

Dialogue transdisciplinaire sur l'évaluation en temps de crise - Critiques et Perspectives

Alban Roblez – roblez.experice@gmail.com

Doctorant en sciences de l'éducation (laboratoire EXPERICE, U.S.P.N., France), praticien de l'évaluation

Lorenza Biancarelli – lbiancarelli@gmail.com

Docteure en psychopathologie et chercheuse associée au CRPMS (Université Paris VII Diderot)

Christophe Gremion – christophe.gremion@iffp.swiss

Maître d'enseignement IFFP

Pour citer cet article : Roblez, A., Biancarelli, L., Gremion, C. (2020). Dialogue transdisciplinaire sur l'évaluation en temps de crise – Critiques et Perspectives. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 237-243.

Résumé

La crise est ici perçue et utilisée comme l'occasion de trois formes d'expressions par des tournants critiques de différentes disciplines – philosophie de l'éducation, topologie psychanalytique et sciences de l'éducation – faisant dialogue. Nous aspirons à nous orienter vers de potentiels courants alternatifs, des pas-de-côtés, pour apprécier autrement, d'une vigilance de relire des activités, dont l'évaluation fait partie. Dans un premier temps, nous contextualiserons, de là où nous sommes, une lecture des pratiques sociales, dont l'évaluation fait partie, à partir du contexte actuel de la crise du Covid-19, pour aller au-delà. Partant de cette contextualisation, dans un deuxième temps, nous proposons une lecture de l'évaluation à partir de l'usage du référentiel topologique. Nous concluons enfin sur un pamphlet quant à l'évaluation en milieu scolaire.

Mots-clés

Valeurs, normes, évaluation, indignation, résistance.

Abstract

The crisis is here perceived and used as an opportunity for three forms of expression by critical turns of different disciplines – philosophy of education, psychoanalytical topology, and educational sciences – in dialogue. We aspire to orient ourselves towards potential alternative currents, steps on the side, to appreciate in a different way, a vigilance to re-read activities, of which evaluation is a part. In a first step, we will contextualize, from where we are, a reading of social practices, of which evaluation is a part, starting from the current context of the Covid-19 crisis, to go beyond it. Based on this contextualization, we then propose a reading of evaluation based on the use of the topological reference system. Finally, we will conclude with a pamphlet on evaluation in schools.

Keywords

Values, norms, assessment, indignation, resistance.

Ce texte est une résistance, un engagement éthique, philosophique parfois pamphlétaire, pour inviter à poursuivre ce dialogue plus tard, avec d'autres, pour continuer à réfléchir à des façons de faire nos pratiques autrement et pas seulement telles qu'elles ont pu se présenter.

1. Ici, nous sommes...

Evaluer en temps de pandémie est un moment typique pour s'interroger sur la notion-même de *crise* et des rapports structurels qu'entretiennent les sujets et leurs activités dans leurs contextes, comme dans l'évaluation. Sur le plan psychologique c'est le moment d'un effondrement des certitudes tout en étant un processus de re-subjectivation du sujet : de nouveaux rapports au temps, au corps, à l'espace et à la parole peuvent émerger. Sur le plan existentiel, une confrontation dans ce qu'il y a de ce qui fait mon monde face aux vides qu'occasionnent les absences (des autres, des habitudes, des outils, des repères), un quotidien sans quotidienneté. Dans ce que contraint le Covid-19, les changements brutaux dont le confinement est l'exemple paradigmatique des possibles ruptures des quotidiennetés, des rituels qui permettent à l'enfant de construire des repères temporels spatiaux (ex. parcourir le même chemin pour aller à l'école, avoir des horaires pour manger, jouer et dormir, *etc.*), dont les impacts se mesurent *sur* et *dans* la société telle que nous la vivons. Ces changements agissent, au risque d'une rupture du sentiment de continuité et des perturbations entre les frontières, l'habitat pouvant devenir « Un », sans coupure (lieu de travail, loisir, repos ; porosité des voisinages et des coins d'utilisation). A l'instar d'une chute de corps lourd dans une piscine – l'image de la crise – les éléments et débris accumulés invisiblement aux yeux – ce qui ne va pas – remontent à la surface et se donnent à voir, en pleine lumière, durant le temps des remous et des réactions chimiques de l'eau. Le phénomène s'impose à soi, oblige à ne plus s'en montrer *indifférent·e* : par l'absence d'indifférence brille la présence des valeurs qui se tiennent là-devant-soi¹, rappelant la loi de Nietzsche : « il n'est pas de perception, pas d'*aisthesis*, qui ne soit pénétrée de valeurs. » (Macé, 2016, p. 15). Ce sont autant de « façons-de » faire ce qui se faisait ailleurs qui viennent se redessiner et se révéler, comme elles aussi remontant à la surface :

