

Culture de l'évaluation et exigences éthiques

BERNARD REY

Résumé: *Aujourd'hui et de plus en plus, ce ne sont pas seulement les élèves qu'on évalue à l'école, mais aussi les acteurs (enseignants, administrateurs, responsables), les établissements, les outils pédagogiques, les dispositifs de formation et les systèmes éducatifs tout entiers. Cette culture de l'évaluation semble, à première vue, aller dans le sens d'une responsabilisation des acteurs et donc d'une éthique. En outre, les activités d'évaluation sont de plus en plus encadrées par des méthodologies et des outils techniques qui semblent en éviter le caractère subjectif et arbitraire. Pourtant l'analyse fait apparaître que cette technicité joue dans le sens opposé, en faisant passer le jugement évaluatif pour un constat ou une mesure, dont la neutralité apparente fait oublier aux acteurs que des valeurs sont en jeu et que la vigilance éthique s'impose.*

Abstract: *Today more and more, are not only the students being assessed at school, but the actors (teachers, administrators, managers), facilities, teaching aids, training devices and education system entirely. This culture of evaluation seems, at first glance, moving towards an encreasing responsibility to the players and therefore moving towards ethics. In addition, assessment activities are increasingly framed by methodologies and technical tools that seem to avoid subjectivity and arbitrariness. Yet the analysis shows that this technological attitude plays in the opposite direction by passing the evaluative judgment for observation or measurement, the apparent neutrality makes the actors forget that values are at stake and that ethical vigilance is required.*

Mots clefs: *evaluation, éthique, valeur, école.*

Introduction

Les procédures d'évaluation ont toujours été fortement présentes dans le monde scolaire. Les enseignants émettent des jugements sur les performances écrites ou orales des élèves, et cela dans deux buts. D'une part, il s'agit de renvoyer à ceux-ci un message sur leur progression dans l'apprentissage. C'est ce qu'on a appelé l'évaluation formative. D'autre part, on évalue les performances d'un élève pour lui attribuer un diplôme, pour décider de son passage dans le degré supérieur du cursus, ou bien encore pour l'orienter dans sa formation. C'est l'évaluation certificative.

Dans les deux cas, l'exigence d'évaluation prend place dans une dynamique éducative qui veut faire accéder le jeune à des normes de pensée et de comportement. L'école que nous connaissons et qui a lentement émergé en Europe au 19^{ème} siècle n'est pas étrangère aux idées de Kant (1784) pour qui l'éducation consiste à faire accéder le jeune à la capacité de penser par lui-même et de se donner à lui-même ses propres règles. Dans cette visée éducative, l'évaluation des élèves s'inscrit dans une perspective éthique.

Mais à cette pratique ancienne, vient s'ajouter aujourd'hui de nouvelles pratiques d'évaluation qui sont assez différentes. Elles consistent toujours à évaluer les performances des élèves, mais non plus au service de leurs apprentissages, ni en vue de leur certification. A travers la mesure de leurs performances, il s'agit d'évaluer un aspect ou un segment du système scolaire: l'efficacité des maîtres, la pertinence de telle pratique pédagogique ou didactique, les effets de telle organisation curriculaire, le fonctionnement d'un établissement ou d'un groupe d'écoles, les politiques publiques en matière éducative, la répartition de l'échec et de la réussite en fonction de variables telles que le genre, l'origine sociale, l'appartenance à une minorité, etc. C'est typiquement ce qui se fait dans les enquêtes internationales telles que PISA, initiée par l'OCDE. Mais elles se pratiquent aussi à l'échelle nationale ou subnationale: ainsi en va-t-il des évaluations pratiquées en deuxième année du primaire (CE2) et en première année du secondaire (6^{ème}) en France, ainsi que des évaluations externes non certificatives qui ont été mises en place en Belgique francophone. L'évaluation est alors un instrument de pilotage d'un système éducatif ou d'une partie de celui-ci.

