

LES HORS-SÉRIES DE L'Agrégation

# Évaluation et performances dans le système éducatif français

**Société des Agrégés de l'Université**  
Fondée en 1914  
(Enseignement masculin)  
et 1920 (Enseignement féminin),  
unifiée en 1948

**Siège social**  
25, rue Descartes  
75005 Paris  
tél. 01 46 33 00 79  
www.societedesagreges.net

**Directrice de la publication**  
Blanche Lochmann  
**Graphisme**  
Nattacha Ribac  
**Impression**  
Imprimerie De Chabrol

1 numéro par an  
1 000 exemplaires  
Dépôt légal 4<sup>e</sup> trimestre 2013  
ISBN : 978-2-9544528-0-7  
© Société des agrégés

Fondée en 1914 pour défendre les intérêts des agrégés, la Société des agrégés de l'Université promeut un enseignement équitable, exigeant et républicain. Elle porte un regard attentif sur l'actualité législative et réglementaire. Elle a développé une expertise en matière de droit de l'éducation. Elle apporte des conseils à ses adhérents ainsi qu'un soutien dans leurs démarches administratives. Son action bénéficie des hautes compétences de ses membres, qui exercent dans l'enseignement public (secondaire et supérieur), dans l'enseignement privé, dans la haute administration ou dans le secteur privé. Depuis 1948, les statuts veillent à l'observation de la parité entre hommes et femmes dans la composition du Bureau et du Comité.

Nos contributions et nos réactions à l'actualité sur [www.societedesagreges.net](http://www.societedesagreges.net) et [www.societedesagreges.net/blog/](http://www.societedesagreges.net/blog/)

## Sommaire

- Éditorial**
- 3 Premières « Rencontres de la Société des agrégés » : l'évaluation en question
- Journée d'étude**
- 5 **Évaluation et performances dans le système éducatif français**
- 7 Ouverture  
*Denis Kambouchner*
- 11 Évaluation publique, évaluation privée  
*Paul-Henri Mousseron*
- 19 L'évaluation des professeurs de l'enseignement secondaire, du début du XIX<sup>e</sup> siècle au milieu du XX<sup>e</sup> siècle : modalités et débats  
*Yves Verneuil*
- 35 Évaluation et adaptation des enseignements : l'exemple d'une grande université américaine  
*Thomas Steinmetz*
- 41 Mesure et démesure de l'évaluation : qu'appelle-t-on évaluer les élèves?  
*Frédéric Dupin*
- 65 Performances d'acteur, performances de professeur  
*Discussion avec Henri Dalem*
- 72 Références
- Entretien**
- 75 Éclairage sur le classement PISA  
*Nathalie Bulle*
- Conclusion**
- 85 Demain, l'évaluation?  
*Blanche Lochmann*

Retrouvez les compléments numériques de ce numéro sur [www.societedesagreges.net](http://www.societedesagreges.net)

# Premières « Rencontres de la Société des agrégés » : l'évaluation en question

Ce numéro hors-série de *L'Agrégation* est né de la journée d'étude organisée par la Société des agrégés à Paris, le 24 novembre 2012, sous la présidence d'honneur de Denis Kambouchner.

Depuis quelques années, nous assistons à une inflation de l'évaluation : élèves, professeurs, établissements et même, à l'échelle internationale, systèmes éducatifs dans leur ensemble, sont soumis à des procédures, à des notations, à des classements, à des comparaisons. Alors que la note semble inséparable de l'école, nous nous sommes demandé quelles étaient les causes et quelles sont les conséquences de cette inflation.

Denis Kambouchner a placé l'interrogation sur l'évaluation dans le cadre de la toute récente refondation de l'école ; Paul-Henri Mousseron a comparé les systèmes d'évaluation entre le public et le privé et souligné le rôle précurseur de la notation des fonctionnaires ; Yves Verneuil a exposé les caractéristiques de l'évaluation des professeurs sur près d'un siècle ; Frédéric Dupin s'est interrogé sur les conséquences de la focalisation sur l'évaluation au détriment du savoir-faire ; Thomas Steinmetz a exposé les caractéristiques du système américain dans lequel il a été enseignant et évaluateur. En complément de ces contributions, un entretien avec Nathalie Bulle, nous a permis de revenir sur les leçons à tirer de l'évaluation PISA avant de conclure sur l'évaluation de demain.

Puisse l'écrit rendre sensibles à nos lecteurs l'ardeur et l'implication des intervenants que nous remercions ici vivement d'avoir mis leur talent au service de ces « Rencontres ».

**Blanche Lochmann**

Présidente de la Société des agrégés de l'Université

24 septembre 2013

Journée d'étude  
Évaluation  
et performances  
dans le système  
éducatif français

# Ouverture

Denis Kambouchner est agrégé de philosophie, professeur à l'Université Paris I-Panthéon Sorbonne. Outre ses recherches sur Descartes, il a publié de nombreuses contributions sur les questions de politiques éducatives ainsi que deux ouvrages : *Une école contre l'autre*, et, tout récemment, *L'École, question philosophique* aux éditions Fayard.

**La réflexion sur l'évaluation dans le système éducatif ne peut être dissociée d'une réflexion sur la conception managériale qu'elle sous-tend. Au-delà d'une estimation quantitative déjà critiquable, elle entraîne une limitation de l'autonomie des agents et une déresponsabilisation politique.**

Je suis heureux et honoré d'ouvrir la journée de réflexion organisée par votre société sur ce thème si nécessaire. Je me bornerai pour ce faire à quelques réflexions très générales.

L'importance actuelle du problème de l'évaluation au sein de l'institution scolaire n'a pas besoin d'être soulignée. La demande ou plutôt l'exigence d'évaluation est aujourd'hui plus pressante que jamais. Cette exigence, toutefois, n'a rien de spontané. Elle n'émane pas des individus, personnels ou élèves. Sous la forme que nous lui connaissons, elle est exclusivement d'espèce managériale. Sans évaluation, nous dit-on, point de « pilotage » possible. Ainsi dans le tout récent *Rapport de la Concertation « Refondons l'École de la République »* (octobre 2012) :

*Une évaluation de l'École est indispensable, non pour être utilisée à des fins de mise en concurrence généralisée, mais pour améliorer les résultats. Elle l'est davantage encore au moment où l'École est en difficulté et est appelée à se transformer en profondeur. Chaque école, chaque collège, chaque lycée doit évaluer son action et y être aidé par la mise à disposition d'outils appropriés. Les services académiques doivent également disposer d'informations fiables pour accompagner plus efficacement l'action des écoles et établissements. Enfin, l'évaluation concerne le niveau central, qui doit se doter d'une vision globale du fonctionnement et de l'efficacité du système éducatif.*

Telle est l'évidence : celle de la nécessité d'une évaluation permanente et généralisée, s'inscrivant à tous les niveaux, depuis les individus, agents

ou sujets de l'institution scolaire, jusqu'au système éducatif tout entier, en passant par les établissements et les « bassins de formation ». Mais lisons la suite :

*La question de l'évaluation demeure pourtant polémique, tant elle a parfois été dévoyée. Par exemple, la méthodologie des évaluations des acquis des élèves à l'école primaire est fortement mise en cause. Ce n'est pas tant le principe d'une évaluation par des indicateurs qui est contesté que la manière dont ils sont choisis, construits et utilisés. L'évaluation, pour être reconnue et utile, doit être cohérente, scientifiquement légitime et participative.*

Il n'est pas entièrement exclu, nous dit ce texte avec toute sa prudence, qu'un système d'évaluation impose un certain arbitraire ni qu'il échappe à tout contrôle. Va-t-on conclure qu'une certaine volonté de transparence pourrait n'être pas elle-même transparente, et que, d'un dispositif d'évaluation à un dispositif de pouvoir ou d'imposition, la distance n'est jamais bien grande? Non sans doute: ce texte s'arrête bien en deçà, l'idée restant plutôt celle-ci: *donnons-nous les bons indicateurs et nous pourrions tranquillement tout évaluer.*

N'empêche, nous en sommes avertis, le terrain est dangereux. Il l'est au moins sous trois rapports.

1. Le règne de l'évaluation est, quoi qu'on en puisse dire, celui d'un point de vue quantitatif. Si l'école est soumise à un impératif d'évaluation généralisée, elle l'est exactement au même titre qu'une entreprise dont on attend une certaine rentabilité moyennant une certaine « optimisation » des coûts, des processus et bien entendu des investissements. Doit-on considérer tout projet d'« optimisation » comme indu? Évidemment non. Ou plutôt, cela dépend de ce qu'on entend par ce mot. C'est notre devoir, à nous professeurs, de nous préoccuper sans cesse de ce qui est perfectible dans nos enseignements; et les suites pratiques de cette réflexion peuvent fort bien se dire en termes d'efficacité et de service rendu à nos élèves ou à nos étudiants. Si donc « optimiser » est la même chose que perfectionner ou parfaire, il n'y aura pas de raison de refuser ce mot. Toutefois, chacun sent bien que la synonymie n'est pas entière: perfectionner, parfaire, c'est reconsidérer, reprendre, achever son propre travail par un acte qui reste d'autonomie ou de liberté. Optimiser, c'est plutôt se rapprocher d'un objectif prédonné, imposé de l'extérieur. C'est

ici qu'on retrouve l'opposition entre l'entreprise et l'institution. Le souci de l'institution, comme telle, ne doit pas être d'obtenir que chacun rende des comptes en permanence: il est que chacun use de son autonomie dans un esprit positif et collégial. Dès lors que l'évaluation est la mesure d'une optimisation, elle nous fait sortir d'une logique d'institution.

2. L'évaluation généralisée ne se contente pas de relever des résultats. Elle ne se résume pas à une multiplication des statistiques, qui aurait déjà en elle-même quelque chose d'inquiétant. Elle s'adresse aux agents d'un système, en tant que tels; elle cherche à les sonder, non certes dans leur for intérieur, mais, disons, dans leur cœur d'agents. Elle leur demande de se décrire comme tels, mais, plus précisément encore, d'accepter une manière de se décrire eux-mêmes et de décrire leur activité. Nous le savons bien, un questionnaire est toujours pré-formaté, un entretien de bilan toujours contraignant. L'évaluation peut bien être « participative »: elle ne supporte qu'un degré limité de liberté de pensée et d'expression.
3. L'évaluation généralisée vise à une optimisation généralisée. Toutefois, son principe est conservateur – non certes, en première approche, par rapport à l'état des choses, mais du moins par rapport au système même de l'évaluation, que l'on suppose non susceptible de remise en cause, et donc par rapport au système de relations réelles à partir desquelles ce mode d'évaluation est instauré. Ce qui est demandé à travers l'évaluation généralisée, ce sont toujours des ajustements locaux, et non du tout un réexamen global du fonctionnement du système. La question posée est: *telles étant les conditions, a-t-on fait au mieux?* Autrement dit: *malgré ces conditions, s'est-on arrangé pour faire fonctionner le système?* L'évaluation généralisée prétend à la neutralité idéologique, mais c'est là un leurre: elle promeut une « responsabilisation » individuelle et collective sur fond de déresponsabilisation politique ou systémique.

