

Sous la direction de
**Joëlle Morrissette et
Marie-Françoise Legendre**

et Enseigner Évaluer

Regards sur les enjeux
éthiques et sociopolitiques



Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques

Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques

Sous la direction de

Joëlle Morrissette et Marie-Françoise Legendre



**Presses de
l'Université Laval**

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition.

Nous désirons souligner le travail de Marjorie Vidal, étudiante au doctorat à l'Université de Montréal, qui a collaboré à la préparation de cet ouvrage.

Nous remercions également la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal pour le soutien financier accordé à la présente publication.

Mise en pages : Diane Trottier

Maquette de couverture : Laurie Patry

© Presses de l'Université Laval. Tous droits réservés.

Dépôt légal 2^e trimestre 2014

ISBN 978-2-7637-2199-6

PDF 9782763722009

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

Table des matières

Préface – La salutaire résistance à l'irrésistible évaluation. XIII

Lise Demailly, Professeure émérite de sociologie, Université de Lille 1, clerse

Introduction 1

Évaluation, éthique et théories de l'action 11

Guy Bourgeault

Introduction 11

1. Le non-dit de l'éthique de l'évaluation. 13

1.1 La volonté de tout mesurer et évaluer. 13

1.2 La construction d'une normalité qui se fait normative. 16

1.3 Les conséquences... et la responsabilité 18

2. L'éthique et l'évaluation. L'évaluation en éthique 20

2.1 La prolifération des discours d'une éthique étriquée et réductrice 21

2.2 Quels référents? 23

2.3 La prise en compte et l'évaluation des conséquences 26

3. En lien avec l'action. Au cœur de l'action 28

3.1 Les théories de l'action rationnelle et planifiée: regard critique 30

3.2 Incertitude et contradiction: pour une nouvelle conception de l'action 31

Conclusion 32

Le jugement éthique dans l'évaluation scolaire 37

Denis Jeffrey

Introduction 37

1. Dépasser la rationalité technicienne. 39

2. Professionnalité et évaluation scolaire 43

3. Faiblesses du cœur et évaluation. 45

4. Évaluer: sens, fonctions et visées 51

Conclusion 54

Pour une évaluation démocratique 57*Charles Hadji*

Introduction	57
1. De la légitimité d'un questionnement sur la légitimité des pratiques évaluatives.	58
1.1 Trois grandes approches possibles de la pratique évaluative	58
1.2 Comment donc pouvoir juger de ce qui est « bon » en évaluation ?	60
1.3 Des pratiques à la recherche d'une double légitimité	62
2. Des fondements d'une exigence d'évaluation démocratique	64
2.1 Qu'est-on vraiment en droit d'exiger d'une évaluation ?	64
2.2 Les deux sources de l'exigence éthique	66
2.3 De l'articulation entre légitimité sociale et légitimité éthique dans la question de l'évaluation démocratique	70
3. L'urgence de se préoccuper d'une évaluation démocratique	72
3.1 On constate une extension du domaine de l'évaluation, qui se manifeste dans la multiplication de ses objets	72
3.2 L'évaluation tend aujourd'hui à devenir obsessionnelle	73
3.3 Cette obsession se développe dans un climat idéologique contestable, marqué par le culte de la concurrence, de la performance et de l'« excellence », à l'heure du marché-roi	75
4. Le visage possible d'une évaluation démocratique.	77
4.1 Une évaluation qui s'inscrit dans une démarche participative	77
4.2 Une évaluation qui satisfait les besoins des publics concernés	79
4.3 Une évaluation qui se préoccupe de progrès social.	81
4.4 Une évaluation qui privilégie des questionnements, des objets, des fonctions	83
Conclusion : l'évaluation démocratique, une utopie philosophique ?	85

Penser la refondation de l'éducation prioritaire : obstacles et perspectives . 89*Pierre Merle*

Introduction	89
1. Le bilan global de l'EP: une question scientifique et politique	90
1.1 Le bilan de l'EP: une question scientifique	90
1.2 Le bilan de l'EP: une question politique	92
2. L'éducation prioritaire quels financements, mode d'organisation et composition socioscolaire ?	96
2.1 Les modalités de financement	96
2.2 Les modalités de mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire	98
2.3 Les caractéristiques socioscolaires des établissements de l'EP.	101
2.4 Une politique de délabellisation de l'EP	103
Conclusion : relance ou refondation de l'éducation prioritaire ?	105

Les enjeux éthiques et sociopolitiques du Test de français écrit pour l'enseignement au Québec 111

Michel Laurier

Introduction	111
1. Le contexte de l'élaboration du test	112
2. La construction et le fonctionnement du test	120
3. Les enjeux sociopolitiques et éthiques	129
3.1 La sous-représentation du construit	129
3.2 La prise en compte de l'erreur	132
3.3 L'accès à la profession	134
3.4 L'effet de reflux	136
Conclusion	138

La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec. Enjeux sociopolitiques et socioéducatifs 143

Claude Lessard

Introduction	143
1. Quelques clarifications conceptuelles: l'évaluation, instrument d'action politique	144
2. Un peu d'histoire	146
2.1 Les années 1960 et 1970: la contestation de l'évaluation des apprentissages	147
2.2 Le virage des années 1980: les forces endogènes et exogènes qui légitiment de nouveau l'évaluation	148
2.3 L'évaluation et la nouvelle gestion publique (NGP)	151
2.4 La rencontre des forces endogènes et exogènes et la «relégitimation» de l'évaluation	152
3. La situation actuelle de l'évaluation au Canada et au Québec	153
3.1 L'évaluation des apprentissages	153
3.2 L'évaluation institutionnelle	155
3.3 L'évaluation du personnel	156
4. Enjeux socioéducatifs et sociopolitiques de la montée en puissance de l'évaluation comme IAP	157
4.1 Mesure et démesure: un délire évaluatif	158
4.2 La politisation de l'évaluation: au nom de l'amélioration de la qualité ou au nom de la performance?	160
Conclusion	161

L'évaluation externe et les indicateurs comme instruments d'action publique : fonctions instrumentales et symboliques 165

Christian Maroy

Introduction	165
1. Les indicateurs et les évaluations externes standardisées : des instruments d'action publique	166
2. Quelques conditions sociales et politiques favorables à la diffusion et à l'usage des instruments de régulation basés sur les connaissances (IRBC).	170
2.1 Changements sociaux et politiques, et nouveaux modes de régulation basés sur les connaissances	170
2.2 Nouveaux paradigmes de politique scolaire et IRBC.	174
2.3 Les valeurs de référence.	175
2.4 Les normes définissant des écarts entre le réel perçu et le réel souhaité	176
2.5 Les théories de l'action	177
3. Les évaluations externes internationales : quelques enjeux et effets performatifs de l'enquête PISA.	178
Conclusion	181

Les enjeux de l'évaluation dans le champ de l'enseignement supérieur à l'aune de la nouvelle gestion publique 185

Saïdou Sèguéda et Joëlle Morrissette

Introduction	185
1. L'évolution des missions de l'enseignement supérieur	186
2. La nouvelle gestion publique	187
2.1 Le contexte d'émergence de la NGP.	188
2.2 Les visées et principes de la NGP	189
3. Les implications de la NGP dans le champ de l'enseignement supérieur	191
3.1 Dans la relation pédagogique : une redistribution du pouvoir?	191
3.2 De multiples services d'aide et de soutien à la réussite des étudiants	192
3.3 Dans les relations entre les professeurs : pression à la production, individualisme et dérives éthiques	195
3.4 Dans les institutions universitaires : accentuation des stratégies de concurrence entre les universités	201
Conclusion : l'université, toujours un lieu de pensée et de liberté?.	205

