

**L'évaluation en sciences humaines et sociales entre
objectivité et pouvoir rhétorique :
pratiques docimologiques en contexte universitaire**

Dr.HAMLAOUI Abderrahim¹

¹Université Kasdi Merbah Ouargla(Algérie)

¹ Laboratoire de FEU

Mail : abouwadeahamlaoui@gmail.com¹

Date de réception : 29-12-2020 ; Date de révision : 05-09-2022 ; Date d'acceptation : 30-09-2022

Résumé

Le présent article s'intéresse à l'étude de l'évaluation pédagogique, en sciences humaines et sociales. Son objectif principal est de montrer l'impact du « bien dire » langagier sur l'évaluation sommative en tant que processus « humain » dont les pratiques sont souvent conditionnées par de nombreux facteurs qui pourraient nuire à l'objectivité d'une telle activité. Ces facteurs relèvent particulièrement de la corrélation qui se crée entre « l'évaluateur » et les procédés langagiers mis en œuvre par « l'évalué » et qui génère un pouvoir rhétorique susceptible de faire émerger des écarts évaluatifs. Pour étudier ce rapport entre le pouvoir rhétorique et l'évaluation pédagogique, une recherche expérimentale quantitative a été menée au sein du département des lettres et langue française. Il s'agit d'une évaluation sommative prise en charge par 10 enseignants-correcteurs d'une épreuve d'étude des textes littéraires proposée aux étudiants de 3^e année licence (promotion 2018 /2019). Les résultats ont démontré que l'esthétique langagière, voire le « bien dire » prime sur les aspects cognitifs et procéduraux au cours du processus d'évaluation

Mots-clés : évaluation pédagogique, évaluation sommative, rhétorique langagière, objectivité, docimologie.

Abstract

This paper attempts to study the pedagogical evaluation in human and social sciences. Its major aim is to show the impact of language *well say* "bien dire" on summative evaluation as a "human" process whose practices are often conditioned by several factors which could affect the objectivity of such activity. These factors are particularly relevant to the correlation created between the "evaluator" and the language processes implemented by the "evaluated" and which generates a rhetorical power likely to bring out evaluative discrepancies. To study this relationship between rhetorical power and educational evaluation, a quantitative experimental research was conducted within the local department of French language and literature. The study implies a summative evaluation carried out by 10 teachers-correctors of a sample of literary text exam papers offered to 3rd year undergraduate students during the academic year 2018/2019. The results demonstrate that language aesthetics, akin to *well say* "bien dire", takes precedence over cognitive and procedural aspects during the evaluation process.

Key words: pedagogical evaluation, summative evaluation, language rhetoric, objectivity, docimology.

Introduction

Il faut tout d'abord rappeler, comme le dicte l'éthique méthodologique, que les prémisses du présent article découlent d'une communication orale présentée lors des travaux d'un colloque national portant sur *Les approches textuelles dans l'enseignement du FLE en contexte scolaire algérien*, organisé par l'Ecole Normale Supérieure de Ouargla en novembre 2018. L'intervention porte sur le thème de l'évaluation en FLE et ses rapports avec les éléments de la rhétorique. Un tel sujet est aujourd'hui omniprésent dans de nombreux centres d'intérêt du fait que l'évaluation demeure un acte déterminant dans le champ de l'enseignement/apprentissage.

Etant une activité fondamentale pour tout programme de formation, l'évaluation pédagogique en sciences humaines et sociales demeure une pratique polémique qui ne cesse de susciter l'intérêt de tous les acteurs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. En contexte universitaire, les enjeux d'une telle pratique sont, aujourd'hui, de plus en plus d'une ampleur inévitable. D'une part, les rapports évaluatifs sont si divers et complexes qu'ils créent de nombreux paramètres et facteurs qui pourraient nuire à l'objectivité de l'évaluation pédagogique. D'autre part, les mutations méthodologiques que connaît l'enseignement supérieur ces dernières années contribuent à l'émergence de nouveaux systèmes de référence générés par l'approche par compétences et mettant les savoirs et les savoir-faire au centre du processus de l'évaluation. Par ailleurs, en sciences humaines et sociales, ces systèmes référentiels, voire ces types de savoirs pourraient être « concurrencés » par des savoirs rhétoriques à cause de la dimension linguistique que préconisent de telles disciplines. L'impact du « bien dire » que nous désignons, dans le présent article, par le pouvoir rhétorique est actuellement à l'origine de « sérieuses » interrogations sur la pertinence des stratégies et des techniques mises en œuvre pour faire face aux difficultés des pratiques docimologiques qui se rapportent particulièrement à l'évaluation en sciences humaines et sociales. En effet, c'est dans cette perspective que s'impose l'une des questions majeures que suggère la problématique de cette recherche et à laquelle elle tente répondre, à savoir : dans quelle mesure ce pouvoir rhétorique pourrait-il influencer l'évaluation pédagogique en sciences humaines et sociales ?

En partant des propos hypothétiques infirmatifs relatifs à cette dernière question, cette recherche se donne donc comme objectif principal l'étude de l'impact des éléments de la rhétorique sur le processus de l'évaluation pédagogique, voire l'évaluation sommative. Pour y aboutir, une démarche expérimentale à base quantitative menée au niveau du département des lettres et langue française à l'université Kasdi Merbah Ouargla nous semble privilégiée. Dans cette optique méthodologique, l'accent est mis, en particulier, sur les incidents qui se produisent suite aux effets de la rhétorique sur l'évaluation sommative de l'épreuve de la matière « Etude des textes littéraires » programmée en licence pour les étudiants de la troisième année (promotion 2018/2019). Cette approche quantitative nous a conduit à montrer combien la dimension rhétorique dans les rédactions des apprenants est coercitive, « trompeuse », « discriminatoire » et porteuse de subjectivité.

