

La nouvelle culture de l'évaluation : passage difficile de la modernité à la postmodernité

Roger Bernard

Volume 19, Number 2, 1996

Afin de construire une culture de l'évaluation...

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091525ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091525ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bernard, R. (1996). La nouvelle culture de l'évaluation : passage difficile de la modernité à la postmodernité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 99–111. <https://doi.org/10.7202/1091525ar>

Article abstract

During the past decades, in spite of some obvious conservatives backward steps, the educational milieu has gone through profound changes that indicate a slow and difficult paradigm shift from modernity to postmodernity. The “new culture of evaluation” that rely more and more on the qualitative, continuous, global and diagnostic aspects of evaluation is inspired by typical postmodern concepts. However, in this day and age, it is still mostly the implementation of postmodern concepts in a social and educational settings that is basically modern where mean, norm and deviation are central ideas.

La nouvelle culture de l'évaluation : passage difficile de la modernité à la postmodernité¹

Roger Bernard
Université d'Ottawa

Durant les dernières décennies, le monde de l'éducation a connu, en dépit de certaines politiques rétrogrades, des changements profonds qui témoignent du passage lent et difficile du paradigme de la modernité à la postmodernité. En effet, la «nouvelle culture de l'évaluation» par ses pratiques plus qualitatives, sommatives, continues et globales, s'inspire largement de concepts propres à la postmodernité. Toutefois, il s'agit encore à notre époque simplement d'une application du concept postmoderne dans un contexte scolaire et sociétal essentiellement moderne où les notions de moyenne, de norme et de dispersion occupent toujours une place centrale.

(évaluation, modernité, postmodernité)

During the past decades, in spite of some obvious conservatives backward steps, the educationnal milieu has gone through profound changes that indicate a slow and difficult paradigm shift from modernity to postmodernity. The "new culture of evaluation" that rely more and more on the qualitative, continuous, global and diagnostic aspects of evaluation is inspired by typical postmodern concepts. However, in this day and age, it is still mostly the implementation of postmodern concepts in a social and educational settings that is basically modern where mean, norm and deviation are central ideas.

(evaluation, modernity, postmodernity)

Introduction

Le monde de l'éducation est toujours en crises, crises qui s'inscrivent d'ailleurs naturellement dans le prolongement des malaises, des conflits et des changements inhérents à l'évolution de toutes les sociétés. À la lecture de nombreux ouvrages

et études qui analysent le changement social, il ne fait aucun doute que dans la dernière décennie, les lecteurs attentifs ont broyé du noir. Ils ont entre autre assisté à la fin du savoir², la fin de l'école, la fin du travail, la fin du livre, la fin de la science et la fin de l'histoire. Ils ont été témoin de la mort de l'écrivain, de la défaite de la pensée et de l'arrivée des barbares; depuis, la barbarie est à nos portes et a envahi le monde de l'éducation; la révolution (de l'éducation) a avorté et ils se retrouvent désormais dans la petite noirceur. Il ne s'en fallait de peu pour qu'ils tombent dans l'insignifiance ou qu'ils basculent dans l'ère du vide sous l'empire de l'éphémère qui débouche inévitablement sur le néant. Au plus fort de la tempête, après avoir refermé la fin du monde, deux voies seulement semblaient s'offrir aux lecteurs : la fuite ou la retraite. Cet article propose toutefois une troisième voie possible et plus rassurante puisqu'elle débouche sur des avenues plus réalistes et plus respectueuses de l'évolution normale des sociétés qui se retrouvent en situations conflictuelles : celle du postmodernisme. Cette vision vise à témoigner du fait que ce que la plupart des auteurs n'avaient pas bien saisi, c'est qu'ils décrivaient non pas la fin du monde mais bien la fin d'un monde, celui de la modernité.