**Défis et enjeux de l'approche par compétences dans un contexte
d'obligation de résultats 211**

Marie-Françoise Legendre et Joëlle Morrissette

Introduction	211
1. Le contexte global entourant les réformes éducatives	212
1.1 L'obligation de résultats en éducation : une nécessité?	213
1.2 Quelques effets pervers de l'obligation de résultats en éducation	215
2. Le caractère polysémique de la notion de compétence et de l'approche par compétences.	220
2.1 Quelques usages de la notion de compétence et de l'approche par compétences	220
2.2 Au-delà de la diversité de sens et d'usages, quelques enjeux fondamentaux. . .	225
3. Le caractère polémique de la notion de compétence et de l'approche par compétences.	228
3.1 Les principales controverses entourant l'approche par compétences	229
3.2 Le débat autour des compétences comme révélateur de valeurs sociales en tension.	233
Conclusion	238

Présentation des auteurs 247

Préface

La salubre résistance à l'irrésistible évaluation

Lise Demailly

Professeure émérite de sociologie, Université de Lille 1, CLERSE -CNRS

L'inquiétude des citoyens, des chercheurs, des professionnels, des responsables d'association, par rapport à la déferlante de l'évaluation, est manifeste et légitime.

Pressentant l'ampleur possible du phénomène (émergent dans les années 1980), j'appelai en 1995¹ à une sociologie des dispositifs d'évaluation qui soit attentive, non seulement à leurs formes, aux enjeux de pouvoirs et de légitimité qui s'y jouent, mais aussi aux conséquences et aux effets concrets de leur mise en œuvre, y compris aux effets imprévus. Depuis, l'évaluation, omniprésente dans des formes de plus en plus techniques, numériques et internationalisées, a touché les différents secteurs de l'action publique. Les ouvrages sociologiques, souvent collectifs, se sont parallèlement multipliés. Citons par exemple, outre le Meirieu Lessard (2004) tiré d'un colloque qui s'est tenu au Québec et mentionné dans le présent ouvrage, *Évaluer les politiques éducatives* en 2000 chez De Boeck (Demailly, dir.), le numéro spécial de la *Nouvelle Revue de psychosociologie*, «La passion évaluative» en 2009, celui de *Cités*, «L'idéologie de l'évaluation» en 2009 également, en 2010 un numéro spécial des *Cahiers internationaux de sociologie*, «Ce qu'évaluer voudrait dire», le contrat de recherche européen Knowandpol piloté par Christian

1. L. Demailly (1995). «Observer les pratiques d'évaluation», *CLES*, 25, 79-100.

Maroy, auteur dans le présent ouvrage, et dont une partie portait sur le développement des instruments de régulation de l'action publique. Enfin, en 2013, viennent s'ajouter le numéro spécial de *Raisons éducatives*, un numéro spécial de la revue *Diversité* sur «la pression évaluatrice», des interventions régulières de chercheurs sur ce thème dans *Éducation et sociétés*, les beaux textes de M.J. Del Volgo et Roland Gori, aux titres significatifs, *La folie évaluation* en 2011, *La fabrique des imposteurs* en 2013, qui présentent l'évaluation comme un «dispositif de servitude volontaire» ou de fabrication d'imposture.

Cette littérature scientifique, au début cumulative, devient finalement répétitive. Et cela m'interroge. Pourquoi cette insistance des chercheurs à labourer un champ où finalement quasiment tout a maintenant été dit et où la vigilance critique s'est exercée sur tous les aspects du phénomène, qu'ils soient objectifs ou subjectifs, macro ou microsociaux, qu'ils relèvent des mutations historiques, des effets structurels ou des jouissances intimes ?

Je pense que l'insistance des chercheurs est à la mesure de la surdité des pouvoirs publics, nationaux ou internationaux. À la mesure du sentiment d'impuissance de ces chercheurs qui ne parviennent pas à se faire entendre, pas plus que les professionnels, parfois en souffrance. Pourtant, les propos des chercheurs sont en général mesurés (c'est le cas du présent ouvrage) : ils ne nient pas l'intérêt de l'évaluation comme outil de réflexivité individuelle et collective et outil de contrôle démocratique ; ils saluent l'apport des grandes enquêtes statistiques à la mesure des inégalités et des dysfonctionnement dans le système scolaire ou universitaire. Leur propos n'est pas sectaire et il est bien informé des réalités de terrain. Mais, en même temps et à juste titre, ils montrent bien les dérives des évaluations contemporaines de l'action publique, leurs effets pervers dans des pratiques qui relèvent le plus souvent d'un positivisme étroit, techniciste, aveugle aux conséquences des dispositifs d'évaluation, et notamment aux mises en concurrence nocives qu'ils suscitent.

Et ces analyses, que partagent de plus en plus les citoyens ordinaires et les professionnels de la base des organisations, ne produisent aucun effet sur nos dirigeants politiques et nos administrations, qui continuent de plus belle à sophistiquer, étendre et perfectionner leurs outils. Ces outils produisent des distorsions au regard de la connaissance des réalités concrètes du travail professionnel, double distorsion produite, d'une part, par les outils eux-mêmes, et d'autre part par les tricheries et les ruses auxquelles ils entraînent ceux qui doivent fournir les données. De plus, ils ne soutiennent même pas une

régulation de l'action publique, puisque de mauvais résultats peuvent très bien n'être suivis d'aucune révision au niveau de l'action (cf. chapitre 4 de Merle sur le cas particulier de l'éducation prioritaire). De quoi désespérer du rôle de vigie qu'essaient de remplir les chercheurs en sciences sociales. Et de quoi les pousser à insister, en produisant de nouvelles synthèses ou de nouvelles analyses empiriques minutieuses de dispositifs concrets non encore investigués (par exemple un test linguistique, cf. chapitre 5).

Qu'apporte cependant de plus le présent ouvrage, en dehors de cette réaffirmation salutaire d'une résistance à l'idéologie de l'évaluation? Je dirais plusieurs choses.

D'abord qu'il est produit au Québec par une majorité d'auteurs québécois, ce qui ne pourra manquer d'intéresser les lecteurs d'autres pays de la francophonie, car il propose un état des lieux actualisé de la question de l'évaluation des écoles et des universités au Québec (cf. chapitres 5, 6, 8, 9). L'évaluation à l'université des cours par les étudiants est une pratique peu fréquente en France et son analyse est donc instructive pour le lecteur français (cf. chapitre 8).

Ensuite cet ouvrage est pluridisciplinaire. L'éclairage philosophique offert par plusieurs chapitres permet de développer la question des rapports entre évaluation et éthique, évaluation et théorie de l'action. Le premier chapitre en particulier nous rappelle à l'humilité en matière de connaissance : que puis-je savoir? Les outils d'évaluation, avec leur positivisme un peu bête qui repose sur l'idée selon laquelle les chiffres décrivent avec réalisme et robustesse le monde dans sa complexité, avec leur manie classificatoire qui mutile la représentation de l'action humaine, se révèlent finalement mégalo-manes et fausement rigoureux en matière de connaissance.

