence (II8); pouvoir d'information (III); interprétation fine (III3).

Il est clair que plusieurs recommandations sont transversales. On pourrait repérer, en ce sens, quelques préoccupations rémanentes :

- formaliser autant que possibles les procédures ;
- se donner des garde-fous écrits;
- se situer dans une perspective de formation;
- s'adapter aux contextes;
- se centrer sur des objets précis;
- appréhender néanmoins le réel dans sa diversité et sa complexité.

Second niveau de lecture du texte : un ensemble d'exigences

Ces préoccupations, comme le soulignent les mots-clés retenus pour la partie B, peuvent être lues comme étant de l'ordre de l'exigence. Ce qui ouvre sur un second niveau de lecture du texte. Que celles-là soient explicitement

exprimées ou non, les recommandations proposées trouvent en effet leur sens et leur justification, tout d'abord, dans un certain nombre d'attentes ou d'aspirations qui sont bien de l'ordre de l'exigence. Établir la liste de ces exigences – à condition, car tout est là, de pouvoir établir aussi qu'elles sont bien légitimes et fondées – équivaut à apporter une première réponse opératoire à la question du « judicieux ».

Nous avons cru pouvoir repérer et distinguer, dans le texte que nous analysons, au moins cinq grandes exigences : de justice, d'objectivité, d'« informativité », de cohérence et de respect. Certains de ces termes se trouvent dans le texte. D'autres non. Mais chacune des recommandations concrètes exprime une exigence de ce type, sur laquelle elle se fonde. Ce qui fait voir une première tâche constitutive pour une éthique de l'agir évaluatif : préciser (avant de pouvoir les justifier) les exigences auxquelles la pratique devrait tenter de se rendre conforme (qu'elle devrait tenter de respecter).

Arrêtons-nous sur chacune de ces exigences, pour voir en quoi elle consiste, et comment se pose la question de sa légitimité.

En ce qui a trait à la première exigence, la **justice**, rappelons qu'il est sans doute plus facile de définir l'équité que la justice. Bressoux (1994) définit l'équité, dans le cas des effets de classe, comme la capacité à réduire des différences initiales entre élèves forts et élèves faibles. Être équitable, c'est donner à chacun son dû, mais en tenant compte des différences de conditions susceptibles de fonder une différenciation des besoins et de déboucher sur une diversification des traitements. La justice peut exiger qu'on tienne compte des contextes pour donner plus à celui qui a moins. Si bien que l'expression « deux poids, deux mesures », qui symbolise l'injustice, peut correspondre aussi bien à une exigence d'équité! C'est ainsi que peuvent se justifier les recommandations AI5 (volonté de « neutraliser » certains facteurs de réussite), AII5 (encourager les élèves qui ne s'investiraient pas spontanément dans l'épreuve), AII6 (donner à tous des chances égales), AII8 (tenir compte des besoins particuliers, et des défauts de maîtrise culturellement fondés), AIV8 (interpréter en fonction du contexte personnel et social de l'élève), etc. Au souci de justice se rattachent à coup sûr les préconisations concernant les procédures d'appel et les « politiques écrites ».

Peut-être faudra-t-il distinguer justice et équité? Sans doute faudrait-il approfondir l'analyse de l'exigence de justice, en distinguant justice et justesse, et en s'interrogeant sur la justification. Quoi qu'il en soit, deux choses sont certaines. Il est nécessaire d'explicitier, une par une, les exigences

que l'évaluation doit respecter, afin de voir tout ce qu'elles impliquent pour la pratique. Car il n'y a pas de recommandation ou préconisation (ce qui dans le texte est appelé principe) sans exigence de référence. Et il sera nécessaire (bien que sans doute très difficile) de justifier la pertinence de chaque exigence. Dire par exemple, ici, **pourquoi** une évaluation se doit d'être équitable.

À l'exigence d'**objectivité** nous paraissent pouvoir se rattacher les attentes concernant la fidélité et la validité (AI1 : des inférences valides; AI3 : des résultats fidèles et valides; AI4 : la fidélité des indications; etc), ainsi que le souci de la représentativité de la performance évaluée (AIV10). L'objectivité correspondrait à la saisie des compétences visées, et de rien d'autre (AII7 : neutraliser les circonstances perturbatrices); à la non-prise en compte de données « parasites ». D'où l'affirmation réitérée de la nécessité de se centrer sur un objet propre, à saisir dans sa réalité et sa complexité.