Certains analystes fonctionnalistes (Bloom, 1987, Hirsch, 1988, Roy, 1991, etc.) prétendent que la crise est passagère, conjoncturelle, que les choses se replaceront au lendemain de la prochaine réforme; d'autres, qui s'inscrivent dans une perspective conflictuelle (Apple, 1982, Giroux et Aronowitz, 1991, etc.), affirment au contraire que la crise est permanente, structurelle, que les choses ne se replaceront pas au lendemain des réformettes. Selon ces derniers, la révolution en éducation ce n'est certes pas pour demain et il en va ainsi de la nouvelle «culture de l'évaluation»; les théories et les pratiques évaluatives que nous considérons révolutionnaires ne sont de fait que l'étape finale du processus de modernisation amorcé il y a plus d'un siècle.

Les changements mineurs, possibles, ne changent pas vraiment l'école et sa place dans la société, alors que les changements majeurs, révolutionnaires, sont impossibles et, par conséquent, ne changeront ni l'école ni la société. Il en va de même pour l'ensemble des pratiques éducatives. Pour changer l'évaluation, pour passer à une évaluation moins sélective et terminale, pour l'extraire des rituels d'exclusion et de classification de la plus pure tradition fonctionnaliste positive, il faut changer radicalement l'école. Toutefois, pour changer l'école, il faut changer la culture et les structures qui l'abritent et l'incarnent. Plus difficile encore, pour changer la culture et les structures, il faut changer la société ou, plus simplement peut-être, changer de société. Ce ne sera pas pour demain.

Durant les dernières décennies, il faut toutefois admettre que le monde de l'éducation, et par conséquent celui de l'évaluation, a connu des changements impor-

tants et heureux qui témoignent du passage lent et graduel du paradigme de la modernité à celui de la postmodernité. Mais dans le cas de l'école, il s'agit, encore à notre époque, simplement d'une application d'un concept postmoderne dans un contexte et une structure scolaire essentiellement modernes. Pour parler d'une évaluation à caractère postmoderne, il faudrait entre autres que toutes les facettes du processus d'évaluation se fassent sans exclusion, qu'elle contribue à la prise de parole de l'élève et à la construction de son identité, qu'elle facilite le développement de son autonomie en plus de contribuer à la formation d'un esprit critique qui conduirait éventuellement à l'autonomie et à l'épanouissement du sujet sans référence à une norme établie. Si en postmodernité la pédagogie différenciée correspond à une pédagogie selon chaque besoin fondamental de l'apprenant (Pourtois et Desmet, 1997), il en sera ainsi de l'évaluation : une évaluation différenciée en fonction des besoins fondamentaux de l'apprenant. D'ores et déjà, nous sommes forcés d'admettre que le passage de la modernité à la postmodernité sera difficile puisqu'il implique des changements culturels, économiques et sociaux profonds qu'il nous est difficile d'imaginer actuellement.

Dans l'analyse qui suit, je soutiendrai la thèse que la nouvelle culture de l'évaluation est effectivement une étape dans un processus de modernisation³ avancé dans une phase de consolidation de la modernité.

Les premières étapes de la modernisation de l'évaluation

Imaginer l'école sans évaluation des apprentissages, comme certains gourous tel Illich ou Jacquard le voudraient bien, reviendrait à imaginer la société sans école. Deux questions surgissent : Est-ce que l'école peut exister sans évaluation ? Est-ce que la société peut exister sans école ? À l'époque de la modernité, la réponse est simple, non ! L'évaluation trame l'école comme l'école trame l'ensemble de la société et repenser l'évaluation équivaldrait à repenser la société. Ainsi que le mentionnait notre collègue Perrenoud (1993), des modifications majeures de l'évaluation peuvent entraîner une déstabilisation de l'école en tant qu'institution centrale de la société, menaçant l'équilibre fonctionnel de cette dernière. Lorsque nous repensons l'évaluation, donc l'éducation et, par conséquent, la société, les intervenants crient à la déstabilisation et à la perturbation de l'ordre établi; si de surcroît, nous proposons des changements en profondeur, ces derniers rappellent que la révolution n'est pas souhaitable même si elle s'avère possible. Aux deux questions que nous posons au début, à savoir si l'école peut exister sans évaluation et si la société peut exister sans école, nous pouvons répondre qu'à l'époque de la postmodernité, il est fort probable que ce soit le cas. Cependant, avant d'aborder cette idée propre au paradigme de la postmodernité, il semble

judicieux de revenir au développement de la thèse avancée dans la plus pure tradition de l'esprit scientifique de la modernité. Nous pourrions par la suite décrire plus facilement le passage de la modernité à la postmodernité dans le cadre d'une nouvelle «culture de l'évaluation».

