

# ÉVALUATION, VÉRIDICTION, OBJECTIVATION

La relation didactique comme caprice et miniature

par Yves Chevallard

*IREM d'Aix-Marseille*

*Faculté des Sciences de Luminy*

## 1. Oublier l'évaluateur

Il me semble que c'est une excellente chose d'avoir retenu, pour ces *Rencontres internationales sur l'évaluation en éducation*, le thème de l'« évaluateur ». Si je ne savais le sérieux de ceux à qui je dois l'honneur d'être à cette tribune, je veux dire Jacqueline Marsenach et Jacques Colomb, je serais enclin, même, à y voir un signe malicieux, ou, pour suivre Littré, la marque d'une « petite plaisanterie faite par badinage ».

Depuis une décennie, on a beaucoup parlé d'*évaluation* dans la noosphère de langue française. On y a peu parlé de l'*évaluateur*. Dans son *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, publié en 1979, Gilbert de Landsheere nous offre, si j'ai bien compté, trente-quatre entrées « évaluation ». Mais on n'y trouvera pas d'entrée « évaluateur ». Ce qui, donc, y est mis en avant, c'est l'évaluation. Non l'évaluateur.

L'évaluation, nous rappelle De Landscheere citant Gronlund<sup>1</sup>, est un « processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints ». L'évaluation est donc un *processus*, on l'aura compris; mais tout ce qu'on nous en dit pourrait nous laisser croire que, selon une formule que Louis Althusser rendit autrefois célèbre dans un autre contexte, nous aurions affaire, avec l'évaluation, à un véritable processus *sans sujet*. Voici donc une activité humaine dont les acteurs passent au second plan, quand ils ne disparaissent pas tout à fait. J'espère pouvoir montrer que nous touchons ici à quelque chose de significatif.

Permettez-moi d'abord de poursuivre un instant encore ma brève enquête. En recherchant la trace de l'évaluateur dans l'ouvrage cité, je tombe sur l'entrée « Juge », d'où l'on me renvoie à l'entrée « Estimateur ». Ce mot, hors du vocabulaire de la statistique, désignerait la « personne qui évalue, le plus souvent selon une échelle ordinale ». Voici donc enfin notre évaluateur, ou peu s'en faut ! Les statisticiens parlent couramment, bien que de manière nécessairement floue, d'un « bon » ou d'un moins bon estimateur. Dans le contexte de l'évaluation, le mot semble bien conserver cette charge critique. La personne de l'évaluateur tend à réapparaître (sous le nom de juge ou d'estimateur, donc) lorsqu'elle « dysfonctionne », si je peux m'exprimer ainsi. Ou, du moins, lorsqu'on craint qu'elle ne le fasse. Lorsqu'elle risque de faire problème.

On nous apprend par exemple que l'« Évaluation par choix forcé » est une « Technique consistant à demander à un juge de choisir laquelle de deux ou plusieurs descriptions composant une paire, une triade, etc., décrit le mieux une personne à évaluer. Seulement l'une

---

<sup>1</sup> De Landsheere 1979, p. 111a.

des propositions d'un groupe porte réellement sur le trait à évaluer, mais toutes paraissent également favorables. On combat ainsi la tendance à l'indulgence dont trop de juges font montre ». Ainsi s'inquiète-t-on de l'évaluateur, ajouterai-je, *lorsqu'il risque de venir troubler l'évaluation*. Toute la docimologie traditionnelle s'est construite sur cette inquiétude.

Souffrez que je tourne encore un peu les pages de ce grand livre. J'y rencontre « examen », et avec plusieurs déterminatifs : interne, externe, à questions ouvertes, etc. Je n'y trouve pas « examinateur ». La docimologie, me dit-on pourtant, est la « Science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés ». Le sort du mot de correcteur, auquel je m'intéresse ensuite, y est à cet égard tout semblable. On le voit ainsi apparaître à l'entrée « Note globale » – qui est, lit-on, une « Note traduisant l'impression d'ensemble du correcteur ». Mais si l'on se reporte à une hypothétique entrée « Correcteur », on ne trouve rien que ceci : « Correcteur d'épreuves (Illusion du) ». Ce correcteur est un correcteur d'imprimerie; et son illusion, la « perception de mots sous leur forme correcte alors qu'ils sont mal orthographiés ». Là comme ailleurs *le sujet réapparaît lorsqu'il va mal*, lorsqu'il se comporte de manière inadéquate.

Notre correcteur à nous – abandonnons le monde de l'édition – n'a de place que subordonnée, comme sujet d'un processus (la « Correction », soit l'« Acte d'évaluer une production ») ; comme opérateur d'une procédure ; comme servant d'une machine. *Et sa première vertu est de se faire oublier*. On n'aura donc rien à en dire. Sinon que, quelquefois, et trop souvent en fait, *il se trompe*.

De ce point de vue, l'évaluateur reçoit, dans la théorisation la plus commune des faits d'évaluation, un statut tout semblable à celui qu'assigne à l'enseignant une certaine vision culturelle des phénomènes didactiques – une vision dont, au demeurant, la didactique des mathématiques, qui est mon port d'attache, commence à peine à se dégager. Celle d'un organe, qui peut accomplir sa tâche correctement, mais peut aussi défaillir. L'enseignant comme l'évaluateur sont ainsi compulsivement renvoyés au « pratico-inerte ». L'évaluateur, comme l'enseignant, est très précisément *scotomisé*. À moins qu'il n'insiste, par ses erreurs, pour « faire montre » de lui-même, si je puis dire. Situation à laquelle on répondra alors comme on le fait à l'endroit des enseignants soupçonnés de « dysfonctionner » : sur un mode entièrement pragmatique, par davantage de « formation », pour qu'enfin l'évaluateur ne se trompe plus ; *pour qu'il cesse d'être un obstacle à l'évaluation*. On irait jusqu'à la réformation si on le pouvait. L'expulsion de l'évaluateur des discours sur l'évaluation en est, je crois, un bon indice.

Les observations précédentes pourraient bien être de quelque pertinence lorsqu'on se met en quête – ainsi que nous sommes censés le faire en ces rencontres – de ce qu'il en est de l'« évaluateur » dans l'« évaluation ». On pourra par exemple vouloir rechercher les motifs de sa disparition des *discours* sur l'évaluation, et tenter d'expliquer pourquoi il en est ainsi – ce à quoi je m'essaierai plus loin. Mais il se pourrait aussi que l'on s'irrite d'une telle préoccupation, que l'on veuille aller au plus vite, parer au plus pressé, en s'occupant, sans autre forme de procès, à élaborer une « théorie de l'évaluateur » souhaitée simplement moins réductrice, plus efficace, plus riche, plus réaliste, etc. Il se pourrait ainsi que l'on cesse de vouloir seulement accabler l'évaluateur d'injonctions, fussent-elles prononcées pour le bien de tous, dans le dessein normativiste de lui faire retrouver, *volens nolens*, le chemin d'une introuvable orthodoxie évaluative. Et que l'on se mette à vouloir aussi le comprendre dans les idiosyncrasies de sa fonction, en élucidant son apparente hétérodoxie.

Cette dernière exigence – élaborer une « théorie de l'évaluateur » – peut nous apparaître comme délimitant l'horizon « théorique » ou, plus largement, « scientifique », de l'effort à fournir. On la recevra, à ce titre, comme parfaitement légitime : prise dans une acception suffisamment large, elle serait au fond au cœur de ces journées. Par contraste, la première nommée – expliquer le retrait de l'évaluateur de la scène discursive de l'évaluation –, sera davantage regardée comme « métathéorique ». Tenue pour une question d'épistémologie de la recherche en éducation, elle apparaîtra sans doute à quelques-uns comme une coquetterie, un luxe d'auteur, une question subsidiaire à traiter à part, et qui, quoi qu'on puisse en dire, n'est pas des plus urgentes. Pourquoi dès lors s'y arrêter, *hic et nunc* ?

## 2. L'anthropologie didactique

Pour répondre à cette dernière question, et pour montrer que la question dont je suis parti n'entre pas moins que telle ou telle autre, d'un genre plus familier, dans le champ d'investigation où je prétends évoluer, il me faut maintenant préciser quelle position théorique je tente d'occuper. Non pas ici particulièrement, à cette tribune; mais bien jour après jour, en tant que chercheur tout simplement.