Devrions-nous dès lors refuser toute évaluation et nous replier sur nous-mêmes? Nullement. Mais il faut exiger de chacune qu'elle s'inscrive dans une perspective large, incluant les dispositifs institutionnels, les programmes, les normes et les méthodes. De cette manière seulement, nous ne serons pas privés de parole s'agissant des structures mêmes dans lesquelles nous travaillons.

# Évaluation publique et privée

Parallèlement à son activité de Responsable du Droit social et du Contentieux à IBM pendant un quart de siècle jusqu'en 2007, Paul-Henri Mousseron a été plusieurs années enseignant associé (maître de conférences à Cergy et à Dauphine puis professeur associé à Montpellier I). Aujourd'hui, il est consultant en droit social au Cabinet CMS Bureau Francis Lefebvre.

**L'évaluation est une invention de l'État démocratique, qui prend sa source dans la déclaration de 1789. Dans le droit du Travail, la jurisprudence valide globalement les dispositifs d'évaluation qui peuvent cependant se retourner contre leurs auteurs.**

Ma réflexion comme citoyen et comme enseignant est naturellement orientée par une expérience globalement favorable au principe de l'évaluation. Ayant toujours été évalué, comme étudiant, puis comme salarié, je n'ai pas eu à m'en plaindre. Comme enseignant et co-responsable de l'organisation d'un Master, la prise en compte de l'évaluation des enseignements par les étudiants m'a aussi paru naturelle. Enfin et surtout, j'ai été amené en tant que juriste d'entreprise à défendre ces dispositifs d'évaluation face à des contestations.

Dans le Secteur Public, l'expansion actuelle de l'évaluation fait figure pour beaucoup d'une invasion délétère – *La Folie évaluation* pour reprendre le titre d'un récent pamphlet – par des méthodes managériales venues du privé... et ce n'est certainement pas entièrement faux. Mais il faut prendre conscience que ces dispositifs trouvent leurs racines historiques... dans le Droit Public.

- La Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen de 1789 prévoit dans son article 15 que « La Société a le droit de demander compte à tout Agent public de son administration. »
- Parce qu'il a, avant les entreprises, été confronté à l'exigence de systématiser sa gestion du personnel, l'État a inventé, dans le droit de la Fonction Publique, des dispositifs comme le stage, les classifications,

le droit disciplinaire ou l'évaluation des mérites professionnels avec la notation.

Il est vrai cependant que cette antériorité du Public a sa rançon. Les effets pervers s'y sont développés plus amplement qu'ailleurs, au point que, dans certains corps, ce soit devenu : « on part de 16 et on ajoute 1/10° de point par année d'ancienneté ». D'où la nécessité d'y revenir et il est alors logique de jeter un coup d'œil sur les pratiques qu'a depuis développées le secteur privé et sur la jurisprudence à laquelle ces pratiques ont donné lieu. C'est un échange de bonnes manières.

Avant que d'examiner comment l'évaluation a été appréhendée par le droit du travail, quelques observations en tant que praticien :

#### À quoi sert l'évaluation ?

C'est, de manière tout à fait explicite, le fondement d'une politique de différenciation et de récompense des mérites en termes d'augmentation et de promotion (ou, à l'opposé, de licenciement), mais elle permet aussi d'assurer l'adaptation des compétences au fil du temps. S'y ajoute une dimension psychologique, puisqu'elle s'inscrit dans une logique d'implication de chacun dans le projet collectif et de reconnaissance de cette implication.

#### Comment évaluer ?

Il n'y a pas UN système d'évaluation gravé dans le marbre dans le secteur privé. La question intéresse surtout les grandes entreprises et chacune y exprime ses priorités et sa culture puis les fait mûrir et évoluer ; les spécialistes de RH réfléchissent en permanence à des adaptations de leurs outils ; ce principe d'adéquation vaudrait aussi pour le Secteur Public qui doit définir ses critères et ses méthodes et les faire vivre.

#### Une réalité parfois assez différente de leur façade ?

Cela vaut pour tout ce qui s'applique à l'humain. Nous dirons un mot plus loin des risques de détournement managérial du système (par exemple pour privilégier les copains ou comprimer les effectifs). Ils sont sans doute bien moins prononcés que celui de sa neutralisation : beaucoup de managers qui veulent avoir la paix tendent à moyenniser et, même lorsqu'il y a des directives, voire des quotas, à procéder par tournante et saupoudrage. On peut aussi noter la formule du mistigri,

consistant à surévaluer un mauvais collaborateur pour maximiser les chances qu'il aille se reclasser... ailleurs!

#### Quel rapport coût-efficacité ?

L'évaluation mobilise beaucoup d'énergie au regard de ses effets directs. Même dans le privé, on pourrait certainement imaginer des dispositifs plus allégés et il y a un risque évident dans des systèmes publics bureaucratiques d'en faire plus que nécessaire.

Mais renoncer à toute évaluation n'est pas une solution ! Et il serait tout aussi illusoire – ou de pure rhétorique – de considérer qu'on ne devrait évaluer qu'à des conditions de perfection inatteignables. Renoncer à l'évaluation reviendrait à traiter de manière égalitaire des situations inégales, ce qui est contraire au principe d'égalité. Plus généralement, ce serait renoncer à manager car, comme le disait Niels Bohr, « ce qui ne se mesure pas n'existe pas. »

Venons-en maintenant aux enseignements du droit du Travail. On peut les résumer en deux idées majeures :

- la jurisprudence a globalement validé les dispositifs d'évaluation,
- mais ce dispositif peut aussi se retourner contre son auteur.

Il ne faudra cependant pas perdre de vue dans cette présentation la profonde ambivalence du Droit, animé par la logique de la contradiction des intérêts.

#### La jurisprudence a globalement validé les dispositifs d'évaluation

Le premier grand arrêt du 10 juillet 2002, rendu dans le secteur de l'éducation (AFPA), affirmait déjà que « l'employeur tient de son pouvoir de direction le droit d'évaluer le travail de ses salariés », avec une réserve : ne pas mettre en œuvre un dispositif qui n'aurait pas été porté à leur connaissance. Et la sanction était rude : le refus répété de s'y soumettre justifie le licenciement. »

Notons que si ce pouvoir de direction est limité – principes d'égalité et de liberté, de justification et de proportionnalité – ni les salariés



individuellement ou collectivement, ni le juge ne peuvent y substituer leur appréciation sur le terrain des choix d'opportunité.

Depuis, l'évaluation est apparue comme un instrument nécessaire pour permettre à l'employeur d'assumer son obligation d'adaptation et de justifier, par des motifs objectifs et pertinents, les différences de traitement entre salariés en fonction de son évaluation de leurs mérites.

Cependant, le droit n'est pas que règle. Il est aussi imagination et peut prendre les formes d'un sport de combat où la règle est tout à la fois un argument et un enjeu. Si la jurisprudence semble aujourd'hui fixée sur la ligne définie en 2002, cet état du droit positif est le fruit d'un long combat qui s'est étalé sur une dizaine d'années.

Si l'on met à part les aspects de procédure (consultation des institutions représentatives du personnel; Informatique et Libertés; ...), l'évaluation a subi quatre grands assauts :

1. Il a d'abord été soutenu que l'évaluation était une procédure **disciplinaire**. Cela a été rejeté et le droit administratif fait lui-même bien la distinction.
2. Il a, ensuite, été soutenu que l'évaluation devait être rejetée, car **susceptible d'affecter la santé et la sécurité des salariés**. Le thème était porteur avec l'importance donnée par la Cour de cassation à l'obligation de sécurité de résultat; mais les juges ont fini par considérer que le stress lié à l'évaluation ne différait pas par nature de celui pouvant résulter de tout entretien important.
3. Un troisième assaut a été de critiquer le **détournement** de sa finalité et son application dans certains contextes comme l'habillage d'autres politiques elles-mêmes illicites (discrimination sur l'âge; licenciements économiques déguisés); cela a aussi été rejeté au vu des faits de ces litiges.
4. La dernière querelle, plus disputée et plus intéressante, a porté sur les critères d'évaluation et, notamment, ce que l'on a appelé les **critères comportementaux**. Depuis 2008, le consensus managérial est de considérer qu'il ne faut pas évaluer seulement

les résultats, mais aussi la façon dont on y arrive. Les juges ont d'abord été réticents, en craignant que cela ne soit pas objectif ou encourage une exigence déplacée d'adhésion sectaire. D'où la condamnation de certains critères (*agir avec courage; rechercher l'efficacité et les résultats; penser stratégique; comportement éthique*), dans laquelle certains ont d'ailleurs pu lire en creux un autoportrait assez sévère des défauts... de l'institution judiciaire! Mais les entreprises ont su s'adapter. Les critères s'inscrivent désormais dans une logique SMART (Spécifiques, Mesurables, Adaptés; Réalistes et Temporels) et s'accompagnent de guides de mise en œuvre (par ailleurs assez lourds). Intégrant ces avancées, la Jurisprudence valide aujourd'hui les critères comportementaux. Ainsi, un arrêt récent a reconnu que des qualités comme *l'ouverture sur l'extérieur, la clairvoyance, l'imagination, la capacité à fédérer et l'expertise* sont des critères valides, en relation avec le travail effectué.

### L'évaluation, un outil qui peut se retourner contre son auteur

S'il est porteur d'enjeux souvent forts, le contentieux n'est qu'un aspect marginal et ce serait une erreur de perspective que d'analyser le droit et les relations sociales sous son seul angle.