De plus, les évaluations habituent l'individu au travail à ne pas se soucier des conséquences de son action et produisent donc une dégradation dans l'ordre de l'éthique (cf. chapitre 2). On peut remarquer là un paradoxe. Alors que le nouveau management public appelle en principe les professionnels à rendre des comptes, les évaluations l'habituent plutôt à une forme d'irresponsabilité, à l'évacuation du souci pour les effets globaux de son action dans le monde ou sur autrui, en s'en déchargeant sur les mesures ponctuelles et les photographies instantanées procurées par les outils d'évaluation. Elles habituent donc à l'opportunisme et au cynisme : se préoccuper surtout des indicateurs, des signaux et des critères, seulement de ce qui est objet de mesure, plutôt que du sens, de la finalité, de l'éthique et des effets

globaux de l'action (on retrouve cette idée dans le chapitre 8, sur le cas assez drôle de l'évaluation chiffrée des activités de recherche).

Enfin, troisième limite éthique, les évaluations contemporaines habituent l'individu à ne plus réfléchir en première personne, mais à se soumettre aux codes, aux classifications, aux procédures et aux « bonnes pratiques » décidées en dehors de lui. Les technologies sociales de l'action, du type de l'évaluation, désapproprient finalement les acteurs de leur éthique.

Face à ce constat, la question se pose de la définition d'une évaluation démocratique, idéal qui se révèle à préciser et pour lequel l'ouvrage propose plusieurs pistes. Il suggère que l'acte d'évaluer impliquerait une réflexion éthique particulière, que, deuxièmement, l'évaluation devrait être participative (cf. chapitre 3) et, enfin, qu'elle devrait appliquer un principe qui serait simple à mettre en œuvre et que je trouve intéressant en cela même. Selon ce principe, le public sur lequel porte une évaluation devrait être si possible identique au public des destinataires (ceux qui ont fabriqué l'outil et à qui l'évaluation va servir). Ce n'est pas le cas actuellement : la plupart des évaluations qui concernent les conduites, les choix, les pratiques des enseignants sont fabriquées sans eux et destinées à être utiles soit à leurs supérieurs hiérarchiques, soit à leurs publics. Ces publics traités et construits en consommateurs ou clients, élèves, parents, étudiants, se retrouvent instrumentalisés dans l'affaire ; ils servent surtout à légitimer l'évaluation, à faire pression sur les professionnels et à introduire la concurrence généralisée dans l'univers social concerné. Ils ont un pouvoir plus fantasmatique que réel quant au rôle qu'on leur propose explicitement. (cf. chapitre 8).

Pour moi, cette évaluation démocratique devrait mobiliser dans une éthique de débat public l'ensemble des acteurs concernés : soit, pour l'éducation, familles, étudiants, élèves, enseignants, administrations locales, législateurs, autres services publics intéressés à l'éducation scolaire. Elle ne devrait pas relever des professionnels seuls, et sur ce point je suis donc en désaccord avec le chapitre 2. L'éducation est chose trop sérieuse pour que les réflexions sur elle soient confiées aux seuls enseignants. C'est un sujet de débat.

Certaines expériences concrètes montrent que cet idéal démocratique de l'évaluation n'est pas inatteignable ni irréaliste. Un dispositif d'évaluation peut être un processus négocié assez égalitaire, qu'il s'agisse de négociation clinique ou de négociation politique : si on analyse alors les dynamiques

d'apprentissage qui accompagnent le travail d'évaluer ou celui de recevoir une évaluation, on peut mettre en évidence le rôle fondamental de la confiance entre évaluateurs et évalués pour que l'évaluation puisse devenir la co-construction d'un consensus sur ce qu'est la « qualité » et qu'elle puisse engager des modifications effectives de pratique (pédagogique, organisationnelle, etc.), de posture, de vision partagée des tâches à accomplir. Donc, pour qu'elle puisse être utile et efficace.

L'ouvrage me suggère une question, celle de la stratégie des « démocrates » pour faire avancer l'évaluation démocratique. Elle n'est pas évoquée, pas plus d'ailleurs que dans d'autres ouvrages. Il s'agit d'une question vraiment difficile, au moment même où la pensée néolibérale fonctionne comme un rouleau compresseur², affectant profondément le fonctionnement des organisations et les représentations individuelles.

Pour ma part, la tactique qui me paraît la plus efficace serait de prendre acte du fait que l'évaluation est aujourd'hui un dispositif central de gouvernementalité, de régulation des conduites. Autrement dit, prendre les super évaluateurs au mot, et exiger, comme légitime, l'évaluation de toutes les évaluations. Il s'agirait alors d'aider les acteurs professionnels de base à passer du doute apathique à la critique circonstanciée. On ne mesure quasiment jamais le coût économique exorbitant du travail d'évaluation (le temps de travail détourné), ni la mise en œuvre de politiques après une évaluation (ce que fait P. Merle ici même). Obtenir des administrations que chaque évaluation soit évaluée, quant à son coût économique, ses objectifs, son épistémologie et sa méthodologie, son éthique, ses effets, ne serait certes pas chose facile. Car l'évaluation, le plus souvent, à l'époque contemporaine, sert surtout à légitimer l'ordre établi et les valeurs dominantes et à rappeler tout un chacun à la subordination ; et, même quand elle paraît critiquer l'existant, elle cherche surtout à contrôler les professionnels et à limiter leur autonomie, dans le sens des fonctionnements dominants qui, eux, ne sont pas évalués ni mesurés. Obtenir des responsables politiques qu'elle soit soumise au doute méthodique et à la controverse publique ne serait sans doute pas perçu favorablement, mais ce serait peut-être le moyen de freiner le développement d'évaluations coûteuses, inutiles et nocives.

Le mouvement est en marche. La description sociologique ou l'évaluation des évaluations, de leurs effets positifs (il y en a et c'est utile de les

2. P. Dardot et C. Laval (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.

recenser) et de leurs effets négatifs, permet de ré-ouvrir la pensée. Le risque bien sûr est que certaines méta-évaluations répètent les défauts des évaluations contemporaines ; mais il se peut aussi qu'elles constituent une occasion à saisir, une faille pertinente par laquelle les acteurs sociaux introduiront un peu de réflexivité démocratique, ainsi qu'un renouveau des solidarités dans le travail pour en améliorer la qualité et en enrichir le sens. Le présent ouvrage y contribue.

Introduction

Cet ouvrage rassemble des spécialistes de divers domaines qui réfléchissent sur la montée en puissance, au cours des dernières décennies, de l'évaluation comme outil de contrôle et de régulation des institutions et des personnes. Il est né d'une volonté d'exercer une vigilance critique face aux usages abusifs de l'évaluation pour comparer et mesurer les établissements, mais aussi les employés et les usagers. Évidemment, le monde de l'éducation n'échappe pas à cette logique technique de l'évaluation et de la mesure. C'est pourquoi il nous est apparu important d'examiner les enjeux qui le concernent.

Le développement de cette logique technicienne de l'évaluation touche diverses réglementations dans tous les secteurs d'activité, soient-ils publics ou privés. En effet, l'évaluation occupe une place sans cesse croissante dans nos sociétés occidentales marquées par l'obligation de résultats, la performance, la concurrence, la mondialisation des marchés et l'imputabilité des acteurs. En outre, ces principes s'accordent avec la logique de la nouvelle gestion publique (NGP), portée entre autres par les organisations internationales telles que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Comme le mettent en relief certains auteurs de ce collectif, cette logique a des conséquences concrètes sur le plan des pratiques des acteurs de terrain qui doivent fonder leurs décisions sur les résultats produits par diverses évaluations. Non seulement celles-ci orientent-elles leurs actions, mais elles servent aussi à les légitimer, telle une boucle qui s'auto-alimente.