Proche de cette exigence est celle de **cohérence**. Est cohérente une évaluation adaptée à son but (AI7). Ce qui implique, en contexte de formation, le primat du formatif et l'intégration de l'évaluatif dans le formatif (AI2). Ce qui exige une adaptation du dispositif au but (AII2), la formulation de commentaires destinés à « promouvoir l'apprentissage » (AIII4) et la référence constante aux buts et objectifs d'apprentissage (AV2). On pourrait dire que la cohérence est, en évaluation, la première condition de l'objectivité, puisqu'il s'agit de se centrer sur des objets correspondant précisément aux intentions de formation, et que le but de l'évaluation des apprentissages scolaires est de « vérifier » la construction de ces objets.

Le terme d'« **informativité** » n'existe pas dans notre dictionnaire. Nous le proposons néanmoins pour désigner cette exigence, si bien analysée par Cardinet (1986), de rendre l'évaluation informative. Il s'agit d'apporter une information utile aux acteurs, à tous les acteurs, information concernant les apprentissages (puisque c'est ce qui est en jeu). C'est dans la mesure où elles se révéleront informatives que les évaluations pourront prendre du sens aux yeux des acteurs, en particulier des apprenants. Tout ce qui est recommandation en faveur de la clarté et de la transparence va dans le sens de cette exigence.

L'exigence du **respect** de la personne se marque enfin dans le souci de ne pas heurter les sensibilités (AI6), et de satisfaire les droits des acteurs (AIV2 : droit de savoir; AV6 : droit d'accès aux informations; AV7 : droit à la confidentialité).

Ainsi le texte *Principes* [...], si notre lecture, à ce second niveau, est correcte (sans doute pourra-t-elle être affinée), apporte une réponse précise, mais non présentée comme telle, non dite, à la question des caractéristiques principales, ou critères; d'une **évaluation éthiquement correcte** : celle-ci doit être juste et équitable, objective, cohérente, informative et respectueuse des personnes. Mais pourquoi disons-nous éthiquement correcte, et pas simplement méthodologiquement ou techniquement correcte? Cette question ouvre un troisième niveau de lecture.

Troisième niveau de lecture du texte : en creux, des impératifs, et des valeurs

On pourra se demander tout d'abord si toutes ces exigences sont bien de même poids, et de même ordre. Certaines ne sont-elles pas plus fondamentales que d'autres? Par exemple, ne pourrait-on voir dans l'exigence de respect le fondement de celle de justice, qui entraînerait à son tour les exigences d'objectivité, de cohérence et d'informativité? Une évaluation respectueuse des personnes se doit de donner toutes ses chances à chacun, en ne se laissant pas parasiter par des facteurs annexes, mais en s'organisant de façon cohérente par rapport à son but, qui est, en situation de formation, d'informer les acteurs de l'apprentissage. Cette série s'organiserait entre deux pôles dont le premier (le pôle fondateur) serait éthique, autour d'une valeur (la personne humaine, à respecter), le dernier technique.

Posons la question autrement. D'où chaque exigence tire-t-elle sa légitimité? Sur quel terrain se placer pour pouvoir affirmer avec certitude que l'évaluation doit être juste, par exemple? Cette question est, pour nous, celle du champ de référencement légitime. Nous y reviendrons. Il s'agit ici de repérer à la fois la possibilité et la nécessité (autrement dit la légitimité!) d'un champ de référencement d'ordre éthique. Il nous semble, de ce point de vue, que l'on peut lire, mais encore plus en creux, ou en filigrane, dans notre texte, des « affirmations » qui seraient de l'ordre de l'impératif, sur le mode du « il faut que ».

Impératif 1 : il faut que l'évaluation réussisse
(atteigne son objet; réalise sa fonction).

Il y a lieu de mettre en œuvre une évaluation efficace. Pourquoi? Parce qu'il est « normal » qu'une activité sociale réalise la fin pour laquelle elle a été inventée ou construite. On pourrait parler d'un impératif de cohérence de l'action sociale; action qui doit, selon le mot de Hameline (1992), obéir à l'exigence *a minima* d'être « sensée », personne ne pouvant raisonnablement prendre pour règle de conduite de faire des choses insensées! Impératif, donc,

de rationalité. Mais pourquoi vouloir vivre rationnellement? Il y a là un choix premier, qui fait de la raison une valeur. Ce choix, que rien ne contraint dans l'absolu (on pourrait choisir la déraison) est d'ordre éthique. C'est un choix de vie ou choix de valeur. Il est fait ici, implicitement. Une éthique de l'agir évaluatif aura pour objet de repérer les choix fondamentaux, d'y réfléchir, et de les faire en pleine lumière.

Impératif 2 : il faut que l'évaluation se mette au service des personnes.