La fonction d'un système d'évaluation n'est pas de prévenir des contentieux et encore moins de justifier de rares licenciements pour insuffisance professionnelle (1/1000...), ni de mettre en œuvre une réduction massive d'effectifs. Si tel était son objet, l'investissement en temps et en argent qu'y consacrent les entreprises serait manifestement disproportionné. L'évaluation peut y servir, mais ce n'est là qu'une fonction accessoire. Qui plus est, comme le sabre de M. Prud'homme, l'outil peut servir des logiques contradictoires.

On aurait pu s'attendre à ce que, au contentieux, les documents d'évaluation soient systématiquement invoqués par l'employeur à son profit. Avocat des salariés, M. Grumbach avait relevé qu'avec ce dispositif, le patronat avait inventé le casier professionnel, coupant court à l'argument classique du salarié: en 20 ans, pas un avertissement. Ceci étant, l'évaluation n'est conservée que sur une durée raisonnable.

Qui plus est, l'argument tiré de l'évaluation est loin d'être irréfutable. Dans la plupart des cas, on y verra certes une justification objective, mais selon les juges et les circonstances, l'évaluation pourra parfois être écartée comme non-objective ou contredite par d'autres éléments de fait.

En réalité, les statistiques révèlent que l'évaluation est le plus souvent invoquée par le salarié contre l'employeur, selon l'adage *Tu patere legem quam fecisti*:

- Le cas le plus classique est celui où le salarié se plaint de ne pas avoir été évalué... et s'il s'agit d'un représentant du personnel, salarié protégé, la condamnation pour discrimination syndicale est alors assurée.
- Le deuxième cas est celui où l'évaluation n'est pas si mauvaise que cela (notamment dans l'hypothèse précitée du Mistigri) et contredit l'argumentaire de l'employeur.
- Le dernier est celui où l'employeur ne respecte pas rigoureusement ses propres procédures (notamment lorsqu'il est prévu une phase de dernière chance en cas d'insuffisance).

Il ne faut donc ni avoir peur de l'évaluation ni la surévaluer. Pour être pleinement efficace, elle requiert un certain degré de consensus sur les objectifs qu'elle sert et doit s'appuyer sur des méthodes et outils adaptés et évolutifs. C'est là un autre débat.

## L'évaluation des professeurs de l'enseignement secondaire, du début du XIX<sup>e</sup> siècle au milieu du XX<sup>e</sup> siècle : modalités et débats

Yves Verneuil est agrégé d'histoire, docteur en histoire, ancien professeur de khâgne et maître de conférences en histoire contemporaine à l'Université de Reims Champagne-Ardenne – IUFM. Il est l'auteur de l'ouvrage *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

**Une étude de l'évaluation des professeurs dans les deux siècles précédents est instructive : multiplicité des intervenants, regards croisés, visites inopinées, suivi réel grâce à une grande fréquence des inspections et droit au repentir coexistaient cependant avec le droit de regard sur certains aspects de la vie privée et les opinions politiques.**

« Alors, nous sommes en français, me dites-vous ?

- Oui, Monsieur l'inspecteur général.
- Qu'expliquons-nous ?
- Phèdre, Monsieur l'inspecteur général.
- Ah ! ah ! Phèdre, un gros morceau, une drôle de bonne femme !...  
Et quelle scène de Phèdre ? Le milieu, le début, la fin ?...
- La dernière scène, Monsieur l'inspecteur général.
- Beuh ! Je n'aime pas cette scène. À la Comédie-Française, c'est la scène des par-dessus. On commence à se lever pour aller chercher ses vêtements au vestiaire...

Les élèves émirent un rire de bon ton que le proviseur imita, en mettant sa main devant sa bouche.

- Ce grand nigaud de Thésée a eu la légèreté de recommander son fils à Neptune... Vous savez quel genre de recommandation ?...
- Oui, Monsieur, dit Peuvrard en se levant.
- Monsieur l'inspecteur général... souffla le proviseur, décomposé, comme si Peuvrard avait laissé échapper une incongruité.
- Oui, Monsieur l'inspecteur général, rectifia Peuvrard, vacillant.  
La remarque l'avait déséquilibré. Elle l'entraîna dans son souffle et le rassit.
- Laissez, laissez ! dit l'inspecteur général au proviseur avec un geste d'impatience.

Puis, radoucissant sa voix :

- Voyons, mon petit ami, achevez ce que vous vouliez dire... »<sup>1</sup>.

1. Paul Guth, *Le Naïf aux quarante enfants*, Paris, Albin Michel, 1955 (réédition Le Livre de Poche, p. 236).

À la fin de son roman *Le Naïf aux quarante enfants*, Paul Guth, agrégé de lettres, inspiré par sa propre expérience de professeur, relate la visite d'un inspecteur général dans les années 1930. La scène paraît emblématique d'une inspection. Des détails, pourtant, sont à noter, typiques de l'époque : sans parler du souci de la déférence, on relèvera la présence du proviseur, qui suit la leçon, ainsi que l'interrogation des élèves par l'inspecteur. Ces traits ont aujourd'hui disparu : il peut arriver encore que le proviseur soit présent, mais ce n'est pas courant. Ainsi les modalités de l'inspection ne sont-elles pas intemporelles. Ce constat invite à s'interroger, de façon générale, sur les évolutions qu'a pu connaître l'évaluation des professeurs des lycées et des collèges. Qui évalue ? Quelles sont les modalités de l'évaluation ? Comment se déroule une inspection ? L'inspection est-elle le seul mode d'évaluation ? Sur quoi porte l'évaluation ? À quoi sert-elle ? L'inspection est-elle contestée ? Telles seront les questions auxquelles on cherchera ici à répondre. L'enquête se limitera à la période partant de la fondation des lycées, en 1802, pour aller jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, soit avant la démocratisation de l'enseignement du second degré, qui porte en elle de nouvelles interrogations.

2. Sur le rôle des inspecteurs généraux, voir Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale, 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002.

3. Sur le rôle des recteurs, voir Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, t.1, Paris, INRP, 2006.

4. Sur le rôle des inspecteurs d'académie, voir Dominique Lerch et Gilles Pétreault (dir.), *L'inspecteur d'académie, deux siècles au service de l'éducation*, SCEREN-CNDP, 2008.

## Qui évalue ?

Dès 1802, le corps enseignant des lycées a été soumis à une double hiérarchie : celle du proviseur, chef de l'établissement, et celle des inspecteurs généraux des études, chargés de visiter les lycées tous les ans, afin d'examiner « toutes les parties de l'enseignement et de l'administration » (loi du 11 floréal an X)<sup>2</sup>.

Le décret impérial du 17 mars 1808 institue par ailleurs les académies et leurs responsables, les recteurs<sup>3</sup>, assistés d'inspecteurs d'académie<sup>4</sup>. La double évaluation, par les inspecteurs généraux et par l'administration locale, est alors élargie, puisque les recteurs comme les inspecteurs d'académie, sont aussi chargés de noter les professeurs de l'enseignement secondaire. Les recteurs doivent faire « inspecter et surveiller par les inspecteurs particuliers des académies les écoles, et surtout les collèges, les institutions et les pensions, et ils feront eux-mêmes des visites le plus souvent qu'il leur sera possible ». Les inspecteurs généraux

ne disparaissent pas : n'appartenant « à aucune académie en particulier, ils les visiteront alternativement sur l'ordre du grand maître, pour connaître l'état des études dans les facultés, les lycées et les collèges, pour s'assurer de l'exactitude et des talents des professeurs, des régents et des maîtres d'études ; pour examiner les élèves ».

Dans l'enseignement secondaire, la double hiérarchie donne lieu à des rapports parallèles adressés au ministre. Tous les ans, proviseurs des lycées et principaux des collèges adressent une notice sur chacun de leurs professeurs, complétée par les appréciations successives de l'inspecteur d'académie et du recteur.

Tous ces « évaluateurs » sont des membres de l'« Université », des « professionnels », en quelque sorte. Il faut y insister, car les instituteurs, de leur côté, ont été évalués, jusqu'en 1887, non seulement par les inspecteurs primaires, mais aussi par des notables membres des comités locaux de surveillance. Cette situation a pris fin en 1887, quand ont été limitées les attributions des délégués cantonaux<sup>5</sup>.

5. Jean Ferrer, *Les inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995*, t.1, L'Harmattan, 1997, p. 50.

6. *L'Université syndicaliste*, n° 47, 25 novembre 1948.

Cependant, alors qu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, recteurs et inspecteurs d'académie connaissaient personnellement chacun des professeurs de l'enseignement secondaire de leur ressort, à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les autorités académiques ne peuvent plus porter un jugement fondé sur une connaissance *de visu* sur chacun des maîtres des collèges municipaux, voire des lycées autres que ceux du chef-lieu de l'académie. Pour remplir la notice annuelle sur chacun des professeurs, le recteur est réduit à se reposer sur les rapports hebdomadaires envoyés par les chefs d'établissement. De même, si les professeurs des lycées reçoivent tous les un ou deux ans la visite des inspecteurs généraux, il n'en va pas de même des maîtres en poste dans les collèges communaux.

La double notation ne signifie pas séparation des tâches entre inspection générale et administration locale : la note du proviseur, comme celles de l'inspecteur d'académie et du recteur, portent aussi sur la pédagogie. En 1948, le SNES demande la séparation de la note pédagogique et de la note administrative, car « les inspecteurs généraux peuvent seuls apprécier la valeur pédagogique des fonctionnaires »<sup>6</sup>.

Dans son rapport préparatoire au congrès de Pâques 1949, il insiste par ailleurs sur la prépondérance que doit avoir la note pédagogique, en demandant le coefficient 7 pour la note pédagogique et le coefficient 3 pour la note administrative<sup>7</sup>. La répartition sera finalement de 60 % et de 40 %, mais le principe de la séparation, d'une part, et de la prépondérance de la note pédagogique, d'autre part, a été admis et est demeuré jusqu'à nos jours.

## Quelles sont les modalités de l'évaluation ?

L'évaluation prend essentiellement la forme d'inspections dans les classes, non seulement par les inspecteurs généraux, mais aussi par les recteurs, les inspecteurs d'académie et les chefs d'établissement, qui vont donc dans les classes.