Révélateurs, ces résultats témoignent d'une part, de la complexité des rapports que tissent les différents intervenants dans le processus de l'évaluation pédagogique et de la primauté des aspects « esthétiques » de la langue par rapport aux aspects cognitifs et procéduraux de l'autre part. De tels résultats remettent donc en question les tendances méthodologiques susceptibles de mettre en équilibre les usages évaluatifs en situant les pratiques de l'évaluation pédagogique dans une perspective de fragmentation de critères.

II. Cadre théorique

1. L'évaluation : au-delà de la « mesure »

Etymologiquement, « Evaluer » vient de « ex-valuere » qui signifie « faire extraire la valeur » de quelque chose et attribuer une valeur à une situation, un comportement ou un produit quelconque. Cette définition implique qu'« Evaluer » signifie « porter un jugement sur la valeur de ». Ce jugement peut être objectif et fondé sur des critères externes : « Evaluer » est donc de l'ordre de « calculer » et de « mesurer », ou un jugement subjectif qui repose sur des critères internes ; dans ce cas « Evaluer » prend le sens d'« apprécier » et d'« estimer ».

En sciences humaines et sociales, de nombreux propos ont montré à quel point les enjeux évaluatifs sont complexes dans la mesure où les définitions de la notion d'évaluation se fondent autour de la dimension individuelle de la relation humaine caractérisant de tels champs disciplinaires. Dans ce cas il n'est pas question de considérer la valeur d'une chose, « mais son rapport à un sujet humain dans un processus d'attrait-pulsion ». C'est dans cette optique que se pose la question des moyens et des outils susceptibles de « garantir les formes de jugement » (Joël Laillier, 2017). L'évaluation dépasse donc la question de mesure : « *Le peu d'uniformité dans les mesures met continuellement dans la nécessité de faire des évaluations* » (Lobrot, 1983). Plus profondément, l'évaluation se définit comme une pratique qui « fait référence à la connaissance individuelle d'un phénomène humain quelconque. » (Lobrot, 1983). En tant que processus, l'évaluation peut être considérée comme une mise en œuvre des opérations cognitives dans le but de comprendre objectivement l'Autre.

De même, dans le domaine pédagogique, cette mise cognitive est particulièrement tributaire de la dimension humaine de l'acte d'enseignement/apprentissage. Il serait donc légitime de situer la notion d'évaluation par rapport aux contextes définitoires problématiques témoignant que :

« L'évaluation des apprentissages n'est pas une affaire de recettes ou de solutions toutes faites. On fait face à des problèmes complexes, jamais identiques, et toujours à approcher avec circonspection. En évaluation des traits humains, une attitude de prudence et de nuances exige du jugement et une réflexion méthodique. » (Howe, 2016)

Ainsi, ce caractère complexe de l'évaluation est explicitement illustré dans la définition proposée dans le Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique :

« L'évaluation est la prise d'information qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail sur les performances identifiables ou des comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation en les rapportant à des normes ou à des objectifs. Elle poursuit des buts de certification, de régulation des apprentissages ou des comportements, d'amélioration des produits ou des processus de production, ou enfin de prédiction de l'avenir. Elle suppose en amont un choix de démarches et d'instruments d'évaluation ou de mesure, et en aval, une interprétation de l'information recueillie, une communication aux acteurs directs ou indirects et des prises de décision quant aux interventions ou adaptations à faire dans la situation d'enseignement, de travail ou de formation » (Cora COHENA-AZRIA, 2013)

Exhaustive, une telle définition inscrit la notion d'évaluation dans une perspective communicative. L'évaluation n'est pas une simple pratique quantitative soumise à une norme ou à un objectif quelconque, mais il s'agit d'une stratégie d'échange comme le souligne J. Cardinet : « *L'évaluation scolaire peut être conçue comme un échange d'informations entre le maître et l'élève, au cours duquel chacun s'efforce de s'adapter à la représentation de l'autre. (...) L'évaluation est ainsi à concevoir moins comme une activité de mesure que comme un effort de communication.* » (CARDINET, 1987)

Par ailleurs, Toutes ces possibilités communicatives qu'opère l'activité de l'évaluation donnent naissance à des représentations argumentatives qui se superposent et se cohabitent pour générer enfin des stratégies persuasives qui pourraient déterminer tout le processus évaluatif au cours duquel se mêlent l'objectif et le subjectif. La maîtrise de ces deux paramètres en contact sera problématique et imposera les techniques adéquates pour les réconcilier.

2. L'évaluation des compétences : des savoirs aux pouvoirs

A l'heure actuelle, avec l'avènement de l'approche par compétences, la notion d'évaluation trouve son ancrage dans une réalité plus complexe que celle des objectifs, soit celle des compétences. Dès lors, l'évaluation se rapporte essentiellement au circuit typologique des savoirs que suggère une telle approche. C'est à ce moment là que les référentiels évaluatifs changent de pédagogie. Il ne s'agit pas d'évaluer des contenus selon une norme ou un objectif, mais d'évaluer des savoirs hétérogènes en les soumettant à des critères bien fondés. Dans cette perspective, Gérard Scallon, met l'accent sur ces mutations évaluatives en expliquant qu'

« Alors que les connaissances, les habiletés et les attitudes étaient le principal contenu des procédés de collecte d'informations et d'évaluation des apprentissages il faut maintenant viser plus haut et vérifier la capacité des individus à utiliser ces connaissances, ces habiletés et à témoigner ces attitudes dans des contextes variés. Les programmes qui érigent ce genre de capacité au rang des intentions de formation sont ainsi caractérisés par une approche par compétences. » (SCALLON, 2007)

Cette nouvelle conception de l'évaluation impose le caractère multidimensionnel du processus évaluatif. L'activité de l'évaluation ne peut pas être focalisée qu'aux seuls savoirs cognitifs, mais elle doit intégrer tous les savoirs en situation, voire les savoir-faire. Ces savoirs relèvent de trois domaines actionnels, selon la pédagogie par compétences, à savoir les connaissances, les capacités et les attitudes.

Pour démontrer la démarche combinatoire de ces différents domaines dans le processus évaluatif, un exemple d'une situation d'évaluation nous semble nécessaire. Il s'agit de l'évaluation d'une situation de rédaction au 3^e cycle menée dans une classe de François Minadakis PEMF école Gabriel Péri SMH.