Pourquoi? Parce qu'elle doit se mettre au service de ce qui donne sens au système dans lequel elle s'inscrit. C'est encore une question de cohérence : dans un contexte de formation (il s'agit de l'évaluation des apprentissages scolaires), tout doit être mis au service du développement des formés. L'évaluation doit atteindre son objet (impératif 1 : réussir), qui ne peut être que d'éclairer les formés. C'est la seule façon, pour elle, de prendre tout son sens (une nouvelle fois : l'action sensée). De ce point de vue, le texte des *Principes* [...] a raison sur un point qui aura pu paraître paradoxal au lecteur : l'efficacité est une condition de la justice (A16 : « rendre les évaluations plus efficaces et donc plus justes »)! Sera juste une évaluation qui d'abord est une évaluation méthodologiquement correcte, conforme à son essence. D'où la nécessité de bien cerner celle-ci (cf. Hadji, 1989). Mais pourquoi vouloir être juste? Ici encore, il y a un choix fondamental : celui de servir l'homme, de respecter et de sauvegarder sa caractéristique essentielle, qui est d'être un «pouvoir de développement » (Hadji, 1992b). Choix d'ordre éthique, que rien ne contraint, mais dont il est préférable d'avoir conscience... si l'on veut organiser une action sensée à partir de ce choix.

Impératif 3 : il faut absolument respecter la personne humaine.

Pourquoi? Parce qu'elle seule, finalement, vaut. Cet impératif fait de la personne la première des valeurs. C'est lui qui fonde l'impératif précédent, et donne son sens au texte des *Principes* [...], qui aurait pu être sous-titré : pour une évaluation respectueuse de la personne des apprenants. Pour évaluer, en définitive, il faut (mais cela peut-il surprendre?) dire la valeur. Les *Principes* [...] ont choisi : c'est la personne humaine qui vaut.

Ainsi les recommandations que livre une première lecture trouvent leur fondement dans des exigences qui n'apparaissent clairement qu'à une seconde lecture, exigences qui trouvent enfin leur légitimité dans des principes exprimant des choix éthiques ou choix de valeur, qu'une troisième lecture permet de mettre en évidence. Ce qui est le plus fondamental est aussi ce qui est le moins immédiatement visible. Le travail d'analyse que nous venons d'accomplir, pour « remonter » des recommandations aux exigences, et de celles-ci aux impératifs et aux valeurs, est le prototype même du travail

éthique. L'éthique est la recherche de ce qui donne une légitimité à nos actions. Elle commence dès que l'on met en œuvre la question : «et pourquoi? ». Elle implique une attitude de questionnement, qui fait remonter jusqu'aux choix premiers, ou fondamentaux, sur lesquels pourront se fonder des réponses aux problèmes rencontrés dans la pratique. Le texte des *Principes* [...] nous paraît livrer directement non pas des principes, au sens que nous allons préciser, mais des réponses qui n'ont de sens que dans l'axe d'un questionnement que les auteurs du texte ont nécessairement mis en œuvre, mais qui n'apparaît dans leur texte qu'en filigrane. Une éthique de l'agir évaluatif a pour tâche de mettre ce questionnement en pleine lumière. Nous ne pouvons que nous réjouir d'avoir trouvé dans le texte des *Principes* [...] une occasion de le faire, et de mettre en évidence la ligne de cohérence éthique :

recommandations <—> exigences <—> impératifs et valeurs

Quelques observations complémentaires sur le rapport de l'évaluation à l'éthique

Sur la question de l'éthique

Peut-être commence-t-on à mieux voir ce qu'est l'éthique, et à mieux comprendre certaines dimensions paradoxales du problème éthique. Il est clair que l'air du temps est à l'éthique. Il suffit presque d'utiliser le mot pour être assuré de faire publier un article ou de vendre un ouvrage. Mais le mot n'est-il pas d'autant plus utilisé... que la réalité disparaît? Dans notre monde en un sens crépusculaire, la célébration de l'éthique n'est-elle pas le signe de son absence? L'effondrement des grandes idéologies, le développement des fanatismes, l'irruption de comportements destructeurs, le surgissement de barbaries locales, ne sont-ils pas le signe d'un immense vide? Et on ne peut se satisfaire de dire « à chacun son éthique », et de parler d'éthiques parcellaires. Ce serait nier l'idée même d'éthique, qui ne peut être que la recherche de commandements absolus. Quand Spinoza nous livre son *Éthique*, il ne propose ni un traité de devoirs, ni une morale, mais une analyse métaphysique traitant de l'essence du vrai Dieu! *L'Éthique* parle de Dieu, de l'Infini, de la Substance. Elle traite du rapport de l'homme à l'Absolu. Peut-il alors y avoir une éthique sans Dieu? Selon la définition la plus classique, l'éthique est la science de la morale. Mais voilà un troisième paradoxe : la morale n'est pas une science! Peut-être, d'ailleurs, pourrait-on trouver ici un critère pour relever un problème d'ordre éthique : il pose des questions pour lesquelles on ne dispose pas de réponse scientifique. Faut-il permettre à

chacun de décider de la fin de sa vie? Et qu'est-ce qui fait la qualité d'une vie? Voilà deux questions auxquelles la science ne peut apporter de réponse définitive et indiscutable.

