

Éditorial

La diversité des personnes et des contextes au secours d'une évaluation humaniste ?

Christophe GREMION et Édyta TOMINSKA
Université de Genève

L'école, les apprentissages qu'elle propose et l'évaluation qui va avec, peut-elle être juste et efficace ? Efficace pour apprendre, se développer, s'épanouir, réussir ou efficace pour (se) comparer, mesurer et prouver (Crahay, 2000 ; Demeuse, Baye, Nicaise et Straeten, 2005) ? Un paradoxe dans lequel se retrouve tout pédagogue (Meirieu, 2007) : choisir entre une évaluation contrôle et une évaluation « tout le reste » ; choisir entre celle qui dicte une trajectoire unique (dans le sens d'orientation externe, d'attribution) ou celle qui soutient un cheminement propre à l'individu et à son développement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

Dans les classes ou dans les formations, face à des publics hétérogènes, quelles que soient leurs particularités, le contexte impose à l'enseignant de concevoir, de piloter et d'évaluer autrement, sans comparaison, sans concurrence, parfois même sans note. Ce peut être le cas dans les institutions spécialisées ou dans l'école à visée inclusive, selon les prescriptions en vigueur qui légitiment ces pratiques différenciées au niveau de l'enseignement et de l'évaluation. Le postulat de ce numéro thématique est que, face à ces contextes de gestion de grandes diversités ou face aux dispositifs de différenciation nécessaires, même sans qu'un diagnostic ne soit officiellement posé, l'évaluation peut retrouver toute sa valeur pédagogique au service du développement des personnes (Hadji, 2012 : 286) et de la reconnaissance de la qualité humaine (Morin, 2014), toute sa dimension humaniste (Blanvillain et Gremion, 2016) ou humaine (Chnane-Davin et Cuq, 2017).

Les contributions formant le corps de ce numéro thématique, fruits de recherches ou d'analyses de pratiques, présentent des réflexions, des prises de position, ainsi que des exemples de dispositifs de formation et d'évaluation mis en œuvre dans des contextes de grande hétérogénéité. Leur diversité permet de remettre au cœur de la réflexion le sens de l'évaluation au service de tout acteur concerné : apprenant, jeune ou adulte, formateur, concepteur de dispositifs, mais aussi tout membre de la société humaine. Les articles, s'appuyant sur les données et exemples présentés précédemment, portent également un regard critique et distancié sur les dispositifs, contextes et modes d'évaluation, se demandant comment ceux-ci ont pu ou ont su jouer dans l'entre deux, en s'émancipant, sans les renier, de la norme et de l'attendu propres aux approches managériales dans lesquelles « la formation en tant que processus d'accompagnement est occultée par le paradigme de la gestion » (Jorro, 2016 : 44). L'objectif de ce numéro thématique est aussi d'analyser les conditions favorables à un retour de l'humanité (valeurs, convictions, émotions, éthique) dans l'évaluation tout en proposant une définition originale de « l'évaluation humaniste ».

Charles Hadji, dans *Pour une évaluation humaniste*, nous propose tout d'abord sa définition d'évaluation humaniste, la présentant comme une évaluation au service de l'Homme, au service du développement des personnes et non au service des profits, se demandant si elle ne peut pas être une piste intéressante pour éviter de réduire l'Homme à une condition d'« humain-marchandise ». Dans sa réflexion, il envisage quatre chantiers, quatre points chauds qui sont autant de réflexions qui s'imposent à tout pédagogue souhaitant se mettre en priorité au service de l'humain. Nous les résumons brièvement sous forme de questions : Quel *attendu* viser pour qu'il soit idéal pour la société tout en restant réaliste pour chaque évalué ? Comment évaluer objectivement et équitablement tout en tenant compte de la réalité de chacun ? Comment gérer une communication évaluative saine et respectueuse des droits des évalués ? Quels usages sociaux des informations de l'évaluation pour que celle-ci reste utile à l'Homme avant de se rendre utile au marché ?

Matthieu Marchadour, dans *Évaluer sans dévaluer. Pluralité et subjectivité des élèves au sein de l'école française*, nous propose une réflexion sur l'*attendu* en évaluation, *attendu* révélateur de la « culture légitime » et ainsi source de reproduction des inégalités sociales. Par des entretiens et des observations participantes d'enseignants et de personnel éducatif issus du REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), il questionne l'inclusion des élèves allophones dans des classes dites « ordinaires ». Ses réflexions nous rappellent que, parmi les élèves « ordinaires », une très grande hétérogénéité existe et que voir en chacun un être unique est une voie incontournable pour plus d'humanisme à l'école. Ainsi, évaluer sans dévaluer (De Vecchi, 2014) appelle à un respect des différences de chacun, mais se heurte à la recherche de l'objectivité et de la performance face à l'*attendu*. La réflexion se poursuit sur cet *attendu*, et montre qu'à l'école, tout ce qui n'est pas attendu et noté semble avoir une moindre valeur. Le fait que « l'entraide, la générosité, le courage, la patience ou l'attention à l'autre [ou] le respect » ne soient pas évalués, est-ce signe que ces qualités ne sont pas attendues par l'école, et donc pas attendues non plus pour la société de demain ?