J'ai proposé en effet à ceux qui sont mes pairs ordinaires en matière de recherche, je veux dire aux didacticiens des mathématiques, de regarder notre domaine de travail comme se situant au croisement de deux sur-domaines. Le premier, je l'appellerai *l'anthropologie du didactique*, tout de même qu'on pourrait parler, par exemple, d'*anthropologie du religieux*. Ce qui sera l'objet d'un tel domaine, c'est tout ce qui, dans les affaires des hommes, entre dans le registre du didactique; ou, pour le dire rapidement, ce sera *l'Homme en train d'apprendre et l'Homme en train d'enseigner*.

Le second sur-domaine serait celui de l'*anthropologie des mathématiques*, l'étude de *l'Homme « aux prises » avec des mathématiques* – où que ce soit dans la société, et dans quelque société que ce soit. Cela dit, et pour faire court, de la même façon que l'on parle d'*anthropologie religieuse*, je parlerai d'*anthropologie didactique* et d'*anthropologie mathématique*.

Au croisement de ces deux sur-domaines, on trouvera donc ce que je nommerai *l'anthropologie didactique des mathématiques* – de la même façon qu'en croisant l'*anthropologie didactique* et l'*anthropologie des activités physiques et sportives* (j'utilise ici la terminologie familière aux « sportifs »), on obtiendra *l'anthropologie didactique des activités physiques et sportives*. C'est donc en ce carrefour que je me situerai en tant que chercheur.

Cette double référence – qui est aussi une double ouverture, du moins par rapport aux limites pratiquement assignées jusqu'ici à la didactique des mathématiques – doit aider à repérer les *invariants*, les « grands phénomènes », qui, didactiquement ou mathématiquement, transcendent le domaine strict du didactique des mathématiques sans pour autant l'affecter moins. Dans ce mouvement d'ouverture, l'ancrage du travail du didacticien des mathématiques s'élargit – ce qui lui vaut de se retrouver, alors, dans la compagnie de beaucoup d'autres « anthropologues du didactique ». L'abord anthropologique permet notamment de prendre en compte les autres registres – social, psychologique, psychosocial, physiologique, psychanalytique, etc. – en lesquels et par lesquels se constitue ce que j'appellerai plus loin la *personne*.

C'est ainsi le regard de l'anthropologue didacticien qui me fait apercevoir, dans la matière didactique que j'examine, et, au-delà, dans toute matière didactique quelle qu'elle soit, à différents niveaux institutionnels, ce que je nommerai *des faits d'évaluation*, lesquels sont pour moi des objets potentiels d'étude, parmi beaucoup d'autres possibles. Voilà pourquoi, sans doute, j'ai l'honneur de me trouver parmi vous aujourd'hui.

L'abord anthropologique que j'ai sommairement décrit a un caractère englobant. Paraphrasant Marcel Mauss, je dirai qu'il pousse à saisir des *faits anthropologiques totaux*, des organisations humaines prises dans leur totalité anthropologique. Si j'examine alors le registre des faits d'évaluation, je ne peux manquer d'y voir, parmi beaucoup d'objets et à côté d'autres acteurs – l'élève que l'on évalue, et l'« évaluateur » par exemple –, la foule de ceux qui ont décidé de l'évaluation, ou qui la conseillent, l'infléchissent, en font matière à doctrine, la théorisent : tous ceux-là qui, en somme, participent concrètement à l'enracinement social des faits d'évaluation. Que certains d'entre eux parlent d'évaluation en ne parlant guère de l'évaluateur est un fait qui s'inscrit dans le paysage que mon regard parcourt. Reste à en établir la signification. Il se pourrait que nous ayons accès, en cela, à quelque chose de plus fondamental.

### 3. L'empire de l'évaluation

La mise en avant du terme d'évaluation dans la noosphère de langue française est, on le sait, relativement récente. L'examen n'allait pas sans examinateur, la correction sans correcteur. C'est même cela qu'enregistrèrent d'abord les pionniers de la docimologie, qui se vouèrent à l'examen des examens : la contribution britannique à l'enquête internationale commanditée par la Carnegie Corporation s'appelait précisément ainsi, *An Examination of Examinations*<sup>2</sup>. Or, avec l'évaluation, le couple que forment l'opération et l'opérateur tout à coup se démembrer. L'opération seule émerge. L'opérateur tend à s'évanouir derrière l'opération. L'évaluation a sans doute ses serviteurs, mais elle existe par elle-même, par-delà ses serviteurs habiles ou maladroits. Voilà ce que l'on peut entendre dans le bruit fait autour de l'évaluation, et dans le silence même où est tenu celui que nous appellerons, tout de même, l'évaluateur.

Les jeux de langage où le mot d'évaluation se laisse prendre vont lui donner son rendement culturel, et expliquent, en partie au moins, la rapide diffusion sociale du mouvement auquel il sert d'emblème. À ignorer l'acteur de l'opération – l'évaluateur –, on donne à celle-ci le statut d'opération technique existant indépendamment de ceux qui la réalisent. Elle pourra dès lors se déployer imaginativement dans l'espace objectif des techniques du social, et prendre place dans cet arsenal que d'aucuns ont pu appeler *l'ingénierie sociale*.

L'évaluation entre ainsi dans un schéma tout à la fois familier et rassurant. Donner le primat ontologique à l'opération, c'est, comme pour l'opération chirurgicale ou la réparation de sa voiture, la reconnaître comme une technique sûre, objective, dont on peut seulement craindre qu'elle n'échoue entre des mains inexpertes ou trop pressées pour ne pas être maladroites. Ce qui était affaire de jugement – « en conscience » aurait-on ajouté autrefois : mais cette précision n'apparaît-elle pas désormais terriblement anachronique ? – deviendrait ici *technè* pure.

J'insisterai à peine sur ce fait que l'émergence du mouvement de l'évaluation – je devrais dire : *pour* l'évaluation – coïncide d'une manière essentielle avec la montée du structuralisme

---

<sup>2</sup> Londres, 1935.

technocratique si vivement dénoncé, autrefois, par Henri Lefebvre<sup>3</sup>. La structure balaye l'acteur pour mieux le protéger en aménageant sa vie d'une manière que l'on voudrait incontestable et parfaitement contrôlée. Les jeux de langage participent d'une réorganisation gigantesque des jeux de la cité. Vous connaissez la formule freudienne : là où était le ça, le moi doit advenir. Semblablement, nous fait-on entendre, là où il y avait des examinateurs, des correcteurs, des professeurs, il y aura désormais « de l'évaluation ».

La mise en circulation du mot d'évaluation est à mes yeux un aspect d'un phénomène social plus profond : un phénomène que je dirai d'« abstraction normalisatrice », ou de normalisation « abstrayante ». Là où des dispositifs concrets osaient se montrer, se soumettaient – par nécessité plus que par goût de la joute – à la critique et au débat social, là où l'on nous montrait naguère des correcteurs et des copies, des examinateurs et des candidats, une structure incoinçable maintenant s'insinue – l'évaluation.

Voilà donc ce qui me semble être à la source de la disparition de l'évaluateur. À cet égard, j'ai pu donner l'impression d'opposer la docimologie des pionniers et la moderne évaluation. Elles s'opposent sans doute en ce que l'une prend la société dans l'état où elle la trouve, et prétend, par une critique sourcilleuse, la pousser au changement ; tandis que l'autre proclame tout de go un avènement – celui d'une fonction sociale homogène, dont l'essence s'affirme par-delà les accidents du réel. Mais de l'une à l'autre il y a, sinon continuité à tous égards, du moins transmission d'un héritage que l'une constitue et que l'autre va consommer dans des formes neuves. Ce qui, au départ, permettra de séparer l'évaluateur de l'évaluation, en effet, c'est que, s'inscrivant en cela dans ce désir physicaliste qui s'inaugure au XIX<sup>e</sup> siècle avec la psychophysique de Fechner et imprègne si profondément la psychologie du premier XX<sup>e</sup> siècle, on considèrera d'emblée l'évaluation comme la détermination d'une *mesure*, la mesure d'une prétendue valeur<sup>4</sup>.

Dès lors, l'opération d'évaluation devient un *processus froid*, conçu comme séparé de sa réalisation et pensable indépendamment d'elle. L'évaluation, où l'on voyait antérieurement un engagement des consciences, se change ainsi en une affaire de techniciens. Comme le souligne pertinemment Daniel Hameline<sup>5</sup>, Scriven, à qui l'on doit l'expression *d'évaluation formative*, est l'héritier de Bobitt, dont on sait qu'il fut le Taylor de l'enseignement<sup>6</sup>.

