

# **NOS PRATIQUES D'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS**

## **Regards croisés et partages d'expériences**

Atelier 1 : Évaluation de mémoires, TFE, Rapports individuels

Témoignage :

*Modèles scientifiques positivistes & Compétence linguistique des juristes*

Éric BATTISTONI

**ULG**

**Deuxième journée annuelle de l' IFRES - 9 mai 2008**

## 1. Les représentations d'une « valeur académique » objective

Tous les savoirs humains tendent à s'institutionnaliser individuellement comme champs épistémologiques rigides, afin de préserver leur cohérence interne (phénomène de « *disciplinarisation du savoir* ») mais aussi afin de tracer les frontières que les autres disciplines devraient ne pas franchir (phénomène de la « *clôture scientifique* » de chaque discipline). Pourquoi faudrait-il préserver à tout prix la *clôture disciplinaire* comme objectif privilégié, et consécutivement, « diviniser un savoir de référence » par exemple en sacrifiant sa méthodologie spécifique outre sa seule spécialisation « verticale » ?

Ce mécanisme de clôture disciplinaire, qui correspond à la logique scientifique classique, ne répond-il pas tout simplement à un besoin humain de pouvoir et de conservation de celui-ci. En d'autres mots, comment faire la part des choses entre la nécessité d'ordonner un savoir qui en a besoin pour le progrès scientifique, et, l'artifice générant en permanence une distinction, une différence par rapport aux autres disciplines scientifiques ou à la pratique professionnelle ?

Cette question n'est pas sans relation avec l'évaluation des travaux des étudiants.

En effet, tous les concepts utilisés par les évalués (mais aussi toutes les méthodes de manipulation de ces concepts) serviront de points de comparaison au regard de ceux que l'école place en posture d'experts et même de juges.

Mais toute évaluation repose sur une opération intellectuelle d'analogie, c'est-à-dire sur une comparaison dont le premier terme est un simple donné factuel (l'information incluse dans le travail) et dont le second terme se rattache à un référentiel qui, lui, n'est pas donné et doit être construit conceptuellement. Comme l'évaluation du travail d'un étudiant universitaire vise un référentiel de nature académique, elle met dès lors en oeuvre un double plan analogique, à savoir une dimension scientifique (puisque l'université enseigne les savoirs) et une dimension professionnelle (puisque l'université forme en vue d'une pratique professionnelle).

Il nous a paru intéressant de proposer au regard des évaluateurs, la radioscopie de ce référentiel (le second terme de l'évaluation académique), d'une manière générale tout d'abord, et ensuite, plus spécialement lorsqu'il s'agit de jauger la qualité juridique en incluant / à l'exclusion de la qualité orthographique des travaux d'étudiants en droit.

## 2. Les référentiels soutenant une « validité scientifique » objective

Comme tous les repères scientifiques que nous recherchons, consciemment ou inconsciemment, sont animés par nos croyances, sentiments, émotions, opinions, convictions, volonté, aptitudes, capacités, motivations et autres raisonnements d'origines diverses, il est important de ne pas enclaver la pensée de celui qui est évalué, à l'intérieur de nos propres modelages référentiels.

En réalité, nous effectuons nos choix paradigmatiques à travers nos inscriptions dans des réalités personnelles, interpersonnelles, existentielles, professionnelles, sociales, politiques. Certaines de ces ressources sont attribuées par notre « nature » propre (physiologie, psychologie...). L'instinct, les réflexes (stimulus-réponse), les expériences cumulées du plaisir (déplaisir) et de la souffrance, les pulsions et les sublimations (avec les apports spécifiques théoriques et pratiques, de la psychanalyse freudienne ouvrant à une intuition de l'inconscient), influencent la manière de concevoir notre propre expertise.

D'autres ressources, plus délibérément pensées comme sociales, accroissent cette emprise. Ces secondes ressources sont plutôt supposées résulter de « croisements », hybridations ou métissages, en fonction de nos différentes sédimentations « culturelles » (par exemple : européenne, continentale, nationale, professionnelle, personnelle, ...).

Une entreprise de repérage préalable s'impose à notre esprit, lorsque nous nous préparons à évaluer les contenus conceptuels produits par d'autres, outre leurs méthodologies de travail mises en oeuvre. En effet, le référentiel de notre évaluation devrait se référer à des savoirs fondamentalement scientifiques, en laissant de côté nos représentations infondées (parce qu'abusivement étroites) ou non pertinentes (parce que dirigées vers d'autres objets que seulement scientifiques).

Ainsi en va-t-il pour la cotation de l'orthographe dans des travaux juridiques (ou autres).