On voit bien, alors, quelle est la difficulté majeure de l'éthique. Elle est la recherche de raisons d'agir qui s'imposeraient de façon absolue, dans un espace où précisément, en l'absence d'arguments scientifiquement fondés, tout pourra être discuté. Comme l'indique le titre du travail que nous avons analysé, l'éthique est bien le domaine des « principes ». Un principe est soit une proposition première, posée et non déduite, dans le sens où Pascal affirmait: « Les principes se sentent, les propositions se concluent », et où Descartes définissait ceux-ci comme des causes premières, « si claires et si évidentes que l'esprit humain ne puisse douter de leur vérité »; soit une règle d'action, s'appuyant sur un jugement de valeur, et constituant un modèle ou une règle. L'action requiert des principes en ce second sens. Mais dans la mesure où les problèmes à résoudre ne peuvent recevoir de réponse scientifique qui les épuise, ces principes d'actions doivent aussi avoir le caractère de propositions premières, dont la légitimité serait indiscutable. Où, et comment, trouver de tels principes : tel est le problème essentiel pour une éthique.

On peut envisager ce problème du point de vue de la maxime de l'action. Celle-ci, pour parler comme Kant, est « le principe du vouloir d'après lequel l'action est conduite ». La maxime exprime la règle en vertu de laquelle l'action est accomplie. Mais la maxime est subjective : elle vaut pour la volonté d'un sujet. Comment pourrait-elle devenir une « loi » objective, valable pour la volonté de tout sujet, en tant qu'être raisonnable? Car on pourra distinguer des règles de niveaux différents. Kant propose de distinguer le niveau des impératifs hypothétiques et celui des impératifs catégoriques. L'impératif est hypothétique lorsque la règle impliquée par la maxime présente l'action comme nécessaire pour atteindre un but qui lui demeure extérieur : par exemple, il faut manger moins pour rester en bonne santé. L'impératif est catégorique quand il donne une action pour nécessaire en elle-même, de façon inconditionnelle : par exemple (mais tout exemple restera discutable tant qu'on n'aura pas pu établir – car nous ne pouvons écrire ici) démontrer que la maxime correspond à une règle absolue, inconditionnelle, indiscutable : il faut respecter l'être humain. Avec l'impératif catégorique, pour le dire comme Guy Béart le chante, « il n'y a plus d'après ». Mais qui peut avoir la prétention de se situer dans un espace de jugement tel qu'il n'y a plus d'après? Et pourtant l'éthique est bien la recherche d'impératifs catégoriques. Nous avons distingué plus haut des recommandations, des exigences, et des impératifs ou valeurs. Les recommandations (ce que le texte

canadien présente comme des « principes » correspondent, pour l'essentiel, à des impératifs hypothétiques; la valeur permet d'énoncer un impératif catégorique, valant universellement, quelles que soient les circonstances : ainsi il y a lieu d'agir de façon raisonnable; il y a lieu de servir l'Homme. La frontière entre impératifs hypothétiques et catégoriques passe par ce que nous avons appelé « exigences ». Sera catégorique un impératif exprimant une exigence fondée sur une valeur. Par exemple (du moins pouvons-nous, ici venu, l'imaginer) : l'évaluation doit toujours respecter la personne de celui sur qui elle porte.

Sont donc posées deux questions cardinales :

- 1- Peut-on, et comment, distinguer à coup sûr des valeurs (au nom de quoi affirmer que la Raison ou la Personne humaine, sont bien de telles valeurs)? Où trouver la valeur qui fera de la maxime une « loi » de l'action, au sens de Kant?
- 2- Comment effectuer concrètement cette recherche, dans le domaine de l'évaluation?

Vers une « méthode » : des « espaces problématiques » aux fins

Le point précédent étant sans doute un peu (trop) abstrait, tâchons de voir les choses concrètement, comme d'ailleurs le propose implicitement le texte canadien. Celui-ci, en effet, est construit, nous l'avons vu, autour de cinq « thèmes » pour la partie A, et de quatre « domaines » pour la partie B. Chaque « thème » ou « domaine » correspond à une opération centrale dans le processus évaluatif (ex. : cueillir des données, juger, interpréter, etc.). Et chaque « principe » énonce une règle devant permettre de surmonter des difficultés d'ordre, non technique, mais déontologique ou éthique, surgissant à l'occasion de la réalisation de cette opération. Autrement dit, chaque thème ou domaine définit un espace où vont se poser, concrètement, des problèmes qu'une analyse purement technique ne pourra pas résoudre. La première règle pour une action « défendable », c'est-à-dire non pas simplement efficace, mais moralement recevable, est de voir ce qui peut faire problème; autrement dit, d'analyser la situation d'avoir à évaluer pour en explorer la dimension problématique (toujours : du point de vue moral). Cela pourra passer, par exemple, par la mise en évidence des risques encourus par les acteurs (l'évaluateur comme l'évalué). Admettre qu'il y a des risques, et vouloir les définir, sont de ce point de vue les deux premières règles, opératoires, d'une éthique de l'agir évaluatif. Elles expriment, et incarnent, la légitimité d'une attitude : considérer que les choses ne vont pas de soi et qu'il faut