Que le contenu même de la notion de mesure n'ait pas été strictement conservé; qu'il ait dû être d'abord diversifié afin que le mot de mesure puisse se survivre (c'est à cela que prétendit pourvoir la « théorie » des *niveaux de mesure* de Stevens), puis peu ou prou marginalisé (tel fut le prix à payer pour étendre encore l'empire de l'évaluation et libérer le mot de toute attache sensible dans le réel social) : tout cela converge en une évolution qui porte en elle une nouvelle abstraction sociale, principe *a priori* d'homogénéisation de l'espace des activités humaines.

Le discours sur l'évaluation proclame l'avènement d'un nouvel équivalent général, où se reflèterait, en y retrouvant son unité fondamentale, le système diffracté des efforts des hommes. Que cette nouvelle monnaie, cet étalon inédit des pratiques sociales demeure introuvable, ne dispense pas de croire à son existence, et – pour certains – de le rechercher en

---

<sup>3</sup> Voir Lefebvre 1971.

<sup>4</sup> Pour une critique de l'interprétation de l'évaluation comme mesure, voir Chevallard et Feldmann 1986.

<sup>5</sup> Hameline 1985, p. 616c.

<sup>6</sup> Sur Bobitt, voir par exemple Keitel 1989.

tous sens, en explorant, avec une bonne volonté étonnante, un acharnement positiviste admirable, les voies de l'imaginaire technocratique.

#### 4. Les institutions et leurs sujets

Cet évaluateur qu'on voudrait oublier, il arrive pourtant qu'il se rappelle à nous. Car, fort heureusement, l'évaluateur ne fait pas que se tromper. Il lui arrive aussi *de n'être pas d'accord*, tout simplement. *Et de le dire*. Chacun de nous sans doute garde en mémoire quelque épisode où l'entêtement de tel ou tel – correcteur, examinateur, etc. – a failli mener l'institution au scandale. Et la pratique de la modération, si raisonnable d'apparence, ne trouve pas toujours chez nos « évaluateurs » suffisamment de complaisance... Quelque irritation que certains d'entre nous aient pu en éprouver, nous savons bien au fond de nous-mêmes qu'il y a alors, en ces comportements apparemment déviants – que l'on stigmatise à proportion de leur résistance à la « rationalité » qu'ils offensent –, bien plus que la stupide obstination d'un appareil de mesure dérégulé. Je soutiendrai – je vais y revenir – qu'il faut y voir toute la violence du dérèglement qu'ordonne une *passion*, qui ne veut rien savoir, n'a pour repère que son seul horizon, et n'appartient en vérité qu'à l'humaine nature.

Mais je reprends en ce point le *Dictionnaire* que nous avons déjà feuilleté. En relisant les entrées dédiées à l'évaluation, je tombe sur une occurrence – une seule, m'a-t-il semblé – du mot « évaluateur ». Il faut aller la dénicher dans la notule consacrée à l'« Évaluation indépendante des buts assignés » – en anglais, *goalfree evaluation*. J'y lis ceci : « En ne faisant porter l'évaluation que sur les buts assignés à un programme éducatif ou à une expérience, on risque d'ignorer des effets obliques (*side effects*) ou des effets seconds positifs ou négatifs. Il se peut que des effets soient assez importants pour justifier la poursuite d'un programme qui n'atteint cependant pas les résultats escomptés. À l'opposé, les effets négatifs peuvent revêtir une telle gravité que l'arrêt du programme, autrement réussi, s'impose. C'est pourquoi M. Scriven propose qu'en certains cas les *évaluateurs*<sup>7</sup> analysent les situations en toute indépendance et choisissent de mesurer les effets qu'ils croient observer plutôt que de se laisser guider par les objectifs explicites du programme. »

Que l'évaluateur réapparaisse ici n'est guère surprenant. Ou, du moins, nous ne devrions pas en être surpris. Car même dans le calme royaume de l'évaluation, où des individus anonymes s'affairent froidement à « mesurer » des « valeurs » pour accomplir un plan qui les dépasse, l'évaluateur cesse de passer inaperçu *lorsqu'il en vient à s'opposer*. C'est alors que j'introduirai un principe – et un vocabulaire – où s'articuleront toutes mes analyses ultérieures. À quoi s'oppose donc notre évaluateur ? À ce que je nommerai une *institution* – en l'espèce le « programme », ses raisons d'être, ses mobiles, la foi affichée ou l'assurance calculée, l'ardeur manifestée ou le désaveu secret de ceux qui l'ont conçu et de ceux qui le mettent en œuvre. Mais d'où procède maintenant son opposition ? Vous me suivrez peut-être plus difficilement sur ce point : je dirai, de manière volontairement emphatique, qu'elle est toute l'effet d'une *passion institutionnelle*. L'évaluateur – le professeur dans sa classe, le correcteur devant ses copies, l'examineur derrière son pupitre, ou l'évaluateur d'un programme d'éducation – *est d'abord assujéti à quelque institution*. Il en est le *sujet*. Il reprend à son compte, ressaisit et exprime, en son rapport personnel à l'« objet » qu'il doit évaluer, le rapport institutionnel qu'a défini pour lui cette institution à laquelle, à son insu peut-être, il est voué *passionnément*.

---

<sup>7</sup> C'est moi qui souligne – Y.C.

On pourra trouver excessive cette peinture de mœurs brossée à la hâte. Mais l'excès est, je crois, dans ce qu'elle représente, et qu'elle voudrait faire voir. N'oublions pas, au demeurant, que la passion est fréquemment clivée, ambivalente ; faite de chaud et de froid; que le sujet l'exprime dans le même temps qu'il se surprend à se détacher d'elle, pour lui céder encore et encore. N'oubliez pas, surtout, que je parle ici de passions *institutionnelles*. C'est que l'individu ne vit pas de passions « libres », qui n'appartiendraient qu'à lui. Car en quelle substance sociale ces passions-là s'incarneraient-elles ? Et pour qui existeraient-elles ? Dans quel miroir en saisirait-il l'image ? L'individu sujet de l'institution est traversé de passions *obligées* – passions institutionnelles qui sont, à vrai dire, ordinairement des passions « froides ». Par lui et en lui, l'institution, en s'emparant de son sujet, devient chair et conscience, croyance, entêtement, crétinisme, rigueur, enthousiasme, vie. Le théoricien de l'évaluation est soumis à ce même régime, comme chacun de nous, comme l'évaluateur dont peut-être l'inconduite le désole, et qu'il voudrait oublier.

J'ai souvent été frappé, s'agissant de la discipline que j'enseigne à l'Université, par ce qui m'est apparu longtemps comme une certaine rigidité, excessive, tatillonne, indurée si je puis dire, qui marque l'appréciation et les exigences des professeurs de lycée à l'endroit de leurs élèves. Je me doute qu'à l'inverse ceux-ci doivent déplorer, chez leurs collègues universitaires, un certain laxisme, une désinvolture, un flou coupables, accompagnés d'exigences dont le principe autant que le contenu leur semblent mystérieux, et l'occasion inattendue. Des uns aux autres la réciprocité, pourtant, doit être entendue strictement. Non pour la courtoisie, ou par simple effet de coquetterie : mais il y a là deux institutions, dont chacune fait vivre ses sujets en leur infligeant leur lot de passions obligées, auxquelles on n'échappe qu'à devenir *mauvais sujet*.

Que pourra-t-on attendre, penserez-vous peut-être, de passions affrontées, et dont la logique diverge ? D'autant que chaque individu participe d'assujettissements institutionnels multiples, changeants, qui, par une alchimie dont les arcanes bien souvent nous échappent, s'intègrent en lui pour constituer sa *personne* – laquelle, fréquemment, nous apparaît à bon droit comme une collection de masques. Plus qu'à la divergence des évaluateurs, plus qu'à l'infidélité de l'évaluateur avec lui-même, c'est à la *surprise* que crée en nous le *verdict* qu'énonce l'évaluateur – de métier ou d'occasion – que nous devrions d'abord, phénoménologiquement, être sensible. Comment est-il possible que celui-ci ait trouvé bon ce travail ? Et que celle-là ait donné à cette copie une note aussi faible ? Voilà à quels étonnements il nous faut revenir pour ressaisir, à travers le comportement de l'évaluateur, le fait brut de l'évaluation. Ce que je nommerai alors l'anomie apparente de l'évaluation – et non le dysfonctionnement ou les « dérapages » de l'évaluateur –, nous apparaît alors comme l'effet d'une « babélisation institutionnelle ».

