

Pour une évaluation humaniste

Charles HADJI

Université Grenoble Alpes

Résumé

Ce texte tente de caractériser ce que l'on pourrait considérer comme un nouveau « modèle » d'évaluation, en entendant par là un ensemble d'exigences dont le respect donne un sens, et comme un visage reconnaissable, à la pratique évaluative. Dans un premier temps, on s'efforce de voir quel sens ont donné à cette expression les chercheurs et/ou les praticiens qui l'ont proposée. Puis, dans un deuxième temps, on montre comment les travaux du Symposium S.2.1 du 30^{ème} colloque ADMEE-Europe, tenu au Luxembourg en janvier 2018, ont apporté un éclairage complémentaire, et bienvenu, sur cette notion, qui exprime l'idéal régulateur (au sens de Kant) d'une évaluation ayant le souci de se mettre au service de l'Homme. Nous pouvons alors, dans un troisième temps, décrire les quatre chantiers qui s'imposent à une évaluation à volonté humaniste.

Mots-clés

Évaluation, humanisme, diversité, modèle, idéal régulateur.

Abstract

This text attempts to characterize what could be considered as a new "model" of evaluation, meaning a set of requirements whose respect gives meaning and a recognizable face to evaluative practice. As a first step, we try to see what meaning has given this expression to the researchers and/or practitioners who proposed it. Then, in a second step, we show how the work of Symposium S.2.1 of the 30th ADMEE-Europe symposium, held in Luxembourg in January 2018, provided a complementary, and welcome, light on this notion, which expresses the regulatory ideal (in the sense of Kant) of an evaluation having the concern to put oneself at the service of the Man. We can then, in a third step, describe the four projects that impose themselves on an evaluation at will humanist.

Keywords

Evaluation, humanism, diversity, model, ideal regulator.

1. Introduction

Nous n'allons pas, dans ce texte, présenter les résultats d'une recherche empirique spécifique, mais tenter de caractériser ce que l'on pourrait considérer comme un nouveau « modèle » d'évaluation, en entendant par « modèle » un ensemble d'exigences dont le respect donne un sens, et comme un visage reconnaissable, à la pratique évaluative.

Mais qu'est-ce qui nous prend de parler d'« évaluation humaniste » ? Pourrait-on distinguer une évaluation qui serait humaniste, et une autre qui ne le serait pas ? Comment désigner alors une évaluation non-humaniste ? Une « évaluation déshumanisée », qui transformerait les sujets en objets ? À l'évidence, un effort d'explicitation s'impose.

Nous allons l'effectuer en nous efforçant, tout d'abord, de voir quel sens ont donné à cette expression les chercheurs et/ou les praticiens qui l'ont proposée. Puis nous essayerons de montrer comment les travaux du Symposium S.2.1 du 30^{ème} colloque ADMEE-Europe, qui s'est tenu au Luxembourg en janvier 2018, ont apporté un éclairage complémentaire, et bienvenu, sur une notion que certains pourraient juger inutilement philosophique, et dépourvue de rigueur scientifique. Nous serons alors en mesure de décrire les quatre chantiers qui, selon nous, s'imposent à une évaluation voulant mériter le qualificatif d'humaniste.

2. La belle idée d'évaluation humaniste

Nous proposons de voir dans l'« évaluation humaniste » une idée régulatrice, au sens qu'Emmanuel Kant donne à ces deux termes, dans sa « Critique de la raison pure ». À la différence d'un concept, qui rend compte de la totalité d'un objet empirique, une idée va au-delà de l'expérience sensible, au point qu'en toute rigueur « nul objet qui lui corresponde ne peut être donné dans les sens » (Kant, *Critique de la raison pure* : 270). Une idée indique une direction, et « prend [un] maximum comme archétype » (Kant, *Critique de la raison pure* : 264). C'est pourquoi les idées ont pour fonction essentielle d'être « régulatrices ». Elles ne désignent pas un objet, mais déterminent un sens vers un objectif qui a le statut d'un Idéal. L'Idéal est « régulateur ». Ainsi, nous soutenons que l'« évaluation humaniste » est une (belle) idée, qui exprime l'idéal d'une évaluation ayant le souci de se mettre au service de l'Homme (de l'être humain).