Situation de rédaction	Connaissances	Capacités	Attitudes
« Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ».	Le type d'écrit et ses caractéristiques.	-La concordance des temps du récit -Les connecteurs -Les anaphores -Le vocabulaire précis et varié. -Les phrases complexes	Oser s'engager dans une action complexe : l'écriture et accepter de gérer sa surcharge cognitive.

Cet exemple extrait des travaux sur l'évaluation des compétences illustre bien la complexité de l'activité d'évaluation. En termes de savoirs, le processus évaluatif se tient dans l'articulation des savoirs et des savoir-faire. Ces types de savoirs se transforment dans la relation Evalueur/ Evalué à des pouvoirs car l'évaluation est avant tout une pratique persuasive. L'évaluateur se situe donc entre deux pouvoirs : un pouvoir cognitif qui relève du domaine des connaissances relatif à une discipline quelconque et un pouvoir procédural qui détermine la méthode d'organisation de ces connaissances. En sciences humaines et sociales, l'effet de la langue, en tant que moyen de transmission, est révélateur d'un autre type de pouvoir que nous qualifions ici de pouvoir du « bien dire » qui correspond aux procédés rhétoriques et stylistiques mis en œuvre par l'Evalué et qui s'ajoute aux deux premiers types de pouvoirs.

3. Evaluation sommative : ce n'est pas simple... !

« Les idées simples sont le plus souvent des idées fausses ». A quel point de tels propos sont en harmonie avec les pratiques de l'évaluation dite sommative ? Ce type d'évaluation se définit souvent par opposition à l'évaluation dite formative. Cette perspective dichotomique relative à ces deux formes d'évaluation est explicitement annoncée dans les travaux du CECR portant sur l'évaluation des compétences :

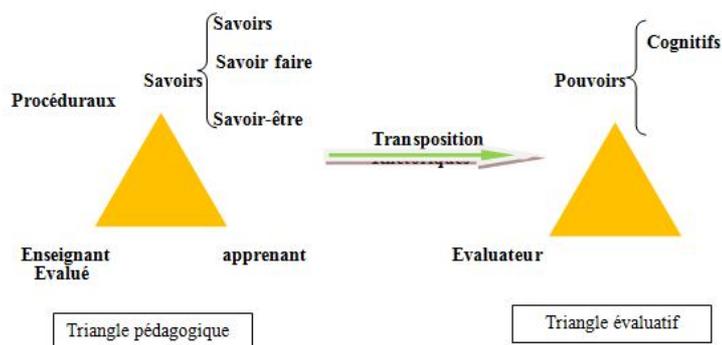
« Alors que l'évaluation sommative constitue une forme de contrôle des acquis en fin de période de cours visant à attribuer une note ou un rang (...), l'évaluation formative amène une grande nouveauté. Il ne s'agit pas seulement de répondre aux questions « qu'est-ce qu'on évalue ? » et « comment évalue-t-on ? », mais de voir dans quel but on évalue, de répondre à la question « pourquoi ? ». L'évaluation formative est donc conçue comme une pratique interactive, une activité de causalité « l'évaluation formative vise à recueillir des informations et des données permettant de donner un feed-back aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant » (Enrica PICARDO, 2011).

Dans cette même optique distinctive, on considère que :

« Les données issues de l'évaluation formative sont donc réinvesties dans l'appui à l'apprentissage (...) et on considère que la rétroaction à l'intention de l'enseignant, et surtout de l'élève, constitue le levier d'action principal de cette forme d'évaluation. En revanche, les données issues de l'évaluation sommative servent essentiellement à établir, de manière synthétique, les gains acquis au terme d'une séquence d'apprentissages, à représenter ces gains dans un compte rendu, à déterminer si un élève peut passer au prochain niveau ou doit redoubler une année scolaire et à justifier la sanction des études. » (Alain DESROCHERS, 2011)

Cependant, limiter l'évaluation sommative à sa dimension quantitative et justificative constitue le chemin le plus simple de la problématique évaluative. D'une part, une telle forme d'évaluation représente, en tant qu'une pratique courante, l'aboutissement final auquel se rapportent l'échec et la réussite de tout programme de formation. D'autre part, le processus évaluatif « sommatif » est à la fois complexe et « long » dans la mesure où l'attribution d'une note ou d'un degré quelconque n'est qu'une touche de main résultant de nombreuses opérations au cours desquelles pourraient se mêler l'objectif et le subjectif. Autrement dit, se situer dans « la matérialité » de l'évaluation sommative peut principalement recouvrir une certaine causalité.

La prise en compte de cette causalité dans le processus « sommatif » acquiert sa force dans le relationnel généré par l'activité de l'évaluation. Une telle pratique met en jeu trois principaux éléments constituant ce que nous osons appeler par glissement épistémologique « le triangle évaluatif », une forme transposée du triangle pédagogique.



4. Démarche d'évaluation : Un processus actionnel

La démarche d'évaluation est une esquisse chronologique et logique des différentes étapes de l'évaluation. Cette chronologie de la démarche d'évaluation est explicitement présente dans les propos définitionnels de l'évaluation des apprentissages proposés par D.Lussier soulignant que

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste d'abord à recueillir des informations (résultats de mesure, appréciations, observation,...) et à les rendre significatives ; à porter des jugements sur les données recueillies ; et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. » (LUSSIER, 1992.P23).

De tels propos montrent que la démarche d'évaluation peut être traduite par quatre principales actions :

1. Recueillir les informations

Cette action consiste à faire regrouper les données qualitatives et quantitatives nécessaires pour l'évaluation en se référant à des procédés formels (le questionnaire oral/écrit, grille d'évaluation...) ou à des procédés informels (l'observation, l'analyse des réponses...).

2. Interpréter les résultats

L'interprétation passe tout d'abord par la mesure qui consiste principalement à tirer toutes les significations possibles à partir des données recueillies et analysées. C'est grâce à l'acte interprétatif que l'acte d'enseignement/apprentissage prend sens. Les performances et les compétences sont toutes soumises à la vérification à travers des normes et des critères.