Christian Blanvillain et Jasmina Travnjak, dans *Étude de cas sur l'évaluation humaniste*, présentent une méthode d'évaluation humaniste mise en œuvre dans leurs cours d'informatique en formation professionnelle. Dans leurs classes, le groupe de pairs, mobilisé autour d'une évaluation mutuelle (Allal, 1999) permet, par les regards croisés, une évaluation à vocation formatrice (Nunziati, 1990 ; Vial, 2012), une démarche qui permet les apprentissages en valorisant les forces de chacun plutôt qu'en pénalisant les faiblesses. Cette évaluation en positif n'est pas sans rappeler les valeurs sur lesquelles se sont construits les arbres de connaissances (Authier et Lévy, 1998). Si Caparros-Mencacci a été pionnière dans l'utilisation de la terminologie « évaluation humaniste », Blanvillain et Travnjak proposent le premier exemple de son opérationnalisation. Au-delà de la description très concrète et très détaillée, cet article est également une occasion de relier les valeurs éducatives, les intentions des enseignants et le respect des besoins de chaque apprenant. À travers ce travail, les auteurs nous livrent et mettent à l'épreuve leur « recette » pour rendre visibles les attitudes remarquables de chacun tout en répondant aux attentes du monde du travail.

Cynthia Eid, dans *La conception universelle de l'apprentissage : un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ?* présente un autre dispositif d'évaluation humaniste intégré dans un contexte d'université à visée inclusive. Dans ce cadre, l'évaluation « inclusive » est destinée à tous les étudiants, qu'ils aient ou non des besoins particuliers. Ainsi, aide à la lecture, aménagement du temps à disposition et du niveau d'exigence s'adaptent au niveau de chacun, sans pour autant diminuer le standard académique attendu. Les outils numériques sont mobilisés pour proposer un enseignement par classe

inversée différenciée. En tentant d'offrir des choix de modalités d'évaluation sans différencier le niveau d'exigence attendu en fin de formation, ce dispositif tente d'être humaniste pour l'apprenant sans s'éloigner de l'idéal attendu pour la société, référence au texte de Charles Hadji dans ce numéro thématique.

Ismail Khattala et Rachida Bouali (dans la rubrique *Varia*), dans *Évaluation de l'effet d'un dispositif de remédiation pédagogique sur les performances d'élèves marocains en difficulté de déchiffrement en français*, décrivent également un dispositif de différenciation, même si celui-ci ne concerne pas directement l'évaluation des apprentissages, raison pour laquelle il est publié hors de ce dossier thématique. Dans le contexte marocain, la remédiation et le soutien pédagogique sont attendus par le Ministère de l'Éducation comme mesure de différenciation. Les auteurs nous rappellent à juste titre que « remédiation » peut être lue selon deux origines, une nouvelle médiation ou l'administration d'un remède (à un malade). Leur article montre l'efficacité de telles mesures dans l'apprentissage du français langue étrangère. Si différencier permet de répondre aux besoins (extrinsèques ?) des apprenants et peut être ainsi qualifié d'« humaniste », il n'en demeure pas moins que cette pédagogie est également efficace en terme d'apprentissages.

Margaret Bento, dans *Pour une évaluation professionnalisante et bienveillante à l'université. Exemple dans un cours de didactique du français langue étrangère*, décrit un dispositif de formation et d'évaluation dans lequel s'articulent des évaluations certificative, formative et coopérative. Elle montre que les enseignants peuvent garder une posture bienveillante pour autant qu'ils maîtrisent parfaitement les compétences visées. Cette méthodologie, basée sur de nombreux feedbacks aux étudiants, demande également une grande disponibilité et souplesse de la part des personnes qui encadrent ce travail. La lecture des exemples proposés dans l'article font clairement ressentir au lecteur que la limite entre bienveillance et guidance est ténue, des retours précis se concentrant sur des tâches à réaliser de manière conforme à un attendu normatif risquant d'éloigner l'activité de l'apprentissage au bénéfice de l'exécution. Poussé à l'extrême, cette situation pourrait être source de ces apprentissages défensifs dont parle l'article suivant.