## **5. L'abord anthropologique de l'évaluation**

Je dois en ce point clarifier le *statut* que j'accorde à la notion même d'évaluation. Au départ, il y a, dans cette vaste institution qu'est la noosphère, émergence d'un objet institutionnel, polémique sans doute, et qu'on me nomme : « l'évaluation ». (En vérité, le nom fait partie de la chose, et participe à la constitution de l'objet comme institutionnel.) Anthropologue du didactique, observateur des choses noosphériques comme du reste de l'univers didactique, je prends acte de son avènement. J'en suis la diffusion; j'analyse les effets qui en résultent. Ou bien je tente d'en prévoir les développements : dans le monde divers de la recherche en éducation d'abord ; dans celui, plus fermé, des textes officiels ou de la formation des enseignants ensuite ; dans les établissements et dans les classes enfin.

Pour cela, j'ai besoin sans doute de retravailler la conceptualisation qui me sert à lire l'univers didactique, son fonctionnement et son évolution. Car il n'y a rien peut-être, au départ, dans la théorisation qui guide mon exploration, pour me permettre de rendre compte de ce que la noosphère me met ainsi sous le nez. Ce qui est sûr, en tout cas, c'est qu'il ne suffit pas qu'un objet apparaisse, qu'il soit nommé en quelque institution aussi tonitruante soit-elle, pour que je le reçoive sans plus de façons dans le sanctuaire de la théorie didactique : la logique de l'explication scientifique ne se plie pas à la logique du système étudié, dont il s'agit au contraire de rendre raison. Ce qui est sûr encore, c'est que « l'évaluation » – création polémique et créature de certains des acteurs du système que j'étudie – apparaît d'abord dans mon champ de conscience comme *objet potentiel d'étude*, non comme *concept de la théorie didactique*. Ce que j'en ai dit plus haut, au demeurant, n'a rien de très avenant : il faudrait voir, en cet objet, l'effet – l'émergent – d'un certain mouvement d'histoire, fruit d'une tentative technocratique pour restructurer les rapports de la société et de son École, pour donner du champ à une gestion généralisée, délocalisée, unifiante et abstraite des institutions didactiques. Comment me saisir de cet objet ? Comment le problématiser ? Comment inscrire dans la théorie – instrument de l'étude à conduire -- es moyens de cette étude ?

Je répondrai à ces questions en resituant d'abord les faits particuliers qui les inspirent dans un cadre anthropologique large. Il y a, dans les pratiques sociales, ce que j'ai nommé plus haut des « faits d'évaluation ». J'aperçois tout de suite que certains sont de simples épisodes erratiques. Ainsi de l'élève que j'interroge au hasard d'une rencontre privée, qui me dit de tel ou tel de ses professeurs de l'année : « Il est nul !... » D'autres s'organisent et se développent selon des procédures complexes et des rites pointilleux – ainsi de la production de la note trimestrielle moyenne d'un élève, en telle matière, en telle classe<sup>8</sup>. Dans tous ces cas cependant, je crois retrouver un invariant. Un individu, *Y* (l'élève, le professeur), produit un énoncé évaluatif à propos d'un « objet », *O* (tel professeur ou tel élève, ici). Comment cet énoncé est produit ; dans quelles conditions et sous quelles contraintes il sera produit préférentiellement ; quelle en est la forme ; quelle en est la substance : autant de questions que je veux tout d'abord ignorer. Reste cet « énoncé » et son énonciation, qui sont des observables, dont je pars.

Tel est l'élément structurel constant. Il est ce dont je suis le plus sûr, car sa reconnaissance n'est guère polémique. Mais le rassemblement en une catégorie unique – les « faits d'évaluation » – d'épisodes que d'aucuns jugeront si dissemblables pourra se discuter. Est-il bien justifié de mettre ensemble, pour tenter de les problématiser en une élaboration unitaire, et le jugement hâtif – aussi ferme d'apparence que, peut-être, infondé en raison – que l'élève porte sur son professeur, et la note que celui-ci lui attribue ?

À cette question il n'est pas de réponse possible si je n'examine pas, par-delà la structure formelle commune que je crois apercevoir, la fonction qu'assument ces « faits d'évaluation ». Or je me retrouve en ce point devant une réponse toute faite, celle-là même que j'ai rejetée un peu plus haut : *évaluer*, ce serait, en un sens aussi large qu'on voudra, *mesurer*. En cette réponse je trouve le principe d'une différenciation que, jusqu'ici, je n'ai pas cru bon de retenir. Dans la note que le professeur assigne à l'élève, avec tout l'apparat que cette opération exige, il y aurait bien mesure ; ou, du moins, tentative de mesure. Mais dans l'appréciation de l'élève à l'endroit du professeur, il n'y aurait en revanche rien de tel, sinon tout au plus un *simulacre* de mesure – qui fera dire plaisamment que, si notre élève devait noter son professeur, c'est un « zéro pointé » que celui-ci obtiendrait.

---

<sup>8</sup> Sur ce dernier point, voir par exemple Chevallard et Feldmann 1986 ou Chevallard 1986.



C'est donc au nom de la *fonction supposée* – l'acte d'évaluation *comme opération de mesure* – que l'on séparera le réel de la farce. Changez cette fonction, et la distinction presque spontanément reconnue entre l'un et l'autre types d'épisodes évaluatifs perdra son évidence – je vais y revenir. Mais je m'interroge d'abord un instant sur ce que j'ai, comme en passant, appelé le réel et la farce. Le « réel », me semble-t-il alors, se fait connaître par un certain esprit de sérieux, par des manœuvres ritualisées, par un hiératisme qui s'oppose à l'erratisme, au caractère furtif, labile d'un prononcement à l'emporte-pièce – celui de l'élève à l'endroit de son professeur.

Simple impression de départ, mais dont je peux donner pourtant une confirmation, sous la forme d'une expérience de pensée suffisamment claire et distincte pour être convaincante. Je construis un questionnaire, au demeurant très fruste : « Indiquez laquelle de ces réponses vous choisiriez si l'on vous demandait ce que vous pensez de votre professeur : a) Il est nul – b) Bof, ça va ! – c) C'est un bon prof. – d) Il est super ! » J'adresse ce questionnaire aux élèves du professeur. J'obtiens ceci : sur les 102 élèves ayant retourné le questionnaire, 71 ont choisi la réponse a, 13 la réponse b, 5 la réponse c, 2 la réponse d ; il y a eu 11 non-réponses. Ce geste simple aura suffi pour que j'obtienne une véritable « évaluation » du malheureux enseignant ! Une évaluation que l'on pourra soumettre à critique, mais dont on ne saurait guère discuter la nature.

Quel changement a pu se produire pour qu'en passant ainsi du singulier au pluriel je passe d'une anecdote sans valeur à une évaluation de bon aloi ? On allèguera sans doute des raisons techniques, et, en l'espèce, des raisons de technique statistique, que nous connaissons tous et que je n'énoncerai pas ici. Je ne crois pas pourtant que cela touche au fond de l'affaire. Ce que la manipulation technique engendre, en effet, ce n'est pas d'abord les conditions d'un énoncé évaluatif *valide*. On sait que de cela, quelles que soient les précautions prises, on pourra disputer à l'infini. On observera, surtout, que la *validité* de l'évaluation obtenue pourra être contestée sans toutefois que sa *nature* d'évaluation le soit, sauf à lier dogmatiquement l'une à l'autre – exigence déraisonnable et, dans les faits, largement ignorée.

Ce qui émerge véritablement du rituel mis en œuvre est autre chose. L'« évaluateur » *Y* (chacun des élèves questionnés) aussi bien que l'« objet » évalué (le professeur *O*) sont brusquement dépouillés, par ce geste, *de leur singularité d'individus concrets*. Ils apparaissent, dans le même mouvement, *comme les sujets d'une institution*. Ils deviennent dès lors, à coup sûr, les uns des élèves, l'autre un professeur – de collègue par exemple. À l'instar de ce face à face prolongé qu'ils ont à l'ordinaire en classe, l'épisode évaluatif les réunit, même de manière fugace (on voit ici que la chose importe peu), *comme élèves et comme professeur* – « en tant que tels », selon la vieille formule aristotélicienne. Alors que, dans le jugement de cet élève à propos de son professeur, dans l'appréciation formulée par ce jeune garçon qui est *aussi* un élève de collègue, que l'on peut nommer, dont on peut connaître les goûts, les occupations, les travers, etc., on n'est jamais sûr que ce soit *l'élève* – le sujet de l'institution « collègue » – qui parle, et non l'individu concret que nous interrogeons et dont le statut d'élève n'épuise pas la personnalité ; alors qu'on peut douter qu'il se prononce sur son professeur comme tel – c'est-à-dire comme sujet de cette institution qu'est, par exemple, le collègue –, voici que la procédure utilisée nous donne tout à coup des garanties sur la réalité de *l'inscription institutionnelle* de l'énoncé qui, à travers elle, se construit.

