

**La notion de conflit de devoirs dans l'évaluation
du projet personnel – de formation et professionnel - à l'université**

ReginaCaruccio (rcaruccio@free.fr) (7022)

Doctorante de l'Université de Paris 8 : Saint-Denis – France

Mots-clés : Éthique – Évaluation – Formation des Adultes – Formation au Projet

Introduction

La présente communication se propose d'être une discussion autour des questions éthiques pour évaluer, à partir de données apportées par une recherche en cours. Il s'agit d'une thèse de doctorat¹ en Sciences de l'Éducation à l'université de Paris 8, intitulée « *L'éthique et l'évaluation dans la formation des adultes : un conflit de devoirs ?* ».

Le terrain de recherche en est la formation au projet en milieu universitaire. Ce contexte correspond à celui d'une pratique professionnelle exercée entre 1996 et 2002, à l'université. La question centrale de cette recherche concerne les situations conflictuelles vécues par les formateurs-intervenants dans la formation au projet, pour faire face à l'obligation institutionnelle de « devoir-noter » le projet. Les formateurs laissent transparaître une diversité de positionnements éthiques concernant cette règle de « notation », car ils sont confrontés à des choix éthiques importants, partagés par des sentiments contrastés. Ces sentiments vont d'une bienveillance dans l'accompagnement du processus vécu par les étudiants au sentiment de respect aux critères universitaires pour évaluer.

Ils hésitent entre deux positionnements éthiques opposés, soit répondre aux critères d'efficacité institutionnelle, et au devoir de quantifier le contenu du projet par la sanction de la note, soit abandonner ces critères quantitatifs pour accompagner l'évolution qualitative et « singulière » du processus de construction d'un projet personnel.

L'hypothèse posée consiste à dire que ces différents positionnements éthiques, vécus dans le conflit par les formateurs, peuvent être identifiés dans le rapport à leurs différents profils de formation et professionnel. L'équipe de formateurs-intervenant est pluridisciplinaire (psychologues, conseillers d'orientation, formateurs d'adultes) et parmi les 20 formateurs-intervenants, 13 ont été invités à répondre de façon anonyme à des entretiens semi-directifs pour parler de leur vécu à propos du « devoir-évaluer » le projet.

1. Éthique et évaluation : quels rapprochements et quelle démarche de recherche ?

Dire que « l'évaluation du projet est une question éthique », cela correspond à dire le contraire de « c'est moral », ou encore, « *cela signifie que nous n'avons pas d'assurance sur ce point, que les règles nous manquent, que nous n'avons devant nous que les difficultés.* » (JAFFRO, 1995, p. 223). L'éthique appliquée à l'évaluation correspond ainsi à un processus de réflexion pour comprendre le réel, de le critiquer pour pouvoir délibérer et le justifier pour la décision (CANTO-SPERBER, 2002).

Tout effort de réflexion peut emmener au conflit de devoirs ou au dilemme, qui constituent un moment exceptionnel, et peut nous donner une idée de la complexité de la situation. Car, « *il faut bien un certain degré de réflexion pour que le dilemme apparaisse.* » (JAFFRO, 1995, p. 253). En ce qui concerne le travail de réflexion mené dans la démarche de recherche, il a une portée éthique car il a été conçu comme : « *un exercice de compréhension, d'analyse, de comparaison et d'évaluation différenciée du réel* » (CANTO-SPERBER, 2002, p. 92).

¹ Thèse sous la direction de Martine A. PRETCEILLE.

Les hésitations de la part du formateur dans l'action peuvent avoir leur source dans les sentiments et les émotions vécus par l'expérience d'intersubjectivité du formateur avec les sujets-formés, incontournable dans une démarche d'aide à la construction d'un projet personnel. « *L'acte d'évaluation n'est donc séparable ni de la relation à l'autre ni de l'activité même.* » (MISRAHI, 1997, p. 170). Et, « *l'éthique aurait la tâche d'une réflexion sur la démarche qui soit recevable par le plus grand nombre* » (principe d'universalité et de généralisation) (MISRAHI, *ibid.*). L'équipe de formateurs n'est pas encore arrivée à ce consensus, et l'on peut se demander, comment sera-t-il possible, tant que les formateurs-intervenants participent à des profils professionnels si différents, et que leurs représentations de l'activité d'évaluation soient si divergentes.

Le constat d'un premier rapprochement entre les concepts « éthique » et « évaluation » correspond essentiellement aux dimensions communes d'appréciation et de jugement qui les composent, et le rapport établit avec les normes et les référents externes. Mais c'est surtout la nécessité d'une « méthode réflexive » sur les impératifs, mais aussi sur les sentiments moraux présents dans les actions « éthiques » et « évaluatives » qui permettent la recherche du sens de ces actions.

La démarche éthique, en tant que démarche réflexive et critique pour la recherche, comprend une première description des faits, et une saisie des caractéristiques du contexte. Cette démarche n'est jamais neutre, par la participation directe du chercheur sur le terrain, et par une exigence de la connaissance profonde du public.