3. Juger

Etant cruciale pour toute démarche d'évaluation, l'action de juger vise à porter une appréciation sur les résultats. « Le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies. ». Peut-on le garantir ? Rien n'est fini. Les enjeux de l'objectivité s'imposent et remettent la nature du jugement en question. L'évaluation en sciences humaines et sociales est avant tout un acte « humain », voire une pratique émotionnelle.

4. Décider

En s'inscrivant dans une perspective communicative, D. Lussier propose une définition de cette dernière étape dans la démarche évaluative. Selon l'auteur :

« Prendre une décision signifie faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages (fonction de l'évaluation formative) et la reconnaissance des apprentissages maîtrisés à la fin d'un programme d'études (fonction de l'évaluation sommative). Dans un cas comme dans l'autre, la prise de décision est

directement reliée aux jugements portés antérieurement en regard de l'intention d'évaluation de départ. » (LUSSIER, 1992.P 35)

Cela montre que la prise de décision trouve son vrai sens dans l'ancrage postérieur de la démarche d'évaluation. Evaluer est aussi revoir l'avenir des pratiques enseignantes et rendre possible la progression « tranquille » des apprentissages.

Cette démarche propre à l'acte de l'évaluation telle qu'elle est structurée accentue notre conviction que le processus de l'évaluation est complexe. Les distances entre son début et sa fin sont si denses que de nombreux facteurs et dimensions pourraient intervenir.

5. Evaluation et objectivité : une relation désirée, mais... !

Toute évaluation suppose une objectivité. On notera cependant qu'il n'y a pas d'objectivité absolue. Dans le cas des sciences humaines et sociales, les enjeux sont d'une certaine difficulté dans la mesure où les relations entre ces deux pôles sont en réalité plus complexes. Une notion essentielle ici est celle de l'objectivité, une notion qui a fortement marquée l'histoire de la pensée rationnelle depuis longtemps.

Saisir et comprendre une telle notion, c'est d'abord la situer par rapport à la relation dichotomique mettant en opposition l'« instance subjective » et l'« instance objective ». La notion d'« instance subjective » *représente le moment individuel d'un sujet*. L'individu constitue le noyau de cette instance. Quant à l'« instance objective », elle est définie comme « *la chose invariante sur un ensemble d'instances subjectives, soit un sujet individuel* ». (PROVENCAL, 1987)

En général, la notion de l'objectivité est définie comme étant « *la qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant* » (Trésor de la langue française). À l'inverse, la subjectivité est la « *qualité de ce qui appartient seulement au sujet pensant* ».

En sciences humaines et sociales, le sociologue L. Goldmann va plus loin en décrivant la notion de l'objectivité :

« On parle de pensée objective dans les sciences physico-chimiques dans la mesure où les buts de ce savoir, soit la maîtrise de la nature par l'homme et la structuration catégoriale qui en résulte, sont les mêmes pour tous les groupes sociaux actuellement existants. Or la situation est radicalement différente pour les sciences humaines, qui ne peuvent faire abstraction du fait qu'il y a des différences entre les groupes sociaux¹⁶. Il y a, dans la caractérisation de cette démarcation, l'expression d'un changement d'ordre pour la base de référence dans la mesure où la variation référentielle sur les groupes sociaux apparaît déterminante pour la vérité objective, et non plus seulement sur un ensemble d'individus sans égard aux groupes distincts ». (GOLDMANN, 1953)

Il en résulte que l'objectivité en sciences humaines et sociales, en particulier, se situe face aux exigences et aux circonstances de ceux qui l'assument. Leurs différences sociales et leurs systèmes de références sont à la base de leurs choix, voire de leurs actes évaluatifs. Ces systèmes constituent la dimension dite référentielle considérée comme « historique », « humaine », « culturelle », et « symbolique ». Maîtriser l'évaluation, voire aspirer à une certaine objectivité, c'est réussir donc à atténuer les contraintes d'une telle dimension. Cela révèle le caractère multifactoriel de l'évaluation et pose de nombreuses questions sur les moyens et les stratégies qui pourraient être adoptés en vue de rendre l'acte évaluatif un moment d'exercice de l'objectivité.

De même, dans le domaine de la pédagogie, l'objectivité est considérée comme une chimère. Elle est envisagée par rapport à la relation entre l'évaluateur, étant un sujet pensant, et l'acte évaluatif, un processus complexe auquel se rapportent les différentes étapes de la démarche évaluative, comme le confirme « *toute opération d'évaluation dépend (...) du « sujet pensant »* » (GALIANA, 2005 : p69). Au cours de l'évaluation des acquis, l'évaluateur développe implicitement ou explicitement un certain nombre de comportements et de conduites susceptibles de nuire à l'objectivité de son acte. Dès lors, une telle évaluation pourrait être qualifiée de subjective et posera donc le problème de son efficacité, voire son utilité en contexte d'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, ces rapports évaluatifs sont actuellement très complexes dans une telle perspective pédagogique. L'avènement de nouvelles approches d'enseignement/apprentissage, l'approche par

compétences en particulier, génère de nouveaux paramètres et critères d'évaluation. L'évaluateur se situe donc au carrefour des compétences et des performances. L'évaluation doit donc tenir compte de cette mutation méthodologique et développe elle-même ses propres modes et ses nouvelles stratégies en vue de résister aux déficits d'objectivité de l'évaluation des acquis.