[...] "*les manières de*", "*les façons de*" : [...] *il s'y loge une véritable théorie de la valeur, l'idée que le plan du "comment" est le lieu même de l'émergence de la valeur, de la création normative, par conséquent de la pluralisation des normes du vivre* (Macé, 2016, p. 115).

Nouvelles « normes du vivre » imposées, « création normative » de/dans l'urgence venant nous impacter ; qu'en est-il de cell·eux pour qui ces « manières-de » vivre (en) étaient déjà là ? La crise devient *organon* de déconstruction de la structure politique applicative et discursive, et de ce qui est considéré en « temps normal » important, par la force des choses. L'évaluation est la « façon-de » rendre percevable – en outre et pas seulement – les « discours » (Foucault, 1969) de *ce qui importe/compte le plus* (discours ou énoncé usuels pour expliquer la *valeur*), qualifiant ainsi en tant d'hors-crise les inégalités diverses (sociales, économiques, d'accès) comme des « épistémè » (*Ibid.*, p. 250) de problèmes, sinon de symptômes d'une maladie à résoudre/soigner. Cet « espace des luttes dont l'évaluation est le lieu, l'enjeu ou le symptôme » (Demailly, 2001, p. 15) réclame de prendre (sa) part et de

¹ Pour poursuivre dans cette curiosité axiologique et épistémologique, on pourra se rapprocher de la théorie de la *valuation* d'un Dewey ou d'un Prairat et les autres pragmatistes de la valeur ; ou d'une « voie directe » d'un Rebol ou d'une présence à soi de la valeur d'un Scheler ; ou encore des émotivistes comme Ayer ou Stevenson.

s'engager : ferons-nous une évaluation formative pour remédier – *pharmakon*² – au problème ou pour re-médier la connaissance ? *Ce qui compte*, ce n'est pas tant de choisir un type d'évaluation parmi de multiples terminologies de chercheur·ses, mais plutôt de penser l'évaluation selon les engagements dans lesquels elle s'inscrit et les desseins qu'elle y dessine dans un *pour* qui est souvent plus un *sur* d'autres. Ainsi les pratiques évaluatives en milieu scolaire visant la réussite, venant apporter le discours de la rivalité, de la chronométrie, de la comparaison, de la compétition pour un sommet atteignable qu'à cell·eux qui peuvent déjà l'apercevoir de là où ces personnes se trouvent. Dans une crise, les normes sont comme en suspension, sinon en inconformité avec le réel existant, bougeant les regards sur ce qui ne se percevait alors pas de cette « façon-là ». Ainsi les phénomènes d'inégalités dans la société apparaissent comme augmentés, exacerbés dans leur numération. Là où une opinion publique y perçoit un nombre croissant de sujets en-manque-de ou déficitaires s'y trouve l'expression d'une qualité d'un pré-existant : ces personnes et ces situations dans lesquelles elles évoluent existaient *avant la crise*. En administrant, les institutions voient paradoxalement de leurs actions et projets des réalités existantes de sujets. Cet étrange rôle d'assistance et de répression nous rappelle un vieux souci que l'Histoire de la Folie a révélé : le besoin de mettre en ordre le monde de la misère – « le désir d'assister et le besoin de réprimer, le devoir de charité et la volonté de châtier » (Foucault, 1972, p. 75) – et celui d'institutions publiques interventionnistes où pouvoir et savoir se réunissent pour combattre – « la guerre »³ contre le Covid-19 – le virus dans tout son paradoxe, accordant à un objet les caractéristiques d'un sujet, révélant la « biopolitique » foucauldienne (Foucault, 2004) « du pouvoir des corps au cœur de la Cité » (Biancarelli, 2019) et dans ce qu'il a de sa « dangerosité »⁴ (Foessel, 2016). Lorsque la structure opère sur une chose, elle devient cadre normatif qui vient déterminer la chose en présence : distinguer de ses qualités, de ses quantités, de ses significations (et pour qui, ou pour quoi), de ses assignations, *etc.* De là rejoindre Heidegger (1927) et opérer un glissement sur la valeur comme un complément de quelque chose qui était là avant elle :

