

## LES EFFETS DE L'ÉVALUATION SUR L'ÉDUCATION

Loïc Clavier

Université de Nantes  
CREN, EA 2661  
IUFM des Pays de Loire  
4, chemin de Launay Violette Nantes  
loic.clavier@univ-nantes.fr

---

**Mots-clés :** évaluation, éducation, savoirs, conversion, compétences.

**Résumé.** Ce travail se propose d'étudier dans le cadre d'une recherche naissante les effets de l'évaluation sur l'éducation. Après avoir étudié le concept de conversion chez Durkheim à propos de l'éducation nous envisagerons trois modèles d'évaluation : le modèle dialectique, le modèle herméneutique et le modèle managérial. L'objectif est d'éclairer à travers ces modèles ce qui provoque une dichotomie entre la dimension juridique et la dimension managériale de l'évaluation et en quoi cette dernière obère l'éducation à l'école au sens de la conversion. Pris dans une formation par compétences les acteurs, les dispositifs et les institutions sont enfermés dans une immédiateté qui provoque une survalorisation du savoir dans son aspect fonctionnel au détriment de son aspect culturel. L'évaluation de type managériale vient conforter cette position en ouvrant l'accès à un marché scolaire de l'orientation et du savoir.

---

### 1. La vision de l'éducation de Durkheim : l'abandon de la culture à finalités utilitaires et esthétiques pour une réforme de l'esprit dans une perspective de progrès

Nous souhaitons entreprendre ici une première étude sur la notion d'éducation à partir de la réflexion de Durkheim (1938, I, p26-27). Il est le premier à faire état de la vocation normative de l'éducation moderne. Comme le signale M. Fabre (2004) le système de valeurs de l'éducation moderne repose sur l'unité d'enseignement, la dimension encyclopédique et le recours à l'intimité de l'apprentissage comme élément de conversion. Si le premier terme de l'idée éducative ne semble pas pour l'instant en péril, l'évolution de l'école érode les deux suivants. L'encyclopédisme doit faire face au morcellement du savoir dans les enseignements tandis que la notion de conversion, aux prises avec une déconstruction du jugement évaluatif juridique au profit d'une démarche managériale, est contestée au profit de finalités utilitaires, voire esthétiques.

C'est ce dernier point que nous entendons investiguer ici ; cette intériorité du savoir qui permet une volte-face de l'esprit engageant l'individu dans l'abandon de l'immédiateté, dans la perspective du progrès et de l'affranchissement des tutelles. Voilà ce qu'en dit Durkheim (1938, I, p30) : « Pour nous aussi, elle [l'éducation] a pour principal objet non de donner à l'enfant des connaissances plus ou moins nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie ». Notons que Durkheim est très suspicieux quant aux savoirs (Clavier, 2008). Il en redoute un effet démiurgique et doctrinal, ce qui mettrait l'éducation en péril. Cela n'est pas tant la connaissance qui l'intéresse, mais plutôt la conversion réalisée par la confrontation entre un texte sacré et un texte profane. Il s'agit d'un dialogue entre bien et vérité ou