6. La docimologie : ce paradigme du « sommatif »

Au début des années 1960, Piéron introduit le paradigme de « docimologie » pour désigner un nouveau champ de recherche, appelé « la science des examens ». « *La docimologie est une discipline qui s'est donnée comme objet l'étude de la notation aux examens* »A. Cette nouvelle orientation dans le champ de la pédagogie propose dans un premier temps une étude des dysfonctionnements de l'évaluation. Ensuite, elle s'intéresse au processus de jugement des évaluateurs (les travaux de Noizet et Caverni, 1978) et met l'accent sur les phénomènes de « fidélité », de « validité » et de la « sensibilité de la notation ». Il s'agit ici de la docimologie dite « cognitive » qui « *tente de comprendre ce qui fonde « les pratiques d'évaluation ».* Elle tente de cerner les atours et les limites des épreuves, des jugements des enseignants, en s'interrogeant sur les conditions et les critères de leur validité ». (Pascal DETROZ, 2017 : p142)

Les données docimologiques mettent en évidence trois principaux paramètres qui peuvent être à l'origine du dysfonctionnement de l'évaluation et remettent donc en question la « fidélité » du jugement des évaluateurs : le moment de la réalisation, la personne qui la réalise et ce qu'on doit évaluer. Ces paramètres se rapportent essentiellement aux évaluateurs, seuls pourraient donner sens aux pratiques évaluatives « *l'évaluation est une voie obligée pour quiconque aborde la carrière enseignante et voudrait s'améliorer sur le plan pratique. C'est pourquoi les docimologues disent : la réussite des élèves, c'est la réussite de l'enseignant.* » (KIKWIKE, 2017)

Une étude empirique sur la docimologie en contexte de l'enseignement supérieur montre que le changement du moment de l'évaluation peut altérer les résultats d'un tel acte du fait que la chronologie constitue l'un des éléments déterminant du contexte dans lequel se déroule le processus évaluatif. Ensuite, l'évaluation, étant une opération individuelle, se rapporte étroitement à la personne qui la réalise. La prise en charge d'une même évaluation par de nombreuses personnes, voire évaluateurs est une façon de reproduire différents résultats.

Dans cette même perspective docimologique, l'accent est mis sur la « matière » de l'évaluation. L'évaluateur est donc appelé à délimiter et à cibler les éléments à évaluer en s'appuyant sur les critères de départ représentant ce que nous osons appeler « le contrat évaluatif ». Il n'est pas question donc de s'échapper de ce contrat de départ pour ne pas fausser les résultats, une sorte de « piéger » les évalués par le biais de la subjectivité.

7. La rhétorique : quand l'art détient le pouvoir

7.1. Les trois registres argumentatifs : l'enjeu du persuasif

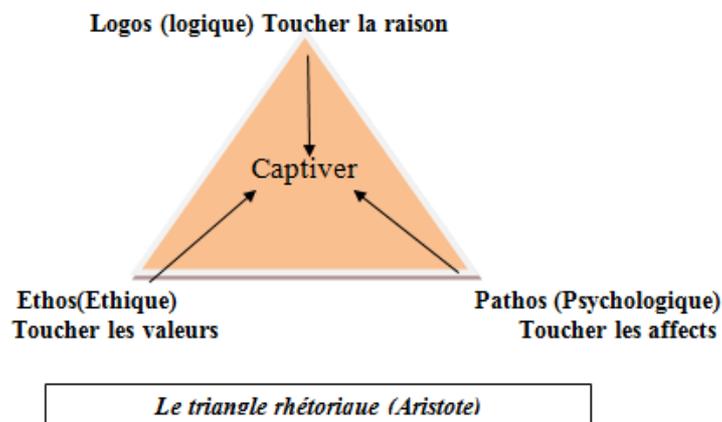
Etymologiquement, voire traditionnellement la rhétorique concerne tout d'abord la communication orale. Elle est définie par Quintilien comme « *l'art de bien dire* » (FLEURY, 2013) ou l'art de l'éloquence. Mais quelle est l'essence de cette éloquence si elle n'est pas envisagée dans une optique argumentative ? Effectivement, le discours rhétorique est persuasif comme l'affirme Aristote dans sa définition de la rhétorique considérée comme « *la faculté de découvrir tous les moyens possibles de persuader sur quelque point que ce soit* » (REBOUL, 2013). C'est aussi ce que confirme la définition proposée par le fondateur de la rhétorique antique, Corax, « *la rhétorique est l'art de persuader* » (FLEURY, 2013). Ainsi conçue, la rhétorique dépasse son ancrage oral pour s'asseoir ensuite dans l'univers de l'écrit, voire de la textualité.

Ce caractère persuasif de la rhétorique nous amène aux concepts d'éthos, de logos et de pathos du fait que le discours rhétorique, à visée argumentative, peut interpeller pour persuader et convaincre à la fois la raison et l'émotion. C'est par rapport à ces trois registres, constituant le triangle rhétorique, qu'Aristote considérait la rhétorique comme un « enjeu de pouvoir ».

1-L'éthos : ce registre fait référence à la personnalité, à la prestance et au pouvoir de convaincre de l'orateur. Ce dernier développe les éléments de force nécessaires pour une bonne impression du public dans le but de garantir sa légitimité et sa crédibilité.

2-Le logos : le temps du logos fait référence à la dimension rationnelle, logique et argumentée du discours. Ici l'accent est mis sur le recours aux faits réels, aux illustrations, aux statistiques, aux chiffres pour mettre fin à tout type d'objection. Dans le Dictionnaire de philosophie, le logos est défini comme « *la rationalité telle qu'elle se développe dans un discours cohérent et argumenté* » (GODIN, 2004 : p742). Le logos représente la combinaison de la parole et de la pensée, du langage et de la raison, dans le but d'instruire le lecteur en ayant recours aux arguments. Adam l'appelle « *l'exercice de la raison* » (ADAM, 1999).

3- Le pathos : ce registre fait référence aux émotions, à la séduction et aussi à l'empathie. Le pathos représente « *l'emploi des traits, des figures propres à émouvoir fortement.* » (Godin, 2004 : 953), destinés à « *modifier l'attitude de l'auditoire ou encore à le persuader en faisant naître des émotions ou l'état d'esprit souhaité.* » (Ibid. : 953)



7.2. Le style : au delà du basique

Du point de vue linguistique, la rhétorique se présente comme un travail raffiné sur la langue. Pour persuader et convaincre, l'orateur, voire l'écrivain procède à un choix personnel des éléments linguistiques susceptibles d'influencer et d'orienter son public en créant un état d'âme ou un état d'esprit. Ces éléments à caractère personnel, constituant ce qu'on appelle le style, opèrent une pratique langagière singulière et bouleversent l'usage ordinaire et basique de la langue pour rejoindre l'univers du discours rhétorique à la fois plus marquant et plus coercitif. Cet écart stylistique renferme le choix des procédés lexicaux et grammaticaux, les registres de langue, les figures de style, etc.