s'interroger sur la légitimité « éthique » de son action. Le choix de cette attitude est un choix fondateur sur le plan éthique. Il marque la volonté d'agir de façon « morale », c'est-à-dire la volonté de situer sa pratique par référence à ce qui fait valeur. Ce choix est libre. Après tout, on pourrait choisir de travailler dans la déraison ou l'arbitraire. Choisir de ne pas se poser la question du raisonnable et du légitime. L'éthique commence avec ce choix de s'interroger sur la valeur éthique de sa pratique. Elle est le choix d'une attitude de questionnement, marquant le refus de ce qui va de soi. D'emblée, avec ce choix, l'essentiel est fait. Car les règles du niveau des recommandations que l'on formulera pourront être discutées et les valeurs sur lesquelles on pensera pouvoir s'appuyer, contestées. Mais l'on se donne une valeur fondatrice, à partir de laquelle seule on pourra discuter et contester, qui est celle de la positivité de l'interrogation sur la valeur de la pratique. Autrement dit, l'éthique est déjà présente toute entière dans le choix d'une attitude de questionnement sur la valeur et, donc, de recherche de la valeur. Elle réside essentiellement dans ce choix. Concrètement, c'est très simple : il suffit de se méfier de ce qui paraîtrait aller de soi. En posant la question : « Et pourquoi? ».

L'éthique commence donc concrètement par la recherche et l'exploration de ce que nous avons proposé d'appeler des « espaces problématiques », qui correspondent aux dimensions ou aux phases de l'activité d'évaluation susceptibles de soulever des questions d'ordre éthique. Par exemple :

- 1- **L'espace de la construction du référent.** Le critère indique ce qu'on estime être légitimement en droit d'attendre de la réalité (Hadji, 1992a). Au nom de quoi? Quels sont les « espaces de référenciation légitimes »? Et quels sont les risques encourus par les acteurs pour ce qui concerne ce travail essentiel dans le processus évaluatif?
- 2- **L'espace de l'élaboration et de la formulation d'un jugement.** Qu'on le veuille ou non, l'évaluation est jugement. L'acte de mise en rapport qui est au cœur du processus évaluatif se traduit toujours par un jugement. Évaluer signifie se prononcer sur (la façon dont des attentes sont satisfaites ou non). Même s'il s'organise pour ne toucher que la valeur scolaire de l'élève ou de l'étudiant (ce qui correspond à une exigence d'ordre éthique), ce jugement ne pourra pas ne pas affecter celui sur qui il porte. Le risque est fort, non seulement de mal juger, mais de blesser. Comment ne pas succomber à « l'ivresse judiciaire »?

- 3- L'espace du contexte social de l'évaluation scolaire.** On sait que l'évaluation est socialement conditionnée. Elle s'inscrit dans un processus général de communication/négociation. Pour l'élève, la performance est dépendante du contexte. La perception qu'en a l'évaluateur est également dépendante du contexte. La note ou l'appréciation traduisent toujours plus ou moins des « arrangements », dans une dynamique de négociation (Hadji, 1997). Comment résister à cette emprise sociale?

Que cette recherche et exploration de ce qui fait éthiquement problème se fasse en restant au plus près des opérations constitutives du processus évaluatif, comme dans le texte canadien (qui ne livrait, nous l'avons vu, que le résultat de la recherche, sans en expliciter les étapes ou les règles elles-mêmes) ou en envisageant des espaces problématiques plus larges, comme nous venons de le suggérer, l'essentiel est que l'on tente de repérer, dans un premier temps, les risques inhérents à chaque « dimension » considérée. Pour en faire quoi? Tel est, nous semble-t-il, le chaînon manquant, car non dit, dans le travail canadien, pour préciser, en regard de chaque risque repéré, la valeur susceptible d'être bafouée, afin de pouvoir enfin exprimer une règle d'action susceptible à son tour de permettre de sauvegarder cette valeur.