Dans cette perspective, l'évaluation ne se borne plus au repérage des performances des élèves. D'autres types de mesures entrent en jeu: on évalue le fonctionnement administratif scolaire en fonction d'objectifs à atteindre, on évalue les enseignants (de multiples manières), on évalue les outils pédagogiques, on évalue la qualité et la sécurité des bâtiments scolaires, on évalue les dispositifs de soutien aux élèves en difficulté ou d'aide aux étudiants du supérieur, on prend en compte de plus en plus l'évaluation des enseignants du supérieur par leurs étudiants, on évalue les chercheurs universitaires, etc. La tendance semble être qu'à chaque action ou dimension du fonctionnement du système correspondent des dispositifs d'évaluation par des experts.

Ce mouvement actuel qui tend à la mise en place d'évaluations systématiques ne se limite pas au système scolaire. On le voit à l'œuvre dans tous les secteurs de la vie sociale (évaluation des services publics, des fonctionnaires,

des cadres et des politiques d'entreprise, des produits et des services, des politiques publiques, des politiques budgétaires des Etats, etc.). On peut parler ainsi, à l'échelle mondiale, de l'installation d'une véritable culture de l'évaluation.

Une telle culture, parce qu'elle conduit chaque acteur à la vigilance sur ce qu'impliquent ses actes, peut prétendre à concrétiser des valeurs et à introduire la préoccupation éthique dans toutes les affaires humaines et notamment dans le fonctionnement des systèmes éducatifs. Dans un premier temps nous verrons ce qui peut accréditer une telle position. Mais dans un deuxième temps nous ferons apparaître que les précautions qui visent à garantir le caractère éthique de l'évaluation peuvent se retourner contre leur intention.

Evaluation et éthique: deux notions solidaires

Evaluer, c'est situer une action, une situation ou une organisation sur une échelle hiérarchique. Qu'on évalue une production d'élève, les résultats obtenus par une école, les effets d'un processus de remédiation, la performance d'un système éducatif ou les conséquences d'une réforme, on cherche toujours à situer ce qu'on observe par référence à une échelle qui va du meilleur au moins bien. Comme l'étymologie l'indique, évaluer consiste à situer quelque chose par rapport à une valeur. Et une valeur est une caractéristique ou un principe qu'on considère comme étant préférable à d'autres. Evaluer une action, c'est considérer que toutes les actions n'ont pas égale valeur.

Or l'éthique s'appuie également sur le postulat que toutes les actions n'ont pas toutes la même valeur et que certaines sont meilleures et d'autres moins bonnes. 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, puisque implicitement ou explicitement elle se réfère à des valeurs (Rey, 2008).

Donc en première analyse, la généralisation des évaluations dans toutes les instances d'un système éducatif, semble correspondre à cette extension du domaine de l'éthique. Ce ne sont plus seulement les élèves qui sont confrontés aux valeurs d'exactitude et de responsabilité. Les professeurs, les établissements scolaires, les directeurs, les inspecteurs, les administrateurs, les gestionnaires et, plus globalement, les systèmes éducatifs nationaux voient leurs actions soumises à des évaluations et donc confrontées à

des valeurs. Toutes les instances, et notamment celles qui d'une manière ou d'un autre exercent un pouvoir, sont appelés à rendre des comptes. Cette obligation de reddition de compte devient un mot d'ordre international (*accountability*). On peut lui trouver deux implications qui paraissent jouer en faveur des préoccupations éthiques:

Premièrement, la nécessité de rendre compte de son action en se soumettant à des procédures d'évaluation paraît aller, en première analyse, dans le sens de la responsabilité individuelle: chacun est incité à se considérer comme auteur de ses propres actes et à en assumer la responsabilité. Le fait d'occuper une fonction dans un édifice institutionnel dans lequel les décisions sont étroitement encadrées par des règlements et des procédures ne peut exonérer l'individu concerné de réfléchir par lui-même à la portée de ses actes.