Il en résulte que le discours rhétorique, le plus souvent marqué par son caractère persuasif, a pour caractéristique essentielle d'installer un pouvoir auprès du public. Au cours du processus d'évaluation, en particulier en sciences humaines et sociales, les évaluateurs à leur tour se retrouvent confrontés à ce pouvoir rhétorique qui pourrait conditionner et déterminer le sens de leur acte évaluatif.

II- Méthodes et Matériels

Dans quelle mesure la rhétorique a-t-elle des incidents sur l'évaluation ? Telle est la question principale que pose la problématique du présent article. Pour pouvoir répondre à cette question de recherche, une expérimentation a été menée au niveau du département des lettres et langue française à l'université Kasdi Merbah Ouargla. Au cours de cette méthode expérimentale, nous nous sommes tenu à vérifier l'hypothèse de départ selon laquelle le discours rhétorique qui découle de son caractère persuasif installe un certain pouvoir qui pourrait orienter et déterminer le processus évaluatif.

En l'inscrivant dans ce contexte universitaire, notre expérimentation se rapproche des pratiques docimologiques des enseignants durant les examens du premier semestre de l'année universitaire

2018/2019. Il s'agit, en particulier, de l'évaluation de l'épreuve de la matière « Etude des textes littéraires » destinée aux étudiants de la 3^e année licence, une promotion de 145 étudiants. Cette épreuve, se déroulant en moi de janvier, porte sur une dissertation littéraire orientée par un schéma organisationnel de rédaction (voir annexe). L'objectif principal de cet examen est, d'une part, de tester la maîtrise des connaissances acquises en matière de la littérature maghrébine à savoir celles relatives à l'altérité et aux cycles dibiens, et, d'autre part, de vérifier les compétences rédactionnelles et formelles propres à la dissertation littéraire. Rappelons qu'un tel objectif est clairement envisagé par l'offre de formation en licence proposée par le département des lettres et langue française.

Après avoir reçu les copies, voire les réponses des étudiants, étant enseignant de la matière, nous avons procédé dans un premier temps à la distribution de 100 copies constituant l'échantillon représentatif à dix (10) enseignants correcteurs dont les centres d'intérêt relèvent du domaine de la littérature (soit 10 copies pour (01) évaluateur). En parallèle, un corrigé type sous forme d'une dissertation prise comme modèle s'est mis à leur disposition. Ici, il est à signaler que les corrections ont été effectuées en une demi-journée en les soumettant aux mêmes conditions d'évaluation.

Lors de cet atelier d'évaluation sommative, nous avons pu constater que la majorité des enseignants ont procédé de la même manière. Ils ont commencé par une simple lecture de la dissertation modèle. Cela pourrait malheureusement les conduire à construire leur propre référentiel d'évaluation. Ensuite ils se sont lancés dans le processus de l'évaluation.

III-Résultats et Discussion

Prise dans l'anonymat, la collecte des données nous a permis de recueillir des informations statistiques résumant les différentes notes attribuées aux copies d'examen constituant notre échantillon. Grâce à ces informations, nous avons pu sélectionner, pour des raisons essentiellement méthodologiques, toutes les notes maximales (les notes supérieures ou égales à 10/20) attribuées par les différents évaluateurs. Ces données sont structurées et présentées dans une grille récapitulative où figurent le code (E) /évaluateur, le code (C) /copie et le code (N) /note attribuée.

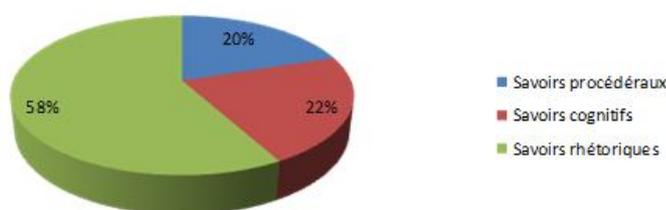
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10
E1	08	12	11	06	07.5	09	14	13.5	05	13
E2	06.5	08	05	14.5	08	08	09	16	14	06
E3	13.5	11	14	6.5	10	14	7.5	10	09	08
E4	09	12	10.5	09	11	10	06	13	09.5	10
E5	11.5	14	16	12	08	14	10	06	09	05
E6	08.5	08	08	07	06	07	09.5	11.5	07	13
E7	12	09	07	09	06	13	14	12	09	13.5
E8	09	14	09	16	12	08	08	03	07	11
E9	08	09	08	07.5	15	09	11	07	07	14
E10	14	12.5	06	04	09	09	07	13	13	12.5

Ces premiers résultats auxquels nous avons abouti nous ont conduit à situer cette expérimentation par rapport à la variable de la rhétorique du fait que les notes sélectionnées pourraient avoir un coefficient d'impact très significatif. Pour ce faire, nous avons procédé à une étude analytique et descriptive des copies, voire des réponses auxquelles ces notes ont été attribuées. Cette analyse nous a permis de classer les différentes copies sélectionnées selon le degré de dominance relatif aux trois types de savoirs envisagés par l'exercice de la dissertation dans l'épreuve de la matière « Etude des textes littéraires » : les savoirs cognitifs, les savoirs procéduraux et les savoirs rhétoriques.