Cette logique de la gestion basée sur l'évaluation à tout prix suscite l'intérêt croissant des chercheuses et chercheurs appelés à mettre au point de nouveaux outils pour répondre à de multiples attentes. Ainsi, les spécialistes du domaine de l'évaluation sont de plus en plus sollicités pour superviser la régulation de programmes, l'implantation de politiques, la construction d'épreuves, etc. Dans ce contexte, sont valorisées les méthodes statistiques sophistiquées censées assurer la validité, la fidélité et les capacités de prédiction des mécanismes évaluatifs. Même si l'évaluation ne se confond pas avec la mesure, les données chiffrées, trop souvent réifiées, sont perçues comme neutres et objectives. Pourtant, comme l'ont fait valoir plusieurs chercheurs, elles sont issues d'instruments de mesure qui ne sauraient être qualifiés de « neutres » puisqu'elles font appel à une interprétation relative aux personnes, aux contextes et aux finalités. De plus, les données chiffrées occultent parfois les intentions et les intérêts des acteurs qui les mobilisent, masquant la subjectivité dont est porteuse toute forme d'évaluation. Enfin, les données chiffrées sont très attrayantes, car elles sont rapidement accessibles et utilisables par les décideurs qui peuvent diriger leurs équipes et infléchir ou légitimer des pratiques. Certains auteurs de ce collectif vont d'ailleurs rappeler les risques d'instrumentalisation auxquels peuvent conduire les évaluations produisant ce type de données.

Ce contexte social et scientifique amène à appréhender le rôle de l'évaluation dans l'institution scolaire, au moment même où est valorisée l'obligation de résultats. En témoigne tout particulièrement la prolifération des instruments d'évaluation et des indicateurs de performance permettant la comparaison internationale des systèmes éducatifs. Celle-ci joue un rôle déterminant dans la gestion des politiques éducatives et suscite un intérêt croissant des pouvoirs publics à la recherche de normes et de standards pour comparer la performance des élèves et des enseignants. L'évaluation sert par conséquent les stratégies de régulation des systèmes éducatifs sur le plan international, étroitement liées au contexte de mondialisation et d'internationalisation qui renforce la concurrence entre les pays, particulièrement dans nos sociétés du savoir où connaissances, innovation et rentabilité économique vont de pair. La culture technicienne de l'évaluation est aussi en lien avec la mobilité professionnelle croissante qui conduit à rechercher une standardisation des cursus de formation et des diplômes de l'enseignement supérieur (pensons au système LMD – Licence, Master et Doctorat en Europe) en vue de favoriser l'échange de savoirs, la mutualisation des connaissances et l'accès au marché du travail.

Un des principaux symboles de ces stratégies de régulation des systèmes éducatifs est le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) piloté par l'OCDE. Dans moult études, les résultats obtenus grâce à ce programme ont force de vérités, et servent à décider de politiques éducatives dans différents pays. Néanmoins, certains auteurs en appellent à la prudence face à ces grandes études internationales qui comparent des groupes d'élèves de différents pays sans tenir compte des différences de culture, de langue et de modalités d'enseignement. En fait, ce faisant, ils attirent l'attention sur l'importance de recadrer ces études dans leurs conditions de production.

Par ailleurs, le contexte de concurrence internationale n'est pas sans affecter les établissements scolaires eux-mêmes ; aux prises avec une logique de marché, ils voient leur rôle redéfini. Ainsi, à leur niveau, les chefs d'établissements pilotent leurs équipes en fonction de données chiffrées obtenues à partir des résultats des élèves, comparés à ceux d'autres écoles ; là aussi, l'évaluation est au cœur d'une vive concurrence, surtout dans les grands centres urbains où le public et le privé rivalisent pour attirer les élèves les plus performants. Cette concurrence à laquelle se livrent les écoles, les collèges et les universités est fortement canalisée par la publication de palmarès d'établissements qui trouvent une popularité certaine. Par exemple, depuis 2000, le magazine québécois *L'Actualité* publie un numéro spécial consacré au palmarès des écoles secondaires publiques et privées. La popularité de ces classements auprès des parents est telle qu'elle a donné lieu à toute une industrie de tutorat visant à préparer les élèves à passer les examens d'admission des écoles qui trônent au sommet de ces palmarès.

Ce contexte est celui d'un marché scolaire qui affecte les élèves, mais aussi les enseignants en exerçant une pression consumériste sur l'école, laquelle entraîne la survalorisation des résultats des élèves, donc un recours sans précédent à diverses modalités d'évaluation. À l'heure où le Québec privilégie une nouvelle conception de l'apprentissage, ayant défini un programme d'études structuré autour de compétences à développer, et où, dans le milieu professionnel comme scientifique, on assiste à une recrudescence de l'intérêt pour l'évaluation formative, on constate paradoxalement que la préoccupation des décideurs est davantage la capacité d'une société à se maintenir dans une concurrence globale. Certains des auteurs qui se sont associés à cet ouvrage vont mettre en relief ce type de paradoxe, mettant en exergue les risques d'instrumentalisation auxquels ils peuvent conduire.

Le but de ce collectif est de poser un regard critique et distancié sur les pratiques évaluatives du système éducatif à la lumière des enjeux éthiques et sociopolitiques qu'elles soulèvent nécessairement. La question de savoir qui évalue, pourquoi, de quel droit, dans quels contextes, à quelles fins ou pour quels usages devient dès lors cruciale. De même, la réflexion sur les usages souhaités ou non de l'évaluation devient incontournable. Ce collectif invite à la réflexion à partir de points de vue multiples : éducatif, sociologique, politique, économique, historique, éthique, juridique, etc. À cet égard, chacun des neuf chapitres de ce collectif aborde une perspective singulière, mais complémentaire, sur l'évaluation, qui s'inscrit dans les champs de la philosophie, de la sociologie, de la politique ou encore de la pédagogie.

Les trois premiers textes, plutôt philosophiques et sociopolitiques, abordent les dimensions éthiques de l'évaluation à un niveau tant individuel que collectif. Guy Bourgeault s'intéresse aux rapports entre évaluation et éthique, soulignant notamment que toute évaluation soulève des questions d'ordre éthique. Partant de son expérience dans le champ de l'éthique, notamment biomédicale, il mène une réflexion sur la vision trop rationnelle et planifiée de l'action qui, pour assurer son efficacité et son efficience, inscrit l'évaluation comme l'éthique dans une dynamique de contrôle rationnel. Il propose une autre vision de l'action rationnelle qui, sans occulter ses aspects méthodologiques et déontologiques, accorde davantage de place à l'acteur et à sa responsabilité dans le déroulement de l'action. Il souligne par ailleurs l'importance pour les enseignantes et les enseignants de ne pas se placer dans un rapport de dépendance et de sujétion face aux experts, aux règles et aux tests, mais de s'appropriier les orientations sous-jacentes de manière à pouvoir évaluer librement les situations, à délibérer de façon responsable et à agir en tenant compte des défis qu'ils doivent relever. L'évaluation a certes besoin de mesures rigoureuses, tout comme l'éthique doit prendre appui sur des principes et des règles dans l'analyse des situations et de leurs enjeux, mais il reviendra toujours à l'acteur d'évaluer, de délibérer et de décider.