Deuxièmement, cette généralisation des pratiques évaluatives introduit une modification substantielle dans les relations de pouvoir et celle-ci paraît particulièrement importante dans les institutions d'éducation ou de formation. Car éduquer ou former, c'est inévitablement avoir une action sur autrui. Par l'enseignement et les situations d'apprentissage, on veut modifier en profondeur la façon de penser de ceux auxquels on s'adresse, de telle manière qu'évoluent non seulement leur fonctionnement cognitif, mais leurs attitudes et finalement leur identité. Tout projet éducatif consiste à décider pour d'autres de ce qu'il est souhaitable qu'ils deviennent. On mesure là la profonde responsabilité éthique des acteurs de ces dispositifs (Meirieu, 1991). Mais il n'est pas mauvais que ce pouvoir de décider pour l'autre soit contrebalancé. C'est ce que permet justement cette généralisation des procédures d'évaluation. A l'école ou à l'université, le professeur évalue les élèves ou les étudiants. Pour répondre à cette asymétrie qui peut ouvrir sur l'arbitraire, il peut paraître salutaire que le professeur soit à son tour évalué, par exemple par les étudiants mais aussi par d'autres instances.

Plus généralement, dans la plupart des organisations de notre monde, des hiérarchies sont établies qui conduisent à ce que l'action de certains soit contrôlée par d'autres. Ainsi dans le fonctionnement spontané, il y a d'un côté ceux qui évaluent et de l'autre ceux qui sont évalués. La culture de l'évaluation qui est en train de s'installer semble vouloir réduire le caractère unidirectionnel du processus. Elle implique que ceux qui évaluent, souvent d'une manière informelle à travers le contrôle quotidien de l'activité d'autres, soient eux-mêmes soumis à évaluation. Elle donne la parole aux usagers et à ceux qui ordinairement sont soumis aux décisions d'autres ou

aux dispositions qu'ils ont mis en place. C'est le sens ordinairement attribué à cette forme d'évaluation connue sous le nom de "démarche qualité".

Opérationnaliser l'évaluation pour la rendre plus éthique

Mais si, comme nous l'avons avancé, toute évaluation implique un choix de valeur, un problème se pose. Dans nos sociétés modernes, chacun le sait, il n'y a pas de consensus sur les valeurs. Les débats publics sur l'école font apparaître une multiplicité de finalités possibles qui provoquent des tensions (Duru-Bellat, 2009). Mais dans la pratique évaluative concrète, il faut choisir. Du fait de ce choix toute évaluation risque d'être soupçonnée de se faire en fonction de l'adoption arbitraire d'une valeur, adoption inspirée par la subjectivité de l'évaluateur, voire par ses intérêts

D'où l'importance qu'ont prise, dans la culture d'évaluation, les tentatives pour établir des procédures, des méthodologies, des instruments, des dispositions institutionnelles propres à rendre l'évaluation aussi objective que possible. Sans prétention à l'exhaustivité, évoquons quelques-unes de ces dispositions.

1) Un évaluateur multiple et indépendant

La fonction d'évaluateur change. Dans la tradition scolaire, c'est l'enseignant qui évalue ses élèves. Dans la perspective de la nouvelle culture d'évaluation, on tente d'externaliser l'évaluation. Les évaluations à but de pilotage sont conçues et souvent administrées par d'autres que ceux qui ont enseigné aux élèves concernés. Elles peuvent être souvent extra-nationales. C'est le cas des évaluations Pisa dont les épreuves sont conçues indépendamment des pays participants, de leur langue, de leur culture, de leurs programmes scolaires et des spécificités de leur scolarité.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer des organisations ou des dispositifs, on cherche à éviter que l'évaluation ne soit faite par des personnes qui seraient partie prenante des instances évaluées. D'où le développement d'agences d'évaluation indépendantes. En France, l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) témoigne d'une volonté d'indépendance de l'évaluateur des unités universitaires par rapport à l'autorité de tutelle.

Mais le point le plus significatif est sans doute que l'évaluateur devient

multiple: les opérations nécessaires à l'évaluation sont confiées à des personnes et parfois à des instances distinctes: par exemple l'une d'elles prend la décision d'évaluer tel organisme, une autre fixe les critères d'évaluation, une troisième construit les tests ou les indicateurs permettant d'appliquer les critères; une autre encore aura la charge de constater les performances des évalués ou de confronter leur comportement aux indicateurs, tandis qu'une dernière aura la responsabilité d'en tirer les conséquences. C'est la même inspiration qui conduit à distinguer entre la mesure de la performance d'un individu et la décision qu'on prend à son endroit. Une évaluation digne de ce nom exigerait donc au moins deux acteurs ou deux actes: d'une part un acte technique de comparaison d'une performance avec une norme, et d'autre part la décision qu'on prend au vu de cette mesure (décision sur l'orientation d'un élève, sur la carrière d'un agent, sur la poursuite d'un projet, sur la pérennité d'un dispositif, sur les subsides qui lui seront attribués, etc.).