Des valeurs sont des déterminations là-devant d'une chose. Des valeurs n'ont, en dernière analyse, d'autre origine ontologique que la préalable mise en place de la réalité inhérente à la chose comme couche fondamentale. [...] Ainsi l'être chose a besoin d'un complément. (p. 138)

Comme nous l'abordons ailleurs dans la présente revue (*in* Da Costa Cabral, Gremion & Roblez), le Temps joue de ses configurations en imposant les formes que prennent les différentes évaluations et par conséquent des “compléments” qu'elles servent sur les choses qu'elles enquêtent. Notre hypothèse étant que ces formes imposées configurent à leur tour les (sens des) valeurs dans une étroitesse. Cette dernière pose toutes les voies de reproductions de ses usages, y compris dans l'évaluation, au point d'aller jusqu'à, symptomatologiquement, fonctionner sur de l'évaluation à répétition, sans explicitations des intentions et des visées. Cette tentante facilité conforte les visées seulement normatives, jouant le jeu de normes préétablies et reposant sur un régime d'organisation strictement technique. Soit la poursuite en avant du même, soit virer et accompagner le changement. C'est dans ce virage que l'évaluation devient véhicule de ce “complément”. Encore faut-il changer sa manière de regarder... C'est ce qui est arrivé à deux d'entre nous, dans le cadre

² Dans les trois significations que peut recouvrir ce terme : 1) le remède; 2) le poison; 3) le bouc émissaire.

³ En référence au discours présidentiel français du 16/03/20 : <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2020/03/16/adresse-aux-francais-covid19>

⁴ “La dangerosité est faite de raison autant que de perception, elle désigne une menace que l'on cherche à objectiver sous une forme quantifiable. Un danger est toujours évalué, il est affaire de calcul dans un monde constitué par nos projets.” (Foessel, 2016, p. 47).

de l'évaluation d'un programme socio-culturel de longue durée : les critères et indicateurs prévus en amont de la crise du Covid-19 et le regard évaluatif se sont réorientés par le changement de la situation dans laquelle la situation d'évaluation elle-même s'y niche.

2. D'une manière, nous regardons...

Nous proposons dans cette partie quelques pistes de réflexion autour de la construction de démarches d'évaluation : comment la crise permet-elle l'essor de nouvelles « façons-de » évaluer ? Pour ce faire, nous allons suivre le fil que proposait Devereux (1967) dans son ouvrage « De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement » en transposant sa pensée au monde de l'évaluation. Ainsi, le « contre-transfert » de l'évaluateur sera pris comme une donnée scientifique, traitant les débris de l'évaluation, de ce qui sera jugé comme non-admissible (comme les préjugés, les opinions, des « façons-de » faire un peu trop originales ...) « comme une donnée fondamentale qu'il faut non pas éluder mais exploiter au maximum – non pour l'expliquer elle-même, mais pour y chercher une explication des données apparemment plus simples » (p. 16). Ce postulat permet de rendre reconnaissable une spatialité au moyen des marqueurs qui fixent des bords et établissent des coupures entre l'évaluateur et l'objet. Ceci nous amène à introduire ce qu'est, ici, la topologie.