Ces visites sont inopinées, même s'il existait parfois un système d'alerte quand on apprenait qu'un inspecteur général était dans la région ou a fortiori dans l'établissement. D. Barbier, professeur agrégé de grammaire, raconte ainsi l'arrivée de l'inspecteur général Eugène Manuel dans sa classe du lycée de Tours, un jour de juin 1885 :

*Certain jour, un peu après deux heures, la porte de la classe s'ouvre toute grande ; et un garçon de l'établissement entre, apportant une petite table rectangulaire, qu'il place en bas et à gauche de ma chaire ; puis il la recouvre d'un tapis vert, et va chercher deux chaises, qu'il dispose derrière la table.*

*C'était le cérémonial ordinaire ; nous savions ce que cela signifiait. L'inspecteur général Manuel étant dans nos murs pour deux ou trois jours au moins (le lycée comptait 600 élèves, donc pas mal de classes), nous attendions sa visite, chacun à notre tour.*

*Le garçon sorti, M. Manuel fait son apparition, suivi immédiatement de M. Moulun, proviseur. Le maître, descendu de sa chaire, les accueille à l'arrivée. Toute la classe, debout, rend les honneurs<sup>8</sup>.*

Ce mode de visite inopinée dure jusqu'à la note de service du 13 décembre 1983. Il permet au moins de savoir si le cours a été préparé, ou s'il est manifestement improvisé. Rien n'empêche en outre un inspecteur de piéger un professeur. Témoin cette petite leçon infligée à

Catherine Schulhof, ancienne élève de l'École normale de Sèvres, caïque à l'agrégation féminine de sciences physiques et naturelles en 1907 et assez présomptueuse pour exiger d'emblée des postes importants. Un inspecteur général vient l'inspecter le 13 décembre 1913. Il est plutôt satisfait, mais décide de revenir deux jours après. Catherine Schulhof pensait manifestement être débarrassée du souci des inspections, car son cours (une leçon d'astronomie) n'était pas préparé, de son propre aveu : « Sa leçon fut au-dessous de tout. [...] Il est véritablement inquiétant pour l'avenir de voir un jeune professeur, à ses débuts et en pleine santé, apporter à sa tâche professionnelle aussi peu de conscience »<sup>9</sup>.

L'observation des pratiques de classe peut aboutir à des appréciations opposées de la part des autorités locales et de l'inspection générale. Au demeurant, deux inspecteurs généraux peuvent également avoir des avis contradictoires. Un cas fameux est celui d'Émile Chartier (le philosophe Alain), professeur de khâgne au lycée Henri-IV, dont les méthodes pédagogiques sont très diversement appréciées par ses supérieurs hiérarchiques<sup>10</sup>.

En revanche, les visites fréquentes de l'inspection générale permettent une vraie connaissance et un suivi des fonctionnaires. Paul Fouquet, qui, selon l'inspection générale, manquait de conscience quand il était au lycée de Constantine, se reprend lorsqu'il obtient une mutation en métropole, au lycée de Moulins : « Avec une joie véritable, j'ai constaté que M. Fouquet dont j'avais été si peu satisfait à Constantine, a échappé à la crise morale qui le déprimait alors et tenait les promesses qu'il avait faites. On se loue des services qu'il rend au lycée, de sa conscience, de son activité. C'est un autre homme » (inspection de 1907)<sup>11</sup>.

## Comment se déroule l'inspection ?

Lors de leurs visites, proviseurs, inspecteurs d'académie, recteurs et inspecteurs généraux arrivent en général au début de la séance ou peu de temps après. Ils ne se bornent pas à écouter et à observer. Ils interviennent dans le cours de la leçon. Ils posent ainsi des questions à l'élève qui a été désigné par son professeur pour une explication. C'est dans ces conditions, on le sait, que le jeune Édouard Herriot, élève de

7. L'Université syndicaliste, n° 47, 25 février 1949.

8. D. Barbier, Quarante ans dans l'enseignement secondaire, 1872-1912 : impressions et souvenirs, Bordeaux, Féret et fils Éditeurs, 1935, p. 56.

9. Archives nationales (AN) F<sup>17</sup> 25465.

10. AN F<sup>17</sup> 24293.

11. AN F<sup>17</sup> 23315.

rhétorique au lycée de La Roche-sur-Yon, se fit repérer par l'inspecteur général Charles Glachant<sup>12</sup>. Les inspecteurs interrogent autant d'élèves qu'ils le jugent bon. Cette habitude, qui vise à mesurer non seulement le niveau, mais aussi l'efficacité de l'enseignement, explique l'initiative de D. Barbier, lors de la visite de l'inspecteur général Manuel : « Pendant que l'inspecteur se dégage et sort d'une petite serviette différents objets, j'ai pris une grande feuille de papier double, que je lui présente : il trouvera là l'indication des matières vues, et une liste des élèves, répartis en trois catégories, bons, moyens ou médiocres, faibles »<sup>13</sup>. Les inspecteurs regardent également cahiers et copies des élèves. Ils sont particulièrement vigilants sur le soin mis à corriger les copies.

« S'il se montrait enjoué avec les élèves et courtois envers le professeur, rapporte encore D. Barbier, l'inspecteur général Deltour n'examinait pas moins scrupuleusement la classe, se faisant remettre par l'administration les compositions corrigées, qu'il épluchait sans hâte à son hôtel ; ces corrections lui servaient fort justement de critère ; car, entre toutes, ce sont celles qui témoignent du savoir et de la conscience du maître »<sup>14</sup>.

Les proviseurs ont également le droit de regarder les copies et les annotations qui y ont été portées par les professeurs ; aussi bien doit-on leur remettre notamment les copies des compositions trimestrielles. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les recteurs eux-mêmes évaluent parfois la correction des devoirs par les professeurs. En 1899, le turbulent Albert Fédél, agrégé de lettres, fait échouer une tentative « vexatoire », selon lui, du recteur Bizos, qui exigeait, en vertu de règlements tombés en désuétude, que les professeurs lui remissent les copies corrigées de leurs élèves. Avec quelques collègues, il fait amener les copies par les élèves, mais ne les ramasse pas lui-même. Ce geste contribue à son déplacement d'office<sup>15</sup>. Il montre en tout cas que l'évaluation des professeurs ne repose pas seulement sur une inspection dans la classe.

## L'inspection est-elle le seul mode d'évaluation ?

L'évaluation du travail du professeur peut s'appuyer aussi sur la consultation du journal du professeur (on dirait aujourd'hui le cahier de

texte de la classe). Sa tenue quotidienne a été exigée par la circulaire du 12 novembre 1852, qui précise que « ce journal sera visé une fois au moins la semaine, soit par le proviseur, soit par le censeur, lequel en demeurera dépositaire ». Cette innovation permet un contrôle de l'enseignement en sus des visites d'inspection.

Par ailleurs, les chefs d'établissement jugent aussi les résultats obtenus par les professeurs. C'est vrai dans toutes les classes, en particulier par le biais des résultats des élèves aux compositions trimestrielles ; mais les résultats aux examens revêtent un aspect particulièrement décisif dans les classes préparatoires aux grandes écoles.

Les chefs d'établissement tiennent également compte de ce que leur disent ou écrivent les parents d'élèves. Il est vrai que les chefs d'établissement sont eux-mêmes notés en fonction de l'accroissement ou de la baisse des effectifs. Cette manière de juger à partir des remarques des parents exaspère souvent les professeurs de l'enseignement secondaire. De ce point de vue, la double hiérarchie à laquelle ceux-ci sont soumis sert aussi à contrebalancer le jugement des autorités locales, dont la partialité peut provenir de sentiments inamicaux ou être le résultat de coteries. En tout cas, l'inspection générale est réputée avoir un jugement plus indépendant.

## Sur quoi porte l'évaluation ?

C'est d'abord, bien sûr, l'activité du professeur dans sa classe qui est évaluée. Mais l'apparence extérieure fait également l'objet d'appréciations. Une « tenue négligée » est présumée faire tort à la réputation de l'établissement. Les remarques physiques ne sont pas absentes. Ainsi, en 1881, l'inspecteur général Manuel écrit-il de Georges Edet, alors professeur de rhétorique au lycée de Montpellier : « Bien que M. Edet se soit un peu épaissi depuis sa sortie de l'École normale, et qu'il ait gagné en robuste santé ce qu'il a perdu en distinction personnelle et en apparente délicatesse, c'est un de nos jeunes professeurs de talent »<sup>16</sup>.

En 1897, le même inspecteur général décrit Léonie Allégret, directrice du lycée de jeunes filles de Versailles, comme n'étant « pas très favorisée du côté physique »<sup>17</sup>. Sur le personnel féminin, inspecteurs généraux,

12. Édouard Herriot, *Jadis*, I, Paris, Flammarion, 1948, p. 38-39.

13. D. Barbier, *op. cit.*, p. 56.

14. *Ibid.*, p. 65.

15. AN F<sup>17</sup> 26351. Albert Fédél sera le premier président de la Fédération nationale des professeurs de lycée et du personnel de l'enseignement secondaire féminin, créée en 1905.

16. AN F<sup>17</sup> 22853.

17. AN F<sup>17</sup> 22599.

recteurs et inspecteurs d'académie portent parfois des notations qui sont davantage un regard d'hommes sur des femmes que d'administrateurs sur des professeurs. Les appréciations confinent parfois à la misogynie, comme en témoigne le jugement de cet inspecteur général sur Emma Flobert, en 1891 : « N'a pu être inspectée. Mariée le 14 mai 1890, elle a choisi le moment de l'inspection pour se mettre en couches, et par suite en congé jusqu'aux vacances de Pâques »<sup>18</sup>. À vrai dire, les directrices des lycées et collèges de jeunes filles ne sont pas les dernières à se montrer exigeantes sur l'apparence extérieure, associée à la respectabilité et à la dignité, mais aussi au souci d'attirer une clientèle distinguée. L'allure et le langage font l'objet d'appréciations. En 1912, la directrice du lycée Longchamp de Marseille note à propos de Claire Mabire : « Plutôt faubourienne de ton et de langage »<sup>19</sup>.

Le jugement porté par l'administration ne s'arrête pas à l'activité professionnelle des professeurs : sous prétexte de ne pas porter atteinte à la considération des lycées et des collèges, l'évaluation porte aussi sur le comportement à l'extérieur de l'établissement. La fréquentation des cafés, en particulier, est mal vue.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, la vie privée fait elle-même l'objet de commentaires. Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la tradition veut que les professeurs fassent part à leurs supérieurs de leur désir de mariage : l'administration veut en effet éviter le déclassement qui nuit à la réputation de l'établissement<sup>20</sup>. C'est pourquoi, en 1846, l'inspecteur général Baudon se permet quelques reproches à l'encontre d'Ernest Dusuzeau, régent à Compiègne, qui a « contracté un mariage très convenable à Troyes », mais qui a « eu le tort de n'en pas faire part à l'académie ». L'inspecteur général déplore en outre la vie sociale retirée du régent compiégnais : « M. Dusuzeau a le ton et les manières d'un homme de bonne compagnie. Néanmoins il va peu dans le monde et paraît peu communicatif »<sup>21</sup>. Ainsi les notes attribuées aux professeurs révèlent-elles l'existence de normes de comportement social, et non pas seulement professionnel.