2.1. Une évaluation qui s'inscrit dans un choix de société

J'ai pour ma part, en conclusion d'un travail publié en 2012 (Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*), distingué et opposé deux grandes « directions », entre lesquelles, pour l'évaluation, l'heure serait venue de choisir. D'un côté : un univers social essentiellement (voire exclusivement) voué à la recherche du profit ; une conception de la valeur réduisant celle-ci à sa dimension vénale, dans un univers marchand, où l'Homme est réduit à une condition d'« humain-marchandise » ; des jugements de valeur ayant pour fonction première d'afficher sa supériorité et de dévaloriser les autres, regardés de haut ; la réussite pensée comme victoire dans une compétition sociale, où le vainqueur rafle tout.

D'un autre côté : un univers social voué au développement, non des richesses, mais des personnes ; la Valeur conçue comme une exigence, qui est le rappel de l'appartenance à l'ordre de l'humanité (car humanité oblige !) ; des jugements de valeur conçus comme des actes d'information éclairants et enrichissants, créateurs de « plus-valeur » (Lecoq, 1997 : 145) ; une façon de s'adresser aux autres en les considérant comme nos égaux, et en les prenant en

considération tels qu'ils sont, dans leur diversité, bien que nous puissions souhaiter qu'ils soient autrement ; et la réussite pensée comme la progression individuelle d'une personne s'interdisant de nuire aux autres. De ce dernier côté, donc : « une logique humaniste, préoccupée non de maximisation du gain, mais de minimisation des souffrances » (Hadji, 2012 : 288).

On pourrait dire qu'est humaniste l'évaluation qui s'inscrit résolument dans cette seconde direction. En quelque sorte, c'est un choix de société, dépassant ses dimensions technique et méthodologique, qui donne à l'évaluation un caractère humaniste ou non. Nous pouvons considérer comme humaniste l'évaluation qui fait le choix d'une société où l'Homme est une fin en soi, et non simplement un moyen.

2.2. Une évaluation qui s'incarne dans un processus répondant à deux exigences fondamentales

Cependant, l'une des premières à utiliser comme telle l'expression « d'évaluation humaniste » est Nicole Mencacci, qui montre « comment l'évaluation peut... devenir... une pratique humaniste qui vise pour l'élève, la restauration de l'image de soi, de l'estime de soi et du désir d'apprendre, et en même temps et de manière indissociable la construction du rapport au(x) savoir(s) » (Mencacci, 2009). L'expression sera reprise et précisée par Christian Blanvillain et Jasmina Travnjak (2017) qui, en réponse à la question « Qu'est-ce qu'une évaluation humaniste ? », décrivent celle-ci comme un processus qui répond, pour eux, à deux exigences fondamentales. La première est d'être en harmonie avec les « convictions pédagogiques » des enseignants/évaluateurs. « Nous militons », écrivent-ils (Blanvillain et Travnjak, 2017 : 16), « pour une pédagogie humaniste (Tarpinian, 2007) et pour des évaluations humanisantes ». La seconde exigence est d'être « applicable à la réalité du terrain, c'est à dire utilisable dans le contexte d'une école traditionnelle » (Blanvillain et Travnjak, 2017 : 10). L'évaluation doit pouvoir devenir humaniste sur le terrain actuel de l'école.

Ce processus a pour caractéristique principale d'« inverser le rôle des élèves en les rendant acteurs de l'élaboration des critères d'évaluation au début de leur formation ». L'évaluation devient « un processus de formation autonomisant pour les élèves » (Blanvillain et Travnjak, 2017 : 10). On reconnaît là un trait dominant de l'« évaluation formatrice », telle que théorisée et pratiquée par Georgette Nunziati (cf. Hadji, 1992 : 125-130).