Leibnitz définit, en 1679, une nouvelle branche des mathématiques sous le terme latin d'*analysis situs* dont la traduction littérale en français est « l'étude de la place » (Courant, R., Robbins, H. & Py, K., 1941). Le mot topologie provient des deux racines : *topos* et *logia*, qui signifient respectivement le lieu et l'étude. Littéralement, la topologie est l'« étude d'un lieu » ou l'« étude topique ». Considérée comme une extension de la géométrie, la topologie cherche à comprendre les propriétés de l'espace et des relations qui les structurent. La question du lieu et de la place est essentielle pour le sujet, indépendamment de la forme imaginaire qu'elle prend. L'aspect qualitatif des objets topologiques permet d'étudier les relations entre les différents lieux, les relations de voisinage, de continuité, de frontières, de séparations et de bords. La perspective topologique permet une lecture non-déficitaire de la situation et de ce qui la constitue, dans une position éthique, puisqu'elle porte sur ce-qui-est-en-train de se faire ; plutôt que sur le résultat-là. La crise mettant les territoires en mouvement, ses sujets en force de (re)découvrir des façons d'habiter sa place dans le corps social et son corps-propre, dans une temporalité d'instabilité, l'écriture la plus appropriée est celle qui tiendra compte desdits mouvements, afin d'éviter une assignation stigmatisante, victimisante et caduc en conditions de crises et de « malaise ».

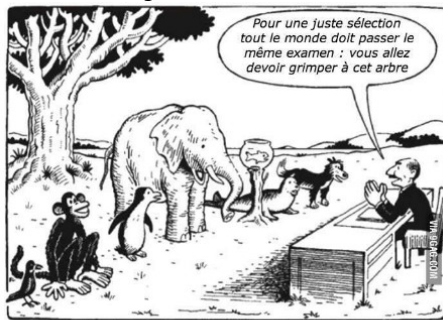
Notre démarche ne vise pas à produire une photographie des territoires d'exclusion, mais à « dévoiler une écriture possible du mouvement à partir du référentiel de la topologie : Une écriture qui souligne la création de logiques de résistance et vise à mettre en valeur et potentialiser les démarches » (Biancarelli, 2019, p. 170) fabriquées par un sujet pour lutter contre l'effilochage du lien social. L'application de la topologie dans l'évaluation vise à aller au-delà d'un régime de valeurs, vers une analyse des structures et relations entre divers lieux. Cette conduite chemine vers la neutralisation de l'impact de la situation de crise sur l'objet, par l'articulation entre le Réel de la crise avec les catégories du Symbolique et de l'Imaginaire. Le nouage de ces trois registres, produit durant le temps de l'évaluation, permet de déloger « l'accident » (de la crise, de l'erreur, ce qui ne va pas...) de sa place centrale. Ces registres, caractérisés par Lacan (1953) comme les essentiels de la réalité humaine, sont noués entre eux. Cet ensemble que le nouage rend possible produit alors une « homogénéisation » de la catégorie du Réel, en le délogeant de sa « position de maîtrise »,

afin de produire un nouveau traitement de la crise et une conduite de l'évaluation. Ainsi, nous proposons de penser la notion de valeur comme un nouage entre : l'ordre du symbolique, le récit de soi face à l'évènement ; l'Imaginaire, de soi et du corps collectif permettant de retracer les orientations tempo-spatiales, où le sens est donné ; le Réel de ce qui est présent, comme une partie aveugle, n'ayant pas de sens et qui ne peut pas être symbolisée dans la parole ou dans l'écriture. La valeur pensée à partir de ces trois registres qui tiennent ensemble invite à conduire des démarches d'évaluation non pas fixatrices des valeurs (en prédéterminant les dessins des productions, les bonnes normes des travaux d'élèves, les schémas de taxinomies hiérarchiques...), mais bien expressives ou véhicules de valeurs émergentes et se faisant en situation. Comment, par l'usage de la topologie, l'évaluation (s')intéressera (à) la préciosité de ce qui est évalué pour les sujets en situation, immergés dans les ordres et significations symboliques en présence (comme les différents codes, par exemple) ?