C'est pourquoi nous parlons tous d'évaluation même quand telle ou telle précaution technique, que telle ou telle orthodoxie évaluative voudra promouvoir, et à laquelle peut-être

nous donnons notre foi, n'est pas respectée. Il fallait bien d'ailleurs qu'il en fût ainsi pour que certains courants, qui visent un idéal de technicité dans l'évaluation, puissent définir leur projet et se construire ; pour qu'ils posent leur désir d'orthodoxie en l'opposant à l'anomie évaluative dont la dénonciation leur tint lieu de premier manifeste. Ce qui importe avant toute chose, pour qu'un « fait évaluatif » soit reconnu comme tel, c'est la connexion qu'on voit s'y établir entre deux institutions ou, plus largement, deux objets institutionnels – l'objet « élève » et l'objet « professeur » par exemple –, incarnés en certains individus concrets. C'est pourquoi il nous aura fallu bâtir tout un rituel pour faire que l'énoncé de l'élève à l'endroit de son professeur nous apparaisse comme un fait d'évaluation. C'est pourquoi aussi, à l'inverse, cette manœuvre devient inutile pour que la note que le professeur alloue à l'élève, dans le cadre tout ordinaire de la classe, nous apparaisse telle – parce qu'elle procède d'un rituel déjà construit, qui la porte à l'existence sans que nous devions nous en mêler.

## 6. Verdicts et fonction véridictionnelle

Pour désigner comme acte d'évaluation une déclaration appréciative – d'un individu *Y* à l'endroit d'un « objet » *O* (qui peut être un individu) –, il est donc nécessaire que *O* nous apparaisse comme un objet institutionnel, et *Y* comme un objet institutionnel *d'une certaine sorte*, un objet institutionnel qui soit un *sujet* institutionnel.

Voilà ce que je retiens d'abord de l'analyse précédente. Le débat qui pourrait s'élever entre nous sur la décision de traiter telle ou telle appréciation comme un fait *d'évaluation* tient à notre capacité à « voir », derrière les individus concrets et les instances concrètes qui sont parties prenantes à un tel acte, des objets *institutionnels*. L'adjectif « institutionnel », le substantif « institution » sont au cœur du débat. Mais la question qui surgit alors est celle-ci : lorsque nous hésitons en cette reconnaissance, où notre doute prend-il sa source ? Quelles raisons expliquent le caractère à nos yeux équivoque de tel ou tel acte appréciatif ? Faut-il blâmer notre myopie ? Ou bien l'incertitude est-elle déjà dans le spectacle observé ?

Je poserai ici un postulat. Tout jugement suppose, chez celui qui le porte, qu'il engage dans son énonciation ce que j'ai appelé une passion institutionnelle. Tout « juge » parle, et soutient son dire, en tant que sujet passionné d'une institution – quand bien même il ne parlerait pas « au nom » de l'institution. L'énonciation du jugement serait-elle privée qu'une telle référence ne saurait être absente, même si nous ne la reconnaissons pas au premier coup d'œil. On se rappelle à cet égard la formule qui, naguère encore, faisait florès : *d'où parles-tu ?* C'est-à-dire : quelle institution, dont tu te reconnais sujet, te permet de nous parler ainsi que tu le fais ? Il faut à l'énonciateur la force et la légitimité d'une institution pour soutenir son dire, pour que celui-ci prenne pour nous sa signification de *verdict*, pour qu'il nous apparaisse comme une tentative raisonnablement significative de dire le vrai (*vere dictum*), pour que nous lui reconnaissons une valeur *véridictionnelle*. Il n'y a, pourrait-on dire, de verdict qu'en une double inscription institutionnelle : du juge, et de l'« objet » jugé.

Je soutiendrai maintenant que cette double exigence – qui pèse sur l'évaluateur et sur ceux devant qui il rend sa sentence – est d'abord une exigence *vécue*. Mais que sa reconnaissance pleine, par ceux-là qui émettent le jugement ou ont à en connaître, est un autre problème. Quand nous reconnaissons l'institution derrière son sujet, en même temps nous la méconnaissons. *Le sujet fait écran*. C'est même cela qui donne toute leur force aux institutions, et qui d'abord les fait exister : parce qu'elles se sont gagnées des sujets, qui se comportent en tant que tels, et sont nonobstant réputés *libres*. Ce sont les passions institutionnelles, que l'on prête à l'individu mais qui sont d'abord l'affleurement en lui de

l'institution, qui nous font méconnaître l'institution en lui. L'individu assume le désir de l'institution, tout en adhérant si fortement aux passions qu'elle lui inspire que ce désir semble n'être que le sien. Au demeurant, l'équilibre est fragile : une passion institutionnelle froide nous paraît toujours un meilleur gage de véridiction que ces flambées de passion où, pourtant, une certaine vérité se livre à nu.

## 7. La diffraction institutionnelle

La fonction véridictionnelle – notamment en matière d'enseignement – est soumise à un *fading* intense. Pour deux raisons : parce qu'il y a des institutions, parce qu'il y a des sujets – soit pour les raisons mêmes qui la rendent possible ! J'essaierai de montrer que ces raisons motivent aussi bien la disparition de l'évaluateur et la montée d'une institution à prétention universelle-abstraite, « l'évaluation ».

J'ai besoin pour cela de tout une théorisation, élaborée ailleurs<sup>9</sup>, que je condenserai rapidement ici. Soit une *institution*  $I$  et un *objet*  $O$  que reconnaît cette institution – un objet qui soit, pour elle, un objet *institutionnel*. L'institution définit en son sein diverses *positions*  $p$ . Dans un système didactique il y aura, par exemple, la position de l'élève,  $e$ , et la position du professeur,  $E$ . (Les positions institutionnelles  $p$  sont elles-mêmes des objets institutionnels.) Pour chaque objet institutionnel  $O$  et chaque position  $p$ , l'institution  $I$  définit – ou, plus exactement, « fait émerger » – un *rapport institutionnel* à  $O$  pour  $p$ , noté  $R_p(O)$ . Je dirai en première approximation que  $R_p(O)$  est le rapport que chaque sujet  $X$ , en position  $p$  au sein de l'institution  $I$ , devrait idéalement entretenir avec l'objet  $O$ .

En réalité,  $R_p(O)$  n'est le rapport personnel d'aucun sujet réel. Ou, comme nous pourrions dire plus loin, il n'est le rapport d'aucune personne. Il figure dans l'imaginaire de l'institution comme le rapport à  $O$  du sujet « pur » de l'institution : mais un tel sujet n'existe pas. Ce sujet pur, le rapport institutionnel le définit en creux comme ce qui manque à l'institution pour ne plus désirer l'assujettissement de ceux-là qui viennent à y entrer. Les sujets réels de l'institution,  $X$ , ont chacun à  $O$  un certain rapport personnel, noté  $R(X, O)$ .

Il arrive maintenant qu'il existe, dans l'institution  $I$ , une ou des positions – que nous dirons *véridictionnelles* –, dont les occupants,  $Y$ , sont appelés à prononcer des verdicts à propos du rapport de  $X$  à  $O$ . Leur position leur assigne ainsi, parmi d'autres peut-être, une *mission véridictionnelle*. Tel est le cas, par exemple, si  $X$  est un élève,  $Y$  un professeur, et  $O$  un objet de savoir enseigné. (Le verdict qu'émet  $Y$  se note  $V(Y, R(X, O))$ , ou, pour simplifier,  $V(Y, X, O)$ , et se lit « verdict de  $Y$  à propos du rapport de  $X$  à  $O$  ».) Mais ce « dire vrai » dont  $Y$  a la charge se pratique au nom de  $I$ , ou en référence à  $I$ ; et, plus précisément, en référence au rapport institutionnel  $R_p(O)$ , dès lors que  $X$  est évalué *en tant qu'occupant la position  $p$  dans  $I$* . En d'autres termes,  $Y$  évalue, ou du moins est censé évaluer, l'*adéquation* du rapport personnel  $R(X, O)$  au rapport institutionnel  $R_p(O)$ .