Savoirs procéduraux	Dissertation structurée en trois parties cohérentes : une introduction, un développement et une conclusion.
Savoirs cognitifs	-Thème de l'altérité spatiale qui implique une altérité identitaire du personnage principal. -Connaissances relatives au cycle d'ibien de l'exile.
Savoirs rhétoriques	Figures de style, choix du vocabulaire soutenu et tournures de phrases

L'analyse des copies sélectionnées montre que 58% des dissertations ayant une note supérieure ou égale à 10, témoignent d'une dominance des éléments rhétoriques. Il s'agit principalement des rédactions dans lesquelles les étudiants ont exploité une culture linguistique remarquable. Un lexique varié, riche et soigneusement recherché, une grammaire correctement investie, des expressions bellement enchaînées et un style explicitement raffiné. Toutes ces particularités rhétoriques ont influencé une grande part des correcteurs dans la mesure où de telles réponses ne comportent aucun aspect cognitif et aucune structuration formelle envisagés par l'épreuve en question.

Figure 1: Primauté de la rhétorique



Ces résultats obtenus révèlent deux aspects fondamentaux relatifs aux pratiques docimologiques en contexte universitaire. D'abord, selon leurs représentations, les évaluateurs se font un référentiel évaluatif de départ qui les rend incapables de saisir, d'appliquer et de fragmenter les critères envisagés. A ce stade, de nombreux éléments nécessaires pour une évaluation objective s'échappent au cours du processus évaluatif. Ensuite, les enseignants correcteurs se retrouvent souvent confrontés à un pouvoir rhétorique provenant des stratégies argumentatives mises en œuvre par les étudiants évalués quand ces derniers se sentent, à leur tour, incapables de maîtriser les différents savoirs à développer en situation d'évaluation. C'est pourquoi, ils trouvent dans la langue, un refuge pour s'abriter. C'est à ce niveau que s'impose la rhétorique servant à captiver les évaluateurs en stimulant leur propre « pathos » par le biais de la langue.

Conclusion

Finir par confirmer l'impact de la rhétorique sur les pratiques docimologiques en contexte universitaire, c'est essentiellement accepter combien le processus évaluatif est complexe. En sciences humaines et sociales, la langue laisse, voire impose ses ficelles par le biais de tout ce qu'elle possède comme richesse lexicale, tournures phrastiques et figures stylistiques. C'est dans cette perspective que notre recherche expérimentale étudie le rapport entre la rhétorique en tant qu'un pouvoir et l'évaluation sommative en tant qu'un acte individuel, voire humain dans une situation d'évaluation au niveau du département des lettres et langue française de l'université Kasdi Merbah Ouargla. Cette étude a montré que l'évaluation sommative n'est pas donc une simple touche de main, elle est plutôt un processus multidimensionnel au cours duquel se créent de nombreuses relations qui peuvent générer de nouveaux référentiels évaluatifs susceptibles de rendre l'évaluation un acte subjectif. Les enseignants évaluateurs se retrouvent au moment de l'évaluation confrontés aux compétences rhétoriques développées par les étudiants lorsqu'ils sont incapables de maîtriser d'autres types de compétences.

Par ailleurs, sans prétendre à l'exhaustivité, le présent article se veut un point de départ pour d'autres recherches dans le domaine de la docimologie. Il aspire particulièrement à l'étude de la causalité docimologique à laquelle se rapporte la question des représentations sur l'acte d'évaluation du fait qu'elles pourraient déterminer les référentiels évaluatifs.

Annexes

1. Sujet d'examen

Université Kasdi Merbah- Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française
EMD 01 L3/Janvier 2019
Matière : Etude de textes littéraires

« Les visages : des lampes qu'on allume d'un simple regard jeté sur eux. Sinon, ils s'éteignent. Celui de maman brille de tout son éclat pour l'instant.

-Tu as assez roucoulé, assez brillé, maman. N'exagère pas. Je dis du coup :

-Papa, si tu pars chaque fois comme tu le fais, alors pars une bonne fois pour toutes ou reste une bonne fois pour toutes.

Le visage de maman cesse d'éclairer. Il n'est qu'un point d'interrogation qui nous interroge.

Papa m'observe en pleins yeux, en plein moi. Je l'observe pareil. A ce qu'il semble, il n'est pas mal de sa personne. Mais comment il est, de grâce ne me le demandez pas, je ne saurai pas le dire. Maman reporte sur moi sa faculté d'attention retrouvée, puis sur papa, puis sur moi, puis de nouveau sur papa. Elle n'a toujours pas l'air de comprendre. Elle doit penser : ce qui se montre cache toujours quelque chose, ce qui se dit aussi. Et papa déclare, lui :

-Le moment où je ne peux plus rester quelque part, je le vois arriver, et je ne répons plus de moi. Son regard déjà se fixe là où il ira. Il ne me voit plus.

-Mais pour revenir, dis-je, il faut bien partir, n'est-ce pas ? Cela ne fait rien.

Je poursuis sans qu'il m'entende : ça ne fait rien, je ne vais pas avoir de peine. Sans être mort, on n'oublie juste de vivre, mais nous sommes toujours ici, tu le sais et tu sais comment revenir. Si tu ne t'en souviens plus, appelle : tu verras, nous viendrons te chercher. Alors il ne faut pas avoir de peine, toi non plus. Peut-on être heureux de ce qu'on a simplement ? Je me pose la question, à moi maintenant. Heureux des personnes qu'on a et de ce qu'on est ?

Par exemple, le soleil s'affaire dehors, la profondeur de la maison nous enveloppe. J'ai mis ces fleurs dans leur vase sur le bord de la fenêtre pour lui.

Il s'en est aperçu. Je l'ai vu. Que nous reste-t-il à savoir de plus, ou avoir ? Qu'on est soi et entre soi ? Mais il y a toujours, de vous aux choses, de vous aux autres, un désert avec l'odeur chaude de ses sables.