3. Ici, nous en sommes parfois...

Ou pamphlet d'une caricature de certaines organisations scolaires. Notre système scolaire entre dans cette période de crise, confronté et bouleversé, et là aussi, cette agitation fait remonter des débris longtemps accumulés. L'évaluation, si souvent utilisée comme mode de communication entre l'école et la famille, devient la partie visible du malaise. A fonctionner du jour au lendemain sans présence des élèves, sans salle de classe, sans habitude de formation à distance, pouvons-nous toujours évaluer de la même manière ?

Des valeurs – ce qui importe et compte le plus – comme l'égalité des chances ou l'égalité de traitement qui selon les conditions reproduisent les inégalités, qui exigent du poisson, pour



Notre système éducatif

"Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson par sa capacité à grimper aux arbres, il passera sa vie entière persuadé qu'il est totalement stupide."

- Albert Einstein

reprandre l'idée d'Albert Einstein, qu'il sache grimper à l'arbre parce que c'est ce qui est attendu dans le programme... Ce poisson qui ne sait pas grimper aux arbres, tout ce qui diffère selon cette épistémè des différences inacceptables, il faudra le soigner sous prétexte de standardisation des programmes ou de la société. Ne pourrait-on pas soigner l'école avant de soigner le poisson ? Et pourquoi chercher à le soigner de sa manie de vouloir nager ? A l'école, est parfois considéré comme inacceptable ce qui est ensuite attendu dans la vraie vie citoyenne ou professionnelle. Nous attendrons de la compétence à collaborer mais sanctionnons la tricherie. Nous attendrons de la créativité mais souhaitons LA solution *ad hoc* pour la résolution de ce problème. Les compétences du 21^{ème} siècle sont-elles réellement les bienvenues dans toutes les écoles d'aujourd'hui alors que son évaluation crée parfois des refoulés de ces mêmes compétences ? Un paradoxe qui se retrouve dans les plans d'études homonormés, *marche droit et obéit...* mais en fin de cursus, *explose, brille, sois original·e* ! Certains interdits scolaires te feront ensuite exister, nombre d'éléments qui n'étaient pas évalués retrouvent de la valeur, de là à dire que d'autres qui étaient évalués en perdent... Nous en sommes parfois là, mais sommes-nous là où la génération future aurait besoin que l'on soit ?

Les systèmes construits sur la motivation extrinsèque semblent perdre certains repères sans la présence des élèves. La crise vient questionner ainsi l'hégémonie du contrôle et de la

menace, de ce type d'évaluation n'ayant d'autres intentions ni visées que la domination, la compétition, la sélection ou le salaire au mérite. Pourtant, si la liberté des un·es s'arrête là où la liberté de l'autre commence, la liberté de l'école s'arrête-t-elle là où commence celle de la personne en formation ? Alors quelles valeurs, quelles libertés défendre en ces temps de crise ?