Pourtant, nonobstant les nuances et les remarques qui précèdent, le monde de l'évaluation a grandement changé durant les dernières décennies, mais à l'intérieur de changements possibles et plausibles selon les limites du paradigme dominant de l'époque. En cette fin de siècle, si nous pouvons parler d'une culture de l'évaluation, c'est que l'évaluation en tant que science est arrivée à son apogée, à son point de développement ultime, à l'étape finale du processus de modernisation de la théorie et de la pratique de l'évaluation, essentiellement par l'application des méthodes les plus avancées de la mathématique et des sciences dites objectives à la pratique évaluative. Toutefois, l'application de ces principes mathématiques les plus sophistiqués n'empêche pas cette dernière d'emprunter à la postmodernité des concepts qui témoignent d'un changement de paradigme. Mais l'application de ces idées postmodernes se fait à l'intérieur d'un contexte essentiellement moderne basé sur les concepts de rationalité, d'efficacité et d'objectivité, concepts qui sont au coeur du paradigme de la modernité.

Dans ce contexte, l'évaluation des apprentissages peut maintenant être ponctuelle et/ou continue, sommative et/ou formative, quantitative et/ou qualitative, normative et/ou critériée, certificative et/ou diagnostique; elle peut porter sur le produit et/ou sur le processus, être effectuée par le maître, l'élève et/ou les pairs. L'évaluation peut donc prendre un éventail très large de formes selon les besoins et la cause, et impliquer directement tous les principaux intéressés. D'aucuns nieront qu'à une certaine époque pas trop lointaine, l'évaluation était essentiellement ponctuelle, sommative, quantitative et certificative, qu'elle portait sur le produit et qu'elle était effectuée par le maître. Certains diront que les temps ont bien changé, que l'unidimensionnalité et la linéarité d'autrefois ont cédé le pas à la pluridimensionnalité dans une perspective complexe, systémique et multilinéaire. Mais, en dépit du fait que l'évaluation soit aujourd'hui plus continue, plus formative et plus qualitative, on ne peut encore parler du passage de la modernité à la postmodernité. Les ruptures sociales profondes qui laissent entrevoir ce changement de paradigme sont plus incisives et déterminantes que celles que nous venons d'identifier. Pour mieux comprendre les nouvelles tendances de l'évaluation, il faut reformuler la question et la replacer dans son contexte historique.

Dans cette optique, est-ce que les changements des pratiques évaluatives que nous avons identifiés en cette fin du vingtième siècle témoignent de modifications profondes de la culture de l'évaluation ? Il est peu probable. La science de l'évaluation suit son processus normal de développement et de perfectionnement à l'in-

térieur du paradigme de la modernité en respectant toutes les caractéristiques. Et en dépit des changements heureux qui sont apparus, en dernière instance, la visée principale de la démarche évaluative et éducative demeure la prise de décision basée sur une mesure de centralité et de dispersion qui permet de comparer «ce qui est» et «ce qui devait être», en d'autres mots, de faire état des changements observés au terme d'une progression souhaitée et planifiée en fonction d'une pratique pédagogique particulière qu'elle soit traditionnelle ou contemporaine. Les notions de centralité et de dispersion (qui permettent d'inclure et d'exclure), de changements opérés, de progression, de sanctions, de régulations, de jugements fondés, de décisions appropriées demeurent essentielles à la démarche évaluative (même celles qui apparaissent dans les dernières réformes) et s'inscrivent au sein du modèle fonctionnaliste à l'intérieur du paradigme de la modernité. Et en dépit du fait que les pratiques évaluatives appliquent des idées et des concepts qui relèvent de la postmodernité, elles le font toujours à l'intérieur de la logique et de la rationalité du fonctionnement d'une société moderne.