Intéressons-nous, à titre d'exemple, à ce que nous avons appelé le rapport de communication évaluative (RCE). L'évaluation se situe dans un contexte de communication interpersonnelle. L'engagement de l'évaluateur est, dans ces conditions, très fort. Non seulement parce que, lisant le réel à travers des attentes sociales (qui définissent un projet de devoir-être), il ne peut être neutre ou absent : les attentes au nom desquelles il juge impliquent une valorisation de certains aspects du réel. Mais encore parce que, comme dans tout rapport de communication, il dit quelque chose de son rapport à l'évalué. Il se prononce aussi sur la relation qui l'unit à l'évalué, dont il dit ainsi doublement la valeur (valeur de son comportement, valeur de sa position relationnelle). Un risque majeur est alors de travailler à maintenir l'élève à sa place d'élève, en position basse. Comment résister à la tentation de marquer et de pérenniser sa position haute?

La méthode que nous proposons consiste, après avoir cerné ce risque, à rechercher ce qui permet de parler de risque, et autorise à condamner et à refuser un comportement qui ferait de ce risque une réalité. Il nous faut préciser la valeur qui serait alors bafouée. Quelque chose comme : le respect dû à la personne de l'élève. Ou, plus précisément encore, ici, la finalité qui donne sens et valeur à un RCE en situation pédagogique : permettre à l'élève

évalué de se situer un jour, lui aussi, en position haute. Si le risque d'abus de position haute est condamnable, c'est au nom d'une affirmation de la valeur de l'élève en tant que constructeur des conditions d'une future position haute. Certes, nous avons un peu de mal à désigner directement cette valeur. Mais peut-être est-ce pour mieux comprendre que la valeur n'est pas une chose, mais une exigence (Hadjji, 1992b)? On ne pourra pas tenir toute entière dans sa main la valeur permettant de trancher à coup sûr. Mais on pourra entrevoir ce qui donne du sens et du prix à l'activité en cause. Ici : permettre à une personne de se construire. C'est le déni de l'autre qui est condamnable, au nom de la valeur de cet autre, comme personne possédant la capacité de se construire et de se développer.

C'est pourquoi la recherche de la valeur (susceptible d'être bafouée), équivaut à la recherche de la fin donnant du sens, en chaque cas, à l'action de l'évaluateur dans une perspective formative (puisque la raison d'être de la situation pédagogique est de contribuer à la « formation » de la personne). Par exemple, ici encore : rendre l'élève effectivement capable d'autoréguler son propre processus d'apprentissage. Ainsi la règle : il y a lieu d'explicitier et de justifier ses cadres d'interprétation (*Principes* [...] AIV7) exprime un impératif hypothétique (... si l'on veut ne pas créer les conditions d'un maintien de l'élève en position basse), qui pourra devenir catégorique par la prise en compte de la finalité en cause : permettre à l'élève d'apprendre, et de devenir à son tour savant. L'impératif catégorique sera du genre : il y a lieu de faire tout ce qui permettra à l'élève d'acquérir la maîtrise de ses apprentissages. Pourquoi? Parce qu'il est là pour ça! La valeur est bien à rechercher du côté de ce qui donne sens. À partir de l'idée que les choses ne vont pas de soi, nous pouvons alors résumer la méthode préconisée.

- 1- Repérer les espaces problématiques, où vont se poser de façon aiguë des problèmes d'ordre « moral ».
- 2- Relever les principaux risques auxquels sont exposés les acteurs.
- 3- Préciser, en regard de chaque risque, la fin pouvant (et devant) donner du sens à l'action de l'évaluateur. La valeur susceptible de légitimer de façon absolue l'action de l'évaluateur pourra être entrevue dans l'axe de cette fin.
- 4- Exprimer alors des recommandations trouvant sens (et justification) par référence à cet ensemble fins/valeurs, dans l'axe :

fin/valeurs <————> exigences <————> recommandations

Retour sur la question des espaces de référencement légitime : technique, déontologie et éthique

C'est pourquoi, enfin, une exigence essentielle de ce qui serait une éthique de l'agir évaluatif est de comprendre qu'il ne faut pas s'arrêter trop vite dans sa recherche d'un terrain solide pour trancher de l'action légitime. D'une part parce que, quand il s'agit d'éthique, le questionnement, comme nous avons tenté de le faire saisir, est plus important que les réponses. Même s'il n'est pas possible de désigner de façon assurée la valeur qui permettrait à coup sûr de donner sa positivité à l'action, l'interrogation sur l'écart possible à la valeur de son comportement d'évaluateur est à coup sûr salutaire. Et d'autre part parce qu'il s'avère possible de distinguer des « paliers », en quelque sorte naturels, pour cette recherche, qui pourra alors utilement s'appuyer sur le cadre d'analyse et de réflexion qu'ils offrent. Dans la recherche d'un terrain solide pour rendre l'action légitime, on rencontre en effet successivement trois niveaux qui correspondent à trois « espaces » de légitimation autour de trois ordres de considérations : des considérations d'ordre technique, déontologique et éthique. On pourra parler alors de principes techniques, déontologiques ou éthiques.