L'étude topologique du terrain actuel de l'évaluation scolaire fait remonter des « débris », mais cette étude ne se fait-elle pas avec les lunettes d'une autre époque ? Quelle image nous en retourneraient les Petites Poucettes (Serres, 2012) avec leurs yeux et valeurs de cette nouvelle génération ? En réaction à ce décalage, une évaluation plus globale, plus compréhensive, plus naturaliste s'impose, qui nous mène vers une évaluation plus humaniste (Hadji, 2019), basée sur le respect et la reconnaissance des personnes avant celle du marché. Choisir d'évaluer avec des arbres de compétences, à travers des projets ambitieux, défendre la conception de son chef d'œuvre (Meirieu, Émile & Lemaître, 2019)... Pourtant, l'être rêveur est encore rappelé à l'ordre à l'école alors qu'il sera apprécié comme architecte visionnaire ; on cherchera à calmer la personne hyperactive pour l'intégrer à l'ordre scolaire mais elle sera courtisée par le monde professionnel ; la liste est longue de ces multiples intelligences (Gardner, 2008) n'ayant que peu de valeurs sur le marché scolaire. L'évaluation humaniste permet le respect de la personne, mais se soucie également du collectif. Être attentif·ve et à l'écoute ne remet pas en cause la valeur du certificat nécessaire à la reconnaissance partagée... une évaluation « au service des évalués, mais aussi de la société » (Hadji, 2019, p. 22) dont il nous faut apprécier la complexité. La norme, dans cette conception de l'évaluation, devient le cap que la personne en formation se fixe pour se réaliser, pour s'émanciper, et non le bâton qui sert à faire plier. Pour autant, la norme ne se ramollit pas, l'exigence de l'évaluation ne diminue heureusement pas.

La crise perturbe ainsi à bien des niveaux, elle déstabilise. Et après la crise ? L'agitation aura-t-elle été suffisante pour que les Petites Poucettes imposent leurs besoins pour demain dans la réorganisation du monde actuel ? Ou remettra-t-on en place l'ancien ordre établi dès la fin de la pandémie ? Nous en sommes parfois là, et le chemin pourrait être encore long vers de nouvelles organisations du monde scolaire et de ses utilisations de l'évaluation.

Terminons en nous appropriant et en adaptant l'apocryphe de Saint-Exupéry à cette situation pour cesser de penser que *nous héritons de la terre, de l'école et de l'évaluation de nos ancêtres, car nous les empruntons à nos enfants.*

4. Bibliographie

- Biancarelli, L. (2019). *Haut lieu de traitement du corps dans la cité. De la topographie à la topologie, pour une anthropologie clinique du statut du corps*. Paris: Université Paris VII Diderot. Thèse de doctorat soutenue le 13 Juillet 2019, sous la direction d'Olivier Douville.
- Courant, R., Robbins, H. et Py, K. (1941). *Qu'est-ce que les mathématiques ? Une introduction élémentaire aux idées et aux méthodes*. Paris : Cassine.
- Demailly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In *Évaluer les politiques éducatives - Sens, enjeux, pratiques* (pp. 13-30). Bruxelles: De Boeck.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Foessel, M. (2016). *Etat de vigilance - Critique de la banalité sécuritaire* (2^e éd.). Villeneuve-d'Ascq: Éditions du Seuil.
- Foucault, M. (éd. 1972). *Histoire de la folie à l'âge classique (1961)*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (éd. 2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Gallimard-Seuil.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Retz.
- Hadji, C. (2019). « Pour une évaluation humaniste ». *Contextes et Didactiques [En ligne]* (13).
- Heidegger, M. (1986 [1927]). *Être et Temps* (éd. 7e). (F.-W. von Herrmann, Éd., & F. Vezin, Trad.). Paris: Gallimard.
- Lacan, J. (1953). « Le symbolique, l'Imaginaire et le Réel ». *Bulletin de l'Association freudienne n°1*, novembre 1982. Récupéré le 03/02/19 sur <http://www.aliaixsalon.com/J.Lacan%20le%20symbolique,%20l%27imaginaire%20et%20le%20réel%201953.pdf>
- Macé, M. (2016). *Styles - Critique de nos formes de vie*. Paris: Gallimard nrf essais.
- Meirieu, P., Émile, & Lemaître, P. (2019). *C'est quoi apprendre ? Entretiens avec Émile*. Decitre.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Le Pommier.