Les changements observés s'inscrivent dans un processus de modernisation où l'évaluation prend des formes plus variées et mieux adaptées aux besoins de la société, s'étend à une gamme d'activités plus vastes et a recours à des principes mathématiques plus sophistiqués ou à des méthodes d'analyses plus recherchées. Néanmoins, ses fins de sanctions et de régulations, de sélection et d'orientation demeurent essentiellement les mêmes provoquant à notre époque d'incertitudes sociétales et de sensibilités humaines, un certain malaise. Le malaise de l'évaluation et les limites de l'évolution des pratiques évaluatives ressemblent étrangement au malaise de la modernité elle-même et aux limites inhérentes au processus de modernisation. Mais avant de développer davantage la thèse liant la nouvelle culture de l'évaluation au processus de modernisation, il serait souhaitable de reprendre les principales étapes historiques qui ont marqué le passage de la féodalité à la modernité, ainsi que les changements des dernières décennies qui laissent entrevoir le passage de la modernité à la postmodernité.

Un bref historique

La postmodernité voit le jour comme projet social et civil lorsque les limites de la modernité apparaissent dans un processus de déconstruction qui dévoile les dessous de la construction de la réalité moderne. L'application du processus de déconstruction à la modernité, s'apparente à l'application de l'esprit scientifique à la féodalité qui avait créé la même possibilité et le même espoir, engendrant par le fait même la naissance de la modernité il y a plusieurs siècles. Historiquement, la modernité point au lendemain de la féodalité et elle a sensiblement le même âge

que le capitalisme. *L'Encyclopédie ou le Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers (1751-1772)* demeure un des grands projets inachevé de la modernité.

Les changements sociaux et culturels profonds qui marquent le seizième siècle, notamment l'éclatement de l'hégémonie religieuse, la naissance du capitalisme, la découverte de l'imprimerie, les explorations géographiques mondiales, les progrès des sciences naturelles vont favoriser le passage de la féodalité à la modernité. Ce passage sera long et variera considérablement d'un pays à l'autre. Plusieurs éléments tels l'esprit religieux, certaines méthodes de travail artisanales ou encore les structures hiérarchiques de noblesse propres à la féodalité, survivront au passage vers la modernité mais ils seront marginalisés par la consolidation d'un système d'idées propres à la modernité. Il en sera de même pour le passage de la modernité à la postmodernité : plusieurs institutions et valeurs typiquement modernes survivront, mais elles feront aussi l'objet d'une marginalisation par rapport au nouveau système d'idées dominant.

La crise de fin de siècle que nous voyons poindre à l'horizon et qui bouleverse tous les aspects de la vie quotidienne n'est pas seulement le reflet d'une conjoncture défavorable qui se dissipera le temps venu. Les changements sociaux, culturels et économiques qui marquent le tournant du troisième millénaire, notamment ceux liés à la culture médiatique, à la fin du capitalisme, au village global, à la cyberspace, à la réalité virtuelle et dématérialisée, aux nouvelles connaissances étendues et horizontales de l'électronique qui déplaceront celles qui étaient profondes et stratifiées de l'écrit, seront aussi déterminants que ceux qui ont caractérisé la crise baroque de la première moitié du dix-septième siècle, crise qui marquait les premières étapes du passage de la féodalité à la modernité. Si la modernité prend pied dans la crise baroque, cette dernière est déclenchée, en partie, par une crise fiscale associée aux premières étapes de la mondialisation de l'économie capitaliste naissante. La fin du vingtième siècle est elle aussi touchée par une crise fiscale et des fluctuations économiques associées cette fois au processus final de la mondialisation et de l'expansion de l'économie capitaliste.