entre morale et éthique. La connaissance est le substrat sur lequel s'enracine ce dialogue formant ainsi la culture. Ainsi, apprendre n'est plus une question d'acquisition de techniques. L'éducation moderne réfute les finalités utilitaires que Durkheim décrit dans son propos concernant l'éducation de l'Antiquité. Même si cette vision, sans doute trop lapidaire, de l'éducation antique est amendée par certains auteurs (Fabre, 2004, Bernard 1989) arguant que l'éducation chez les Grecs est normative et vise à donner forme à l'individu, il n'en demeure pas moins que la construction proposée par Durkheim, inspirée par l'idée chrétienne de l'éducation et sécularisée par ce dialogue entre des textes sacrés et des textes profanes, débouche sur la mise en place d'un socle de valeurs qui influence encore l'école du 21<sup>ème</sup> siècle (Meuret, 2007). L'école moderne poursuit toujours cet idéal éducatif qui est de former non pas des experts, mais « des habitus intellectuels en initiant les élèves à des formes de rigueur plurielles, à des méthodologies variées, à des types de pensées spécifiques » (Fabre, 2004). L'évaluation certificative, diplômante vient mettre un point d'orgue, une hiérarchie sociale, dans cette formation. Durkheim est d'ailleurs très vigilant sur la notion d'évaluation notamment vis-à-vis des pédagogies nouvelles qui prétendent s'en affranchir (1902, 12ième leçon, p124) comme celle promue par Tolstoï. Durkheim défend un modèle juridique de l'évaluation articulant en cela « la division sociale du travail » (1893) et ce que seront ses réflexions pédagogiques dans « l'évolution pédagogique en France » (1904-1905). De même, entend-il faire la différence entre jugement de valeur et jugement de réalité (1911), de sorte que la notion de conversion soit enchâssée dans les valeurs et non pas dans une dynamique d'expérience dont la contingence ne garantit ni la qualité encyclopédique de l'éducation, ni le dialogue entre bien et vérité dans une dimension culturelle. L'évaluation juridique au sens Durkheimien porte sur les valeurs de l'éducation. Cependant, l'école moderne du 21<sup>ème</sup> siècle pose un tout autre problème en tant que production de valeurs. M. Lecoinge (1997). L'interrogation porte sur les processus à l'œuvre dans cette production et qui relèvent de l'évaluation. Enfin, un nouveau modèle éducatif apparaît et se généralise à partir de la notion de compétences, que ce soit dans le premier degré (enseignement primaire), dans le secondaire (socle commun de compétences) ou dans le supérieur (cahier des charges des IUFM pour la formation des enseignants). Peut-on encore parler de conversion dans cette nouvelle organisation des apprentissages ? Que devient le modèle juridique de l'évaluation ? Quels sont les effets de tels changements sur les acteurs, les dispositifs et les institutions ? C'est à ces questions que nous entendons travailler dans la partie qui suit en utilisant comme axe de recherche trois modèles évaluatifs : le modèle dialectique, le modèle herméneutique et le modèle managérial.

## **2. Du modèle dialectique au modèle managérial de l'évaluation.**

### **2.1 Le modèle dialectique**

L'évaluation est définie par différenciation avec une autre fonction critique : le contrôle. Cette dernière fonction est d'autant plus facilement cernable qu'elle relève d'une vérification par rapport à une norme. Plus généralement, on peut dire d'après Ardoino (1992) que le contrôle est le dispositif et l'ensemble des procédures visant à établir la conformité si ce n'est l'identité, entre une norme, un gabarit, un modèle et les phénomènes que l'on y rapporte (à ce gabarit, à ce modèle, à cette norme) pour les y comparer, ou à défaut du constat de cette identité ou de cette conformité, la mesure des écarts.

Toute forme de contrôle obéit à cette définition. Le caractère hiérarchique du contrôle ressort bien dans cette définition. Pour citer Ardoino (ibidem, p13) « au sens néoplatonicien du terme, l'essence du contrôleur ne peut se confondre avec celle du contrôlé » ; ce qui fait que l'auto-contrôle n'est pas envisageable dans cette perspective-là. Pour autant, la fonction de contrôle est indispensable. Le contrôle est une fonction critique qui reste à affiner pour compléter la précédente définition. Le contrôle nous place en dehors du temps. Plus le contrôle est hors le temps, plus il est efficace et moins il est arbitraire. Le contrôle n'a pas besoin du temps pour s'énoncer ou se comprendre. Ce qui le caractérise, c'est un référentiel, une norme, un gabarit, un modèle extérieur à la séquence de contrôle proprement dite ; ce référentiel est nécessairement unique. Il doit y avoir homogénéité entre ce qui est contrôlé et la norme ou le référentiel. Le

contrôle est nécessairement clos. Il est compris entre des bornes clairement définies avant son déroulement. Il s'agit d'un dispositif qui met en œuvre des procédures.

Le contrôle se décompose en deux variétés distinctes, qui pour autant découlent de la même source épistémologique, du même paradigme. Le premier modèle est essentiellement juridique. C'est un contrôle par rapport, par exemple, à un recrutement sur concours. Le recruté est validé à vie. Le régime fiscal est un contrôle où le contrôlé doit faire preuve de son innocence.

Le deuxième modèle est dit de régulation en référence à la procédure systémique (l'ère cybernétique) qui tend à réduire en éléments, de plus en plus simples, un fonctionnement.

Les systèmes de contrôle seront d'autant plus efficaces qu'ils se dérouleront en dehors de toute temporalité. Le contrôleur s'attache à établir, dans la mesure où c'est possible, une conformité ou la mesure des écarts. Le paradigme du contrôlé est celui de la transparence. Contrôler une situation, c'est la rendre transparente. Le modèle canonique scientifique classique (des sciences expérimentales) répond à ces critères concernant l'administration de la preuve par la manipulation de variables expérimentales. Cela permet d'établir la validité, la confirmation ou l'infirmité d'une hypothèse. Cette opposition nous amène à observer le jeu complémentaire des sciences de l'explication (sciences dures) et les sciences de l'implication (sciences humaines). Cela suggère qu'à l'endroit où l'expliquer (qui permet de déployer) existe, le milieu privilégié sera l'espace. C'est l'espace qui permet la mesure attachée au contrôle. A l'endroit où l'impliquer existe, c'est-à-dire le repliement, cela se passe dans le temps.