Bien entendu, la manière dont se construit un tel verdict est elle-même partiellement déterminée par l'institution : il y a un rapport institutionnel, pour les sujets en position « véridictionnelle » au sein de l'institution, à l'objet  $\text{Éval}_p(O)$ , « évaluation du rapport à  $O$  des sujets en position  $p$  ». Ce rapport institutionnel, que nous noterions  $R_\nu(\text{Éval}_p(O))$ , où  $\nu$  est une position véridictionnelle dans  $I$ , ne délivre pas un « algorithme » de comportement, conduisant  $Y$  à un verdict univoquement déterminé ;  $Y$  ne peut soutenir à l'objet  $\text{Éval}_p(O)$  qu'un rapport personnel – on le noterait  $R(Y, \text{Éval}_p(O))$  –, qui lui-même pourra être évalué à

---

<sup>9</sup> Voir notamment Chevallard 1989b.

son tour, dont l'adéquation au rapport institutionnel  $R_v(\text{Éval}_p(O))$  pourra être mise en question, etc. C'est même cela – ce flou, ce tremblé, ce non-déterminisme à l'intérieur même de l'institution – que les études docimologiques et nombre de travaux sur l'évaluation ont tenté de cerner et ont voulu procurer les moyens de réduire.

Mais il y a plus important. Pour le faire voir, considérons la situation suivante : une autre institution,  $I'$ , « revendique », parmi ses objets institutionnels, le « même » objet  $O$ , qu'elle aborde avec une problématique semblable (par exemple,  $O$  étant un objet de savoir,  $I$  et  $I'$  prétendent *enseigner*  $O$ ). L'institution  $I'$  définit un rapport institutionnel à  $O$  pour ses sujets en position d'élèves, soit  $R'_e(O)$ . Je supposerai ici résolu un problème que vous vous posez peut-être : comment peut-on dire qu'il s'agisse du *même* objet  $O$  ? Le principe de la solution est toujours le même :  $I$  et  $I'$  reconnaissent l'une et l'autre une « sur-institution », dont elles prétendent l'une et l'autre tirer leur légitimité sociale et culturelle à manipuler  $O$  – ce sera généralement, pour les institutions de savoir, l'institution du savoir *savant* correspondant –, et qui fait apparaître  $O$  comme un objet univoquement déterminé.

Voici alors le phénomène essentiel : les rapports institutionnels  $R_e(O)$  et  $R'_e(O)$ , relatifs respectivement à  $I$  et  $I'$ , *ne sont pas superposables*. Chacun fait apparaître l'autre comme un « bibelot institutionnel ». Chacun fait voir en l'autre un caprice de l'institution, une miniature dessinée avec un arbitraire qu'apparemment rien ne peut entièrement réduire, qui prétend condenser la vérité, alors qu'on n'y trouve au mieux qu'une *version* de la vérité, que l'institution voudrait faire accréditer. En matière de savoir, c'est là prendre acte des phénomènes de transposition didactique, diffractés, plus largement, en une multiplicité de transpositions institutionnelles, éventuellement toutes compatibles, jusqu'à un certain point, avec le savoir savant dont elles revendiquent l'investiture ou dont elles cherchent à éviter la trop lourde police épistémologique.

Tel est le scandale majeur, en matière de savoir comme en d'autres ; le scandale, si l'on peut dire, de la *diffraktion institutionnelle* des savoirs. Ainsi la notion de fraction, en mathématiques, nous apparaît d'abord comme un universel; mais on peut montrer<sup>10</sup> que les rapports institutionnels à l'objet « fraction », pour le collégien français et son homologue britannique par exemple, ne s'accordent pas – pas suffisamment sans doute pour que, déjà, des « comparaisons internationales » apparaissent, sur ce point comme sur d'autres, fondées. Où donc alors est la vérité du comportement adéquat s'il y a vingt, cent, mille vérités qui, sans toujours s'opposer, jamais ne se superposent ?

Ce que j'ai appelé ailleurs la dénégation de la transposition didactique est une réaction à ce suprême danger. Il faut de vive force recréer l'impression de l'universel là où quelque curiosité indiscreète pourrait voir du singulier ; il faut recréer de l'abstrait là où nous trouvons des institutions concrètes, qui toutes prétendent, plus ou moins sans doute, détenir le vrai. Le mouvement pour l'évaluation – si l'on veut bien me permettre de faire usage à nouveau du sobriquet que j'ai pris plus haut la liberté d'introduire – participe de cette grande tentative, de cette tentation permanente de mise en homogénéité de l'espace des institutions par la dénégation du fractionnement institutionnel. On nous y montre les variations de l'évaluateur,  $Y$ , et les divergences entre évaluateurs, en nous faisant méconnaître – en refusant de voir – ce qui les informe : la diffraktion des institutions *et la non-congruence corrélative des rapports institutionnels*. Plus, à les dénoncer, on tend à y accréditer l'idée qu'une mise en accord, réalisant la transparence de l'espace des pratiques sociales de savoir, serait possible. Or cette idée est une chimère. L'homogénéité du monde social peut être plus ou moins grande, sans

---

<sup>10</sup> Voir Chevallard et Jullien 1989.

doute ; mais toujours, dès que l'on passe un certain seuil, on plonge dans l'opacité de la vie intime, profonde, efficace des institutions. Il faut nous faire à cette réalité.

## 8. Le sujet et la personne

J'ai annoncé une seconde raison de notre déconvenue devant la réalité des pratiques véridictionnelles – le sujet. J'ai dit aussi qu'il n'y a pas de pur sujet d'une institution. Tout individu participe d'une foule d'institutions. Tout individu devient une *personne* en se constituant comme *nexus* d'assujettissements institutionnels. Il ne faut pas céder ici à un sémantisme négatif, trop courant pour que je n'en marque pas les dangers : ces assujettissements, qui font de nous des personnes, sont au vrai la condition de notre puissance de pensée et d'action, et la source de notre liberté. Chaque individu « travaille » le complexe de ses assujettissements en les jouant les uns contre les autres, et n'est pour cela jamais entièrement là où telle institution – qui le tient indûment pour son pur sujet – voudrait qu'il fût. En cela d'ailleurs, il acquiert la force de faire bouger les institutions qu'il est appelé à soutenir de ses passions.

Voici par exemple un jeune enseignant : il s'est donné passionnément – mais peut-être ne le sait-il pas – à l'institution qui l'a formé, l'Université. Il devient, du jour au lendemain, le sujet de l'École. Mais il en est d'abord un bien mauvais sujet : irrespectueux, irrévérencieux même ; avec cela entêté, épris d'une manière de faire et d'être que ses collègues plus anciens regardent avec étonnement ; ou, s'ils se rappellent avoir traversé les mêmes emportements, avec une indulgence que l'on accorde aussi aux naïfs égarements des amoureux. Voici maintenant cet enseignant chevronné, qui, au nom de l'institution qu'il connut hier, ne veut rien entendre à l'évolution de l'institution qu'il sert aujourd'hui. Voici encore tel jury d'examen, où se rencontrent des personnes qui, officiant alors au sein d'une commune institution, y demeurent, malgré qu'on en ait, assujetties à des institutions les unes aux autres étrangères ; et voilà que des conflits viennent à surgir, où l'un ne veut rien céder de ce qu'il croit exigible, tandis que l'autre s'emporte devant tant de raideur, dont il ne peut saisir l'origine.

Cette incontournable « polynomie » institutionnelle, sensible dans l'apparente *anomie* véridictionnelle qui en est l'écho obligé, on en retrouvera la marque aux plus humbles niveaux, où l'enquête docimologique la traque sans le savoir. Dans l'écart entre deux correcteurs à propos d'une même copie. Dans l'infidélité à lui-même du correcteur à qui l'on représente à quelques mois de distance les mêmes productions d'élèves – parce qu'entre temps il aura « bougé » dans le réseau de ses assujettissements. Dans ces écarts encore qui apparaissent de matière à matière en un même examen – des écarts que l'on stigmatise, quand il resterait à les expliquer plus finement, par le réseau des assujettissements disciplinaires et des passions qu'ils engendrent.

On l'aura compris : pour réduire ces dissonances, il ne suffira pas de réunir nos évaluateurs en des « commissions d'harmonisation », comme des larrons préparant ensemble un mauvais coup avant de s'entredéchirer de plus belle, parce qu'ils ne sont pas de la même bande. Y réussirait-on qu'on n'aurait réussi qu'à former une nouvelle bande, aussi singulière en son consensus que le sont toutes les autres. On ne peut espérer que la diffraction institutionnelle se fasse jamais oublier ; on ne peut espérer gommer les *personnes* pour en faire de *purs sujets* d'une institution à prétention universelle – *l'Évaluation* – qui demeure indéfiniment introuvable.