Il a fallu d'abord parvenir à isoler quelques paramètres stables, et des occurrences discursives capables de prouver l'existence de conflits des formateurs face à la règle institutionnelle de « notation » du projet. Par la suite, d'autres paramètres affectés par le contexte ont permis l'identification de positionnements-types « éthiques » récurrents. Et, il a été question de proposer quelques hypothèses factuelles, en plus des hypothèses de départ, à travers une proposition typologique de ces positionnements-types éthiques par rapport aux profils des formateurs.

2. Le « devoir-évaluer » : un modèle de pensée pour l'action

La problématique qui pose une possibilité « conflictuelle » de devoirs a demandé une recherche sur les théories philosophiques du « devoir » : celles qui nient le conflit et celles qui les admettent.

Deux modèles fondamentaux sur les devoirs ont été identifiés. Le premier modèle, le modèle « binaire » de KANT, est inspiré du modèle « stoïcien ». KANT partage les devoirs en devoirs « envers soi-même » et « envers les autres ». À propos du conflit, KANT ne lui fait pas place. Si conflit il y a, c'est un « conflit d'apparence », comme dans la tradition stoïcienne.

Le second modèle, RICŒUR (1990) présente sa « petite éthique », où il propose un modèle « ternaire » sur les devoirs, d'inspiration chrétienne : « *viser à la vraie vie (à une vie bonne) avec et pour l'autre dans des institutions justes* » (p. 211). La définition des conflits par RICŒUR (1993) les situe par rapport à « *l'application même des normes à des situations concrètes* » (p. 265). RICŒUR se démarque de KANT pour constituer sa « visée éthique » à partir d'un souhait (un désir) et non à partir d'un impératif.

Le modèle « ternaire » et dialectique de l'évaluation proposé, représente les conflits de devoirs vécus par le formateur, par rapport à des sentiments négatifs, et « résiduels » (BAGNOLI, 2000), qui résultent de sa délibération (remords, culpabilité, etc.). Ces conflits sont hypothétiquement posés comme se déployant par rapport à trois « zones » : le soi, l'autre et l'institution, celle-ci comme source de conflits.

3. La démarche d'analyse « contenu-discursive »

Cette communication vise à apporter l'état d'avancement de quelques analyses réalisées sur le discours des formateurs-intervenants après « devoir-évaluer » le projet. Ce corpus a été classé par rapport aux trois modalités énonciatives : élocutive, allocutive, délocutive. (CHARAUDEAU, 1992). Celles-ci visent à démontrer les propos du sujet parlant « je » sur son « devoir-évaluer », ainsi que la référence à toutes les contraintes et les obligations que cet acte d'évaluation implique pour lui, pour le sujet-formé, et dans le rapport à l'institution.

4. Quelques résultats d'analyse

Les trois positionnements-types éthiques qui ont résulté de l'analyse « contenu-discursive » sont les suivants :

Type A : positionnement « pour l'institution » - le respect de la règle et le conflit implicite
7NFE – formateur-conseiller :

« j'ai centré cette note sur la démarche intellectuelle pour correspondre à l'institution / la contrainte je l'ai bien prise / pour moi ça c'est une contrainte que j'ai accepté qui est institutionnelle/ j'annonce dès la première séance dans quel cadre de contrainte nous sommes / c'est quand même une question délicate / je suis mal à l'aise »

3AMO – formateur-psychologue :

« je trouve que c'est difficilement quelque chose qu'on peut noter / je ne crois pas que l'on puisse trouver un critère / ce que j'ai évalué c'est qu'ils ont joué le jeu / l'institution est quand même contrainte à noter / on a noté on est obligé de placer sur une échelle / il n'y a pas eu du tout d'échange par rapport à ça ni ce qu'on nous demande ni comment on note ni ce qu'on pense des notes »

Type B : positionnement « pour autrui » et « avec autrui » - le conflit explicite avec l'institution

13MBO – formateur-consultant :

« je ne pouvais pas avoir un système de notation semblable à celui qui était habituellement donné / je vais le définir par rapport à mes propres objectifs pédagogiques / certaines de mes notes faisaient passer des étudiants en seconde année / dans les quotas cela n'était pas possible / je refuse ainsi d'entrer dans le système / rarement je fais mon évaluation seule / j'évalue avec l'ensemble du groupe / je considère quand même que j'ai ma responsabilité / c'est moi qui en fini et en met la note ce ne sont pas les étudiants / j'avais mes critères d'évaluation mais je sollicitais le groupe / je ne suis pas le seul évaluateur / je demanderai bien d'évoluer avec l'institution mais ça ne peut pas se faire à l'heure actuelle »

Type C : positionnement « pour soi » - l'écart de la règle et le conflit dépassé par l'implication de soi

12BBA – formateur-enseignant :

« mon échelle de notation va de 10 à 17 / ça veut dire que je sors du système entre 0 et 20 / je mets pas de 3 ni de 8 ni de 5 ni de rien je ne mets pas ça / il me semble qu'on ne peut pas évaluer le parcours d'une personne en dessous de 10 / je ne m'intègre pas dans le système / les finalités institutionnelles mes objectifs pédagogiques qui ont été pré-définis par l'institution / atteindre les objectifs de la personne / c'est la personne qui intéresse dans cette histoire »