Denis Jeffrey aborde la question de l'éthique dans l'évaluation scolaire en insistant sur la responsabilité du professionnel qui dispose d'une marge de liberté et qui doit être apte à répondre devant autrui de ses choix, de ses décisions et de ses actes. À l'instar de Guy Bourgeault, il met en garde contre l'instrumentalisation de l'éthique. Il souligne également les conflits de valeurs en jeu dans les démarches évaluatives et signale qu'ils appellent des réponses multiples. Il insiste également sur la nécessité de dépasser la rationalité technicienne qui institue l'évaluation comme système de contrôle, de prévention,

de standardisation et d'efficacité. Dans la perspective qu'il défend, l'éthique s'intéresse au sens et aux limites de la liberté, à ce qu'un individu en fait, à la considération qu'il a pour la liberté d'autrui, mais surtout à sa capacité d'en être responsable. Ainsi, le premier pas éthique à franchir dans les pratiques d'évaluation, selon Jeffrey, est d'en reconnaître les limites, donc de faire face à la part d'arbitraire qu'elles comportent nécessairement.

Charles Hadji inscrit la problématique de l'évaluation dans un contexte social, plaidant pour une évaluation démocratique, en cherchant à déterminer les critères d'une telle évaluation, notamment au regard de la vision politique qui la fonde. Pour l'auteur, l'évaluation n'est pas une action strictement individuelle, mais une action sociale ou sociopolitique, produisant un jugement de valeur qui engage nécessairement une réflexion d'ordre éthique. Comme toute action sociale, elle se structure autour de quatre pôles, juridique (respect du droit), pratico-technique (efficacité technique et utilité pratique), scientifique (justesse et pertinence) et éthique (référence à un idéal). Rechercher une évaluation démocratique implique, selon Hadji, de sortir du champ social qui consiste à rapporter une réalité à des attentes, pour engager un choix de valeurs qui surplombe l'analyse sociale en privilégiant un type d'organisation sociale par rapport à un autre. C'est précisément dans ce cadre que s'inscrit l'évaluation démocratique qui opte pour une forme d'organisation sociale permettant de concilier la défense des intérêts des uns et des autres. Tout en reconnaissant le caractère quelque peu utopique d'une telle conception de l'évaluation, l'auteur considère qu'il demeure possible de faire en sorte que l'évaluation participe au progrès social. Ce choix de la démocratie lui paraît toutefois menacé par la prégnance d'une idéologie néolibérale, rendant plus urgente encore l'instauration d'une évaluation démocratique, autrement dit d'une évaluation dont les usages sociaux doivent être mis au service du plus grand nombre.

Le texte de Pierre Merle se situe dans le prolongement de celui de Charles Hadji, dans la mesure où la question de l'éducation prioritaire dont il fait l'analyse pourrait s'inscrire dans la perspective d'une évaluation démocratique. En effet, l'objectif de l'éducation prioritaire est de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et des adolescents, donc, à terme, pour leur intégration sociale ». En somme, il s'agit de donner plus à ceux qui ont moins, de manière à favoriser la réussite du plus grand nombre; cela suppose la mise en place d'actions éducatives et l'établissement d'un bilan permettant d'en évaluer

l'effet et de réajuster le tir. Il appelle donc à la nécessité de refonder l'éducation prioritaire, ce qui implique une rupture qui n'est pas sans se heurter à des difficultés, notamment celle qu'il appelle le «sentier de dépendance», traduisant l'inertie de structures organisationnelles et mentales qui conditionnent le changement de manière restrictive.

Le texte de Michel Laurier s'intéresse aux enjeux éthiques et sociopolitiques que soulève l'instauration depuis 2009, dans les universités québécoises, d'un test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE). Après avoir décrit le contexte sociopolitique ayant présidé à l'élaboration du test, présenté la manière dont il est construit et son mode de fonctionnement, il remet en question sa validité. Tout en reconnaissant que le test marque un progrès par rapport aux tests antérieurs, il en souligne d'importantes limites. En particulier, ce test ne tient pas compte de la langue orale, et la tâche d'écriture qu'il propose serait peu représentative des tâches d'écriture propres au travail enseignant. Il critique également l'absence de stratégies mises en place pour évaluer l'équivalence des versions du test. Mais il insiste tout particulièrement sur deux problématiques. Tout d'abord celle de l'accès à la profession. En effet, le test, tel qu'il est conçu, risque d'exclure non seulement des programmes de langues, mais de l'ensemble de la profession enseignante, des enseignants dont la langue maternelle n'est pas le français et de limiter l'accès à la profession des enseignants autochtones. L'autre problématique est ce qu'il appelle «l'effet de reflux», se traduisant par la mise en place de stratégies d'apprentissage et d'enseignement essentiellement axées sur la réussite au test.

Les quatre derniers textes ont en commun d'inscrire leur réflexion dans le contexte de la nouvelle gestion publique (NGP) qui impose un certain cadre normatif à toutes les échelles du système éducatif. Claude Lessard porte sur l'évaluation un regard sociopolitique. Tout en reconnaissant que l'évaluation est une dimension de toute action rationnelle, il défend la thèse selon laquelle la montée en puissance de l'évaluation en tant que fonction politique et administrative serait tributaire de l'institutionnalisation de nouveaux instruments d'action publique (IAP) typiques du mouvement néolibéral. À travers un bref historique retraçant la transformation du statut et de la légitimité de l'évaluation des années 1960 à nos jours, il montre comment l'évaluation, après avoir fait l'objet de nombreuses critiques en tant qu'outil de sélection sociale, acquiert une nouvelle légitimité sous l'effet de forces aussi bien endogènes qu'exogènes. À l'interne, l'évaluation devient une condition d'amélioration de la qualité des établissements dans un

contexte marqué par une croissance démographique limitée et une concurrence accrue entre le privé et le public. À l'externe, la NGP, en tant que modèle de gestion du changement porté par les organisations internationales, exerce une pression favorable à une performance accrue. Elle fait de l'évaluation une « science agissante », désormais intégrée aux instruments d'action publique (IAP) qui se concrétisent dans divers outils et techniques. L'évaluation ainsi légitimée cesse dès lors d'être remise en question et migre de la périphérie vers le centre politique et administratif des systèmes éducatifs. C'est dans ce contexte que l'auteur analyse trois types d'évaluation au sein des systèmes éducatifs : celle des apprentissages, celle des institutions et celle du personnel.

C'est également dans une perspective sociologique et sociopolitique que Christian Maroy inscrit sa réflexion sur les objectifs, indicateurs et instruments d'évaluations externes standardisés auxquels recourent les politiques éducatives contemporaines au niveau tant national que transnational. Pour lui, les évaluations ne sont pas seulement des outils de connaissance des réalités éducatives servant à éclairer l'action, mais de véritables instruments d'action publique (IAP) qui s'inscrivent dans le contexte plus général d'un changement de paradigme scolaire, lui-même lié à une transformation globale des formes politiques de gouvernance, de coordination et de régulation de nos sociétés. Celles-ci se caractérisent notamment par une perte de légitimité et d'efficacité des régulations qui passent par la règle ainsi que par une perte d'emprise des normes, tant au niveau professionnel qu'au sein d'instances de socialisation plus génériques comme l'école ou la famille. L'auteur constate que, depuis les années 1990, l'école, autrefois vue comme une institution au service de fonctions de socialisation importantes et de promotion de valeurs partagées, est de plus en plus perçue comme un système de production scolaire qui peut désormais être pensé dans les termes de la théorie des organisations et de l'économie.