### 3. Les référentiels soutenant une « pratique professionnelle » efficace

**Les compétences linguistiques d'un futur juriste** fournissent un exemple très « parlant » de la seconde dimension (la dimension professionnelle) lors d'une évaluation de travaux écrits, réalisés par des étudiants en droit.

Le chevauchement des deux référentiels (scientifique et professionnel) n'est pas sans risque pour l'évalué.

D'une part, la *rigueur disciplinaire* des exigences scientifiques pourrait venir contaminer une exigence professionnelle moindre vu que l'objectif de celle-ci reste exclusivement pragmatique. Vu que le savoir scientifique est de nature déclarative, il n'a pas grand-chose à voir avec les savoirs procéduraux (« *savoir-faire* »), ni avec les savoirs organisationnels (« *savoir faire faire* »), ni non plus avec les savoirs relatifs aux valeurs (« *savoir-être* »).

D'autre part, celui qui va évaluer la compétence linguistique, peut-être un juriste éminent mais simultanément il peut être un linguiste déficient ! Et s'il était aussi un linguiste éminent, il risquerait alors de générer une évaluation discriminatoire par rapport à celle de ses collègues moins éminents. Au demeurant, même en ce cas, l'évaluateur est-il un professionnel dûment averti des besoins du secteur des praticiens du droit et de la justice ?

### 4. Divergences entre paradigmes scientifiques et approche multi-référentielle

La question de l'orthographe dans des travaux juridiques, témoigne de l'ambiguïté analogique lorsqu'il faut construire un deuxième terme dans l'opération intellectuelle de comparaison entre ce qui est (le factuel) et ce qui devrait être (le référentiel).

Au-delà de l'orthographe, d'autres interférences avivent cette ambiguïté ; par exemple, le paradigme scientifique d'un savoir disciplinaire et de sa spécialisation « verticale ».

En principe, une véritable approche scientifique nous obligerait à effectuer différentes lectures (certaines au besoin contradictoires entre elles) à partir d'outils, d'instruments, de techniques et de méthodes, émanant en leurs formes les plus rigoureuses, de champs disciplinaires scientifiques distincts (épistémologie) : physiologie, psychologie, éthologie, ethnologie, anthropologie, sociologie, économie, histoire, sciences juridiques, ...

La reconnaissance et l'acceptation de lectures plurielles (c'est-à-dire **multiréférentielles**) semble faire actuellement défaut.

Or une telle approche multi-référentielle constituerait une voie d'élaboration plus critique du savoir scientifique, surtout dans le domaine des sciences de l'homme et de la société. Et la réalité se révèle en profond décalage avec cette proposition car, dans l'esprit du positivisme scientifique, une telle démarche multi-référentielle apparaît contraire à la vision d'unité de l'objet et de cohérence méthodologique, qui doit caractériser chaque « *cadre disciplinaire* » scientifique.

À défaut d'une pareille approche multi-référentielle, le savoir scientifique s'élabore en suivant des représentations très différentes, selon le type de réalité qui nous intéresse ou encore selon la nature de cet objet.

**Dans l'état actuel de la clôture disciplinaire des savoirs scientifiques, la question de la vérité** (c'est-à-dire de son discernement ou de sa reconnaissance, de son établissement) **est probablement l'un des, sinon le thème(s) philosophique(s) majeur(s) pour tous les scientifiques.**

## 5. Le second terme de l'évaluation : le savoir scientifique tel qu'il devrait être

Certes, les représentations dominantes et les conceptions du modèle scientifique vont évoluer selon les époques.

Actuellement, on considère que **la vérité des propositions** est essentiellement dialectique mais qu'elle suppose néanmoins une *adaequatio rei et intellectus* (conformité de l'intellect et de la chose). Toutes les vérités ainsi déduites sont supposées valables. La vérité devient alors la qualité de ce qui s'impose comme vrai parce qu'évident en soi, clair et distinct, ou encore, évident au niveau de l'entendement, par la force propre d'une démonstration ou d'un raisonnement qui enchaînera de manière indubitable les propositions, en permettant de remonter par analyse aux dites « primitives » (Leibniz).  
(Voir également Spinoza : *veritas index sui*)

La vérité des sciences humaines et de la société est donc réputée scientifique si elle acquiert la qualité « de l'assertion que l'on ne peut pas renverser et à laquelle il est légitime de donner un plein et entier assentiment ».

Ce modèle paradigmatique est-il acceptable ?

Est-il exhaustif et inclut-il tout le savoir scientifique valide ?

Est-il exclusif de tout autre modèle ?