Individualiser, personnaliser la pédagogie, c'est tenir compte de la temporalité, de l'historicité de la personne, du formé. Le contrôle, à ce moment-là, ne correspond plus en tant qu'outil à l'objet évalué. Dès lors, il apparaît, dans un premier temps, une différence entre procédure et processus. Pour Ardoino (ibidem) la procédure est une manière rationalisée et systématisée de faire. C'est un modèle mécaniste, logique. Le processus est presque toujours de l'ordre du vivant ou du naturel. Ces processus sont biologiques, psychologiques, sociaux. Dans ce cadre, l'Évaluation, non confondue dans le contrôle, s'ouvre sur ce premier distinguo entre procédure et processus temporalisé. Cela nous amène à isoler la notion de valeurs, c'est-à-dire poser des jugements en termes de valeurs. L'évaluation n'est pas un questionnement sur la conformité ou la cohérence, mais sur le sens. Le sens ne se placera pas sous l'angle d'un référentiel unique, homogène, mais de plusieurs référentiels. Toute évaluation est nécessairement pluriréférentielle. Elle met en œuvre, simultanément ou successivement, des questionnements hétérogènes, les uns aux autres. L'intérêt principal de ce processus n'est pas seulement de se questionner mutuellement, mais bien de valoriser des questionnements différents à propos de l'objet de l'Évaluation. Les référentiels ne sont ni antérieurs ni extérieurs. Ils s'élaborent au fur et à mesure de la démarche. Ce n'est plus un dispositif, c'est un procès.

Ce qui implique que l'homogénéisation entre procédure et processus, entre évaluation et contrôle n'est pas réalisable. Nous nous retrouvons confrontés à deux paradigmes qui seuls permettent d'expliquer ce que nous appelons d'une manière générique « l'Évaluation ». L'Évaluation nous permet de nous interroger sur les significations, sur le sens. C'est ce qu'il y a de plus spécifique à l'Évaluation. Autant il peut exister des « contrôleurs », c'est-à-dire des individus ayant pour mission de contrôler, autant il ne peut pas exister d'évaluateurs. « Le contrôleur, au sens taylorien ou fayolien du terme, est un grade qui tend aujourd'hui à se fonctionnaliser » (Ardoino, 1993, p15). Le contrôle perd de son aspect hiérarchique répressif, pour se tourner vers un rôle fonctionnel dans l'organisation. Toutefois, l'évaluateur dans l'esprit du terme contrôleur, ne peut exister. Il n'y a d'évaluateur que l'évalué lui-même.

Si nous reprenons la représentation de l'Évaluation qui met en œuvre des paramètres de temporalité, d'historicité, de processus, cela veut dire que, contrairement au contrôle, l'évaluation n'est jamais close. Cependant, on fera des points réguliers. Ce n'est plus une situation où un notateur ou un contrôleur peuvent s'exprimer. Il s'agit d'une fonction qui doit être remplie et à propos de laquelle des groupes peuvent se donner des personnes ressources adéquates. Cependant, ces personnes ressources ne sont pas là pour faire le travail, pour les évaluer, mais pour être des partenaires, à la fois méthodologiques et de décentration. Les évalués sont les

principaux artisans et bénéficiaires de l'évaluation. Dès qu'on programme l'évaluation, elle devient contrôle. C'est dans le non-dit d'un groupe que se trouvent les meilleurs matériaux de l'évaluation. Bien que praxéologique, l'évaluation est de l'ordre de la compréhension. Elle relève d'un paradigme différent du contrôle.

On note que la terminologie évaluation et contrôle fait appel à une problématique épistémologique et méthodologique différente. Ardoino (1989) s'appuie, dans un premier temps, sur le langage pour amener cette distinction. Le langage qui est l'outil principal, mais aussi le matériau de base des formateurs, a tendance à rendre administratif un discours, parce que souvent, il catégorise des démarches pédagogiques en faisant appel à des nomenclatures, à des définitions. De même, il considère que le contrôle relève du compliqué (comme la problématique des sciences dures) alors que l'évaluation relève du complexe (comme les problématiques des sciences humaines).