La culture technicienne de l'évaluation à toutes les échelles du système éducatif n'épargne pas les institutions universitaires. C'est ce dont témoigne le texte de Saïdou Sèguéda et Joëlle Morrissette qui, dans un premier temps, clarifie le contexte d'émergence, les visées et les principes de cette doctrine de la nouvelle gestion publique (NGP), avant d'en examiner les implications dans le champ de l'enseignement supérieur sous l'angle de leurs enjeux socio-éthiques et sociopolitiques. Si les principes de la NGP émanent de nombreux courants de pensée, ils semblent néanmoins fortement marqués par l'emprunt au secteur privé de la logique de l'efficacité et de la compétitivité dans un

contexte de rationalisation des dépenses. Cette transposition de la logique d'entreprise à l'État a des répercussions dans le champ de l'éducation en général et dans celui de l'enseignement supérieur en particulier où les étudiants sont de plus en plus considérés comme des clients consommateurs à satisfaire. À cette logique consumériste, qui a pour effet de contractualiser la relation pédagogique et de multiplier les services d'aide et de soutien aux étudiants-clients, s'ajoutent de nouvelles façons d'évaluer la qualité de la recherche sur la base d'indicateurs quantitatifs. Ainsi, l'influence de la NGP ne s'exerce pas seulement sur le plan de la relation professeurs-étudiants, mais aussi sur le plan des dynamiques liant les professeurs d'universités entre eux en raison notamment de la pression à la production scientifique. Les modes d'évaluation tendent à privilégier des indicateurs aisément mesurables, tels que le nombre d'articles publiés ou le nombre de citations pour une période donnée, au détriment de modalités d'évaluation plus complexes et mieux adaptées à la diversité des activités des professeurs.

Marie-Françoise Legendre et Joëlle Morrissette, tout en ancrant leurs propos dans le cadre général de la NGP, centrent leurs réflexions sur les défis évaluatifs de l'approche par compétences actuellement au cœur des réformes éducatives à travers le monde. En contexte éducatif, l'obligation de résultats et la reddition de comptes apparaissent comme les maître-mots de la NGP. Or, si l'obligation de résultats possède sa légitimité, elle n'en demeure pas moins porteuse de dérives. D'une part, il importe de ne pas confondre l'obligation de résultats et l'obligation de moyens. D'autre part, la notion de réussite éducative revêt un caractère ambigu en raison de ses formes variées qui ne se prêtent pas toutes également à la mesure puisqu'elles renvoient notamment à des missions et des finalités diverses. Ainsi, les auteures soulignent les limites de la rationalité instrumentale lorsqu'elle est appliquée à une démarche aussi complexe que l'activité éducative. C'est dans ce contexte qu'elles inscrivent leur réflexion sur les notions de compétence et d'approche par compétences qui demeurent l'objet de multiples débats et controverses. Elles en soulignent le caractère à la fois polysémique et polémique dans la mesure où elles reflètent un ensemble de valeurs sociales en tension entre lesquelles il semble difficile de trouver une voie médiane.

Finalement, l'évaluation est ici examinée dans ses dimensions éthiques, sociales, politiques et idéologiques, conduisant de ce fait à une problématisation de celle-ci. En effet, il ne s'agit pas de remettre en question ce qui permet de garantir l'objectivité de l'évaluation en répondant de façon satisfaisante aux critères généralement reconnus de validité, fidélité, pertinence,

utilité, etc., mais de s'interroger sur les cadres d'actions dans lesquels elle s'inscrit. Or ces actions paraissent toujours socialement situées, portées par des acteurs et liées à des contextes imposant leurs propres valeurs, normes et contraintes. Cela conduit à resituer l'évaluation dans les contextes politique et socioculturel qui contribuent à en déterminer la portée et la signification. En ce sens, si les auteurs abordent l'évaluation de différents points de vue, sous divers angles ou en fonction de divers objets, leurs contributions s'inscrivent toutes dans un cadre qui déborde largement celui du domaine spécialisé de la mesure et de l'évaluation. À ce titre, le regard critique posé sur l'évaluation ne prétend pas être celui de spécialistes du domaine ou de docimologues. C'est pourquoi les réflexions ici proposées débordent le champ de l'évaluation scolaire pour analyser le rationnel sous-jacent à la constitution d'outils, d'instruments ou de démarches d'évaluation ainsi que leurs usages et leurs retombées potentielles.

Marie-Françoise Legendre et Joëlle Morrissette

Évaluation, éthique et théories de l'action

Guy Bourgeault

INTRODUCTION

L'évaluation entretient avec l'éthique des rapports à la fois plus étroits et plus complexes qu'il ne paraît au premier abord. Évaluer, comme le note Bernard Rey, c'est considérer au départ que tout n'est pas d'égale valeur. Or l'éthique, poursuit-il, s'appuie sur le même postulat. «Ainsi toute éthique est évaluative : elle émet des jugements de valeur sur les actes et les situations. Mais, à l'inverse, toute évaluation a une dimension éthique, puisqu'implicitement ou explicitement elle se réfère à des valeurs» (Rey, 2008 ; Rey, 2011, p. 99). Sur la lancée de cette parenté ainsi évoquée, je m'intéresse ici à mon tour, dans une perspective un peu différente, aux interactions entre évaluation et éthique, toutes deux dépendantes dans leurs pratiques respectives de conceptions ou de théories de l'action rarement prises en compte dans les analyses ni même explicitées.

D'une part, donc, toute évaluation, dans ses visées et dans ses orientations comme dans ses mises en œuvre ou ses pratiques en divers champs, à la fois porte une éthique implicite et suscite elle-même ou fait surgir, spécialement quand on entend passer à l'action, des questions d'ordre éthique. Dans le champ de l'éducation, ces questions ont trait au rapport au savoir et à la compétence, aux rapports à l'altérité et à la relation éducative, ou encore à la responsabilité à la fois individuelle et collective ou partagée, pour ce qui relève de l'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants

(Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras et Gohier, 2009; Moreau, 2012) et encore, débordant alors sans l'exclure l'éthique professionnelle et les pratiques d'évaluation pour prendre acte de la place et du rôle de l'école dans la société, à la justice et à l'équité (Dubet, 2004, 2007; Weinstock, 2007). La pertinence de ces questions est aujourd'hui assez largement reconnue. C'est pourquoi, les laissant provisoirement de côté, je m'intéresserai plutôt, dans un premier temps, au non-dit, c'est-à-dire à ce qui est généralement éludé dans les discours de l'éthique (Bourgeault, 2004) au sujet de l'évaluation, que ces discours soient tenus par des spécialistes de l'évaluation ou par ceux et celles qu'on appelle aujourd'hui éthiciennes et éthiciens; à ce que les uns et les autres s'interdisent de considérer parce qu'ils devraient alors, s'ils osaient s'y attaquer, se remettre en cause eux-mêmes en même temps que leurs pratiques propres. Et peut-être en va-t-il de même pour l'évaluation face à l'éthique. D'autre part et comme en retour, en effet, si l'éthique s'intéresse à l'évaluation et à ses enjeux, elle y recourt elle-même dans ses démarches de délibération, c'est-à-dire d'analyse et d'évaluation précisément de situations jugées inadéquates, puis de décisions et d'actions à entreprendre pour apporter les correctifs requis, décisions et actions dont la pertinence et les conséquences ou les résultats effectifs ne sont généralement pas soumis, comme ils devraient l'être, à une évaluation tant soit peu rigoureuse. Ce que je veux mettre en lumière dans un deuxième temps. Cette rencontre, cette étonnante connivence entre l'évaluation et l'éthique, me conduira à m'interroger, dans un troisième temps, sur les conceptions et les théories de l'action qui sous-tendent les discours et les pratiques tant de l'évaluation que de l'éthique – ou tant de l'éthique que de l'évaluation.