En 1898, devant une commission parlementaire, Eugène Manuel, inspecteur général des lettres, reconnaît transmettre au ministère des renseignements sur la vie privée des professeurs : « Il y en a de mal

mariés, il en est dont le mariage cache de scandaleux secrets [...], supposez encore que le professeur soit endetté : [...] nous devons avertir l'administration supérieure »<sup>22</sup>. Son collègue Ernest Dupuy explique comment il se procure ce genre de renseignements : « En général, nous faisons une visite aux autorités, c'est-à-dire aux préfets, aux sous-préfets et aux maires. Nous tâchons de les voir, d'obtenir d'eux des renseignements, qui sont quelquefois l'écho très fidèle de l'opinion sur l'établissement »<sup>23</sup>.

La surveillance sur la vie privée court le risque de s'appuyer sur les rumeurs colportées par les familles. Aussi le professeur doit-il se méfier de tous les ragots qui peuvent circuler sur son compte et que le proviseur peut recueillir plus ou moins complaisamment. Dans les petites villes de province, les professeurs sont épiés, étiquetés : « On cheminait dans une rue tranquille, déserte, se souvient Jules Isaac, alors jeune professeur au lycée de Sens, et sur votre passage, un coin de rideau se soulevait, votre signalement, votre attitude, vos compagnons, tout était observé, enregistré, transmis »<sup>24</sup>.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, la surveillance est aussi politique. Cette surveillance s'exerce non seulement sur les contenus d'enseignement, mais aussi à l'extérieur de la classe. Comme les établissements secondaires cherchent à cette époque à attirer une clientèle bourgeoise, ce sont surtout les prises de position d'extrême gauche qui font l'objet de remarques, voire de sanctions. À partir du début du XX<sup>e</sup> siècle, les administrateurs tendent cependant à devenir plus conciliants sur ce point.

Soucieux de la réputation de leur établissement, proviseurs et principaux continuent longtemps à porter des appréciations, en bien ou en mal, sur l'activité des professeurs en dehors de l'établissement. En revanche, l'appréciation des inspecteurs généraux tend progressivement à se limiter aux qualités proprement professionnelles et à l'action des professeurs dans leurs classes. En témoigne l'évolution de la notice remplie par les inspecteurs généraux. À l'époque du Second Empire autoritaire, la feuille de « Renseignements confidentiels » comprend de nombreuses rubriques, qui portent en majorité sur l'activité professionnelle du professeur, mais pas seulement. Voici en effet les critères d'appréciation : « Santé ; caractère ; conduite privée ; conduite publique ;

18. AN F<sup>17</sup> 23993.

19. AN F<sup>17</sup> 24769.

20. Paul Gerbod, *La vie quotidienne dans les lycées au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, 1965, p. 57.

21. AN F<sup>17</sup> 20689.

22. *Enquête de la Commission parlementaire sur l'Enseignement secondaire*, Paris, 1899, déposition d'Eugène Manuel, citée par Gérard Vincent, « Les professeurs de l'enseignement secondaire dans la société de la "Belle Époque" », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1966, p. 58.

23. *Enquête de la Commission parlementaire sur l'Enseignement secondaire*, t. 1, Paris, 1899, p. 238.

24. Cité par André Kaspi, *Jules Isaac*, Paris, Plon, p. 47.

travail; exactitude; zèle; fermeté; rapports avec ses chefs; rapports avec les autorités; rapports avec le public; habitudes sociales; sagacité et jugement; élocution; instruction; dire s'il tient bien sa classe; s'il est respecté et aimé par les élèves; s'il sait rendre l'enseignement clair, animé, intéressant; en quoi il excelle; en quoi il est faible; s'il se livre à des occupations étrangères à ses fonctions; s'il a encouru des peines disciplinaires ou des avertissements; s'il a droit à de l'avancement; auquel; observations générales». À la fin du Second Empire, la conduite privée ne figure plus parmi les critères, dont le nombre a été réduit. Au cours des années 1880, cette notice de « Renseignements confidentiels » cède par ailleurs la place à une fiche de « Notes et propositions », avec comme critères: « 1- Conduite, caractère, considération personnelle; 2- Exactitude, zèle dans l'accomplissement des devoirs professionnels; 3- Aptitude pédagogique: a- discipline, autorité sur les élèves, usage des punitions; b- enseignement: savoir, méthodes, qualités diverses, résultats obtenus ». Cette fiche perdure jusqu'à la première Guerre Mondiale, mais est de moins en moins remplie rubrique par rubrique par les inspecteurs généraux, qui préfèrent manifestement rédiger sans contrainte leurs appréciations, si bien qu'après 1918 les rapports d'inspection prennent la forme qu'ils ont encore aujourd'hui de paragraphes libres.

C'est une évolution contraire que vont suivre les avis émis par l'administration locale. Sous la Troisième République, le jugement porté par le chef d'établissement, l'inspecteur d'académie et le recteur prend la forme d'un petit paragraphe, subjectif, mais motivé. Au début des années 1950, apparaît au contraire une note chiffrée, basée sur des critères précis notés «TB», «B», etc: 1- «la régularité, l'assiduité et la ponctualité»; 2- «la conscience professionnelle»; 3- «la discipline» et «l'ascendant moral et l'action sur les élèves». Les critères délimitent le champ de la notation; en revanche, les commentaires deviennent lapidaires.

Principal syndicat des enseignants du second degré à la Libération, le SNES était très favorable à la notation chiffrée, réputée plus juste que les appréciations. Il aurait par ailleurs voulu que, parmi les critères sur lesquels se fonde cette note chiffrée, figure, dans la rubrique « autorité et rayonnement personnel », l'activité syndicale; combattue par le SGEN, cette demande a été rejetée lors des travaux du comité technique paritaire du second degré, le 5 novembre 1948<sup>25</sup>.

25. *L'Université syndicaliste*, n° 48, 15 décembre 1948, p. 9.

## À quoi sert l'évaluation ?

L'inspection sert à évaluer l'enseignement; elle sert aussi à dispenser des conseils. Jeune agrégé de grammaire, Édouard Rey débute au lycée de Bourg. Selon l'inspecteur général Eugène Manuel, « M. Rey, qui débutait l'an passé dans l'enseignement, est encore bien inexpérimenté. [...] M. Rey manque de méthode, et marche encore à l'aventure! Mais il est dévoué, docile, et nous pensons que les conseils qu'il a reçus lui apprendront ce qu'il ignore » (1896)<sup>26</sup>.

La grande régularité des inspections représente en somme un succédané de formation continue. L'évaluation sert par ailleurs à établir promotions et mutations, pour lesquelles il n'existe pas de barème. Selon les époques, le ministre décide seul ou à l'aide du Conseil royal de l'Instruction publique, puis de la section de l'enseignement secondaire du Comité consultatif de l'enseignement public (ou Comité des inspecteurs généraux et des recteurs). Établi sur la base des évaluations faites par l'administration locale et l'inspection générale, ce mode de décision dépourvu de barème permet de récompenser les meilleurs; mais il peut aussi favoriser l'arbitraire. Au reste, les recommandations politiques ne sont pas absentes. Lors de la séance du 30 janvier 1880 au Sénat, Jules Ferry avait lui-même prié les parlementaires de cesser d'assaillir les bureaux de recommandations: « Je ne veux parler que des propositions d'avancement, de la nécessité de statuer chaque année, après chaque inspection générale, sur le sort de tous ces fonctionnaires [...]. Eh bien, je le dis aux membres de cette Assemblée, comme je voudrais le dire et comme j'aurai certainement l'occasion de le dire aux membres de l'autre Assemblée, je vous supplie de laisser intact ce fonctionnement du Comité consultatif, de laisser la hiérarchie universitaire à elle-même, de ne point la troubler par des recommandations, même les plus légitimes, même les mieux fondées (vives approbations à gauche) »<sup>27</sup>.

À vrai dire, l'arrivée au pouvoir des républicains ne met pas fin à l'abus des recommandations politiques. En 1906, Henri Bernès, représentant des agrégés de lettres au Conseil supérieur de l'Instruction publique, dénonce, lors du congrès de la Fédération nationale des professeurs de lycée, l'attitude du ministre: il importe, insiste-t-il, que le choix

26. AN F/17/24272/A.

27. *La loi sur le Conseil supérieur de l'Instruction publique devant le Sénat, discours de M. Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique*, Paris, Société anonyme d'imprimerie et librairie administrative et des chemins de fer, 1880, p. 50-51.



personnel de l'entourage du ministre ne se substitue pas au choix éclairé des chefs hiérarchiques : ne connaissant pas le personnel, il ne peut juger que par des raisons extra-professionnelles. Aussi le congrès émet-il le vœu que « nulle nomination ou promotion ne puisse être faite en dehors des propositions du Comité de l'Enseignement secondaire et que, particulièrement en ce qui concerne les promotions, le nombre des candidatures proposées par le Comité à la signature du ministre continue, comme par le passé, à être égal à celui des promotions à attribuer »<sup>28</sup>.

## L'inspection est-elle contestée ?

Dès l'époque de la monarchie de Juillet, l'inspection générale a été critiquée par une partie de la presse pédagogique. La visite, faite « à la volée », serait bien trop rapide pour permettre une évaluation sérieuse des professeurs. Les rapports, qui ne sont pas communiqués aux intéressés, briseraient injustement les carrières. Inversement, l'inspection générale négligerait trop les collègues communaux<sup>29</sup>.