C'est pourtant cette tentation, et cette illusion, que je crois voir à l'œuvre dans le mouvement pour l'évaluation lorsqu'il s'abandonne au fantasme d'un *Grand Évaluateur Universel*, dont chaque évaluateur concret, de chair et de sang, ne serait que l'exécutant fidèle. On comprend que cette ambition se réalise par la mise en retrait des institutions, et donc des personnes – les « évaluateurs » – qui en sont toujours, quelque part, les sujets, et qui, par leurs passions institutionnelles, témoignent pour elles, fût-ce à leur insu.

## 9. De la « divergence » à l'objectivation

Ce mouvement pour une évaluation abstraite, libérée du concret des institutions et de leurs acteurs, me paraît aller de pair – au moment même où, dans la noosphère, on parle le plus d'évaluation – avec une diminution, dans le fonctionnement social, de l'activité véridictionnelle. *La masse sociale de la véridiction se rétracte.*

Le paradoxe n'est qu'apparent. Là où l'on attendait autrefois un verdict, soit l'énoncé d'une vérité, de la vérité *telle qu'elle apparaît d'un certain point singulier du monde social*, on requiert maintenant une *mesure*, soit « la vérité vraie », proclamée depuis un repère privilégié, surplombant, universel – lequel, en vérité, n'existe pas. Aussi les institutions comme leurs acteurs, affrontés à cette exigence, ont-ils le sentiment d'avoir perdu la légitimité nécessaire à une activité véridictionnelle qui devrait désormais se mesurer à cette aune. Chacun de nous peut, sur ce point, faire son examen de conscience, dans ses relations de chaque jour comme dans sa vie professionnelle : il devient moins facile, parce que moins légitime, de « dire la vérité » ; de dire, à tel ou tel, « ses quatre vérités » – qui ne sont jamais que ces vérités que l'on croit à son propos, mais qui, peut-être, ne l'intéressent pas moins pour autant. À tel point que l'un des problèmes majeurs de l'École d'aujourd'hui me paraît être, précisément, cet affaiblissement de la véridiction.

La suppression des examens – d'entrée en sixième, du brevet (rétabli aujourd'hui, mais dans une forme véridictionnellement aseptisée), etc. –, participe de cet évanouissement du dire-vrai. On continue de noter sans doute ; mais, pour des raisons qui constituent autant de circonstances atténuantes pour l'enseignant – j'espère l'avoir nettement indiqué –, on se gardera de rien dire qui ne se valide en quelque quantification suffisamment précise, de rien affirmer qui soit trop personnalisé – par rapport à l'enseignant, par rapport à l'élève.

Ainsi fleurissent ces biographies didactiques d'élèves qui nous répètent toutes la même histoire. « Au collège, cet élève marchait bien, sans difficultés graves. Oh ! Ce n'est pas qu'il était brillant, loin de là ! En mathématiques, sa moyenne a dû tourner entre 8 et 12. Semblablement ailleurs. Mais il est toujours passé sans problème dans la classe supérieure... »

Pauvre élève ! Pauvre verdict, qui lui en aura si peu appris sur lui-même ! Cet élève, qui n'a jamais suscité aucun autre commentaire, et qui pouvait croire au fond qu'il était un élève comme les autres – et, en effet, il était un élève pareil à beaucoup d'autres –, c'est à la fin du premier trimestre de la classe de seconde qu'il entendra le verdict tomber : il ne pourra prétendre aller en première S ! Ce qu'on ne lui dit pas, peut-être, c'est que ce verdict aurait pu être énoncé, par anticipation – dans le secret espoir d'invalider le pronostic qu'on avance par cela même qu'on l'avance ! –, *longtemps avant*, depuis la sixième peut-être. Ou, comme le font remarquer, statistiques à l'appui, les sociologues de l'éducation, depuis qu'il avait redoublé le CP. Mais qui – quel sujet de quelle institution ? – aura pris sur lui de le lui faire entendre au long de ces années ?

Plutôt qu'à mesurer les performances de l'élève, on pourrait s'occuper aujourd'hui à mesurer la véridiction dont il est l'objet : ce serait une autre manière de s'intéresser à lui. Car chacun de nous a besoin de véridiction. Dans l'ouvrage qu'il a consacré à étudier le « souci de soi », Michel Foucault rapporte que Galien conseillait « à qui veut bien avoir soin de soi-même de chercher l'aide d'un autre ; il ne recommande pas cependant un technicien connu pour sa compétence et son savoir ; mais tout simplement un homme de bonne réputation dont on peut avoir l'occasion d'éprouver l'intransigeante franchise »<sup>11</sup>. La véridiction peut sans doute se fonder sur un appareil chiffré, précis, fiable ; l'évaluation peut bien passer par une *technè* impersonnelle ; mais le *verdict* lui-même, au-delà des chiffres, est toujours le fait d'une personne, qui en soutient l'énonciation, au nom d'un complexe d'institutions qui ne nous est pas toujours connu.

Les créateurs de la docimologie se sont effrayés des divergences qu'ils constataient entre examinateurs. On a cherché à réduire à toutes forces cette diffraction pourtant inévitable. Mais je voudrais, ici, rappeler le souvenir, presque perdu aujourd'hui en certaines parties de la noosphère, d'une exigence culturelle contraire, où s'exprime une tout autre vérité. Lorsqu'on constitue – aujourd'hui encore – un jury de thèse, on cherche, dans le meilleur des cas, à y créer *une divergence systématique, organisée, réfléchie, féconde*. Ainsi le candidat auteur d'une thèse d'histoire littéraire devra-t-il se confronter à un spécialiste de son domaine ; et encore à un historien de la période peut-être. Mais, s'il a donné quelque traduction du latin, il pourra devoir affronter le jugement d'un latiniste ; et, s'il a touché par exemple à quelque aspect des religions du moment, il entendra peut-être s'élever des objections venues, à travers tel membre de son jury, d'une institution qu'il n'aura fréquentée qu'en passant. La seule universalité que nous sachions construire naît de telles confrontations entre ce qui resterait, à demeurer dans leur ghetto institutionnel, simples esprits de clochers.

Le jury, ce lieu interinstitutionnel créé à toutes fins utiles, multiplie volontairement les registres de la véridiction. À cette épreuve, on jugera si l'élaboration soumise à tant de verdicts croisés, attaquée de plusieurs côtés, tient le coup, se révèle solide, affirme sa robustesse. La véridiction a ainsi une fonction *d'objectivation*. Elle expose une vérité institutionnelle – je dirai presque une subjectivité – à d'autres vérités d'institutions, pour en apprécier la force, en soutenir la réalité au-delà du cadre protecteur particulier à l'intérieur duquel elle s'est d'abord construite.

## 10. Pour un paradigme différentialiste

Il n'en va pas autrement s'agissant de l'élève, et même du tout jeune élève. Le moyen de l'enseigner, la relation didactique où on l'enferme d'emblée, et longuement, ce caprice et cette miniature où le fait entrer l'institution d'enseignement, a ses raisons intangibles. Car il faut le guider, l'aider à cheminer, le garder de trop fortes perturbations extérieures, dont il convient d'assurer le contrôle et la régulation. L'accès de l'élève au savoir, l'élaboration de son rapport personnel au savoir enseigné, y sont soumis à un assujettissement *dominant*. Dans le concret du vécu de l'élève, les mathématiques, l'anglais, ou le français même, ce sera d'abord « ce que l'on fait » avec le professeur de mathématiques, d'anglais ou de français. Son rapport personnel au savoir enseigné se développe ainsi dans un microcosme, dont il peut douter qu'il entretienne même quelque lien que se soit avec quoi que ce soit d'extérieur au monde clos de la relation didactique. À la limite, le savoir pourra apparaître comme le fruit

---

<sup>11</sup> Foucault 1984, p.68.

d'une « folie à deux », l'effet d'une complicité ou orageuse ou perverse ou idyllique, qui seule lui donne sens et lui permet d'advenir <sup>12</sup>.

Aussi la relation didactique doit-elle *s'ouvrir*, en de certains moments, pour que l'élève puisse faire l'épreuve de *l'objectivité – a priori* douteuse – du rapport au savoir qui s'y engendre; afin d'éprouver si celui-ci continue de faire sens lorsque cette relation singulière vient à être ou suspendue, ou perturbée. La relation didactique doit ainsi périodiquement, dans des formes adaptées, selon un équilibre sans doute difficile à trouver, procurer à l'élève son propre antidote – ce que je nommerai *l'objectivation véridictionnelle*, ou, encore, *la véridiction objectivante*.