Le niveau de légitimation technique

La maxime générale des principes d'ordre technique pourrait être : *il y a lieu de faire ce qui se révèle efficace dans un champ d'exercice professionnel donné*. Est immédiatement légitime toute action efficace. Le champ professionnel est ainsi un espace de validation naturel pour des activités de formation. L'évaluation aura pour fonction de vérifier la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice professionnel. Et l'évaluateur, pour ce qui concerne spécifiquement son activité, a le devoir de mettre en œuvre, dans les meilleures conditions d'efficacité, la pratique sociale dont il a normalement la maîtrise : il doit savoir évaluer, et efficacement ! La maîtrise technique est pour lui un devoir.

Toutefois...

- 1- Savoir évaluer, c'est mettre en œuvre une pratique réalisant l'acte d'évaluation conformément à son essence. Il faut d'abord savoir ce qu'il en est de celle-ci. Comme toute activité humaine, l'activité évaluative pose la question de son sens. On n'échappe pas à la question « et pourquoi? ».
- 2- Nous l'avons noté plus haut (Impératif 1), l'impératif de cohérence de l'action sociale, selon lequel il est normal qu'une activité sociale

réalise la fin pour laquelle elle a été inventée, est l'expression d'un choix qui valorise la raison.

- 3- Il n'y a, de fait, d'efficacité que par rapport à des objectifs, qui n'ont eux-mêmes de valeur que par rapport à... des valeurs. De proche en proche, on ne peut pas ne pas partir à la recherche de telles valeurs, seules susceptibles de fonder radicalement l'action.
- 4- Si bien que les principes techniques sont toujours hypothétiques, sur le modèle du : *si* → *alors*. L'efficacité n'est jamais qu'un moyen, jamais une fin en soi. On ne peut se contenter de principes techniques, qui n'ont de légitimité qu'à partir du moment où l'on admet comme légitimes des fins qui leur sont extérieures.

Le niveau de légitimation déontologique

Étymologiquement, la déontologie est la science des devoirs. Concrètement, la déontologie énonce les règles correspondant à des devoirs professionnels, sur lesquels on s'accorde dans une communauté d'action déterminée. Ces règles font consensus au sein de cette communauté. Par exemple, les enseignants s'accorderont sur les règles suivantes.

- 1- Il faut s'efforcer d'être utile à l'élève, en l'aidant à progresser.
- 2- Il faut se méfier de ses incertitudes et rester prudent dans ses jugements.
- 3- Il faut être loyal, et ne pas considérer l'élève qu'on évalue comme un gibier qu'on traque.
- 4- Il faut justifier ses jugements. En particulier énoncer ses critères, et ne pas en changer pendant la durée de l'évaluation.

Sur ce plan, la maxime générale est du type : *il y a lieu de faire ce qui est tenu pour légitime dans une communauté d'action déterminée*. La déontologie tente ainsi de déterminer les comportements qui s'imposent (devoirs) ou qu'inversement il faut refuser (interdits). Elle dit le devoir-être relationnel : c'est la relation à autrui qui fait ici problème. Son objet propre est alors de prémunir contre des dérives spécifiques. Mais précisément, il n'y a de dérive que par rapport à un comportement « déontologiquement correct ». Et, pour définir celui-ci, le consensus ne suffit pas. On ne peut trancher de ce qui s'impose et de ce qui doit être refusé que par référence à une fin, en envisageant le comportement jugé comme un moyen pour parvenir à celle-ci. La déontologie, en tant que telle, est encore dans l'ordre de l'hypothétique. Ce qu'elle condamne, c'est l'oubli des fins. Tout est suspendu, en dernière analyse, à la valeur de celles-ci. Ainsi :

- 1- Pourquoi s'efforcer d'être utile? Parce que tout est subordonné à la progression et au développement du « formé », fin dernière de l'activité éducative.
- 2- Pourquoi rester prudent dans ses jugements, et les justifier? Pour ne pas imposer arbitrairement un point de vue contestable. Parce que, finalement, la vérité prévaut sur l'autorité... Et que la liberté de l'autre doit être absolument respectée.
- 3- Pourquoi être loyal? Parce qu'il n'y a pas de véritable communication sans confiance mutuelle. Et parce que chaque homme mérite qu'on communique véritablement avec lui.

On est ainsi toujours ramené à la personne humaine dont il faut favoriser l'émergence, dont il y a lieu de respecter la liberté et qui est digne d'une véritable communication. La personne humaine, qu'il convient, en un mot, de respecter.