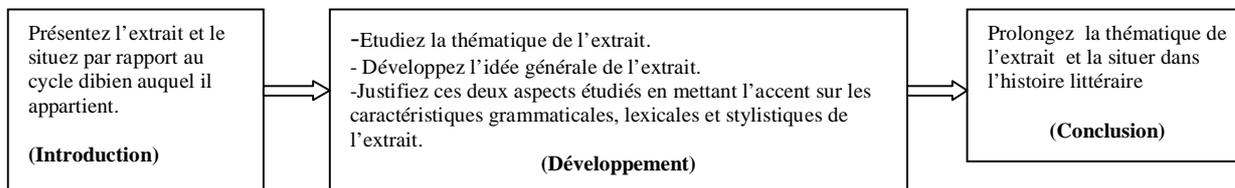
-Parce qu'il y a aussi un loup en toi papa. Et un loup ça ne peut pas se passer du désert, non ?

Il a pour moi son regard lumière. Je le comprends comme je comprends cette lumière du désert. Il ne dit rien, il sourit. »

Quelque chose ne manque jamais de rôder autour de nous. Mais je suis assise sous son regard comme sous la protection d'une tente. »
(Mohammed Dib, L'enfante maure, 1994)

Question

En vous appuyant sur les éléments du schéma organisationnel ci-dessous, rédigez un texte bien structuré dans lequel vous développez le sens de cet extrait.



2. Copies d'examen

Copie 01 : (E3, C6, N6= 14 /20)

« Le texte de Mohamed Dib ce grand écrivain algérien qui est né à Tlemcen, c'est un extrait d'une grande qualité à la fois littéraire et artistique. Ce texte de Dib montre et décrit avec justesse et finesse une relation familiale et sociale qui relie la petite Lilybelle avec ses parents. Elle les aime à la folie, elle pense souvent à eux malgré sa solitude. Elle voulait voir un jour leurs visages qui brillent, leurs regards qui tuent. Enfin, c'est une relation exceptionnelle et douloureuse. Pleine de chagrin, la fille souhaite vivre tranquille avec eux, elle ne les oublie jamais. Quand elle pense à eux elle devient folle, elle devient comme un espadon blessé au milieu de la mer, comme un petit oiseau sans ailes. Cette fille brisée qui pleure tout le temps à cause de sa solitude mais qui aspire enfin à une meilleure vie pleine d'amour et de bonheur. Tout cela c'est une image de la femme algérienne toujours très forte et courageuse malgré tout. C'est une femme jamais faible, elle résiste car elle existe. Elle est la fille et la mère, mais aussi elle est la femme qui travaille, qui construit comme l'homme son pays : l'Algérie. Le texte raconte l'histoire des souffrances de la solitude mais il laisse l'espoir du bien vivre. Dib réussit de transmettre un message de bonheur qui dit la femme est le centre du monde. Elle le sera toujours. »

Copie 02 : (E8, C5, N5= 12 /20)

« Mohammed Dib, un grand écrivain algérien et maghrébin né à Tlemcen en 1951. C'est l'écrivain de la Grande maison et de l'incendie, deux romans qui racontent les événements de la révolution algérienne. Ce texte de Dib est une autre question. Il raconte l'histoire d'une famille algérienne qui a vécu les difficultés de la séparation. Combien c'est douloureux et malheureux de connaître tous ces sentiments. Dib, à travers un dialogue riche d'émotions et plein d'images présente de façon intelligente les causes des événements sociaux de la colonisation française en Algérie. En tant qu'algérien, l'auteur partage avec les personnages du texte leurs sentiments, leurs souhaits et leurs désires. Les personnages principaux comme la petite fille sont décrits de façon exacte. L'auteur donne une image positive à ce personnage qui se trouve toute seule mais à la fin elle crée son propre monde dans lequel elle veut être une princesse devant ses parents.

Enfin je peux dire que cet extrait est un témoignage important qui donne une image claire, réelle, juste et forte de la société algérienne historiquement harcelée par la guerre et la colonisation française. »

Références bibliographiques¹

1. ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
2. Alain DESROCHERS, M. S. (2011). Formes et fonction de l'évaluation de la littérature. Dans M. J. DESROCHERS, *L'évaluation de la littérature* (pp. 29-40). Presses de l'université d'Ottawa.
3. CARDINET, J. (1987). "Une évaluation adaptée aux démarches souples". *Cahiers pédagogiques* (256), pp. 36-38.
4. Cora COHENA-AZRIA, B. D.-R. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (éd. 3e). (Y. REUTER, Éd.) Bruxelles: De boeck.
5. Enrica PICARDO, M. B. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CEER*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
6. FLEURY, P. (2013). Réflexions sur le rôle de la rhétorique chez les rhéteurs latins tardifs : les définitions de la discipline. *Cahiers des études anciennes* , pp. 161-177.
7. GALIANA, D. (2005). *Memento de l'évaluation : analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation*. Educagri.
8. GODIN, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Paris: Fayard.
9. GOLDMANN, L. (1953). Sciences humaines et philosophie [compte-rendu]. *Revue de l'histoire des religions* , 143 (2), pp. 266-267.
10. Howe, R. (2016, mai). L'évaluation sommative. *Bulletin de la documentation collégiale* (16).
10. Joel Laillier, C. T. (2017). "Qui organise l'évaluation en sciences humaines et sociales en France?". *Sociologie, N°2, Vol.8* , pp. 199-222.
11. KIKWIKE, P. B. (2017). *Cours de docimologie destiné aux étudiants de première licence en psychologie scolaire et en sciences de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
12. Lobrot, M. (1983). *L'évaluation en sciences humaines*. France: Cahiers de l'APLIUT.
13. LUSSIER, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. France: Hachette.
14. Pascal DETROZ, M. C. (2017). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
15. PROVENCAL, Y. (1987). Une analyse de la notion d'objectivité. (S. d. Quebec, Éd.) *Philosophiques* , 14 (2), pp. 361-380.
16. REBOUL, O. (2013). *Introduction à la rhétorique : théorie et pratique*. Paris: PUF.
17. SCALLON, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.

Comment citer cet article par la méthode APA :

HAMLAOUI Abderrahim (2022), **L'évaluation pédagogique en sciences humaines et sociales entre objectivité et pouvoir rhétorique.** , El-Bahith Review, Volume 14 (03) 2022 , Algérie : Université Kasdi Merbah Ouargla, , (P.P 183-194)