Spécialisée, et par conséquent réputée compétente, l'inspection générale, toutefois, n'est en général pas contestée par les professeurs, à la différence de l'évaluation de l'administration locale. À partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le mouvement fédératif des professeurs de lycée dénonce l'évaluation pédagogique pratiquée par les chefs d'établissement : un proviseur ancien agrégé de mathématiques n'est pas compétent pour porter un jugement sur les cours d'un agrégé de lettres. En 1906, le congrès de la Fédération nationale des professeurs de lycée s'interroge cependant sur l'opportunité de demander la suppression des visites des chefs d'établissement dans les classes ; certains craignent qu'en l'absence de visite, la note ne soit plus établie que sur la base de la rumeur. Le congrès se rallie finalement à un vœu demandant que « la régularité et la périodicité des inspections générales empêchent l'influence des notes du chef d'établissement d'être prépondérante »<sup>30</sup>. Ce souhait de recevoir la visite fréquente de l'inspection générale peut paraître curieux aujourd'hui, mais il répond au désir de limiter le poids de l'avis du chef d'établissement. Encore en 1948, alors que l'administration réfléchit au problème de la notation des enseignants, le SNES présente un contre-projet comportant

l'exigence suivante : « en principe, chaque professeur doit avoir une inspection générale au moins une fois tous les deux ans »<sup>31</sup>. Par ailleurs, « le SNES, insiste son secrétaire général Robert Guitton devant le Comité technique paritaire du second degré (séance du 5 novembre 1948), estime que les inspecteurs généraux peuvent seuls apprécier correctement la valeur pédagogique des professeurs »<sup>32</sup>.

Les agrégés, par ailleurs, supportent difficilement d'être évalués par des administrateurs qui ne le sont pas. Dans un rapport pour la Fédération nationale des professeurs de lycée, la Société des agrégés, en 1922, estime ainsi que « Ce renversement des rôles est préjudiciable à la discipline et il peut donner lieu à toutes sortes d'abus en favorisant les rancunes et les jalousies. [...] L'investiture ne suffit pas à donner de l'autorité à un proviseur, elle suffit encore moins à lui donner la capacité d'apprécier et de noter un professeur qui peut avoir été reçu à l'agrégation l'année même où son proviseur a échoué. Devenu le supérieur du professeur faute d'avoir pu devenir son égal, le proviseur non agrégé n'est pas qualifié pour le juger »<sup>33</sup>.

## Des garanties pour limiter l'arbitraire ont-elles été obtenues ?

Sous l'influence de la Fédération (née en 1905), puis du Syndicat national des professeurs de lycée (issu de la Fédération, en 1925), des garanties contre l'arbitraire sont progressivement obtenues. La loi du 7 avril 1908 précise ainsi la durée maximale accomplie dans chaque classe, ainsi que la proportion des fonctionnaires promus au choix. En outre, répondant à un vœu de la Fédération nationale des professeurs de lycée, le décret du 24 juillet 1913 établit que ne peuvent être promus dans le cadre de Paris que les professeurs figurant dans une liste établie par la section de l'enseignement secondaire du comité consultatif de l'enseignement public, en tenant compte à la fois des mérites et de l'ancienneté.

Après la guerre, apparaît la revendication d'une représentation des professeurs au Comité consultatif : il ne s'agit pas que la Fédération nationale fasse à son tour des recommandations, mais au contraire de vérifier

28. BOFNPL, n°6, mai 1906, p.23.

29. Paul Gerbod, « Les inspecteurs généraux et l'inspection générale de l'Instruction publique de 1802 à 1882 », *Revue historique*, juillet-septembre 1966, p.88-91.

30. Bulletin officiel de la Fédération nationale des professeurs de lycée et du personnel de l'enseignement secondaire féminin (BOFNPL), n°6, mai 1906, p.24.

31. *L'Université syndicaliste*, n°48, 15 décembre 1948, p.9.

32. *Ibid.*

33. BOFNPL, n°138, février-mars 1922, p.458.

l'absence de passe-droit. Ce vœu reçoit satisfaction après la victoire du Cartel des Gauches. En vertu du décret du 21 février 1925, pris par le normalien et agrégé de lettres François-Albert, il est en effet adjoint au Comité de l'enseignement secondaire public, lorsqu'il délibère des promotions et de l'avancement, un représentant du personnel masculin et un représentant du personnel féminin des lycées, collèges et cours secondaires, pris tous les deux dans le bureau de la « Fédération nationale des professeurs de lycée et du personnel de l'enseignement secondaire féminin » et désignés par lui chaque année. On peut voir dans cette formule la préhistoire des commissions administratives paritaires.

Par ailleurs, à partir de la circulaire du 11 janvier 1933, les rapports des inspecteurs généraux ne sont plus secrets, mais portés à la connaissance des intéressés. Les instituteurs avaient obtenu cette mesure dès 1894. Les défenseurs des notes secrètes faisaient valoir que du jour où les notes seraient communiquées à l'intéressé, toutes se ramèneraient à une formule identique; tous les professeurs se trouveraient alors confondus, sans qu'il soit possible de reconnaître les bons, les médiocres et les mauvais. Mais les risques de jugement arbitraire étaient dénoncés.

## Conclusion

La comparaison entre les pratiques actuelles de l'évaluation et celles antérieures à 1950 permet de repérer des continuités ainsi que des héritages:

- l'attachement actuel des professeurs de l'enseignement secondaire d'une part à une évaluation reposant sur la discipline enseignée et réalisée par un spécialiste de cette discipline;
- le primat de la note pédagogique sur la note administrative;
- l'attachement des agrégés à ne pas subir d'inspection de la part de non agrégés, qui explique qu'en 1964 on ait décidé de recruter les IPR parmi les agrégés.

En revanche, paraîtrait aujourd'hui insupportable l'évaluation des comportements moraux, sociaux et politiques en dehors de l'établissement. De fait, à bien des égards, la rupture est évidente:

- les inspections sont devenues espacées, du fait de la massification du corps enseignant consécutive à la démocratisation du second degré, et la création du corps des IPR, chargés de suppléer les inspecteurs généraux, ne suffit pas pour y remédier;
- la notation par le chef d'établissement ne repose plus, ordinairement, sur une visite dans les classes;
- depuis 1983, l'inspection n'est plus inopinée et tend de ce fait à prendre un caractère artificiel;
- les inspecteurs n'interrogent plus les élèves pour connaître leur niveau et ne regardent plus guère comment sont corrigées les copies;
- les syndicats ont imposé des barèmes pour encadrer les notes administratives et pédagogiques; il existe aussi des barèmes pour les promotions et les mutations.

Ces innovations limitent l'arbitraire, mais réduisent l'importance des évaluations. Par ailleurs, certains se demandent si l'évaluation individuelle a encore un sens: elle freinerait le travail en équipe. Le SGEN, qui, dans les années 1970, s'en était pris au principe même de l'inspection, en demande maintenant la réforme. Par ailleurs, le primat du jugement de l'inspection sur celui du chef d'établissement est contesté. Le décret du 7 mai 2012, voulu par le ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel, entendait ainsi confier l'évaluation des enseignants du second degré aux chefs d'établissement. Son successeur, Vincent Peillon, l'a abrogé, mais la redéfinition envisagée des missions confiées aux enseignants pourrait conduire à reposer la question.

## Évaluation et adaptation des enseignements : l'exemple d'une grande université américaine

**Que peut nous apprendre l'évaluation des étudiants dans une université américaine privée, soumise, dans son fonctionnement externe comme dans son administration interne, aux lois du marché ?**

.....

Lauréat de deux agrégations (lettres modernes et espagnol), docteur en littérature comparée, Thomas Steinmetz a enseigné la littérature comparée et l'espagnol à l'Université Paris-Sorbonne (Paris-IV) ainsi qu'à Johns-Hopkins (Baltimore). Il est actuellement professeur en classes préparatoires au Lycée de Sèvres.

Quelques mots d'abord sur l'inscription de cette intervention au sein d'une réflexion d'ensemble sur l'évaluation : il s'agit d'offrir un aperçu de la manière dont peut être envisagée l'évaluation des enseignants, des enseignements et des étudiants dans une grande université américaine fonctionnant selon des critères parfois assez éloignés des nôtres, en l'occurrence l'Université Johns-Hopkins de Baltimore, plus précisément dans les départements de langue et de littérature françaises.

Il s'agit d'un **cadre universitaire**, dans lequel la question de l'évaluation est largement confiée à l'équipe enseignante, qui a la possibilité de modifier un grand nombre de paramètres – fréquence des devoirs, mode de notation, types d'exercices, etc. – pratiquement en temps réel. Cette grande souplesse permet une indéniable réactivité par rapport à des systèmes où la question de l'enseignement est davantage centralisée.

Il s'agit d'une **université privée**, en concurrence avec d'autres universités sur le marché de l'enseignement supérieur, et dans laquelle les différents départements fonctionnent également selon une logique de marché – une matière doit attirer suffisamment d'étudiants pour que l'université continue à la proposer. Pourtant, le fait de s'intéresser spécifiquement à une matière peu « porteuse » comme la littérature ou la langue française est très éclairant sur ce point : il y a une certaine tolérance pour les matières littéraires, qui ont une faible rentabilité mais permettent à une

université comme Hopkins de se définir comme attachée à certaines valeurs culturelles et aux Humanités. Les étudiants n'en restent pas moins libres de choisir les cours qu'ils souhaitent et un professeur qui proposerait un séminaire dans lequel aucun étudiant ne s'inscrit changera l'intitulé et le contenu de son enseignement (rien de trop abstrait, de trop théorique ou de trop rebutant). L'idée d'imposer aux étudiants l'étude de sujets importants mais difficiles d'accès n'est évidemment pas inenvisageable, mais elle est fortement contrebalancée par celle d'offrir aux clients de l'université le produit qu'ils désirent, et on verra que cette logique a évidemment aussi une influence notable sur le mode d'évaluation. Bref, l'exemple de Hopkins est une excellente invitation à réfléchir aux critères d'évaluation de nos enseignements, critères qui peuvent être relatifs aux attentes du public étudiant (auquel cas un cours est évalué positivement s'il répond à une demande des étudiants) ou bien à une vision plus générale du rôle de l'enseignement dans une société.

**L'évaluation est objet de recherche au sein de l'Université**, qui a par exemple organisé en 2011 un colloque sur les stratégies les plus novatrices en termes d'enseignement des langues – c'est-à-dire que l'université évalue régulièrement ses propres méthodes d'enseignement, les remet éventuellement en question, veille à s'appropriier les outils jugés les plus efficaces. Des documents sont distribués aux nouveaux enseignants, dans lesquels leur est proposé un abondant matériel pédagogique et méthodologique, mais qui pose également les principes d'une bonne évaluation : celle-ci ne doit presque pas porter sur la part ingrate de l'apprentissage (s'agissant des langues, et d'étudiants débutants, cette question est essentielle) ; tout doit s'acquérir naturellement et pratiquement sans conscience de l'effort, et l'évaluation prend acte, en quelque sorte, de la théorie selon laquelle on n'apprend bien qu'en prenant plaisir à apprendre.