Le niveau de légitimation éthique

La maxime éthique s'énonce : *il y a lieu de faire ce qui s'impose comme un devoir absolu, par référence à une « fin » absolue.* La technique est subordonnée à la déontologie, et celle-ci à l'éthique. Cette dernière est bien la recherche de règles de conduite qui exprimeraient des impératifs catégoriques. Ces règles s'imposant absolument prendraient sens par rapport à des fins en soi, valant elles-mêmes absolument, sans référence à autre chose. Une véritable fin est nécessairement fin en soi : elle n'est subordonnée à rien d'autre. C'est en ce sens que Reboul (1984 p. 160) affirme : « L'éducation n'a d'autre fin qu'elle-même ».

On retrouve alors notre première question cardinale : comment cerner à coup sûr des valeurs, de la valeur desquelles on serait assuré, et qui, partant, s'imposeraient universellement? Peut-on, en ce domaine, échapper à l'arbitraire? Nous ferons, en guise de conclusion, six observations à ce sujet.

- 1- À première vue, la pluralité des morales, des «éthiques parcellaires », pourrait laisser penser qu'il n'y a pas de valeur universelle et que la recherche éthique sera vaine.
- 2- Il est clair que la recherche de valeurs universelles comporte de grands risques. Celui, par exemple, de se contenter d'un consensus mou ou artificiel. Car le consensus ne peut pas être une fin en soi. Ou celui d'imposer, ou d'accepter de subir, l'impérialisme du plus fort.

- 3- Tout cela peut finir dans une impasse, caractérisée par l'antinomie suivante. Ou bien le triomphe de la relativité; mais alors, si tout vaut, plus rien ne vaut vraiment. Ou bien l'enfermement dans l'Un, l'Identique; comment alors échapper au dilemme : ou bien le pyrrhonisme désespérant, ou bien le fanatisme destructeur, ou bien la nuit de la recherche erratique et vaine, ou bien la clarté anesthésiante de l'allant-de-soi?
- 4- Cependant, s'il n'est pas possible de garantir une issue positive pour la recherche de la valeur, on peut affirmer que le questionnement sur la valeur est en soi positif. L'essentiel est ici de sauvegarder la flamme du questionnement. On entre dans l'éthique dès que l'on commence à considérer que tout ne va pas de soi et qu'il y a lieu de s'interroger sur le sens et la valeur de ce qu'on fait.
- 5- Car l'erreur est peut-être de vouloir saisir et brandir une valeur, ce qui ferait de celle-ci une chose tenant tout entière dans l'ordre de l'existence. La valeur n'est pas une chose. Elle n'est qu'une exigence, un appel (Hadjji, 1992b, pp. 108-113). Exigence de ne pas se laisser emporter dans des dérives dont la dimension de négativité saute aux yeux de qui veut bien faire l'effort de s'interroger quelques instants. C'est pourquoi l'essentiel est dans cette attitude d'interrogation, par quoi toute l'éthique commence.
- 6- S'il fallait quand même abattre une dernière carte, en désignant, malgré tout, une valeur universelle, nous ne pourrions montrer, comme le lecteur l'aura compris, que la personne humaine, qui ne vaut que parce qu'elle est toujours autre chose que ce qu'elle est, concrètement. Que parce qu'elle est pouvoir de développement, ce qui en fait un être dont la réalité se situe pour partie dans « l'autrement qu'être » (Levinas). Un outil ne vaut jamais que par la fin qu'il sert. Dans le champ de l'évaluation éducative, nous ne voyons pas d'autre fin absolue que l'homme, dans sa « perfectibilité » (Rousseau). Le pouvoir de l'éducateur ne se justifie que comme contribution au développement des pouvoirs de l'éduqué, dont le premier est le pouvoir de devenir progressivement ce qu'il est, potentiellement : une personne pleinement développée. C'est pourquoi un principe « catégorique » majeur d'une éthique de l'agir évaluatif pourrait être : *n'exercer son pouvoir d'évaluateur que s'il contribue à la prise de pouvoir sur soi de l'évalué.*

RÉFÉRENCES

- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture. Mesure et évaluation en éducation, 17(1), 75-94.
- Cardinet, J. (1986). Pour apprécier le travail des élèves. Bruxelles : De Boeck Université.
- Chevallard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (dir.), L'évaluateur en révolution (pp. 13-36). Paris : INRP.
- Habernas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel. Paris : Fayard.
- Hadji, Ch. (1989). L'évaluation, règles du jeu. Paris : ESF Éditeur.
- Hadji, Ch. (1992a). L'évaluation des actions éducatives. Paris : PUF.
- Hadji, Ch. (1992b). Penser et agir l'éducation. Paris : ESF Éditeur.
- Hadji, Ch. (1997). L'évaluation démystifiée. Paris : ESF Éditeur.
- Hameline, D. (1992). L'éducation et l'action sensée. In G. Avanzini (dir.), Sciences de l'éducation : regards multiples (pp. 161-189). Berne : Peter Lang.
- Noizet, G. & Caverni, J.P. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1984). Le langage de l'éducation. Paris : PUF.