Après quatre siècles d'incubation et de consolidation, le malaise de la modernité se transforme lentement en crise de la modernité occasionnée par les limites mêmes du processus de modernisation; en effet, le progrès connaît des ratés; la science n'a pas la réponse à tout; la réalité objective doit s'accommoder de réalités symboliques qui ne sont pas moins réelles; les valeurs universelles ne sont pas universelles; la Vérité doit accepter d'autres vérités; l'homogénéité doit respecter l'hétérogénéité. En dépit des limites de ce paradigme, il n'en demeure pas moins que les principales caractéristiques propres au monde de la modernité ont influencé l'humanité pendant plusieurs siècles. Ces dernières peuvent être résumées comme

suit : recherche de l'objectivité, réalité objective, esprit scientifique, raison, efficacité, production, progrès, bureaucratisation, rationalisation, industrialisation, homogénéité, Vérité, Valeurs universelles.

La modernisation de la nouvelle culture de l'évaluation

Les nouvelles pratiques évaluatives qui rejoignent certains concepts postmodernes et qui ont été intégrées à la « nouvelle culture de l'évaluation » démontrent que les paradigmes ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Nous pouvons retrouver à l'époque de la modernité des caractéristiques qui sont propres à un autre paradigme, mais elles ne sont pas organisées dans un système qui construit la réalité en délimitant les cadres possibles de la pratique. À l'intérieur de la féodalité, nous retrouvons des éléments propres à la modernité et à l'intérieur de la modernité nous retrouvons des éléments de la postmodernité, mais les différents paradigmes forment des systèmes dominants et cohérents qui permettent à la pensée, aux discours et aux pratiques de s'imaginer qu'ils ne sont pas idéologiques parce qu'ils font partie du sens commun. C'est le propre du paradigme dominant d'établir des visions du monde et de former des consensus en ce qui a trait aux valeurs qui construisent des réalités et établissent le sens des représentations symboliques. À l'époque de la modernité, l'école et la famille jouent un rôle déterminant dans le processus de socialisation des nouveaux membres, processus indispensable au bon fonctionnement de la société et au maintien de l'ordre et de l'équilibre social.

En effet, à partir du dix-neuvième siècle, l'école devient une institution typique du projet de modernisation, une institution cruciale en regard de la production et de la reproduction de la culture et des valeurs qui favorisent une forme d'homogénéisation des populations qui doit conduire à la construction et à la consolidation des états-nations (Bourdieu, 1970, Durkheim, 1969, Parsons, 1961). Dans l'instauration de l'hégémonie de l'état, l'école doit donc contribuer à la formation de bons citoyens, loyaux, qui ont le caractère, les habitudes et les attitudes nécessaires au développement d'une éthique du travail, qu'on forme aux besoins d'une économie capitaliste en pleine expansion, expansion dans les différentes sphères de la vie courante en plus d'une mondialisation avancée. En établissant un consensus des valeurs, l'école contribue à la cohésion sociale qui assure la stabilité et l'harmonie nécessaires au développement de la société et à la construction de la nation. L'école et ses différentes pratiques éducatives, au service de l'évaluation, assurent le progrès social, matériel et moral à la fois de l'individu et de la société.

L'évaluation est à l'école ce que l'école est à la modernité : l'évaluation est une pratique moderne comme l'école est une institution moderne. Dans une société capitaliste, libérale et méritocratique, l'école est une institution essentielle tant d'un point de vue social et culturel que d'un point de vue économique. Dans ce contexte, l'évaluation est une pratique centrale à la fois scolaire et sociale pour assurer le maintien de l'ordre et de la stabilité de la société ainsi que l'efficacité de l'école dans son rôle de préparation des travailleurs et de formation de citoyens bien intégrés, au sein d'un système d'orientation et de sélection qui deviendra le pilier de la hiérarchie sociale et la base justificative de l'inégalité.