Ainsi, pour Blanvillain et Travnjak (2017 : 10), « mettre en œuvre une évaluation humaniste, c'est avoir confiance en l'élève dans sa volonté d'apprendre et sa volonté de bien faire, c'est considérer l'adolescent comme un adulte en devenir, c'est respecter l'humain dans son intégrité ». Confiance et respect, tels seraient les deux mots d'ordre d'une évaluation humaniste.

Blanvillain et Travnjak (2017) se sont donnés un cadre théorique privilégiant la pédagogie active et le socio-constructivisme : « Les évaluations humanistes sont basées, pour les valeurs intrinsèques au processus, sur les réflexions des philosophes, psychologues et pédagogues J. Dewey, A. Ferrière, C. Freinet, J. Piaget, A. Tarpinian, E. Morin ». Mais ils montrent comment ce cadre peut déboucher sur diverses figures concrètes. Car le processus d'évaluation humaniste ne se présente pas sous une seule forme, en laquelle il serait enfermé. Il n'y a pas d'évaluation humaniste que formatrice. Il n'est pas interdit à l'évaluation certificative d'être aussi humaniste !

L'exemple de l'évaluation des compétences permet de mettre en évidence, concrètement, en quoi une évaluation est humaniste, même quand elle se traduit par une note. Tout repose sur l'élaboration collaborative d'une cartographie, qui servira de référentiel. Des grilles adéquates, co-construites avec les élèves/apprentis, permettent de repérer des « attitudes remarquables » (qui correspondent, en l'occurrence, à des « compétences » requises chez un « bon » informaticien). Ces grilles donnent la possibilité à chaque élève de faire le constat que tel ou tel autre élève manifeste, le cas échéant, une attitude remarquable. Si ce constat est validé par l'enseignant, l'élève qui a manifesté cette attitude marque des points. Ainsi, d'une part l'évaluation repose sur des « élèves témoins », chacun étant placé en permanence en situation d'observation active (chaque élève ayant la liberté d'identifier, en classe, les moments où un de ses pairs manifeste une « attitude remarquable », c'est-à-dire appartenant au référentiel). Tandis que, d'autre part, « on ne s'intéresse qu'aux points positifs » (Blanvillain et Travnjak, 2017 : 14).

Pour passer du recueil ainsi effectué des preuves d'attitudes remarquables à la note, on définit « une norme relative aux performances moyennes des élèves de la classe (pour le moment, puis, pourquoi pas d'un ensemble de classes lorsque ce sera possible ?) », choix qui « inhibe l'esprit de compétition » (Blanvillain et Travnjak, 2017 : 15), ou, en tout cas, en laisse espérer la diminution : « les élèves ont intérêt à s'entraider dans une dynamique endogène et humaniste ». La forme d'évaluation mise en œuvre les respecte, et les rend autonomes. Pour les créateurs de l'expression, est donc humaniste, finalement, l'évaluation qui permet aux évalués d'en prendre le contrôle, et d'en avoir la maîtrise.

3. Les enseignements du 30^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe

L'analyse de dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans des situations de grande hétérogénéité nous permet-elle alors de mieux comprendre ce que peut être une évaluation méritant le qualificatif d'humaniste, et de préciser les conditions favorables à ce que l'on pourrait décrire comme un retour du souci humaniste en évaluation ? Que devient cette belle idée d'évaluation humaniste, quand elle est mise à l'épreuve de la diversité ? Trois grands enseignements nous paraissent pouvoir être tirés des exposés présentés lors du Symposium S.2.1 (La diversité au secours d'une évaluation humaniste ?) du 30^{ème} colloque ADMEE-Europe, tenu au Luxembourg en janvier 2018.