### Évaluation des enseignants et des enseignements

Précisons bien que ces deux points ne se confondent pas ou ne se substituent pas l'un à l'autre comme cela a pu être le cas en France (avec par exemple la mise en place de l'évaluation des enseignements à l'Université Paris-Sorbonne – Paris-IV il y a quelques années). En

l'occurrence, pour ce qui concerne l'évaluation de l'enseignant, il s'agit d'auto-évaluation (les étudiants jugent plutôt les enseignements, même si ils sont amenés à se prononcer sur la clarté et la capacité de l'enseignant à expliquer). Il faut entendre auto-évaluation au sens large : l'enseignant s'évalue lui-même, mais il est aussi confronté au regard d'autres enseignants de l'équipe. Cette auto-évaluation repose sur deux pratiques :

1. Chaque enseignant du département est filmé une fois pendant tout un cours durant le semestre ; le dvd obtenu est vu par la chef de département et transmis à l'enseignant lui-même. On voit bien que ce type de procédé permet d'évaluer non seulement la valeur pédagogique du cours proprement dit, mais aussi ce qu'on pourrait appeler la performance d'acteur, l'efficacité de l'enseignement en fonction non seulement du contenu d'un cours mais aussi du ton de l'enseignant, plus ou moins monocorde, de sa capacité à regarder les étudiants, à se déplacer, à utiliser au mieux le tableau ou les outils audiovisuels qui sont à sa disposition, bref, tout ce qui permet de capter et de conserver l'attention d'un public dont il faut bien dire qu'il est très habitué à être divertit et qu'il s'ennuie assez facilement.
2. Chaque enseignant reçoit, pour un cours, la visite d'un autre enseignant et est lui-même invité à rendre visite, une fois dans le semestre, à un ou deux de ses collègues : il s'agit donc dans ce cas à la fois d'évaluation et d'entraide.

Pour ce qui est de l'évaluation des enseignements, elle s'appuie en partie, comme c'est la norme depuis longtemps en Amérique du Nord, sur un document renseigné anonymement par les étudiants en milieu de semestre, puis un autre en fin de semestre ; les enseignants ont en principe accès au premier document, pas au second, qui est analysé par le chef de département. On donne donc aux étudiants un questionnaire, dont les rédacteurs ont pris soin d'éviter autant que possible qu'il se transforme en simple enquête de satisfaction – les questions portent sur la lisibilité du cours, la possibilité de participer suffisamment à l'oral, la clarté des objectifs assignés par le professeur, etc. – et on demande en particulier d'éviter les commentaires sur la trop grande quantité de travail par exemple. Tout cela permet une grande rapidité dans l'adaptation

éventuelle des formes et des critères de l'évaluation des étudiants – il n'est pas rare que des ajustements se produisent plusieurs fois au cours d'un même semestre.

## Évaluation des étudiants

Les étudiants sont notés sous formes de pourcentages, mais les résultats chiffrés sont traduits en lettres, selon une gamme qui va théoriquement de A+ jusqu'à F (pour *fail*, échec). Dans les faits, les grilles de notation et les exercices proposés font que : 1- il est impossible, ou pratiquement impossible, au niveau *Undergrad*, d'obtenir une mauvaise note (D, E ou F) et 2- l'évaluation ne permet pratiquement pas de distinguer un élève ayant un bon niveau en français d'un élève ayant un niveau très faible : tout le monde obtient une note qui se situe entre A+ et B-. Sur ces deux points la comparaison avec le système français serait très intéressante, notamment pour ce qui concerne l'enseignement des langues, puisque au bac, par exemple, le correcteur se voit également imposer des contraintes telles que certaines notes ne peuvent pas être attribuées.

Il y a une double logique qui permet d'expliquer ce constat :

1. Le département de langues à Hopkins donne une très grande importance à la motivation, à l'attitude positive d'un étudiant, presque autant qu'à son niveau. C'est pourquoi l'évaluation d'un devoir se faisait en deux, voire trois étapes, de façon à évaluer davantage le progrès accompli que le niveau. Ainsi les rédactions hebdomadaires demandées aux étudiants sont-elles corrigées deux fois, la première correction permettant à l'étudiant de reprendre son travail et, théoriquement, d'éliminer les erreurs (la note retenue est celle qui est attribuée à la deuxième version de chaque travail écrit). Cette façon de procéder comporte des avantages et des inconvénients : il est certain que l'évaluation est véritablement pensée comme un moyen très efficace de faire progresser l'étudiant, et même d'accompagner sa progression en ciblant de façon assez précise les points qui posent problème aux étudiants et en adaptant les contenus des enseignements en conséquence. Mais on voit aussi qu'un accompagnement aussi poussé n'encourage pas du tout les étudiants à prendre leurs

responsabilités dans leur formation, et ne favorise en rien l'autonomie. Un élève qui, sous un prétexte ou un autre, est absent à un examen, se voit très facilement et presque automatiquement proposer une autre date pour le repasser, dans le bureau de l'enseignant.

2. Le coût de l'inscription annuelle. L'université privée coûte en moyenne 30 000 \$ par an, 50 000 \$ pour les universités prestigieuses. La question est de savoir si un étudiant qui investit une telle somme dans son avenir acquiert une qualité d'enseignement, ou bien l'assurance de quitter l'université avec un diplôme d'une université plus ou moins prestigieuse. Il y a sur ce point une ambiguïté : une université renommée qui évaluerait ses étudiants de façon laxiste se saborderait elle-même à moyen terme, puisque c'est la valeur du diplôme qui se trouverait remise en question. Il en résulte un mode d'évaluation très nettement différencié entre *undergrad* (Licence) et *grad students* (à partir du Master) : très contraint pour le professeur, très généreux pour l'étudiant au cours des premières années, il repose sur un système de repêchages successifs qui a certes l'avantage de permettre à l'étudiant de se ressaisir à tout moment, mais qui n'est pas sans rapport avec la volonté de garder les étudiants coûte que coûte. Pour les *grad students*, l'évaluation des travaux devient beaucoup plus exigeante et offre une solide garantie de niveau.

Hopkins donne ainsi l'exemple d'un système extrêmement adaptable et évolutif, d'une grande réactivité, et dont l'efficacité repose sur le fait que le problème de l'évaluation ne cesse jamais d'être posé – on peut même dire que c'est l'évaluation elle-même qui est réévaluée, remise en question très régulièrement par l'équipe enseignante, au même titre que les contenus des cours ou les méthodes de transmission des savoirs. La question qui se pose avec le plus d'acuité est celle des critères qui guident ces ajustements multiples de l'évaluation, ou, pour le dire autrement, celle de la place de la difficulté, voire de l'échec – ne serait-ce que provisoire, le temps, pour l'étudiant de prendre conscience des efforts qu'il lui reste à fournir – dans l'apprentissage...

# Mesure et démesure de l'évaluation : qu'appelle-t-on évaluer les élèves ?

Frédéric Dupin est agrégé de philosophie et doctorant à Paris. Il enseigne à l'IUFM de Paris où il s'occupe essentiellement de la préparation au concours de professeur des écoles (histoire et théorie de l'éducation). Il est le fondateur d'une université populaire, l'Université conventionnelle, projet d'enseignement populaire pluraliste et républicain.

**L'évaluation n'a jamais été aussi présente alors que le discours sur l'évaluation n'a jamais été si prolixe et si creux. Il convient de prendre garde: fin de la transmission au profit d'une logique de maturation, mort de l'exercice scolaire et remplacement du savoir-faire par le verbiage sont les conséquences de la trop grande importance prise par l'évaluation.**

L'évaluation, de notion relativement marginale et technique, s'est aujourd'hui imposée en politique comme un lieu commun des débats contemporains. Mieux qu'un lieu commun, elle constitue peut-être désormais quelque chose comme un mot d'ordre, ou un impératif auquel nul ne saurait prétendre se soustraire sans immédiatement sembler revendiquer un droit à l'incompétence ou un crédit ouvert à une coupable licence.

Dans de telles conditions générales, on ne saurait s'étonner de ce que l'évaluation soit désormais omniprésente dans le discours sur l'école et l'éducation. Du reste, la pensée pédagogique n'en a-t-elle pas constitué une matrice originelle, avant de se faire, aujourd'hui, terre d'élection et d'expérimentation<sup>1</sup>? Moins qu'aucune autre profession, l'enseignement devait donc échapper à l'évaluation. Aussi s'impose-t-elle désormais au moins à deux niveaux : d'une part, de manière interne, on prétend optimiser la mesure de « l'efficacité » de l'enseignement au travers d'une série d'outils pédagogiques pour les élèves (les livrets de compétences, les certifications internet etc.), ou de grilles professionnelles pour les professeurs (le référentiel des compétences de l'enseignant...).

D'autre part, de manière externe, c'est le système éducatif lui-même qui fait l'objet d'une évaluation accrue et bureaucratisée : l'école,

1. Pierre Dardot et Christian Laval, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, La Découverte, Paris, 2009.

comme institution, doit alors rendre compte de son efficacité à partir d'objectifs surplombants (Socle Commun, CECRL...) ou de critères de performance qui ne sont plus seulement scolaires, mais se formulent dans le langage des politiques publiques (en finir avec les 150 000 élèves qui sortent sans qualifications du système éducatif, remonter dans le classement PISA, etc.)

Sujet privilégié où l'évaluation se déploie comme mesure du savoir, l'école constitue ainsi simultanément un objet de choix *pour* l'évaluation, où le savoir s'étalonne, à son tour, à des instances extérieures, de qualification ou d'insertion professionnelle.

### Questions préliminaires

Ce croisement et se dédoublement définissent sans doute l'actualité de l'évaluation dans le discours sur et pour l'école. Le point dont il faudrait partir. Toutefois cette condition singulière invite par trop à une analyse complexe, de ses suites et de ses conséquences, pour ne pas laisser dans l'ombre des questions plus simples, mais aussi plus fondamentales. Aussi la commune politisation du débat pourrait-elle bien nous faire manquer l'essentiel. Car que l'on ne puisse « évaluer » l'enseignement d'un maître, ou la réussite d'un professeur, de la même manière qu'on mesure l'accroissement d'une production ou la variation d'une température, c'est peut-être là une évidence à laquelle on se garde pourtant le plus souvent de se confronter, lorsqu'il s'agit de juger du travail d'un professeur, ou d'assigner des buts et des moyens à l'institution ; sans doute de peur d'avoir à assumer, alors, et au-delà des routines technocratiques, une véritable difficulté pour l'esprit. Que signifie en effet mesurer ou évaluer une pédagogie ? Qu'est-ce qu'un « résultat » en matière d'instruction, ou une éducation « réussie » ?