L'école de la modernité est au service d'un modèle idéaliste, lui-même au service de l'état, de la nation, du progrès, de la science, de la raison, de la croissance, de l'excellence, du bien, du vrai, du savoir savant, de la culture, surtout de la haute culture, de la lumière, des Lumières, du mythe de la caverne, de l'essentialisme du contenu, de la grande musique, des auteurs classiques, de la langue correcte et des grands récits pour n'en nommer que les principaux. Au sein de ce paradigme de la modernité, l'évaluation, de quelque nature qu'elle soit, occupe une place centrale puisque, en dernières instances, elle respecte et renforce ces éléments faisant en sorte que tous les acteurs servent le développement et la modernisation de la société dans sa marche vers le progrès ultime où la raison, la science... domineront et que les personnes détiendront la place optimale grâce aux pratiques évaluatives efficaces qui assurent le meilleur développement de chacun ainsi que de l'ensemble de la société. En fonction de cette idéologie et de ce processus, les décisions prises et les jugements portés (par les pratiques évaluatives) pour bien orienter et sélectionner les individus selon leurs attributs et leurs capacités, deviennent cruciaux. Ce faisant, ces derniers pourront plus facilement atteindre le bonheur et l'épanouissement personnel tout en permettant à la société d'atteindre son objectif de développement soutenu et incessant.

Dans cette phase finale de modernisation des pratiques évaluatives coïncidant historiquement avec celle du développement du capitalisme qui aura bientôt envahi toutes les activités humaines en plus de s'imposer à la planète, nous retrouvons plusieurs éléments qui appartiennent à la postmodernité notamment les évaluations plus formatives, plus diagnostiques, plus qualitatives et plus subjectives mais ces dernières s'appliquent dans un cadre propre à la modernité c'est-à-dire axées sur la prise de décisions, l'orientation, la sélection, les sanctions et les régulations. Dans son processus de modernisation, cette pratique s'est étendue à toutes les sphères de l'activité des évalués où chaque individu est constamment repéré, examiné, évalué et classé. L'évaluation est devenue en quelque sorte un mécanisme de surveillance qui prend appui sur un système d'enregistrement permanent qui s'étend à une gamme de plus en plus complète d'activités. Celle-ci a donc

suivi le même type de développement que le capitalisme au sens où il y a raffinement des mesures et expansion des activités qui font l'objet d'une évaluation.

Il ne s'agit aucunement de prétendre ici que les théoriciens et les praticiens de l'évaluation ont consciemment et sciemment conçu et organisé ce système qui gagne presque toutes les sphères de la vie de l'étudiant, provoquant ainsi un rétrécissement sérieux de la vie privée et personnelle. Il s'agit plutôt des effets pervers des réformes des pratiques d'évaluation qui se voulaient au premier chef plus humaines, plus globales, plus subjectives, plus diagnostiques et surtout plus respectueuses des individus. Toutefois, inconsciemment, ces pratiques ont fait en sorte que les élèves sont devenus plus visibles étant la cible d'évaluations continues qui prennent des dimensions de plus en plus variées, subtiles et globales.

Les dernières réformes et les pratiques de plus en plus raffinées et subjectives dans le champ de l'évaluation qui se voulaient au départ plus axées sur l'humain et plus transparentes, deviennent en même temps à la fois plus complexes et plus panoptiques. Nous sommes alors tentés d'établir l'analogie que Michel Foucault (1975) pouvait faire entre le développement des sciences sociales et la naissance des prisons. En effet, une architecture ingénieuse, mais diabolique, a permis d'instituer l'effet du Panoptique pour induire chez le détenu un état conscient et permanent de visibilité qui assure le fonctionnement automatique du pouvoir. La surveillance est permanente dans ses conséquences même si elle est discontinuée dans son action. Il en va de même pour l'évaluation continue et globale; l'enseignant peut, dans une certaine mesure, choisir à tous moments un travail ou une production qui pourra faire l'objet d'une évaluation. Tout ou rien peut être l'objet d'une évaluation; il n'y a plus de temps morts, plus de cachettes possibles.