## **2.2 Le modèle herméneutique**

Le modèle herméneutique de l'évaluation proposé par Bonniol et Vial (1997) s'oppose au précédent modèle dans le sens où il cherche à mettre en synergie les éléments constitutifs de l'évaluation : logique de bilan et logique de promotion des possibles. Ce modèle travaille à dévoiler les paradigmes antagonistes non pas afin de les mettre en concurrence, mais bien plutôt afin qu'ils se complètent... et cela, dans la représentation du monde qu'élabore l'évaluateur. Il s'agit donc d'articuler les paradigmes envisagés précédemment autour de concepts comme le projet et la complexité et de les faire entrer en synergie avec des couples notionnels : « l'évaluation – interprétation, pensée dans la dialectique ; l'évaluation – complexe, pensée dans l'herméneutique » (Bonniol, 1997, p212).

Dès lors, on peut avancer qu'il ne s'agit plus de dialectiser l'évaluation au travers de la régulation et de l'interprétation mais bien de permettre à l'évalué de problématiser le sens de sa vie. Cela génère une dimension différente du modèle dialectique qui se limite à travailler au niveau de la production de sens chez l'évalué. Ce travail sur le sens s'opère dans « des rapports de sens, ruses de sens comme gestion dans l'instant d'une rationalité limitée par des interrelations vivantes singulières, dans des dispositifs vécus, portés par des projets, dans la complexité des pratiques sociales » (Bonniol, 1997, p123). Cette singularité qui émerge chez l'apprenant se réalise dans une intimité qui progresse. Dans le modèle dialectique, la production de sens se réalise en fonction des textes étudiés à l'école. Le modèle de Bonniol et Vial instaure un méta niveau du sens en déterminant que l'écriture de soi se construit dans la relation à l'autre et que ce sens est envisagé en tant que tel. C'est bien ici que l'on s'éloigne d'une herméneutique classique pour investir une herméneutique romantique dans laquelle l'homme problématique doit inventer le sens de sa vie en ne tenant plus compte des textes. Dans cette invention, on retrouve les structures de l'initiation. On change de mythologie, on passe à une culture archaïque. Toutefois, proposer l'évaluation comme interrogation du sens amène l'apprenant à produire un récit parlant de lui (extériorité) mais aussi à faire reconnaître son appartenance à un groupe. Cela peut donc prendre la forme d'une composition d'une image de soi construite par ce qu'en disent les autres. C'est-à-dire une narration non assumée. On se tient donc ici à la frontière entre modernité et post modernité. S'il ne reste plus que l'idée narrative, l'apprenant se réduit à une identité personnelle ou psychologique. La dimension éthique de l'apprenant dans son historicité disparaît<sup>1</sup>. En termes d'évaluation, cette situation possible peut amener l'apprenant à favoriser une démarche d'apprentissage hédoniste

---

<sup>1</sup> À titre d'illustration, nous ferons référence aux rapports de stages écrits par les élèves en Bac Pro concernant leur activité en entreprise. Cet écrit est très largement narratif et fait part uniquement de ce qui s'est déroulé en entreprise durant le séjour de l'élève. Les apprentissages sont contextualisés à la relation au tuteur et ne sont pas reliés à l'activité en établissement. L'apprenant y développe une identité de stagiaire et souvent de futur salarié de l'entreprise d'accueil. Le rapport entre l'apprenant et l'autre (un autre qui normalement est pluriel... du tuteur de stage à l'enseignant de L.P.) disparaît, de même que le rapport à l'institution (dont il ne reste que l'exigence instituée de la forme du rapport). L'élève est seul, réduit à son identité personnelle ou psychologique.

plutôt que prométhéenne. Peut-on penser que l'évaluation est dès lors post-moderne... lorsqu'elle est envisagée sous cet angle ?