5. En guise de conclusion

L'analyse des positionnements éthiques des formateurs a mis en évidence une multiplicité de sentiments conflictuels après la délibération. Un premier constat correspond à l'expression d'un sentiment d'obéissance et de respect à la règle (positionnement-type A) qui n'empêche pas l'apparition d'un conflit implicite chez le formateur. Ce conflit résulte aussi d'un sentiment de reconnaissance de la part du formateur de « la légitimité du donneur d'ordre » représenté ici par l'institution ; et, encore, d'un sentiment de reconnaissance du devoir de soumission à cette autorité (RICŒUR, 1950). La question morale de la promesse se pose et consiste non seulement dans le fait de promettre, mais surtout de se sentir obligé de respecter la promesse. Être fidèle à ses engagements représente d'être fidèle à soi-même, donc cette règle de la promesse se place sous la règle de la réciprocité et provoque le souci de

l'intégrité personnelle du formateur (RICŒUR, *ibid.*). Cette règle de réciprocité existe aussi dans la relation d'intersubjectivité du formateur avec le sujet-formé (positionnement-type B). Le système de notation devient complexe pour les formateurs, car parfois, il s'ajoute une reconnaissance de la nécessité de la règle pour le contexte. L'obligation de répondre à la demande institutionnelle peut provoquer aussi un sentiment de responsabilité et de conviction chez le formateur pour délibérer (positionnement-type B et C). À partir d'un sentiment de faire justice, par une recherche d'équité de conditions pour évaluer, le formateur explore les moyens et les critères qui sont d'après lui, plus adaptés au contexte. Sa recherche vise, bien ou mal, réparer son implication dans le respect de la demande de l'institution. Dans ces conditions, des sentiments de culpabilité ou de remords peuvent résulter du devoir d'obéir à la règle institutionnelle (positionnements-types A et B). Le sentiment et un désir moral de tenir sa promesse, face aux sujets-formés, doit « sauver la réputation » (BAGNOLI, 2000) du formateur et son « intégrité personnelle » (RICŒUR, 1995). Le troisième positionnement-type semble correspondre à un désir de participation au changement du contexte institutionnel par le formateur avec la création de nouvelles règles qui puissent permettre au sujet-formé de continuer à se développer dans ce contexte. Dans ce nouveau rapport d'indépendance à l'institution, le formateur cherche créer des conditions « *pour que l'agent humain continue à se développer dans des institutions plus justes* » (*Ibid.*, 1990, p. 297). Ce positionnement représente le dépassement du respect de la règle par le respect des personnes, dans la priorité établie par le formateur. Cela rappelle l'énonciation de la « norme de réciprocité », du « motif de bienveillance », de faire quelque chose en faveur de quelqu'un (*Ibid.*, p. 255). Cela correspond encore au conflit entre l'universalisme et le « contextualisme » de la règle (de justice) qui « affecte toutes les sphères de la moralité » (*Ibid.*). Les maximes qui passent avec succès l'épreuve d'universalisation sont les devoirs qui ne sont pas déduits mais dérivés des « propositions de sens » qui sont issues de la pratique quotidienne. Le conflit pour RICŒUR, contrairement à KANT, n'est possible que dans l'application de la règle à la situation concrète, où se trouve l'altérité des personnes. « L'exception faite au bénéfice d'autrui » rappelle la prédominance du principe d'humanité dans la délibération du formateur.

Bibliographie

- BAGNOLI, C. *Il dilemma morale e i limiti della teoria etica.*, Milano, LED, 2000.
 CANTO-SPERBER, M. *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, PUF, 2002.
 CARUCCIO, R. *La dynamique motivationnelle qui sous-tend l'engagement en formation et le choix professionnel*. Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) et Université de Louvain-La-Neuve, Paris, France. « Mémoire de DEA non publié », 1998-99.
 CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992, p.569-652.
 JAFFRO, L. *Notions de philosophie III* (dir. Denis Kambouchner), Paris, Gallimard, 1995, p. 223 et 253.
 KANT, E. (1785). *Métaphysique des Mœurs I. Fondation*, Trad. Alain Renault, Paris, Flammarion, 1994, p.108-09.
 LALANDE, L. *Dictionnaire du vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1999, p.227- 28.
 LAVALLARD M.-H. *Évaluation et déontologie*, in Bulletin de psychologie, n° 445 / janv.-févr. Paris, 2000.
 MISRAHI, R. *Qu'est-ce que l'éthique ?*, Paris, Armand Colin, 1997.
 RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
Ibid., *Lectures 3, Aux frontières de la philosophie*, chap. : *Entre philosophie et théologie I : La Règle d'Or en question* (1989), Paris, Seuil, 1993, p.273-78.
Ibid., *La philosophie de la volonté I*, Paris, Seuil, 1950.

Ibid., *Le Juste 1*, Esprit, Paris, 1995.