Outre cela, l'évaluation ne touche plus uniquement le produit mais elle s'intéresse au processus et à l'intention; son action est alors plus globale, voire même tentaculaire. L'individu devient dès lors de moins en moins invisible et de plus en plus transparent. Il est à se demander si l'évaluation n'est pas en train de devenir une autre forme de confessionnal. Cette situation a certainement des répercussions tant au plan social qu'au plan mental des acteurs qui font l'objet des évaluations. Ce qui fait même dire à Perrenoud (1993) que l'évaluation formative exige une confiance réciproque parce qu'elle étend grandement le contrôle sur les élèves. Au regard de ces analogies, il ressort que l'évaluation est permanente dans ses effets même si elle est discontinuée dans son action : "il (le système de surveillance) prescrit à chacun sa place, ... à chacun son bien, par l'effet d'un pouvoir omniprésent et omniscient qui se subdivise lui-même de façon régulière et ininterrompue jusqu'à la détermination finale de l'individu, de ce qui le caractérise, de ce qui lui appartient et de ce qui lui arrive" (Foucault, 1975 p. 199). La description que Foucault donne du pouvoir carcéral à partir de l'effet du Panoptique, ne s'éloigne

pas outre mesure des effets pervers pouvant découler des nouvelles pratiques évaluatives : à chacun sa place, à chacun son bien, le tout régi par un pouvoir omniprésent et omniscient... jusqu'à la détermination finale de l'élève. En dépit du fait que ces propos puissent sembler exagérés et sombres, ils méritent toutefois une réflexion sérieuse au regard des finalités qui orientent les nouvelles pratiques évaluatives qui seront nécessairement plus complexes et plus globales respectant ainsi l'évolution des sociétés. Toutefois elles demeurent conformes à l'esprit de la modernité et s'inscrivent par conséquent en faux dans le contexte de la postmodernité, contexte qui accorde une place primordiale à l'autonomie de l'individu dans un système axé essentiellement sur des rites d'inclusion plutôt que d'exclusion.

Conclusion

En dépit des dernières trouvailles de la nouvelle «culture de l'évaluation» (Bélaïr, 1996, Cardinet et Laveault, 1996, Scallon, 1988) qu'il s'agisse du dossier d'apprentissage, du portfolio, du bilan des compétences ou de l'évaluation égalitaire, la logique et la fonction de l'évaluation demeurent toujours les mêmes, conformes aux normes et aux valeurs propres à la modernité. Il faut certainement reconnaître que la nouvelle culture de l'évaluation incorpore des éléments de la postmodernité de par ses pratiques de plus en plus axées sur l'aspect continu par opposition au ponctuel, formatif par opposition au sommatif, qualitatif par opposition au quantitatif, diagnostic par opposition au certificatif (Bélaïr, 1996). Or, même si ces pratiques sont plus interpellées par le processus que le produit et qu'elles impliquent l'autoévaluation par l'élève, il n'en demeure pas moins qu'elles sont de par leurs finalités, liées à la sélection, à la régulation et aux sanctions et, par le fait même, s'inscrivent dans la sphère la plus typique de la modernité. Ces tendances se rapprochent certes de certains concepts inhérents à la postmodernité, mais les pratiques évaluatives des dernières décennies, semblent s'arrimer difficilement aux principes fondamentaux de ce nouveau paradigme qui paraît vouloir s'écarter de ceux portés par la modernité, notamment l'esprit scientifique, la croissance illimitée, la production effrénée, la robotisation des processus industriels en fonction de la capitalisation, l'arrimage de l'économique et du scolaire, les pratiques éducatives au service des besoins de l'économie ou encore la formation des travailleurs toujours en fonction de la croissance du capital. À cet égard, est-ce que la mesure et l'évaluation peuvent se faire sans exclusion ? Est-ce que la mesure et l'évaluation peuvent se faire sans mesures de centralité et de dispersion ? Comment la mesure et l'évaluation peuvent-elles contribuer à la prise de parole de l'élève ? En quoi la mesure et l'évaluation peuvent-elles faciliter le développement de l'esprit critique ? La mesure et l'évaluation sont-elles des facteurs positifs dans le développe-

ment de l'autonomie des apprenants ? Autant de questions qui méritent étude et réflexion avant le passage de la modernité à la postmodernité, passage qui s'annonce particulièrement complexe et difficile eu égard à l'emprise exercée par le système capitaliste maintenant entièrement mondialisé et pour lequel on ne connaît pas actuellement d'alternative.