Avant d'approfondir cette question revenons à notre distinguo entre l'évaluation régulation et l'évaluation interprétation. Cette distinction repose sur la reconnaissance de la complexité que ce soit dans les systèmes complexes (Lemoigne, Dupuy) ou en lien avec l'émergence de l'auto-organisation (Varela, Thom) ou dans le cadre de la pensée complexe (Morin). Bonniol (1997, p165) écrit à ce propos qu'il y a : « D'une part, une version de la complexité dans le modèle dialectique (post hégélien contemporain) où on se doit d'identifier les oppositions irréductibles entre visées et programmes, entre paradigme du contrôle et paradigme de l'évaluation proprement dite, entre information et communication, entre explication et implication, puis de laisser faire le travail de la temporalité, dans l'inachèvement et l'évolution, l'opacité et la distance critique (Ardoino et Berger) pour déboucher sur un mieux-vivre avec la contradiction, et souvent en faisant émerger une autre contradiction qui appelle un autre cycle de travail. D'autre part, une version de la complexité dans un modèle herméneutique où est privilégié un travail de la qualité (pas de l'état, ni de l'attribut) dans l'estime de l'autre : en interactions, avec la divergence comme valeur, un travail sur le changement, le questionnement et la régulation [...] l'accord peut se faire dans l'évaluation comme problématisation du sens ». Ce modèle s'affiche donc comme une tension entre le sens donné établi et le sens élaboré, fondé. Le sens donné est à contrôler par la confrontation à des abaques préétablies, le sens fondé est à interpréter. Pour Bonniol cela ne peut se faire que par la prise en compte de l'« imaginaire structurant des acteurs, des systèmes, des sujets ». L'évaluation passe par la « reconnaissance des figures identificatoires, des symboles, des mythes, des fantasmes qui habitent la parole de l'évaluateur » (Bonniol, *ibid*, p145). On voit bien que les notions de sens et de valeurs traversent profondément ce type de modèle. Évaluer en questionnant le sens revient à se poser « la question de la valeur de ce qu'on fait » (Vial, 1997, p156). Évaluer c'est revaloriser avant de vouloir faire changer. L'évaluation serait le siège d'un travail sur la valeur, travail instituant et constituant à la fois. Toutefois, ces modèles que nous venons de détailler laissent la valeur en retrait au profit du sens.

Le modèle dialectique et le modèle herméneutique de l'évaluation ne sont-ils pas l'expression non pas de deux visions du monde (le contrôle étant mécaniste et l'évaluation interprétation ou l'évaluation herméneutique étant holistique ; ces dernières intégrant la complexité) mais plutôt une opposition entre modernité et postmodernité ?... Le modèle dialectique en tant que reconnaissance de la production de sens en référence « aux textes » de l'école serait moderne parce qu'il maintient l'éthique de l'apprenant dans son historicité. Le modèle herméneutique en ne faisant plus référence « aux textes » mais à une problématisation du sens en « remplaçant » les récits par la narration de l'apprenant et en minorant le maintien de soi dans la promesse (c'est-à-dire en privilégiant l'identité personnelle ou psychologique de l'apprenant au détriment de la dimension éthique liée à son historicité) serait postmoderne, car apportant un changement fondamental dans l'application.

Nous nous proposons de poursuivre cette réflexion en tentant de cerner la dimension axiologique de l'évaluation. En effet, le modèle de la « coopération herméneutique » entre le formateur et le formé proposé par Bonniol et Vial autour des différents écrits d'une formation (rapport de stage...) permet d'envisager « la relation éducative et son récit par les participants comme un texte élaboré pendant la formation où le formé est le héros » (Vial, 1997, p178). L'évaluation se manifeste alors comme un système de signes, de conventions, d'habitudes. Cela permet alors de « rendre compte des systèmes de valeurs, dont la structure serait comparable à celles des langues, mais dont le domaine de signification est très différent » (Vial, 1997, p179).

Le modèle qui suit apporte un éclairage important quant au processus de production de valeurs au sein de l'éducation moderne. On a vu précédemment que l'évaluation produit de la valeur que ce soit au travers du contrôle ou que ce soit au travers de l'activité de l'évalué producteur de sens visant une réforme de l'esprit dans une démarche de progrès (modèle dialectique). Toutefois, la disparition des grands récits au profit du récit de soi (modèle herméneutique) élimine un dialogue renvoyant à une articulation entre bien et vrai et connaissance de l'autre. Autrement dit, il n'y a plus d'articulation entre éducation et instruction. On assiste donc par l'exercice de l'évaluation à

un remaniement en profondeur de l'être sans confrontation à un autre « universel », mais par le dialogue avec un autre « particulier » (les formés du groupe en formation). Cet axe emprunté sur le chemin de l'intériorisation de l'apprentissage pensé comme processus de conversion érode le processus même et conduit à un abandon culturel du savoir au profit de sa dimension utilitariste. Le modèle managérial de l'évaluation en constitue nous semble-t-il l'aboutissement.