3.1. La diversité doit elle-même être appréhendée de façon plurielle

Parler de « la » diversité est réducteur. Pour l'évaluation, l'épreuve de la diversité est celle qui naît de la confrontation à des publics différents. Mais tous les élèves ne sont-ils pas différents ? La pédagogie surmonte cette épreuve en se différenciant. Le problème est alors, premièrement, celui de la nature et de la place de l'évaluation dans une pédagogie différenciée. Toutefois, l'épreuve de la diversité se présente sous une forme plus spécifique quand (dans des situations de « grande différence ») l'action éducative porte sur des élèves qui diffèrent, d'une façon suffisamment importante pour être considérée comme significative, des élèves dit « normaux » (bien que cette normalité englobe déjà une pluralité de profils et de résultats). On est alors en présence soit d'élèves pouvant être considérés comme significativement en difficulté scolaire (par exemple : d'écriture) ; soit d'enfants dont les troubles, ou handicaps, rendent la scolarisation elle-même difficile. C'est essentiellement dans ce double cas qu'a été posée, lors du symposium, la question d'une évaluation potentiellement humaniste. Ce n'est pas dans le cadre (classique) de la pédagogie différenciée, mais par référence aux deux derniers cas (élèves spécifiquement en difficulté scolaire, enfants « différents »), que l'on s'est demandé si, et

comment, la diversité pouvait venir au secours d'une « évaluation humaniste » (et ce que cela pouvait bien signifier !).

3.2. Il est difficile de séparer la problématique de l'évaluation d'une problématique du travail pédagogique

Dans un contexte éducatif, l'évaluation n'est le plus souvent qu'une auxiliaire de l'action pédagogique. Les urgences sont d'ordre pédagogique. Il s'agit de faire face à la diversité massive dans la composition du public d'un lycée ; ou à la diversité des besoins éducatifs particuliers ; ou encore, de se donner les moyens de situer des niveaux de développement pour mieux faciliter la production de récits de fiction chez les élèves rencontrant des difficultés en écriture. Ce qui est en question est la participation de l'évaluation à une action pédagogique qui se veut plus intelligente, c'est-à-dire à la fois plus cohérente et plus efficace. On retrouve bien la primauté des problématiques (et donc des convictions) pédagogiques, affirmée par Blanvillain et Travnjak (2017).

3.3. Dans cette démarche de recherche d'un « bloc » pédagogie/évaluation rendu plus utile par une meilleure efficacité, c'est d'abord et avant tout dans une certaine volonté pédagogique que l'humanisme est présent

C'est la volonté de travailler à la réussite, sinon de tous, du moins du plus grand nombre, qui caractérise cet humanisme « en actes ». L'efficacité « technique » de l'action éducative n'est pas une fin en soi. Elle n'est recherchée que comme moyen d'atteindre la véritable fin, qui est le développement et l'épanouissement des personnes humaines avec lesquelles on a la chance de travailler, quels que soient leurs caractéristiques individuelles et leurs « handicaps » éventuels.

Ce qui nous conduit à comprendre que, d'une façon générale, une évaluation devient humaniste dans la mesure où elle s'inscrit dans un projet humaniste de développement des personnes. Évaluation humaniste rime avec personnalisme (Mounier, 1962). On retrouve alors les conclusions, rappelées plus haut, de l'ouvrage de Hadji (2012) « Faut-il avoir peur de l'évaluation ? ». L'expression d'« évaluation humaniste » indique une direction dans laquelle il y a lieu de s'engager, si l'on veut répondre à l'appel de l'humanité, parce que l'on aura compris qu'« humanité oblige ». Autrement dit, cette notion désigne un idéal régulateur, au sens d'Emmanuel Kant.

4. Un idéal régulateur pour aujourd'hui

Mais est-il possible de dire plus concrètement, en redescendant sur la terre des pratiques évaluatives s'exerçant au quotidien, quelles sont les dimensions de cet idéal, et quelles exigences concrètes il entraîne ? Nous proposons de le faire en identifiant quatre espaces de travail, correspondant à des « zones problématiques », et constituant autant de points chauds pour une évaluation voulant donner une juste appréciation des compétences d'êtres humains en tenant compte de ce qu'ils sont, dans leur diversité. La diversité vient alors au secours d'une évaluation à volonté humaniste en rappelant que le travail évaluatif ne peut faire l'impasse sur aucun de ces chantiers !

4.1. Premier espace de travail : déterminer des attendus tenant compte à la fois de l'idéal (exigences sociales) et de la réalité (particularités propres aux évalués)

Les attentes au nom desquelles on évalue reflètent des exigences sociales, exprimées officiellement dans des programmes, ou des référentiels. La détermination du niveau d'exigence est, en évaluation, quelque chose de fondamental. L'évaluation deviendra humaniste en affrontant la question de la juste adaptation de ces attentes et de leurs niveaux aux caractéristiques particulières des évalués, considérés dans leur diversité.