Je ne prétends pas rendre compte dans les pages qui suivent de recherches dans le champ de l'évaluation, que je n'ai jamais entreprises, mais plutôt et plus modestement de réflexions faites au fil des ans en discutant de questions et d'enjeux d'éthique biomédicale, d'éthique de l'éducation et plus précisément de l'enseignement, plus récemment touchant l'évaluation des apprentissages ou du développement de compétences jugées importantes par et dans l'école, et d'éthique de l'intervention sociale – des disciplines et des champs d'action où l'évaluation est partie prenante. J'ai fait en cours de route des observations, des constats, parfois de troublants rapprochements qui ont suscité chez moi, touchant tant l'évaluation que l'éthique, des interrogations qui sont demeurées sans réponse, des inquiétudes qui refusent de s'apaiser. Je livre ici librement ces constats et ces réflexions, ces questions et ces inquiétudes, à vrai dire en vrac malgré l'apparente cohérence donnée par leur présentation en trois temps ou trois parties portant respectivement

sur le non-dit et l'interdit de l'éthique de l'évaluation, sur la part et le rôle de l'évaluation en éthique, sur les conceptions et les théories de l'action sous-jacentes.

1. LE NON-DIT DE L'ÉTHIQUE DE L'ÉVALUATION

Les discours de l'éthique de l'évaluation ne s'intéressent pas ou guère, entre autres choses qui me paraissent pourtant capitales, à ce que signifie et entraîne tout à la fois l'invasion de la mesure et de l'évaluation dans tous les champs d'intervention comme dans toute la vie des sociétés et des individus, aux référents implicites de pratiques d'évaluation définissant et créant le normal et l'anormal et proposant subrepticement des normalités normatives, aux conséquences de ces pratiques et à leur évaluation avant et après coup.

1.1 La volonté de tout mesurer et évaluer

Mon premier constat est celui du développement foisonnant, au cours des dernières décennies, de programmes et de pratiques de mesure et d'évaluation dans tous les champs d'action ou d'intervention. Hadji parle à ce sujet d'obsession (Hadji, 1997) et de « fièvre évaluative » (Hadji, 2012). Cela s'inscrit, comme l'a noté il y a plus de dix ans Patricia Broadfoot (2000), dans l'entreprise de rationalisation, de maîtrise et de contrôle, caractéristique de la modernité dans son moment technologique récent, d'un monde et de sociétés qui demeurent néanmoins chaotiques. Bernard Rey (2011) parle de culture de l'évaluation en discutant du même phénomène. Imre Lakatos (1994) aurait sans doute placé la chose sous le signe du noyau dur d'un large programme effectif, bien que personne n'ait décidé vraiment de l'entreprendre. D'où, partout, l'injonction d'évaluer (Fontaine, Beyragued et Miachon, 2004).

Laissant délibérément de côté la distinction établie depuis quelques décennies et reconnue par les spécialistes du champ et des sous-champs en cause, j'associe ici la mesure et l'évaluation. Sans nier la pertinence et, outre son utilité, l'importance, à l'intérieur du champ de recherche et d'intervention spécialisée comme à l'extérieur, de la distinction faite, j'estime qu'elle est pour une part factice sinon fictive et qu'elle escamote les enjeux d'une constante réciprocité entre mesure et évaluation. Car on ne peut évaluer sans de quelque façon peser et prendre la mesure des choses, ne serait-ce que de façon approximative, voire simplement intuitive, même quand il s'agit de

réalités reconnues comme non quantifiables, établissant alors degrés et échelles de qualité. La mesure apparaît ainsi comme un important instrument de l'évaluation, même si celle-ci échappe toujours de quelque façon à celle-là, va au-delà, la déborde en quelque sorte, mais en l'englobant toujours. En retour, la mesure à la fois résulte d'évaluations antérieures et sert d'instrument pour celles à venir. On ne mesure sans doute jamais aux seules fins de décrire ce que l'on observe ; et, même ce faisant, on introduit dans le réel observé, avec le plus et le moins, le rang dans une série d'objets associés, une hiérarchie, un ordre, renvoyant alors à une normalité ou à tout le moins à une moyenne qui à la fois seraient antérieures aux mesures prises et, celles-ci les confirmant ou les mettant en cause, postérieures, en résultant. Mesure et évaluation, associées, sont à la fois les instruments et les produits de cette entreprise évoquée plus haut découlant d'une volonté de contrôle à laquelle participent délibérément ou inconsciemment tous les acteurs, y compris celles et ceux à qui l'on donne parfois le titre d'éthiciennes et éthiciens.

Se pose alors la question proprement fondamentale de la possibilité de cette entreprise qui, tant de choses lui échappant, n'est peut-être que leurre, illusion, méprise – sans prise donc, mais non sans conséquence, j'y reviendrai. Pouvons-nous vraiment tout mesurer et évaluer : l'apprentissage, la santé, l'amour, la vie ? Que puis-je savoir véritablement des apprentissages d'un autre par-delà les performances observées et notées, alors que je ne réussis pas à distinguer ce qu'il en est des miens à la frontière entre ce que je crois savoir et maîtriser déjà et ce qui m'échappe encore et que je tente toujours d'appréhender ? Que puis-je vraiment savoir de la santé d'un autre et même de la mienne ? Ma conjointe est décédée d'un cancer qu'on a dit foudroyant alors qu'il était sans doute à l'œuvre silencieusement depuis longtemps déjà, échappant aux tests et aux examens médicaux usuels ; que nous révèlent les évaluations professionnelles de notre état de santé et que nous cachent-elles ? Comment peser et évaluer l'amour ? On pense aimer et être aimé, on est certain d'aimer et d'être aimé et on en voit et donne tous les jours des signes clairs, puis voilà peu à peu l'insatisfaction et soudain la rupture. Comment mesurer la qualité d'une vie humaine lorsque les jeux du soleil dans le feuillage des arbres sous le vent sont inlassablement étonnants, miraculeux, parce qu'ils sont toujours neufs par-delà leur effacement rapide dans un Alzheimer sans mémoire ?

L'évaluation a longtemps été liée pour moi à l'école et surtout à la mesure de l'appris. Il n'y a rien là d'étonnant : écolier, puis étudiant, ensuite enseignant, j'ai passé ma vie à l'école de 1939 à aujourd'hui, principalement

à l'université – où on évalue aussi, quand même, les pratiques d'enseignement. L'évaluation scolaire, entendue pour le moment comme évaluation et mesure chiffrée ou alphabétique des savoirs acquis à l'école, a longtemps été et demeure pour moi, en matière d'évaluation, le « premier analogué », aurait-on dit dans la langue aujourd'hui disparue de la scolastique, c'est-à-dire paradigmatique. Pour moi, ai-je écrit, mais pour bien d'autres aussi, parce que nous sommes tous et toutes, ou presque, passés par l'école. Le « vrai » savoir, consigné dans le manuel scolaire ou dans l'encyclopédie, a longtemps été et demeure la référence obligée, stable parce qu'elle est solidement établie, de l'évaluation des apprentissages et de ses mesures. Dans d'autres champs, le manuel scolaire aura simplement été remplacé, pour évaluer les conditions ou les situations et prononcer un diagnostic ou un jugement, puis pour soigner ou pour entreprendre un traitement, pour intervenir, par le recueil des normes de la santé ou de la vie sociale, des standards et des protocoles des bonnes pratiques médicales ou d'intervention psychosociale. Le mètre devient ainsi le maître : la mesure prise enseigne ou indique, voire dicte l'orientation de l'action et le choix de ses modalités.