### **2.3 Le modèle managérial**

Pour décrire ce modèle, nous nous appuyerons sur le travail de M. Lecoïnte (2006) qui envisageait cette émergence à partir de la nécessité de pilotage. Issu de l'entreprise ce type d'évaluation s'inscrit dans plusieurs logiques. La première relève de l'anthropologie. L'individu dépasse le statut d'agent pour investir celui d'acteur. Dès lors, cette émergence du sujet ne peut se faire qu'en reconnaissance des compétences et des identités professionnelles. La seconde relève de la sociologie et face à des usagers devenus des clients l'évaluation jusque-là interne se déplace vers l'externe. La troisième croise la notion de ressources humaines et celle d'organisation du travail. L'intelligence et l'immatériel ne peuvent plus être gérés par le contrôle mécanique, mais dans la participation. De même, le travail libéré d'une vision taylorienne envisageant l'agent comme potentiellement tricheur se recompose dans une logique visant à promouvoir le sens de l'action et la responsabilité. Cela provoque donc des déplacements dans lesquels on voit se confronter, des rationalités liées aux contrôles analytiques à des modèles à rationalité limitée comme le modèle ad hocratique (Mintzberg), mais aussi des modèles prenant en compte la complexité et revoyant ainsi la notion de régulation. Les boucles de rétroactions étant nombreuses plusieurs solutions sont possibles (loi d'Ashby) au sein d'une grande variété de régulations possibles. Enfin, on observe une altération du contrôle qui de la conformité à la norme se déplace vers une plus grande prise en compte de la convergence vers les objectifs et les résultats. Bien que le vocable « contrôle » soit toujours fortement usité, on observe un glissement sémantique de la mesure d'écart vers la compréhension des causes de l'écart et des remédiations à mettre en place. Le contrôle évolue donc vers l'observation, l'analyse des incertitudes, le développement de la mobilisation des acteurs.

Une telle démarche appliquée à l'éducation depuis bientôt une vingtaine d'années n'est pas sans agir sur les processus en jeu. Tout d'abord, la notion de compétences est apparue dans les référentiels de formation dans les années 90'. Plus tard, dans les années 2000', ce mouvement est parvenu dans l'enseignement primaire et enfin il y a cinq ans dans l'enseignement secondaire au collège. On note dans la présentation que nous faisons de ce modèle évaluatif qu'il ne travaille plus les valeurs de l'école, c'est-à-dire les processus de production de la valeur à l'école. Il se centre sur la valeur de l'école. Ce renversement conceptuel se note dans la relation des usagers à l'école. L'évaluation de l'école dans un marché devenu concurrentiel de l'orientation et donc des savoirs passe par l'évaluation des élèves eux-mêmes. Cette évaluation n'est pas productrice de valeurs, mais pose la question de l'utilité des savoirs dans ce marché concurrentiel. Pour décrire ce modèle, nous nous appuyerons sur le travail de M. Lecoïnte (2006) qui envisageait cette émergence à partir de la nécessité de pilotage. Issu de l'entreprise ce type d'évaluation s'inscrit dans plusieurs logiques. La première relève de l'anthropologie. L'individu dépasse le statut d'agent pour investir celui d'acteur. Dès lors, cette émergence du sujet ne peut se faire qu'en reconnaissance des compétences et des identités professionnelles. La seconde relève de la sociologie et face à des usagers devenus des clients l'évaluation jusque-là interne se déplace vers l'externe. La troisième croise la notion de ressources humaines et celle d'organisation du travail. L'intelligence et l'immatériel ne peuvent plus être gérés par le contrôle mécanique, mais dans la participation. De même, le travail libéré d'une vision taylorienne envisageant l'agent comme potentiellement tricheur se recompose dans une logique visant à promouvoir le sens de l'action et la responsabilité. Cela provoque donc des déplacements dans lesquels on voit se confronter, des rationalités liées aux contrôles analytiques à des modèles à rationalité limitée comme le modèle ad hocratique (Mintzberg), mais aussi des modèles prenant en compte la complexité et revoyant ainsi la notion de régulation. Les boucles de rétroactions étant nombreuses plusieurs solutions sont possibles (loi d'Ashby) au sein d'une grande variété de régulations possibles. Enfin, on observe une altération du

contrôle qui de la conformité à la norme se déplace vers une plus grande prise en compte de la convergence vers les objectifs et les résultats. Bien que le vocable « contrôle » soit toujours fortement usité, on observe un glissement sémantique de la mesure d'écart vers la compréhension des causes de l'écart et des remédiations à mettre en place. Le contrôle évolue donc vers l'observation, l'analyse des incertitudes, le développement de la mobilisation des acteurs.