- Ceci nous interpelle sur une **première question** : comme la méthode scientifique d'approche actuelle repose sur une vision uni-référentielle (incluant tout au plus une vision systémique), pourquoi n'aborde-t-elle pas **l'inter-systémique** que nous avons qualifié ci-dessus sous l'expression de « multi-référentialité » ?

Or la multi-référentialité : c'est une approche transversale, c'est l'émergence d'une autre logique qui vise à reconnaître la complexité des situations humaines et à leur prêter du sens, même en dehors des méthodes construites par les cadres disciplinaires scientifiques.

Chaque cerveau construit l'image de sa propre logique, de sa propre réalité cognitive. À cet égard, le *cadre disciplinaire* construit par le positivisme scientifique masque un pan entier de la réalité conceptuelle : tout le savoir inter-systémique.

C'est pourquoi la présente discussion porte sur autre chose qu'une simple « question de méthode » ou qu'un problème épistémologique intéressant essentiellement la production et la validation de la connaissance.

Derrière ces écoles respectives de pensée qui nous dépassent, il nous est difficile de conserver la bonne compréhension de la vision de l'autre, mais surtout de parvenir à dégager les complémentarités qui devraient tous nous réunir pour œuvrer dans une signification plurielle, « à cerveau total ».

- De plus, lorsqu'il s'agit de juger l'intérêt ou l'apport des idées dans un travail de niveau académique, se pose alors une **seconde question**, plus délicate et qui appelle dès lors une réponse nuancée.

Supposons qu'un travail écrit (à évaluer) ait fait usage d'une méthode multi-référentielle. Il est alors rédigé suivant un point de vue programmatique, puisqu'il s'écarte du modèle positiviste. En revanche, suivant le paradigme positiviste de l'évaluateur, une bonne approche repose nécessairement sur un point de vue descriptif/prescriptif.

Dans une visée *programmatique*, les frontières deviennent mouvantes entre la « **vérité** » et le « **vrai** », par rapport aux jeux du « **sens** », aux « **significations** » plurielles (à raison de leur ambiguïté), à la « **réalité** », au « **Monde** », à l'« **être** », à l'« **existant** », à « **l'authenticité** », à la « **congruence** », à la « **sincérité** » (ces termes n'étant pas substituables les uns aux autres).

Les « correcteurs modaux » (approximation, plausibilité, probabilité...) se multiplient, ce que réfute une approche scientifique rigoureuse.

En réalité, plutôt que de chercher à atteindre la vérité scientifique à partir de la démarche formelle d'un raisonnement méthodique, l'effet programmatique recherché serait plutôt de satisfaire à la notion d'« **acceptabilité** » (dans le sens d'O. Neurath).

La différence entre ces deux objectifs, se traduit par exemple dans l'utilisation [ou non] des métaphores (qui laissent l'esprit libre de ses propres projections), dans des raisonnements et des démonstrations laissés volontairement inachevés, ou dans des dissonances cognitives (ruptures logiques) ou dans la déficience d'un *fil rouge* (ce dernier devant toujours être rigoureusement visible dans un cadre disciplinaire usuel).

## 6. En conclusion

Pour parler de ce qui « devrait être », la pensée utilise d'autres modèles et d'autres expressions que pour parler de ce qui « est » ou de ce qui « doit être ».

S'il paraît admissible d'imposer l'un des deux paradigmes à des jeunes étudiants en phase d'acquisition des concepts prérequis par une discipline scientifique, l'évaluateur peut-il encore légitimement imposer son propre paradigme, dès le moment où la consigne du travail demandé s'écarte d'une simple restitution de ces prérequis ?

Dans un avenir proche, de nouveaux modes de pensée, de nouveaux paradigmes méthodologiques se décanteront irrémédiablement, de sorte à mieux correspondre aux instruments actuels par lesquels se nourrit la pensée des étudiants, des professeurs et de tous les savants ?

On pense à GOOGLE, à WIKIPEDIA et à d'autres multiples inférences technologiques : ceux-ci ouvrent le savoir sur des intersections inévitables entre les disciplines scientifiques cloisonnées.

Pourra-t-on occulter encore longtemps cette multi-référentialité dans l'évaluation soit des qualités scientifiques, soit des méthodes mises en œuvre par les travaux à visée scientifique et/ou professionnelle des étudiants, qu'il s'agisse d'études de synthèse, de rapports personnels de stage, de mémoires ou autres T.F.E. ?

Ne conviendrait-il pas d'assumer le plus tôt possible des modèles correspondant à une spécialisation « horizontale » des savoirs (compétence multi-référentielle), à côté de la traditionnelle spécialisation « verticale » (compétence hyper-spécialisée disciplinairement) ?