Mais, ici, une difficulté se présente : il n'appartient pas aux évaluateurs de trancher du bon niveau d'exigence... du moins pour une évaluation certificative, ayant pour fonction d'opérer une validation sociale. C'est au corps social tout entier (c'est-à-dire au « législateur ») de dire ce que l'on est légitimement en droit d'attendre de personnes évaluées. Et même de dire, éventuellement, ce que l'on est en droit d'attendre de personnes « différentes », en tenant compte de cette différence. Mais, dans ce dernier cas, si elle le fait, l'institution progresse déjà vers plus d'humanisme.

Toutefois, s'il n'appartient pas aux évaluateurs de trancher des attentes « institutionnellement » légitimes, du moins, d'une part, leur appartient-il de soulever, sans répit et sans peur, la question de cette légitimité, question qu'en particulier la volonté d'inclusion rend cruciale. Ici, l'expérience de la diversité nous apprend que certaines exigences peuvent n'être pas compatibles avec les besoins ou les capacités de certains élèves. Or, un souci d'équité rend nécessaire de prendre en compte, et de respecter, les particularités, les capacités, et les besoins de chaque individu. Donzelot, Duru-Bellat et Mangado-Lunetta ont fait observer, dans une tribune publiée par Le Monde, le 18 octobre 2018, que « notre système d'évaluation » (en France) « peine à valoriser les compétences des jeunes dans leur diversité ». Il faudrait pouvoir reconnaître et valoriser les « compétences formelles et informelles » de tous les jeunes, qui peuvent présenter « des qualités moins scolaires », mais néanmoins réelles, et importantes d'un point de vue social. L'école ne devrait pas avoir le monopole de la définition du mérite !

Par ailleurs, une meilleure prise en compte des particularités, et des qualités, individuelles, est possible dans le cadre d'une évaluation pédagogique, opérant en continu pour faciliter les apprentissages en les individualisant. C'est pourquoi il appartient, d'autre part, aux évaluateurs, de pratiquer le plus souvent possible une évaluation « formative », en adaptant le niveau d'exigence des tests et exercices d'évaluation, ainsi que les remédiations qui s'ensuivent, aux niveaux et aux particularités des élèves. Non pas dans le cadre de ce qui serait un abandon démagogique de toute exigence. Mais dans le souci d'adapter son travail pédagogique à la réalité des élèves, pour mieux les aider à progresser le plus possible vers les objectifs socialement définis, tout en valorisant l'ensemble de leurs compétences, même non-académiques.

Ainsi, et d'une façon générale, l'évaluation à volonté humaniste privilégiera, autant qu'elle a la liberté de le faire, des « attendus » centrés sur les caractéristiques et potentialités de la personne en développement (on pourrait dire : intéro-centrés), plutôt que sur les caractéristiques et intérêts de groupes sociaux ou d'institutions extérieurs à cette personne (extéro-centrés).

En résumé, pour ce qui concerne ce premier chantier : est humaniste l'évaluation qui se pose la question de la légitimité des attentes du double point de vue social (pertinence des programmes ?) et individuel (prise en compte de la réalité des personnes ?), et qui se montre

attentive d'abord à la progression de soi par rapport à soi, plutôt qu'à la progression dans la compétition sociale.

4.2. Deuxième espace de travail : adapter les conditions concrètes de prélèvement d'informations aux caractéristiques et aux possibilités concrètes des personnes évaluées

Comme toute évaluation, l'évaluation à volonté humaniste devra respecter un double impératif. Un impératif d'**objectivité** : dire la réalité (des niveaux, des capacités, des compétences formelles et informelles) telle qu'elle est, sans démagogie ni laxisme. Et un impératif d'**équité** : absence de piège, adaptation des outils d'évaluation aux capacités de réponse des évalués, choix d'épreuves leur permettant vraiment de faire leurs preuves dans la mesure de leurs moyens. L'évaluation à volonté humaniste ne risque-t-elle pas alors d'être écartelée entre exigence d'objectivité (en particulier par référence aux objectifs nationaux), et exigence d'accommodation (à la réalité « locale » de la diversité) ?