Une telle démarche appliquée à l'éducation depuis bientôt une vingtaine d'années n'est pas sans agir sur les processus en jeu. Tout d'abord, la notion de compétences est apparue dans les référentiels de formation dans les années 90'. Plus tard, dans les années 2000', ce mouvement est parvenu dans l'enseignement primaire et enfin il y a cinq ans dans l'enseignement secondaire au collège. On note dans la présentation que nous faisons de ce modèle évaluatif qu'il ne travaille plus les valeurs de l'école, c'est-à-dire les processus de production de la valeur à l'école. Il se centre sur la valeur de l'école. Ce renversement conceptuel se note dans la relation des usagers à l'école. L'évaluation de l'école dans un marché devenu concurrentiel de l'orientation et donc des savoirs passe par l'évaluation des élèves eux-mêmes. Cette évaluation n'est pas productrice de valeurs, mais pose la question de l'utilité des savoirs dans ce marché concurrentiel. Le processus d'éducation envisagé par Durkheim, qui sous-tend encore notre système éducatif, est-il toujours valide face à l'assaut de la formation par compétences et de l'évaluation managériale ?

### **3. Évaluation et éducation : le coût du managérial sur la conversion**

Dans des travaux de recherche portant sur l'évaluation en Institut Universitaire des Maîtres (Clavier, 2004), nous avons montré les effets de l'évaluation sur les stagiaires enseignants dans le cadre d'une évaluation certificative. Une forte domination d'une évaluation normalisante était à noter bien que nous avons mis en exergue des moments durant lesquels les stagiaires produisaient du sens et prenaient à leur compte le dispositif de formation en accord avec les enseignants. Il y avait là des périodes d'autonomisation riches en apprentissages. Nous avons poursuivi nos investigations (Clavier, 2009) après la promulgation du cahier des charges des IUFM. Ce dernier avait pour principale caractéristique une déclinaison de la formation des maîtres en compétences. L'évaluation devint donc managériale. Deux éléments apparurent rapidement. Le premier concernait l'empan encyclopédique de la formation des maîtres. Les stagiaires se concentraient sur l'essentiel, c'est-à-dire sur ce qui pouvait permettre leur titularisation dans le cadre de l'acquisition des compétences officielles. La formation était donc contingentée à l'acquisition des compétences nécessaires en lien direct avec le terrain de stage en responsabilité. La découverte des autres problématiques d'enseignements (publics, variété des établissements et des situations pédagogiques) ne relevant plus de leur préoccupation. Le second élément concerne cette conversion défendue par Durkheim. La finalité utilitaire de la formation est privilégiée par les stagiaires qui reportent à l'année de titularisation le volte-face attendue. Ils restent dans l'immédiateté, ne s'orientent pas vers un mieux. Quant aux dimensions intellectuelles affectives et sociales, les entretiens menés tendent à montrer que le processus attendu qui vise à les travailler se transforme en procédure de normalisation. Cette procédure reposant sur la valeur de la formation !

Les travaux auxquels nous faisons référence ne constituent pas le centre de notre investigation, car éloignés de par le terrain investigué de nos interrogations. Pour autant, ils constituent des points de vigilance réinvestissables, notamment lorsque nous avons exploité un premier corpus en collège lié à la note de vie scolaire. Du point de vue de la méthodologie de la recherche, il s'agit là d'une investigation destinée à identifier des pistes de recherche potentielles. Notre corpus est constitué de l'observation de six conseils de classe et de six entretiens avec des professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation et chefs d'établissement chargés d'élaborer la note. L'objectif affiché du ministère est d'intégrer la note de vie scolaire au socle commun de compétences de sorte à sanctionner les élèves ou à hypothéquer l'orientation des plus perturbateurs en âge de choisir une filière de formation. Les premiers résultats analysés montrent sur ce collège une certaine prise en compte des effets de la note sur la moyenne. Les élèves prennent cela comme une variable supplémentaire dans leur évaluation... et sont capables de venir négocier cette note à la hausse avec le professeur principal. Ils restent donc dans la maîtrise de leur parcours (soit en

identifiant un obstacle potentiel et en négociant la note à la hausse, ou dans l'indifférence la plus totale parce que cette note n'a aucune influence) identifié dans un marché scolaire. Ils sont dans l'immédiateté, ce que confirment les professeurs principaux lorsqu'on aborde leur discipline. Les élèves sont dans un commerce de savoir et de notation. Ils restent dans une vision utilitariste du savoir et sans doute aussi esthétique. À lire Dubet (1996), la subjectivation est le moteur d'une dynamique de développement et de socialisation dans un souci esthétique de soi. Ces comportements méritent donc d'être observés. Cette première investigation semble montrer que le modèle managérial de l'évaluation articulé à un référentiel de formation construit par compétence recentre l'éducation sur « la culture de talents à finalité utilitaires et esthétiques ». (Fabre, 2004). La pression institutionnelle qui vise la paix scolaire engendre la domination du bien sur le vrai (Houssaye, 2003), de la morale sur l'éthique sans la connaissance de l'autre. L'autre (en tant qu'universel) a disparu, comme le montre le modèle herméneutique de l'évaluation, au profit du récit de soi. Les violents sont devenus les barbares à la place des ignorants.