En effet, Sylvie Gruber Jost et Henri Vieille-Grosjean, dans *De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif*, mettent en évidence ce danger de l'évaluation. Au centre de leur article, une idée force : si « le but de l'enseignant [est] de rendre l'enfant compétent [...], quel est le but de l'enfant qui apprend à l'école ? Quelle est sa raison d'apprendre ? ». Entre contrainte et choix, les auteurs mobilisent Holzkamp pour différencier l'apprentissage défensif de l'apprentissage expansif, le premier définissant une volonté de répondre à une norme scolaire attendue alors que le deuxième s'intéresse à la part de doute et à l'incertitude permettant la découverte. L'autoévaluation est alors présentée comme une pratique pédagogique humaniste, pour autant qu'elle se présente comme une option, une proposition, un choix. L'analyse des propos des élèves de CE1, CM1 et CM2, recueillis lors d'entretiens individuels et de groupe suite à une expérimentation régulière de l'autoévaluation en classe, met en évidence des postures de défense des élèves face à l'autoévaluation, ce qui n'est pas sans rappeler les travaux de Saussez et Allal (2007). Constat peu réjouissant qui légitime de se demander, à la suite d'Holzkamp, si l'enseignement ne peut pas être vu comme un trouble de l'apprentissage. La discussion met en évidence une relation triangulaire entre l'apprentissage expansif, la relation pédagogique au service du désir d'apprendre et la dynamique autopoïétique, source de volonté d'auto-création de soi chez l'élève. Ces trois conditions réunies semblent être source de ces « moments de grâce » de l'apprentissage que chaque pédagogue cherche à permettre.

La lecture de ces différents textes nous donne à nous remémorer de nombreuses tensions présentes dans le champ de l'évaluation et soulevées, entre autres, lors du 31^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe. Des tensions que les auteurs cherchent parfois à atténuer par le développement de dispositifs créant de la cohérence entre les éléments opposés, comme par exemple :

- une évaluation externe imposée et une autoévaluation choisie (Cardinet, 1990) ;
- une évaluation contrôle ou une évaluation développement (Gremion, Sylvestre et Younès, 2019) ;
- une réflexivité par conformité ou par critique (Boltanski, 2009) ;
- une évaluation au service de la société ou au service de l'individu (Hadji dans ce numéro).

Nos réflexions actuelles (Charlier *et al.*, 2019 ; Figari et Gremion, à paraître ; Gremion, à paraître ; Gremion et Maubant, 2016) nous portent à penser qu'il n'est pas toujours opportun de vouloir créer de la cohérence entre ces éléments opposés. Edgard Morin (2005) nous conseillerait certainement, aussi dans le domaine de l'évaluation, de considérer ces relations parfois comme dialogiques et non toujours comme dialectiques.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). Bruxelles : De Boeck Université. (00175).
- Authier, M. et Lévy, P. (1998). *Les arbres de connaissances* (3^{ème} éd.). Paris : La Découverte - Poche.
- Blanvillain, C. et Gremion, C. (2016). Expérimentation et changement de pratiques évaluatives des compétences métiers dans un centre de formation professionnel. *Actes du Colloque de l'ADMEE-Europe* (p. 252-254). Lisbonne : ADMEE.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Cardinet, J. (1990). Évaluation externe, interne, ou négociée ? Dans J.-A. Tschoumy et J. Cardinet (dir.), *Hommage à Jean Cardinet* (p. 139-157). Neuchâtel, Cousset : IRDP, Delval.
- Charlier, E., Chaubet, P., Kaddouri, M., Gremion, C., Guillemette, S. et Petit, M. (2019). Introduction au dossier Réflexivité collective : Processus et effets. *Formation et profession*, 27(2), 3. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.561>.
- Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 91-110). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- De Vecchi, G. (2014). *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette Éducation.
- Demeuse, M., Baye, A., Nicaise, J. et Straeten, M.-H. (dir.) (2005). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. et Gremion, C. (à paraître). Vers une évaluation dialogique ? (Titre provisoire). Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *L'évaluation source de synergies ?* Presses de l'ADMEE-Europe.

- Gremion, C. (à paraître). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Pélissier (dir.), *Les recherches sur la notion d'aide en éducation* (ISTE). London.
- Gremion, C. et Maubant, P. (2016). *Apprentissage accompagné et évaluation... un duo en équilibre instable ?* Présenté à *Évaluation et apprentissage*, Lisbonne.
- Gremion, C., Sylvestre, E. et Younès, N. (2019). *Actes du 31^{ème} Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?* Lausanne : IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Morin, E. (2005). Réalisme et utopie. *Diogene*, 209(1), 154-164.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes sud/Play bac.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : Le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. Bruxelles : De Boeck université.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.