2) Un évalué qui n'est plus principalement une personne

Ce qui semble également se profiler dans les pratiques évaluatives récentes, c'est précisément qu'elles portent de plus en plus sur des dispositifs plutôt que sur des individus. Dans l'évaluation scolaire traditionnelle, celle qui est effectué par l'enseignant sur la performance de l'élève, la qualité de cette performance est spontanément attribuée à ce dernier. C'est lui qui, selon le cas, est jugé bon ou mauvais (même quand on tempère cette appréciation en assurant qu'il peut s'améliorer). Mais comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction, une partie de plus en plus importante des évaluations des performances des élèves visent en fait le fonctionnement du système scolaire. Les objets évalués ne sont plus les acteurs, mais plutôt les dispositifs, c'est-à-dire des ensembles complexes dans lesquels interfèrent des humains, des discours, des institutions, des aménagements de l'espace, des règlements, des objets matériels, etc. (Foucault, 1994). La nature de l'évalué a changé.

Du coup, le discours qui découle de l'évaluation a perdu sa dimension moralisatrice au profit de descriptions et d'explications de mécanismes organisationnels ou sociaux: il ne s'agit plus de remettre en cause ou d'incriminer des comportements d'acteurs, mais de repérer d'éventuels dysfonctionnements en vue d'en rechercher des solutions.

3) Des critères fondés sur une rationalité technique

Un des mouvements les plus significatifs qui ont accompagné, au cours des dernières décennies, l'émergence de la culture d'évaluation est l'attention portée aux critères d'évaluation. Le mot critère trouve son origine dans une racine grecque qui signifie "distinction". Toute évaluation consiste à distinguer entre ce qui est bon et ce qui ne l'est pas. Là encore l'évaluation fait apparaître son lien avec la préoccupation éthique.

La première exigence concernant les critères est évidemment qu'ils existent et qu'ils soient rendus publics. Mais si les critères ont partie liés avec des choix de valeurs, comment, là aussi, éviter l'arbitraire dans le choix? Pour répondre à cette question, les critères souvent rencontrés dans la culture évaluative contemporaine n'apparaissent plus comme des concrétisations de choix de valeurs, choix éternellement discutables, mais plutôt comme inspirés par la prise en compte de nécessités ou de principes qui semblent aller de soi. Ainsi une dimension courante de la démarche qualité est la satisfaction du client ou de l'utilisateur. Qui pourrait le contester? Une autre concerne non pas les objectifs, ce qui entraînerait d'innombrables discussions, mais la cohérence entre les moyens et les objectifs. On quitte alors le terrain du choix de valeurs, toujours incertain, pour rejoindre celui d'une rationalité.

4) La saisie de données observables et quantifiables

Il ne suffit pas d'avoir des critères, il faut encore les appliquer à la réalité qu'on veut étudier. Là encore il s'agit de réduire au minimum l'effet de la subjectivité de l'évaluateur. Pour cela les pratiques évaluatives qui se développent aujourd'hui tendent à remplacer l'appréciation par la mesure.

Dans cette intention, on donne un privilège au repérage, parmi les traits de la réalité à évaluer, de ceux qui sont observables et quantifiables. Il s'agit de ramener l'objet à étudier (performance d'un élève, d'un établissement, d'un dispositif de formation ou de remédiation, d'une administration, etc.) à des éléments qu'on puisse observer sans conteste et dénombrer.

Par exemple, pour évaluer la production scientifique d'une équipe de chercheurs, on évitera l'interminable discussion sur la valeurs épistémologiques des travaux, mais on pourra classer la production en catégories observables (articles dans des revues à comité de lecture, ouvrages ou chapitres d'ouvrages, communications dans des colloques, conférences, rapports

de recherche, etc.). La valeur des articles sera à son tour mesurée par le nombre de citations qui en aura été fait.