Le défi est pour elle d'adapter, dans la mesure du possible, la prise d'information à la particularité de chaque élève. Sont alors en cause, d'une part, le choix de ce que nous avons appelé les « déclencheurs », c'est-à-dire les exercices, ou tâches, qui vont provoquer les comportements observables permettant le recueil d'informations pour l'évaluation (Hadjji, 2018 : 93). Ces exercices ou tâches, moyens destinés à placer les élèves évalués dans un « espace de prestation » où ils pourront faire la preuve qu'ils maîtrisent les capacités, compétences, habiletés, ou attitudes, attendues, ne devront pas exiger des capacités dont l'évalué est manifestement dépourvu (exemple, certes caricatural : exercice de récitation pour un élève muet). Et sont en cause, d'autre part, et de façon complémentaire, les conditions concrètes de prélèvement des informations utiles, qui devront être adaptées, par exemple, aux handicaps éventuels des élèves dans les domaines de la perception, de la motricité, voire de la rapidité cognitive (temps alloué pour réaliser la tâche ; mise à disposition d'une personne « aidante », etc.).

Les élèves relevant de la « diversité » doivent pouvoir apprendre avec leurs particularités, et pouvoir progresser le plus possible à partir de ce qu'ils sont, et compte tenu de ce qu'ils sont. Le souci dominant doit être de ne pas les pénaliser. Au moment où l'on évalue, il faut se donner des conditions concrètes de prélèvement de l'information qui tiennent compte de la réalité de chacun.

En résumé, pour ce qui concerne ce deuxième chantier : sera humaniste, une évaluation ayant le souci de placer ceux qu'elle évalue dans des conditions qui ne les pénalisent pas du fait de leur diversité. Autrement dit, qui ne leur impose pas une « double peine » : souffrir d'un « handicap » ; et être pénalisé à cause de cela !

4.3. Troisième espace de travail : installer un rapport de communication évaluative sain plutôt que malade

L'évaluation humaniste veillera au respect des droits des élèves au moins tout autant qu'à la satisfaction des intérêts de la société. Autrement dit : elle visera l'équité, au moins autant que l'efficacité.

Certes, l'exigence de respecter les droits des élèves a valeur générale. Si l'humanisme réside dans le respect des droits, toute évaluation a le devoir d'être humaniste ! À cet égard, j'ai proposé un tableau (cf. Tableau 1 ci-dessous) faisant apparaître respectivement les devoirs des évaluateurs et les droits des évalués aux principales phases du processus évaluatif (Hadji, 2017 : 241).

Phase du processus concerné	Ce qui est en jeu	Devoir pour l'évaluateur	Droit correspondant de l'élève évalué
Identification des attentes dont on veut vérifier la réalisation	Spécification des objets d'apprentissage/évaluation	Expliciter ses attentes	Savoir ce qui est exactement attendu de lui
Exploration d'espaces où l'évalué pourra « faire ses preuves »	Spécification des espaces de probation	Choisir des « familles d'activité » adéquates (du point de vue de la cohérence attentes/champ d'observation)	Pouvoir faire ses preuves lors d'une activité où il sera vraiment possible de faire ses preuves
Prélèvement de signes probants de niveau de maîtrise	Lecture du « faire » de l'évalué en situation de probation	Construire une grille de lecture centrée sur les dimensions importantes de la compétence visée, tout en privilégiant l'essentiel (grille de lecture analytique)	Être observé et jugé sur ce qu'il y a à la fois d'important, et d'essentiel, dans la maîtrise visée (toutes les dimensions importantes, rien que les dimensions importantes)
Résultat du processus : formulation d'un jugement d'acceptabilité	Expression du jugement de valeur	Formuler un jugement justifiable par des « preuves » concrètes	Faire l'objet d'un jugement fondé sur une observation intelligente de ses prestations et productions

