

Postface

Trente mots pour le dire...

*P*eut-on résumer les problèmes de l'évaluation à une trentaine de mots ou, plus exactement, de concepts? Le défi est de taille et l'entreprise de Dominique Odry revêt un intérêt majeur dans le domaine des sciences humaines et sociales, celui de la clarification et de l'explicitation. Il a donc beaucoup de mérite. En effet, le recours à un vocabulaire hétéroclite et peu précis est classique dans le champ des sciences humaines et sociales, lorsque celles-ci ne recourent pas à un insupportable jargon inutilement complexe ou emprunté à d'autres sciences ou techniques plus anciennes et mieux établies, voire à la métaphore analytique ou mythologique. La terminologie de l'évaluation semble dotée d'une vie propre et d'une capacité générative qui dépasse de loin celles d'autres champs. Cette génération semble parfois à ce point spontanée qu'il est difficile de suivre certaines discussions, même au sein d'une assemblée exclusivement composée d'experts francophones!

Ayant eu la chance de côtoyer à Liège l'auteur du Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation¹⁵⁶, il me semble que si ce foisonnement peut constituer un signe de vivacité du champ, il importe,

156. Landsheere, Gilbert de. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. Puf, 1979. Grands dictionnaires.

sans le stériliser par un excès de normes, de lui offrir un cadre tout en assurant une compréhension aussi large que possible entre locuteurs, y compris ceux dont le français n'est pas la langue maternelle. C'est aussi un enjeu de la francophonie ! Dans cette perspective, l'ouvrage de Dominique Odry a le mérite de cibler l'essentiel et d'offrir aux lecteurs des développements permettant une bonne compréhension d'un vocabulaire de base. Cette qualité doit être soulignée. Si, comme l'indique l'auteur, l'évaluation a d'abord été affaire de mesure, elle est à présent inséparable d'un projet d'amélioration¹⁵⁷, impliquant à la fois régulation et rétroaction, c'est-à-dire orientée vers l'action. Elle concerne donc, potentiellement, un très large public de non spécialistes qui ont le droit d'être correctement informés.

L'évaluation ne peut donc plus, mais le pouvait-elle en fait, se concevoir comme un discours bouclant sur lui-même. Dans le domaine de l'éducation en particulier, sa mise en œuvre implique une pratique réfléchie, orientée vers l'action et nécessite, en même temps, une solide formation. Si la composante mesure impose au praticien de s'intéresser aux qualités d'une bonne mesure (validité, fidélité, précision), l'orientation vers l'action, la mise en valeur par rapport à un contexte, des objectifs, oblige pour sa part le technicien à intégrer de nombreux paramètres et à interroger les instruments de mesure non seulement en regard de leurs qualités instrumentales, mais aussi de leurs qualités écologiques. La notion de pilotage¹⁵⁸, qui englobe le concept d'évaluation, ajoute encore aux qualités précédentes des qualités particulières : possibilité d'assurer un recueil récu-

157. Scheerens, Jaap, Demeuse, Marc. *The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI)*. *School Effectiveness and School Improvement*, 2005, volume XVI, Number 4.

158. Demeuse, Marc. L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ? *Mesure et évaluation en éducation (ADMÉE)*, 2006, volume 29, n° 1.

rent d'informations, communicabilité des informations à un public de non spécialistes, mais d'usagers légitimes, acceptation et partage du diagnostic par des acteurs de formation et d'origine très variées. Ce concept de pilotage dépasse naturellement la simple régulation cybernétique, qualifiée de régularisation par Michel Vial¹⁵⁹, au profit d'une approche véritablement systémique¹⁶⁰. Cela suppose ce que de nombreux auteurs qualifient d'approche spiralee, impliquant certes l'idée d'une orientation vers des objectifs, mais aussi une régulation progressive et réfléchie, y compris à travers la remise en cause de certains des objectifs initiaux.

Du point de vue de ce qui vient d'être dit, la distinction initiée par Jacques Ardoino et bien décrite dans l'ouvrage de Dominique Odry, entre contrôle et évaluation, n'a pas toujours facilité la réflexion dans le monde francophone, notamment en faisant perdre de vue à certains que l'évaluation repose fondamentalement sur des opérations de comparaison des dimensions d'un objet à celles d'étalons ou de normes, aussi imparfaits soient-ils. Cette distinction s'est souvent muée en opposition et s'est aussi étendue à d'autres termes, comme ceux de mesure et d'évaluation. Pourtant, si l'évaluation consiste bien à donner du sens à des comparaisons et à des mesures, celles-ci sont à la base de toute évaluation. Les fonctions que peuvent naturellement revêtir ces comparaisons sont très variées et peuvent permettre, entre autres choses, l'exercice d'un contrôle. La prise en compte des fonctions multiples de l'évaluation et des différents acteurs à travers auto, nomo-, hétéro-, allo-, co-évaluation, voire

159. Vial, Michel. L'auto-évaluation comme auto-questionnement. *Les cahiers d'Aix*, 1997, n° 12. Université de Provence, département sciences de l'éducation.