Au total, cette culture d'évaluation qui s'étend sur le champ de l'éducation scolaire paraît répondre à des exigences de transparence, d'objectivité, de respect de l'autre et de démocratie. Le recours à des méthodologies et à des procédures précises d'évaluation paraît propre à en réduire le caractère arbitraire.

Ethique et technicité

Pourtant, il nous faut aussi désormais indiquer en quoi une telle opérationnalisation technique peut ouvrir sur des dérives qui sont susceptibles de compromettre la dimension éthique, mais qui indiquent peut-être le sens profond de la culture de l'évaluation.

Nous avons vu comment les différentes fonctions de l'évaluateur pouvaient être réparties entre des instances distinctes et mutuellement indépendantes. Dans une telle distribution des rôles, chacun peut ne pas percevoir clairement qu'il intervient dans un processus qui, en bout de course, va affecter d'autres humains. L'effectuation technique d'actes segmentaires dont la finalité ultime est oubliée dispense d'une réflexion éthique et exonère de la responsabilité que devrait engager tout acte susceptible d'avoir des conséquences sur autrui.

Du côté des critères, nous avons souligné combien l'effort pour atteindre une objectivité de l'évaluation conduisait à préférer des critères qui s'imposent d'eux-mêmes et qui ainsi évitent le débat sur les finalités de l'école et sur les valeurs qu'impliquent celles-ci. Ceux-ci se donnent comme renvoyant à des nécessités ou à la fonctionnalité des institutions étudiées.

Or c'est précisément cette évidence apparente qui doit être critiquée. La fonctionnalité d'un organisme ou d'une profession n'est jamais un donné incontestable. Comment définir la qualité d'un système scolaire? Considèrera-t-on que sa mission première est l'instruction, l'éducation ou la socialisation? Jugera-t-on de sa qualité à la satisfaction des parents (à l'école) et des étudiants (dans le supérieur) ou bien à la mesure des apprentissages? Et si l'on insiste sur l'instruction ou les apprentissages, appréciera-t-on un curriculum aux performances des meilleurs élèves ou à la réduction des écarts entre les meilleurs et de moins bons? La technicité des procé-

dures ne permet nullement de se passer d'une interrogation sur les valeurs. Elle ne fait qu'en occulter la nécessité.

De même on peut définir la fonctionnalité d'un acteur en des termes qui paraissent devoir faire consensus, mais renvoient en fait à de valeurs diverses, voire opposées. Ainsi dans le référentiel français qui indique les compétences que doit avoir l'enseignant, on peut lire: «savoir tenir compte de la diversité des élèves». Or le consensus auquel peut donner lieu cette dimension de la fonction enseignante n'est que superficiel. En étudiant les applications possibles de l'injonction à la "pédagogie différenciée", Kahn (2010) fait apparaître les valeurs multiples et divergentes dont peut relever la prise en compte de la diversité des élèves.

Dans la culture de l'évaluation, la détermination de critères apparaît comme une opération technique, alors qu'elle renvoie à des choix éthiques et souvent aussi politiques (Martucelli, 2010).

L'idée même qu'une évaluation pourrait s'en tenir à des constats est fallacieuse. Certes, effectuer un constat, c'est se plier à la réalité. Mais c'est bien un sujet humain qui décide de pratiquer ce constat plutôt qu'un autre. L'objectivité du constat ne saurait faire oublier que quelqu'un a décidé de l'effectuer et que cette décision émane de l'affirmation que la dimension constatée est digne de valeur.

Lorsqu'un enseignant repère, dans un texte écrit par un élève, une erreur de syntaxe, c'est là un constat incontestable. Mais, il lui revient de décider si cette erreur est importante et doit être prise en compte plus ou moins lourdement dans l'appréciation générale du travail ou bien si elle est très marginale par rapport à d'autres caractéristiques de l'écrit de cet élève. Ce décision renvoie à des choix concernant ce qu'il est important d'apprendre à l'école et par là à des choix de valeurs. Crahay (1996) fait remarquer justement que, selon le type d'épreuve que l'on choisit de faire passer aux élèves, on peut engendrer de la réussite ou de l'échec. Selon l'importance qu'on accorde à des tâches dont on sait qu'elles ne seront accomplies que par quelques élèves, on peut faire apparaître ou non des écarts entre les élèves d'une classe Perrenoud (1984).