Tableau 1 : Devoirs des évaluateurs et droits des élèves évalués aux principales phases du processus évaluatif

Mais ce qui est plus spécifiquement en jeu pour une évaluation à volonté humaniste est ce que j'ai appelé (Hadji, 1999 : 105) le rapport de communication évaluative (RCE). D'une façon générale, l'évaluation s'inscrit dans une problématique de communication (Weiss, 1991). L'acte d'évaluation instaure entre évaluateur et évalué un rapport de communication qui, comme tel (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972), possède deux dimensions : une dimension information, et une dimension relation. Quand on dit quelque chose à quelqu'un, on lui apporte des informations (dimension indice, ou contenu). En même temps, on dit quelque chose sur la relation qui nous unit (dimension ordre, ou relation. Par exemple : « je suis le professeur qu'on doit écouter »). Par ailleurs, toute relation oscille entre deux modèles : celui d'une interaction symétrique, dans une relation d'égalité ; et celui d'une interaction complémentaire, quand l'un, en position haute, est en situation de supériorité.

À partir de là on peut définir une relation « malade » et une relation « saine ». La relation est « malade », disent Watzlawick et al. (1972 : 50), quand la dimension relation tend à l'emporter sur la dimension information, jusqu'à faire oublier le contenu (par exemple, si je passe mon temps à dire « c'est moi le chef », etc.). L'évaluateur succombe alors à la tentation de marquer et de pérenniser sa position haute. Il détourne à son profit une relation qui devrait être au service de l'évalué. Et la relation est « saine » quand la dimension d'information est prépondérante, la relation passant tout à fait à l'arrière-plan. L'évaluateur se préoccupe en ce cas de transmettre des « informations en retour » claires, et fondées sur des données aussi précises qu'objectives. Il s'inscrit alors dans une triple logique d'information, d'aide et de régulation efficace (Hadji, 2017 : 241).

En résumé, pour ce troisième chantier : sera humaniste, une évaluation soucieuse des droits des évalués, et s'inscrivant dans un rapport de communication évaluative sain, et non pas malade.

4.4. Quatrième espace de travail : privilégier des usages sociaux de l'évaluation utiles aux personnes évaluées

On l'aura compris : une évaluation humaniste prend sens dans le cadre d'une philosophie personnaliste (Mounier, 1962), plutôt que dans celui d'une idéologie néo-libérale ! Autrement dit : est humaniste l'évaluation qui fait passer le souci de la personne avant celui du marché.

Pourra être qualifiée d'humaniste une évaluation qui n'oublie jamais qu'elle est au service des évalués, en éclairant les acteurs du processus éducatif dans leur recherche des modalités d'action les mieux adaptées aux élèves et aux formés, tels qu'ils sont dans leur diversité. C'est cette volonté d'être utile qui sera, de ce quatrième point de vue, sa caractéristique déterminante. Cela conduit à s'interroger sur les raisons pour lesquelles on évalue, et, le cas échéant, sur l'usage social de la note. Quelles peuvent être les « bonnes » raisons d'évaluer ? Ne légitime-t-on pas trop souvent l'évaluation, non par l'intérêt des élèves, mais par celui de la société, et finalement – bien qu'on ne l'avouât guère – par l'intérêt des acteurs économiques, qui imposent leur domination dans le champ social ?

Vial (2001) a distingué deux grands usages sociaux : voir, pour rendre des comptes, dans une logique de contrôle ; ou bien, être à l'écoute, pour promouvoir, dans une logique d'accompagnement. Ces deux logiques ne sont pas nécessairement exclusives. L'évaluation humaniste ne doit pas oublier qu'elle est au service des évalués, mais aussi de la société, en éclairant celle-ci sur les compétences reconnues des uns et des autres. Si le contrôle ne doit pas briser le développement, le développement ne doit pas faire oublier la nécessité et l'utilité d'un contrôle intelligent, mis en place non pour éliminer, mais pour promouvoir.