Il existe néanmoins une autre possibilité qui est celle d'une école sans évaluation. Cependant nous tombons dans une toute autre réalité, non pas impossible, mais difficile à cerner. L'enseignement sans mesure et évaluation des apprentissages se présente actuellement comme une utopie, voire une absurdité, mais il se peut fort bien que cette école soit typique de la postmodernité. L'école virtuelle que nous prévoyons pour l'avenir ne sera pas une école à l'image de celle que nous connaissons depuis plusieurs siècles à l'ère du paradigme de la modernité. Telle que nous la concevons actuellement, l'école, avec ses structures et ses pratiques, est une institution essentiellement moderne. Par ailleurs, l'école virtuelle ne sera pas une école au sens entendu habituellement puisque ce concept n'est probablement pas directement transposable pour identifier les institutions propres à la postmodernité. Dans un autre contexte, à une autre époque, il est possible d'imaginer une école sans évaluation et une société sans école. Nous avons bien dit imaginer, car il est malheureusement encore trop tôt pour l'affirmer.

À la lumière de l'argumentation que nous avons soutenue au long de ce texte, il appert que l'évaluation dans ses théories et ses pratiques, même celles de la «nouvelle culture de l'évaluation», renferme les principales caractéristiques de la modernité bien que nous constatons qu'elle arrive à un point culminant de son développement, moment qui ressemble à une phase avancée du processus de modernisation. Toutefois, il apparaît impossible de l'inscrire dans la postmodernité puisqu'elle transgresse certains principes incontournables et l'esprit même de la postmodernité.

NOTES

- ¹ Je remercie Christine Lebel pour son aide précieuse dans la préparation de la version finale de ce texte.
- ² Les titres apparaissant en italique font référence à des articles ou livres publiés durant les dernières années.
- ³ Pour plus de détails sur le processus de modernisation, voir *l'Introduction à la sociologie générale* tome 3 de Guy Rocher et le *Dictionnaire critique de la sociologie* de Raymond Boudon et François Bourricaud.

RÉFÉRENCES

- Apple, M. W. (1982). Education and Power. Boston : Routledge and Kegan Paul.
- Aronowitz, S. et Giroux, H.A. (1991). Postmodern education : politics, culture and social criticism. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Bélaïr, L.(1996). Séminaire sur l'évaluation des apprentissages. Lyon. Document inédit.
- Bloom, A. (1987). The closing of the American mind. New York : Simon and Schuster.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1982). Dictionnaire critique de la sociologie. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1970). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Édition de Minuit.
- Durkheim, E.,(1969). L'évolution pédagogique en France. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris : Gallimard.
- Hirsch, ED. (1988). Cultural literacy : what every American needs to know. New York : Vintage Books.
- Parsons, T. (1961). Theories of society : Foundations of modern sociological theory. New York : Free press of Glencoe.

- Perrenoud, Ph. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement. Mesure et évaluation en éducation. Vol 16, nos 1 et 2.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1997). Éducation postmoderne. Paris : PUF.
- Rocher, G. (1969). Introduction à la sociologie générale, tome 3. Montréal : HMH.
- Roy, P.E. (1991). Une révolution avortée : l'enseignement au Québec depuis 1960. Montréal : Édition du Meridien.
- Scallon, G. (1988). Évaluation formative des apprentissages. Québec : PUL.
- Turner, B.S. (éd.) (1991). Theories of Modernity and Postmodernity. London : Sage Publications.