Cet antidote existe, quoique insuffisamment je crois, à l'état spontané, si je puis dire. La fonction de véridiction objectivante est assumée par le système d'enseignement même si des évolutions idéologiques récentes l'ont oblitérée dans la conscience des agents et des acteurs du système. Certaines formes en sont erratiques, nullement organisées, d'autant plus impressionnantes. Cet élève de terminale – sept ans d'anglais – est abordé par un touriste britannique qui lui demande un renseignement ; il le comprend mal, lui demande de répéter, bredouille une réponse hésitante. Situation spontanée de véridiction, dont notre élève aura peut-être la sagesse de tirer quelque enseignement !

Mais d'autres dispositifs véridictionnels seront pensés, voulus, organisés, auxquels l'enseignant lui-même prend sa part. Ainsi en est-il notamment des examens, dont la fonction, à cet égard, importe plus que la structure – laquelle peut bien changer si la fonction demeure. On a trop vite stigmatisé, je crois, certains dispositifs dont on ne comprenait plus guère l'esprit – je veux dire les fonctions –, mais dont l'existence atteste un savoir ancien, qui s'est obscurci à nos yeux, sur les conditions de la construction du savoir. Dans nos classes préparatoires, ainsi, la fonction des « colles » est exemplaire si le système peut être critiqué : l'élève, extrait hebdomadairement de la familiarité de son professeur, y affronte une véridiction plus étrangère, qui préfigure l'étrangeté voulue du face à face futur avec l'examineur de concours.

L'évaluation est d'abord une véridiction : elle se présente toujours comme l'énoncé d'un verdict. Tout le problème est alors du bon usage de ce verdict. En y voyant l'expression de la mesure d'une valeur, on s'expose à bloquer une dynamique, à rigidifier ce qui est d'abord l'expression *d'une vérité* – vérité d'un moment, d'une institution, d'une biographie didactique qui se construit. Or la question essentielle, devant laquelle notre système d'enseignement me semble aujourd'hui si démuni, est celle de la *réaction* à ce verdict; du *rapport* que les individus qui ont à en connaître (je les désignerai par la lettre *Z*) entretiendront avec la situation que le verdict vient créer – un rapport que je noterais donc, dans mon petit formalisme,  $R(Z, V(X, Y, O))$ .

Permettez-moi ici une certaine brusquerie de langage pour souligner encore ce point : lorsque l'élève – je ne prendrai que cet exemple – reçoit une note, que cette note soit un 4 ou un 18 sur 20, la seule question importante est celle-ci : « Et alors ? ». C'est-à-dire encore : « Que faire ? ». Que vais-je faire, moi l'élève ( $Z = X$ ) ? Moi le professeur ( $Z = Y$ ) ? Et, d'ailleurs, qui aura à connaître de ce verdict ? Qui se sentira appelé à réagir ? Qui viendra se loger dans cette place que marque, dans ma formule, la lettre *Z* ? Comment cette perturbation sera-t-elle « traitée » par l'environnement de l'élève ? Quel verdict l'élève portera-t-il sur ce verdict ? Quelles analyses, conduisant à quelles décisions, en saura-t-il produire ? Qui l'aidera dans ce

---

<sup>12</sup> Sur ces questions, voir Chevallard 1989a et Chevallard 1989b.



travail, à quoi se guidera-t-il dans l'accomplissement de cette tâche si essentielle au métier d'élève ? Mais aussi, à quels types de décisions aura-t-il accès ? Et comment les mettra-t-il en œuvre ? On devra prendre acte, à cet égard, de la pauvreté d'ensemble de notre culture didactique contemporaine ; et, surtout, *de son partage inégal* – question parmi les plus vives en nos démocraties.

L'évaluation, le « test » par lequel elle se réalise, plutôt qu'une mesure fournit *un écran sur lequel vient se projeter l'objet évalué* – le rapport de l'élève à l'objet de savoir, ou de tout autre catégorie d'acteurs qu'on voudra à tout autre objet qu'on voudra. Une telle image est potentiellement véridictrice : elle nous dit, ou du moins *on pourra chercher à y lire*, une certaine vérité sur ce rapport, sur cet objet que l'on évalue. Mais elle est, en même temps, partielle, distordue, brouillée, parce que la plaque sensible autant que le photographe ont leurs déterminants propres. Toutes les évaluations ne sont pas équivalentes ; toutes ne sont pas semblablement véridictrices ; toutes n'ont pas la même vertu objectivante. Toutes, en un sens, sont tendancieuses. Toutes sont des caricatures plutôt que des portraits équilibrés.

La comparaison photographique est à cet égard éclairante : ce n'est pas que l'image soit *particulière* qui fait problème – car elle l'est toujours, et nécessairement. C'est plutôt qu'on ne sache pas, parce que l'image se prétendrait réaliste, fidèle, exacte – à l'instar d'une mesure –, à quel *type d'image*, relevant de quel « genre photographique », nous aurons à faire une fois le portrait tiré. Le problème de l'évaluation est ainsi celui du « genre évaluatif » – il ne saurait en exister d'universel. C'est donc aussi celui de la « déclaration » du genre adopté, lequel, pour l'institution qui le met en œuvre, semble toujours aller de soi comme source de vérité.

Cette question est immédiatement liée à celle de la *publicité* de l'intention évaluative et du style institutionnel dont elle est réellement l'écho<sup>13</sup>, plutôt qu'à son adéquation, à sa consonance à l'objet évalué – auquel l'évaluation pourra apporter de toute façon une part de vérité, et donc un moyen d'objectivation. J'observerai alors, en passant, que la remarque faite plus haut sur les comparaisons internationales ne saurait annuler l'avantage que l'on peut trouver à de telles entreprises, même s'il faut en redéfinir profondément l'intérêt. Car l'objectivation, et l'objectivité, sont une construction sociale, processus et résultat où s'imprime la marque de fabrique de l'institution constructrice, même lorsque celle-ci, à force de se croire point de vue absolu, universel, surplombant, *s'ignore comme institution nécessairement particulière*.

L'objectivité n'est pas un donné à portée de la main ou une essence sur laquelle, à l'inverse, on ne pourrait tomber que par l'effet d'un hasard heureux. Elle ne peut être que le fruit d'un travail collectif, continué, dont les résultats soient rendus publics et publiquement débattus ; qui permette de situer les « divergences » simplement constatées en un système de *différences institutionnelles* assumées et travaillées, et publiquement affirmées.

Plutôt que de chercher à élaborer les moyens d'une « bonne » évaluation – laquelle, je le crains, appartient au mythe –, il convient, je crois, d'inscrire nos travaux en un *paradigme différentialiste* de l'évaluation. Celui-ci, aujourd'hui, reste à construire ; et tout ou presque y est à faire, ou à refaire.

---

<sup>13</sup> Pour un exemple (à propos du concours de recrutement des élèves instituteurs), voir Chevallard 1989a.

## Références

- CHEVALLARD Y. (1986), Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in J.-M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck-Wesmael, Bruxelles.
- CHEVALLARD Y. et FELDMANN S. (1986), *Pour une analyse didactique de l'évaluation*. Publications de l'IREM d'Aix-Marseille, 3, Marseille.
- CHEVALLARD Y. (1989a), Enseignement des mathématiques et besoins professionnels Le cas des élèves instituteurs. Communication au XVI<sup>e</sup> colloque inter-IREM des professeurs en école normale et autres formateurs des instituteurs (Bordeaux, 18- 20 mai 1989) (à paraître).
- CHEVALLARD Y. (1989b), Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Intervention au Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique de Grenoble le 26 juin 1989 (à paraître).
- CHEVALLARD Y. et JULLIEN M. (1989), *Sur l'enseignement des fractions au collège – Ingénierie, recherche, société*. Publications de l'IREM d'Aix-Marseille, 15, Marseille.
- DE LANDSHEERE G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. PUF, Paris.
- FOUCAULT M. (1984), *Le souci de soi*. Gallimard, Paris.
- HAMELINE D. (1985), Évaluation, *Encyclopaedia Universalis*, vol. 7, p .616-617.
- KEITEL C. (1989), *Les finalités de l'enseignement des mathématiques*. Communication au colloque *Finalités des enseignements scientifiques* (Marseille, 10-12 janvier 1989) : Actes publiés par le CCSTI Provence - Méditerranée, p. 21-30).
- LEFEBVRE H. (1971), *L'idéologie structuraliste*. Anthropos, Paris.