Cependant, aujourd'hui, le risque est grand, pour l'évaluation, de devenir servile. L'idéologie dominante qui est la toile de fond de l'expansion évaluative ne paraît guère propice à l'avènement d'une société de justice, ni au développement de pratiques sociales soucieuses d'éthique. Mais si, comme l'écrivait le philosophe Alain, « le printemps aura toujours le même hiver à vaincre » (Alain, 1951 : 21), cela ne doit pas conduire à désespérer. D'une part, parce que l'évaluation n'est pas, par nature, un instrument de domination. Elle peut être aussi un outil de libération. Et d'autre part, précisément, parce que l'évaluation humaniste se présente aujourd'hui, pour ce qui concerne cette quatrième tâche, comme une urgence absolue. Nous sommes arrivés à « l'heure du choix » (Hadji, 2012 : 285). Sera humaniste une évaluation faisant le choix de la promotion des personnes, et non de leur asservissement.

5. Conclusion : principaux traits d'une évaluation à volonté humaniste

Nous avons présenté l'évaluation humaniste comme un nouveau modèle, entendu comme un ensemble d'exigences, dont le respect donne un sens, et comme un visage reconnaissable, à la pratique évaluative. Nous avons établi que ce modèle avait le statut d'un idéal régulateur. Nous pouvons, en conclusion, retenir quelques traits de ce modèle. Est humaniste, une évaluation :

- qui fait le choix d'une société où l'homme est une fin en soi, et non simplement un moyen ;
- dont confiance et respect sont les mots d'ordre ;
- qui permet aux évalués d'en prendre le contrôle, et d'en avoir la maîtrise ;
- qui s'inscrit dans un projet humaniste de développement des personnes ;

- qui affronte la question de la juste adaptation de ses attentes et de leurs niveaux aux caractéristiques particulières des évalués, considérés dans leur diversité ;
- qui se pose la question de la légitimité des attentes du double point de vue social (pertinence des programmes ?) et individuel (prise en compte de la réalité des personnes ?), et qui se montre attentive d'abord à la progression de soi par rapport à soi, plutôt qu'à la progression dans la compétition sociale ;
- ayant le souci de placer ceux qu'elle évalue dans des conditions qui ne les pénalisent pas du fait de leur diversité ;
- soucieuse des droits des évalués, et s'inscrivant dans un rapport de communication évaluative « sain » et non pas « malade » ;
- qui fait passer le souci de la personne avant celui du marché ;
- faisant le choix de la promotion des personnes, et non de leur asservissement.

Puissent alors les évaluateurs être nombreux à faire le choix d'une évaluation humaniste.

Références bibliographiques

- Alain (1951). *Politique*. Paris : PUF.
- Blanvillain, C. et Travnjak, J. (2017). Pour des évaluations humanistes. Dans B. André, C. Gremion et M. Zinguinian (dir.). (2017). *Actes du 4^{ème} Colloque du gEvaPE « Former, accompagner et évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situation d'alternance »* (p. 10-17). Renen : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP).
- Donzelot, J., Duru-Bellat, M. et Mangado-Lunetta, E. (2018). L'orientation à l'école est trop souvent vécue comme une blessure. *Le Monde du 18/10/18, Idées*, p. 7.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF éditeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck
- Hadji, C. (2017). Savoir mettre en œuvre une évaluation constructive. Dans A. Bentolila (dir.), *L'essentiel de la pédagogie* (p. 229-250). Paris : Nathan.
- Hadji, C. (2018). *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.
- Kant, E. *Critique de la raison pure*. Traduction par A. Tremesaygues et B. Pacaud, (1963). Paris : PUF
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Mencacci, N. (2009). Pour une pratique humaniste de l'évaluation en ASH, École maternelle et accueil de la diversité. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 46, 191-202.
- Mounier, E. (1962). *Le personnalisme*. Paris : PUF.
- Tarpinian, A. Baranski, L. Hervé, G. et Mattéi, B. (2007). *École : changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*. Lyon : Chronique Sociale.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Watzlawick, P, Beavin, J.H. et Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Weiss, J. (dir.) (1991). *L'évaluation : problème de communication*. Cousset (Fribourg) : Del Val.