Au total, la mise en place d'instruments et de procédures techniques pour rendre l'évaluation aussi objective que possible a aussi sa face sombre: derrière l'apparence de technicité, de neutralité et d'évidence, il y a toujours des implications de valeurs. Mais leur choix ne donne pas lieu à débat public et les acteurs de l'évaluation peuvent ne pas saisir clairement les implications de ce qu'ils font.

Culture de l'évaluation et rapport à autrui

Dans l'évaluation traditionnellement pratiquée à l'école, celle par laquelle le professeur juge le travail de l'élève, un sujet s'adresse à un autre sujet et lui communique un message qui réfère à des valeurs: le professeur aux valeurs de vérité, d'efforts, de contrôle de soi, etc. Ce discours a des caractères admonestatifs et parfois brutaux. Mais il repose sur le postulat que celui auquel il s'adresse est un sujet, pourvu d'un libre-arbitre et, comme tel, capable de préférer un comportement à un autre, c'est-à-dire accessible aux valeurs.

Dans les nouvelles formes d'évaluation qui apparaissent aujourd'hui au sein du système scolaire, il en va autrement. L'évaluation ne porte plus sur des personnes individuelles, mais sur le fonctionnement d'organismes ou d'institutions. Bien entendu, ce fonctionnement dépend bien des comportements des acteurs qui en font partie. Mais comme ceux-ci sont multiples et interviennent avec une multiplicité de statuts et de fonctions, l'évaluation ne touche directement aucun d'eux. En outre, il est clair qu'ils sont tous pris dans ce que nous avons appelé plus haut, en référence à Foucault, des dispositifs dans lesquels les comportements sont en partie déterminés ou du moins encadrés par des discours impliquant une saisie particulière de la réalité, des structures organisationnelles, des règles, des aménagements matériels et temporels, etc. Par suite, le message issu de l'évaluation ne prend qu'exceptionnellement la forme d'une admonestation morale adressée à un acteur. Il consiste plutôt à pointer des dysfonctionnements et à en indiquer les causes possibles. Du point de vue prescriptif, il se formule en terme de structure à modifier, de fonctions à redéfinir, de champs de compétences à délimiter, de réorganisation, de formes relationnelles à faire évoluer.

Quand elle se concrétise de cette manière, la culture d'évaluation est très peu offensive vis-à-vis des personnes prises individuellement. Elle ne dénonce pas des manquements à des valeurs; elle décrit des phénomènes, des processus, des interactions, des problèmes. Son discours ne relève pas de l'appel aux valeurs, mais du diagnostic. Une telle pratique pourrait apparaître, en première analyse comme très bienveillante vis-à-vis des personnes. A de rares exceptions près, aucune n'est mise en cause comme ayant manqué à telle ou telle valeur. Le vocabulaire et les modèles explicatifs utilisés dans le message évaluatif n'est pas celui de l'éthique, mais est plutôt emprunté au management, à la psychologie sociale et parfois à la psychopathologie.

Mais cette pratique évaluative qui pourrait superficiellement être tenue comme très respectueuse des personnes, induit une forme de rapport à

l'autre qui pose un problème éthique. Car dès lors que ce qui est évalué, c'est un fonctionnement et non plus des personnes, celles-ci ne sont plus prises en compte. Elles ne sont plus saisies tout à fait comme des sujets, porteurs de libre arbitre et, comme tels, susceptibles d'agir selon des valeurs, lesquelles peuvent différer de celles que l'évaluateur veut promouvoir. Aucun espace n'est ouvert à une discussion sur les valeurs.

L'évalué est plutôt tenu comme un élément d'une mécanique sociale et c'est de la cohérence et du bon fonctionnement de cette mécanique que l'on parle. Si un discours est tenu sur les comportements de l'acteur, il prend la forme d'une description objectivante qui ne s'intéresse pas aux raisons ou motifs que l'acteur donne à ses actes, ni aux valeurs qu'il pourrait invoquer pour les justifier, mais qui les met en regard des autres éléments (humains ou non) du dispositif et en apprécie la cohérence. Dans une telle configuration relationnelle, le discours de l'évaluateur n'est pas un message à l'évalué, mais un message sur lui. L'évalué n'est pas un interlocuteur pour l'évaluateur, il est l'objet qu'il décrit, en extériorité.