Dans les années 1970 et 1980, chargé de l'élaboration de nouveaux programmes, puis doyen à la faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, j'ai bien vu que l'évaluation scolaire comprend aussi l'évaluation de ce qu'on définira comme « besoins de formation » – une évaluation subrepticement faite en fonction et presque à partir des services que l'institution souhaite offrir – puis des programmes d'études et de leurs effets, et encore l'évaluation institutionnelle. J'ai surtout appris et compris durant ces années que l'évaluation entraînait la décision et l'action, du moins était orientée vers la prise de décision et vers l'action à entreprendre ou dont il faudrait modifier le cours, corriger la trajectoire. Je reviendrai plus loin sur ce lien entre évaluation et action.

Par la suite, la direction de séminaires en bioéthique et pendant plusieurs années d'un séminaire de thèse en sciences humaines appliquées, option bioéthique, m'a donné à voir pourquoi et comment l'évaluation prend place – de façon nécessaire – dans toutes les pratiques professionnelles. Les pratiques médicales ou de soins aux malades ont besoin d'une évaluation dépendant de mesures résultant de tests divers pour établir un diagnostic, puis pour entreprendre un traitement et l'adapter ensuite, au besoin, en cours de route ou pour prendre le risque d'un pronostic et proposer une modification des comportements : arrêt de fumer, abstinence ou modération pour ce qui est de la consommation d'alcool et autres drogues,

alimentation saine, exercice physique assidu¹. Le psychologue recourt à son tour aux tests et à leurs mesures, à l'évaluation pour le diagnostic et pour l'intervention auprès des personnes ou encore pour présenter le rapport de son expertise au tribunal quant à l'aptitude d'un criminel présumé à subir son procès. Et le criminologue, pour jauger la dangerosité d'un criminel en instance de libération conditionnelle. Et l'ingénieur, pour tenter d'éviter l'effondrement des ponts ou des gratte-ciels advenant un tremblement de terre. Je pourrais poursuivre longtemps l'énumération des pratiques professionnelles ou simplement d'intervention qui ont toutes recours, formellement et explicitement ou de façon plus globale et sommaire, intuitive, à l'évaluation. Et à la mesure.

1.2 La construction d'une normalité qui se fait normative

Dans tous les champs d'intervention, les mesures et les évaluations renvoient toujours, la créant, à une « normalité » qui se fait normative. C'est en référence à celle-ci que se font, à la suite des catégories construites et des classifications, tant les mises à l'écart que les prises en charge des déviants ou divergents, mais aussi les entreprises de redressement ou de normalisation ou mieux, croit-on, de prévention : des services, des programmes et des actions de santé publique ou d'intervention sociale, et j'inclus ici l'éducation comme l'une des formes les plus importantes de l'intervention sociale. Il y a dix ans, ayant accepté de présenter trois conférences lors de trois colloques portant respectivement sur la constante résurgence du racisme, sur les programmes et les priorités du ministère québécois de la Santé et des Services sociaux, sur le mandat du Curateur public du Québec, j'ai fait le troublant constat d'étonnantes convergences entre les listes de populations-cibles assez semblables bien qu'elles aient été dressées, selon les cas, à des fins tout à fait diverses, voire opposées, de stérilisation ou même d'extermination, ou de soutien particulier et de prise en charge (Bourgeault, 2004).

Classer pour ne pas penser, a écrit Rémy Droz (2004). C'est le travail de classification qu'il faut ici analyser, remettre en question. La classification, résultant d'entreprises au moins inchoatives de mesure et d'évaluation, est l'une des premières opérations de qui essaie de se situer dans le monde et de le comprendre – ou de se situer dans le monde en le comprenant, afin sans doute de pouvoir y agir en fonction de ses intérêts avec quelque efficacité.

1. Grâce à quoi, ont fait observer les humoristes, si la vie n'en est pas allongée, elle sera ressentie du moins comme plus longue !

Mais il s'agit du même coup d'une opération primaire, qu'il faut ensuite dépasser. L'enfant s'en rend compte assez rapidement : ce qu'on peut classer par ordre de grandeur, on peut aussi le classer en fonction des formes, ou des couleurs, puis des matériaux constitutifs rigides ou souples, rêches ou doux au toucher... On n'a donc rien dit et compris d'une personne, ou si peu, quand on l'a classée en fonction du diagnostic posé. D'une part, le diagnostic lui-même est souvent, voire toujours, fragile et incertain : certaines personnes aux prises avec la maladie cœliaque ont des problèmes de diarrhée, d'autres de constipation ; en outre, les symptômes de cette maladie sont souvent semblables à ceux de la maladie de Crohn ou d'autres troubles intestinaux. Heureusement, dans l'exemple donné, des tests plus poussés et surtout plus précis permettent aujourd'hui d'éviter des confusions fréquentes il y a peu de temps encore. D'autre part, la personne n'est pas définie par le diagnostic ; intolérante au gluten du blé et de l'orge, elle peut être aussi diététiste et savoir comment se tirer aisément d'affaire, ou au contraire perdue et incapable de s'adapter aux exigences de sa condition, ou encore effrayée de simplement lire le prix des pains sans gluten.

Prenons un autre exemple : on dénombre les analphabètes en inscrivant dans cette catégorie ceux et celles qui ne peuvent lire et comprendre des documents utiles au travail ou dans la vie tout simplement. À quoi l'éminent vulgarisateur scientifique que fut Fernand Séguin rétorquait : s'il faut pouvoir lire et comprendre les formulaires de déclaration de revenus d'Ottawa et de Québec pour être reconnu comme « alphabétisé fonctionnel » (selon un certain jargon de spécialiste), je déclare forfait et je me reconnais analphabète !

Un élève dont on dit qu'il a un déficit d'attention manifeste en classe est parfois capable d'une étonnante concentration quand il construit quelque chose ou quand il joue ou dessine... J'ai vu récemment dans une galerie d'art un portrait de Marilyn Monroe réalisé selon la technique de l'aérographe (*airbrushing*), qui exige patience et minutie, donc une attention soutenue, par un adolescent décrocheur chez qui on avait diagnostiqué un TDAH, c'est-à-dire un trouble de déficit d'attention et d'hyperactivité (mais l'attention de tout adolescent même attardé sera captée par Marilyn Monroe, a rétorqué un défenseur des tests et des diagnostics). J'ai aussi lu récemment une échelle dite d'évaluation du comportement (social) des élèves ; me remettant en mémoire sur les bancs d'école de mon enfance, j'ai dû cocher deux ou trois à la moitié des éléments : classé dès lors « à risque de décrocher », je n'étais manifestement pas destiné à rester à l'école, comme ce fut le cas, jusqu'à mes 80 ans !