160. Ce concept est également présenté et discuté par Scheerens, et Demeuse, *op. cit.*

ré-évaluation, pour reprendre les termes de Michel Lecoïnte¹⁶¹, est indispensable. Évaluer n'est en effet généralement pas une finalité. L'évaluation vise à permettre d'agir, en connaissance de cause, sur le réel (fonctions de planification, d'ajustement), et pas seulement à justifier les actions passées (fonction de contrôle)¹⁶². Il semble donc assez difficile de maintenir cette dualité entre deux concepts (évaluation et contrôle) de nature différente. Cette réflexion semble d'autant plus importante que l'approche dichotomique semble avoir davantage permis de cristalliser la réflexion autour de la nécessaire part de subjectivité dans chaque opération d'évaluation que d'initier des progrès véritables dans le domaine de l'instrumentation. Comme souvent en matière de dichotomie, l'une des branches se développe au détriment de l'autre, en amoindrissant l'ensemble. C'est ce qui semble bien s'être passé très longtemps dans le monde francophone européen dans notre domaine.

Par ailleurs, si l'évaluation fournit notamment des éléments permettant de rendre des comptes, de contrôler donc, la responsabilité des évaluateurs est également engagée : ils ont tout autant à rendre des comptes à propos de la qualité de leurs démarches. Il est donc essentiel de souligner le nécessaire professionnalisme de l'évaluateur, même s'il faut bien reconnaître en même temps le caractère artistique, au sens attribué à ce mot, par exemple, dans le domaine médical (art de guérir), de la démarche. Cette indispensable professionnalisation et les critères qui permettent de la fonder semblent encore trop peu interrogés, du moins dans le monde francophone européen, et ces

161. Lecoïnte, Michel. *Pour un inter-agir évaluatif*. Communication au Colloque ADMEE-EUROPE, janvier 2001, Aix-en-Provence : « Les interactions entre formation et évaluation ».

162. Demeuse, Marc. *L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ?* *Mesure et évaluation en éducation* (ADMÉE), 2006, volume 29, n° 1.

interrogations ne s'y cristallisent pas dans des documents comparables à ceux développés par les associations professionnelles nord-américaines, comme les Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada¹⁶³ ou l'ouvrage élaboré conjointement par l'American Educational Research Association, l'American Psychological Association et le National Council on Measurement in Education (2002) sous le titre Standards for Educational and Psychological Testing¹⁶⁴. Sans doute certains défendront-ils cet état de fait comme un droit à la différence... Pourtant, la production de textes tels que ces codes déontologiques ou ces guides de « bonnes pratiques » ne constitue-t-elle pas une garantie à la fois pour l'usager et pour les associations professionnelles qui démontrent de cette manière leur capacité à mobiliser leurs membres face à des interrogations de nature aussi bien technique qu'éthique ? Cette réflexion pourrait utilement se poursuivre par l'examen du champ de la judiciarisation de l'évaluation scolaire, c'est-à-dire sa prise en compte par la justice, par exemple lors de contestations de notes scolaires¹⁶⁵, de manière à éviter de voir le

163. Comité consultatif mixte. *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*. Edmonton (Alberta), 1993. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.fsg.ulaval.ca/fileadmin/doc/Dossiers/fr-princ.pdf>

Rédigé par des représentants de l'Association canadienne d'éducation, l'Association canadienne des commissions-conseils scolaires, l'Association canadienne des administrateurs scolaires, la Fédération canadienne des Enseignants et Enseignantes, l'Association canadienne d'orientation et de consultation, la *Canadian Association of School Psychologists*, le Conseil canadien pour les enfants exceptionnels, l'Association canadienne de psychologie et la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (Comité consultatif mixte, 1993). Document publié dans *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (2), 49-74.

164. Sarrazin, G. (dir.) *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation*. Institut de recherches psychologiques, 2003. Traduction de l'OCCOPPQ, sous la direction de Georges Sarrazin.

165. Consulter par exemple, à propos de la judiciarisation, l'ouvrage de Lemaire, Violaine. *Évaluation scolaire et justice sociale*. Erpi, 2002. Diffusion Pearson Éducation.

professionnel dessaisi par le juge d'une partie importante de ses prérogatives, il en va de l'intérêt des évaluateurs professionnels que sont, en principe, les enseignants.

Pour terminer, l'une des perspectives les plus intéressantes développées dans l'ouvrage de Dominique Odry consiste à présenter des domaines sans doute moins connus d'un large public. Par exemple, comme nous l'avons montré¹⁶⁶, les données issues des grandes enquêtes internationales ont notamment permis de réaliser des indicateurs qui décrivent le caractère plus ou moins équitable de la manière dont les systèmes éducatifs traitent la jeune génération dont ils ont la charge. Alors que les premiers travaux dans le domaine des comparaisons internationales ont essentiellement mis l'accent sur l'efficacité des systèmes éducatifs, un intérêt s'est progressivement développé pour l'équité, d'abord à travers les documents existants, comme les Regards sur l'Éducation de l'ODCÉ, puis à travers des documents spécifiques.

Dans le domaine de l'équité, cela suppose de disposer ou de construire un cadre de référence (une ou plusieurs théories de la justice, par exemple) et de mettre en œuvre critères et indicateurs à travers une approche opérationnelle, la référentialisation. Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'un autre type de démarche qu'une démarche évaluative, construite sur la base d'un référentiel appliquée à un objet particulier, suivant ainsi la réflexion de Figari et Tourmen.

Ce qui distingue alors l'expert évaluateur du novice, c'est sa capacité à rendre explicite les critères et les indicateurs auquel il recourt et les modèles qui lui permettent de donner du sens à ses observations.

166. *Op. cit.*

C'est aussi sa capacité à interroger ces mêmes indicateurs, critères et modèles, à les remettre en cause, notamment en regard de ses connaissances professionnelles.

Marc Demeuse, professeur à l'institut d'administration scolaire de l'université de Mons-Hainaut (Belgique).