#### **4. Conclusion**

Bien évidemment, les résultats partiels et incomplets de cette recherche en cours doivent être complétés et les axes de recherche précisés. Il nous semble cependant, que l'évaluation managériale mine le concept de conversion en facilitant une logique déjà à l'œuvre et qui s'appuie sur une logique utilitariste de l'éducation. La disparition des grands récits et l'absence de textes pour les questionner favorisent une subjectivation chez les élèves qui vise à se socialiser et à s'autonomiser dans un souci esthétique de soi. Enfin, l'évolution de la structure de l'institution dont les fonctions (enseignement, orientation, insertion) s'autonomisent ne permet plus de focaliser sur l'intériorité du processus d'apprentissage. Parce que l'institution et ses dispositifs doivent exercer dans une paix scolaire synonyme de réussite scolaire, un mouvement d'extériorisation des apprentissages est en cours mettant en cause notre difficulté à penser l'éducation dans un humanisme classique. Nous avons vu comment le contrôle, même habillé des atours de l'évaluation cache, comme l'éducation d'ailleurs, une normalisation morale, sociale et politique. Le politique s'exprimant d'autant plus facilement dans l'évaluation qu'il produit lui-même les indicateurs d'évaluation. Les trois modèles d'évaluation utilisés pour tenter d'éclairer le devenir de l'éducation au sens de l'intériorité du savoir permettant un volte-face, une conversion aux valeurs humanistes montrent une évolution qui s'ancre dans cette intériorité même. Certes, nous avons vu le rôle de l'institution et des dispositifs dans ce déplacement de la notion d'éducation, mais cette intériorité du savoir peut-elle aboutir sur autre chose que sur la subjectivation ?

#### **5. Références et bibliographie**

- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Ed. Matrice.
- Ardoino, J. (1992). Évaluation et contrôle, quelles interrogations ? Institut Coopératif de l'École Moderne.
- Ardoino, J. (1993). Note à propos des rapports entre l'approche multiréférentielle et l'analyse institutionnelle *Pratiques de formation*, n° 25-26,.
- Bonniol, J-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : éd. De Boeck.
- Clavier L. (2009, Juin). *L'évaluation au service de l'émancipation : quelles contributions au développement professionnel du stagiaire en IUFM ?*. Colloque CD IUFM « Développement professionnel des enseignants : le point de vue des sujets », Rouen.
- Clavier, L. & Aubegny J. (2004). *L'évaluation en IUFM* Paris : Éditions L'Harmattan.
- Clavier, L. (2001). *Évaluer et former dans l'alternance, de la rupture aux interactions*
- Clavier, L. (2008). La réception du pragmatisme par Durkheim ou le refus de la sécularisation du vrai. *Recherche en Éducation* n°5.
- Clavier L. & aubegny J. (2006). *L'évaluation, entre permanence et changement*. Paris : L'Harmattan



- Dubet, F. & Martucelli, D. (1986). *A l'école*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1911). Jugement de valeur et jugement de réalité. *Revue de Métaphysique et de Morale*. 03 juillet 1911.
- Durkheim, E. (1934). *L'éducation morale*. Paris : Alcan.
- Durkheim, E. (1938). *L'Évolution pédagogique en France* (deux tomes). Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1967). *De la division sociale du travail*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2004). *Quel vocabulaire pour penser la sécularisation de l'idée éducative ?* Itinerarios de Filosofia da Educação, (Université de Porto).
- Fayol H. (1916). Administration industrielle et générale, prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle. Paris.
- Ashby (Von) W. R. (1963). *An introduction to cybernetics*. Wiley, New-York.
- Houssaye, J. (2003) Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n°143.
- Kerlan A.(1998). *La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Bruxelles : Peter Lang
- Kerlan, A. (1998). *L'école à venir*, Paris : ESF.
- Kerlan, A. (2000). *Philosophie pour l'éducation*, Paris : ESF.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*, Paris : L'Harmattan
- Meuret D. (2007). *Gouverner l'école*. Paris : PUF.
- Mintzberg H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood cliffs, N.J., Prentice Hall.