Par suite, les conditions pour qu'il y ait dialogue, discussion et, éventuellement, conflit sur les choix de valeurs propres aux finalités d'une institution n'existent plus. Pourtant, il reste, comme nous le disions plus haut, que les critères d'évaluation sont bien ordonnés à des valeurs, même si l'appareil technique mis en œuvre pour procéder à l'évaluation les rend invisibles.

Conclusion

La généralisation des pratiques évaluatives dans tous les domaines de la vie sociale et notamment dans le monde scolaire pourrait apparaître comme une avancée éthique. Car toute évaluation semble devoir se référer à un ordre des préférables et inviter à une réflexion sur les valeurs. Dès lors qu'à côté de l'évaluation des élèves et des étudiants apparaissent des évaluations des professeurs, des responsables de tous niveaux, des établissements scolaires, des administrations et des systèmes scolaires tout entiers, tous ceux qui détiennent une parcelle de pouvoir sont appelés à rendre compte de l'usage qu'ils en font. Cela semble devoir entraîner pour chaque acteur une prise en compte de sa responsabilité et de la signification éthique de ses décisions. En outre, puisque dans de telles évaluations, le pouvoir est interrogé sur le sens de ses actes, cela pourrait apporter un bénéfice en termes de transparence et de démocratie.

Il n'est pas sûr pourtant qu'il en soit ainsi. La culture évaluative nouvelle se dote de procédures et d'instruments: indépendance et multiplicité des évaluateurs, établissement de critères, évaluation d'organisations plutôt que d'individus, etc. Ces précautions techniques pourraient aller dans le sens d'une vigilance éthique renforcée en ce qu'elles semblent réduire le pouvoir discrétionnaire de l'évaluateur. Mais il se trouve que cette technicité joue dans le sens opposé, en faisant passer le jugement pour un constat ou une mesure dont la neutralité apparente fait oublier aux acteurs que des valeurs sont en jeu. Or la préoccupation éthique oblige à rappeler que toute saisie de la réalité procède d'un point de vue lui-même commandé par des choix de valeurs.

En présentant l'évaluation comme le relevé objectif des caractères de la réalité en lequel la détermination de ce qui serait meilleur semble ressortir de la réalité elle-même, on contourne le moment du débat éthique ou politique sur les finalités de l'école. Il n'y a plus de place pour la discussion sur elles. D'ailleurs, dans ces formes évaluatives nouvelles, les acteurs ne sont plus saisis comme interlocuteurs, mais comme éléments de dispositifs dont on analyse le fonctionnement.

Présentation de l'Auteur: Après avoir été formateur d'enseignants au Québec, en France et en Belgique, Bernard Rey docteur en sciences de l'éducation, est professeur à l'Université Libre de Bruxelles. Ses recherches et ses publications portent notamment sur l'usage de la notion de «compétence» dans les curricula scolaires, sur la forme scolaire des savoirs et sur l'éthique de l'enseignement.

Références bibliographiques

- CRAHAY, M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck.
- DURU-BELLAT, M. (2009), «Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs», in L. Mottier-Lopez, M. Crahay (dirs.), *Evaluations en tension*, Bruxelles, De Boeck, 47-59.
- FOUCAULT, M. (1994), *Dits et écrits, 1954-1988*, Tome 3, Paris, Gallimard.
- KAHN, S. (2010), *La pédagogie différenciée*, Bruxelles, ESF.
- KANT, E. (1980), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin.
- MARTUCELLI, D. (2010), «Critique de la philosophie de l'évaluation», in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 528-529, Paris, PUF, 27-52.
- MEIRIEU, P. (1991), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève et Paris, Droz.
- REY, B. (2008), «Quelques aspects éthiques de l'évaluation» in G. Baillat, J.-M., De Ketele, L. Paquay, C. Thélot (dirs.), *Evaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles, De Boeck, 57-67.