C'est donc bien cette obscurité de l'évaluation pédagogique, pour elle-même, que nous souhaiterions mettre en évidence ici, et d'abord en constatant qu'elle peut se décliner au moins à trois niveaux. D'abord, sur le plan de la didactique, il est possible de se demander si tout savoir est, en lui-même, véritablement évaluable. Il y a une fausse évidence dans l'idée d'aptitudes et de compétences scolaires ouvertes

directement à l'appréciation d'autrui. Le jugement se cache dans les résultats, et même, il ne suffit parfois pas d'avoir « juste » pour avoir raison. Le fou qui, en plein jour, dit qu'il fait soleil n'en reste pas moins fou... En cela l'intelligence ne peut guère faire l'objet d'une mesure distincte de la maîtrise d'un contenu déterminé de savoir.

Or, et c'est la seconde difficulté, si on ne peut séparer un savoir d'un apprentissage concret, une connaissance de la méthode et de l'exercice qui l'attestent, comment évaluer une éducation sans lui associer également des choix, non plus seulement didactiques, mais intellectuels et épistémologiques ? « Être bon en maths »... Voilà qui n'a aucun sens si l'on ne spécifie point le programme ou la définition de la science qu'il présuppose. De l'hypothétique évaluation d'une « faculté » on passe ainsi à la maîtrise d'un exercice inscrit dans sa propre culture scolaire et pédagogique : une éducation « efficace » se définit ainsi nécessairement à partir d'un horizon de culture, de scientificité ou de moralité ; culture scolaire qui ne peut par ailleurs être déterminée politiquement, puisque la politique elle-même, dans ses buts et ses intentions, procède également de ce même fond culturel. En d'autres termes, « l'efficacité » de l'éducation doit être évaluée par des produits de cette éducation<sup>2</sup>...

Enfin, troisième difficulté, quand bien même on pourrait s'entendre sur l'universalisation de méthodes d'évaluation didactique, qu'on ait produit un programme suffisamment encyclopédique pour autoriser un véritable mode de comparaison entre les différentes disciplines, la question politique et morale mériterait encore d'être posée : tout savoir doit-il être évalué ? Cette réserve est d'importance. Il n'en va pas ici que d'un scrupule d'humaniste, soucieux de marquer la liberté propre à l'instruction véritable. Car le savoir mesuré et capitalisé, par exemple sous la forme de l'information, peut-il être la marque d'une véritable culture de l'esprit<sup>3</sup> ? L'obsession de la mesure des « acquis » pourrait en cela revenir à considérer le savoir comme un capital quantifiable et cumulatif, d'où serait exclue toute dimension de gratuité et de libre désir. Bien plus, l'idée que l'éducation, au-delà des connaissances et des aptitudes, est là essentiellement pour éveiller des appétits et des volontés pourrait bien constituer l'exemple type d'une éducation archaïque refusant de se soumettre au contrôle moderne.

2. C'est bien pour cela, on le verra plus loin, qu'on ne peut au fond jamais mesurer, par les techniques actuelles, que le degré d'adaptation au monde contemporain, ce qui ne présume d'aucun degré d'instruction spécifique ou indépendant.

3. C'est bien pourquoi Descartes, entre autres exemples, s'attache à distinguer l'érudition du jugement, dans les pages célèbres qui ouvrent le *Discours de la méthode*.

Le dernier refuge des irresponsables. Pourtant si le modèle du savoir doit être pris dans une forme dépassionnée d'information, si connaître n'a qu'à s'attester sans susciter aucun intérêt propre, il faut dire que l'on peut instruire sans éveiller. Mieux, que l'on n'a pas besoin d'éveil.

Une science sans jugement, comme une culture sans sujet pour l'assumer, appellent ainsi à l'évidence une réflexion morale et politique. Une école qui viserait à optimiser les apprentissages en fonction d'objectifs utilitaristes pourrait alors sans doute porter une économie essentiellement tertiariée, où le « concept » et la « communication » dispensent de toute culture, elle organiserait toutefois simultanément l'impossibilité de rendre ces concepts et ces notions intéressantes pour elles-mêmes. Aussi ne s'agit-il peut-être pas seulement de savoir « où se trouve l'élève », mais encore de maintenir en lui l'idée d'une destination et d'un horizon autre que l'indéfinie répétition des échanges marchands, ou une plasticité sans borne et sans fin.

Parce qu'elle interpelle la modernité sur un plan anthropologique, cette dernière difficulté a peut-être été celle qui a le plus attirée l'attention des sceptiques et des perplexes qui ont cherché à comprendre un peu mieux cette « école des compétences » où l'évaluation se fait tout à la fois méthode, éthique et finalité de l'éducation<sup>4</sup>. Nous voudrions toutefois ici revenir en amont de cette réflexion politique et morale, pourtant nécessaire, afin d'interroger frontalement la dimension pédagogique de la question.

Il nous semble en effet que si l'évaluation est aujourd'hui le symptôme de beaucoup de choses, et très certainement d'évolutions institutionnelles inquiétantes<sup>5</sup>, elle est surtout le lieu d'une illusion radicale sur le plan de l'intelligence de la relation pédagogique, et de ce que c'est véritablement qu'enseigner. Au-delà en effet des rhétoriques plus ou moins managériales à l'œuvre au sein de l'évaluation contemporaine, on trouvera en effet peut-être d'abord les chimères devenues routinières d'une certaine manière d'envisager l'homme, portée par des sciences humaines prisonnières de leurs formalismes académiques. Bien plus, l'illusion scientiste de la mesure en éducation pourrait bien apparaître comme l'expression même de la démesure, de *l'hubris*. D'une démesure qui ne s'assimilerait point à la simple transgression

coupable et prométhéenne de principes et d'interdits archaïques, au nom de la modernité. Si les zéloteurs de « l'anthropo-technique » peuvent se plaire à regarder les techniques modernes, de la psychologie à la sociologie, comme autant d'excitants artefacts repoussant les bornes de la « maîtrise de l'homme par l'homme »<sup>6</sup>, les résultats effectifs de leurs applications à l'éducation doivent rendre plus modeste. La démesure, en ce sens, n'est point transgression, ou institution spectaculaire d'un « post-humain » de bazar. Elle traduit plutôt un consentement à l'informe et à la confusion qui se dissimule sous des phrases vrombissantes. Le souci d'évaluer opère alors comme un procédé dont la technicisation, sous son vernis de sérieux, opère surtout l'escamotage de l'objet d'étude, ou de l'exercice à comprendre. En cela il permet à chacun de ne plus avoir honte d'enseigner ce qu'il ne sait pas, ou d'exercer un magistère intellectuel et moral dont les exigences le dépassent désormais. Le discours sur l'évaluation n'est pas seulement pédagogiquement creux, il pourrait avoir pour essence d'éviter la pédagogie de tout contenu. En cela la pédagogie n'est point « l'ennemi » : c'est plutôt qu'elle est devenue le lieu d'une usurpation essentiellement intellectuelle, et qui consiste à caractériser scientifiquement des relations humaines (comme la socialisation par exemple) ou des phénomènes biologiques (la croissance, etc.) pour ensuite les substituer sans justification à la relation spécifiquement pédagogique. Contrairement à ce qui est souvent dit, dans les sciences de l'éducation, il y a ainsi un oubli fondamental de la pédagogie.

Nous pensons pouvoir le montrer en commençant par dégager l'essence artisanale de l'acte éducatif : s'il n'est point de « science » de l'éducation, c'est que celle-ci constitue un effort contingent pour proportionner un savoir d'objet, ou une technique éprouvée, à notre réalité humaine. Activité réglée par elle-même, elle demande par suite à être jugée d'après ses conditions internes, propres (notre partie 1 : L'éducation et la règle des savoirs). Or en frappant de nullité le recours au juge réel, le professeur incarné et expérimenté, la technicisation de l'évaluation revient à un triple escamotage : la culture scolaire disparaît derrière la nébuleuse multiplication des « tâches », l'éducation se dissout en processus rivaux d'adaptation et de maturité, enfin le jugement réglé se perd dans l'horizon indéfini de l'autocritique (notre partie 2 : Le triple escamotage de l'évaluation). Ce sont ces trois oublis qui nous

4. Nous renvoyons naturellement à l'ouvrage fondateur, en France, d'Angélique Del Rey, *À l'école des compétences*, Paris, la Découverte, 2009, ainsi qu'aux travaux, antérieurs, de Christian Laval.

5. Voir Jean-Claude Milner, *La politique des choses*, Paris, Verdier, 2012.

6. Sur le modèle, par exemple des nouvelles biotechnologies et sociotechniques qu'évoque Peter Sloterdijk dans sa conférence sur l'humanisme postmoderne (*Règles pour le parc humain*, Paris, Mille et une nuits, 2006).



paraissent constituer le véritable problème dans l'essor contemporain des rhétoriques scientistes de l'évaluation de l'école, ceux par lesquels l'exigence de mesurer bascule dans l'informe et l'illimitation et finalement dans le refus de déterminer aucune responsabilité humaine nette.

### L'éducation et la règle des savoirs

La dramatisation des questions de l'évaluation, la recherche permanente de savoir où « l'élève en est », peut être vue comme le symptôme d'une recherche de l'efficacité, de l'objectivité de l'acte pédagogique. En cela elle ne saurait être dissociée de la tentative, caractéristique des sciences de l'éducation, telles qu'elles s'élaborent au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle, de hisser la pédagogie au rang d'une technique générale de la transmission, enfin parvenue à son stade de maturation positive. Avec les sciences de l'éducation, dans leur forme sociale ou psychologique, celle-ci doit en effet enfin sortir de l'obscurité, du tâtonnement, du « bricolage » : l'école entrera dans son ère moderne et industrielle, celle d'un contrôle conscient des actes éducatifs, indexés sur des méthodes éprouvées et reproductibles. Cette aspiration scientiste à une maîtrise de l'acte éducatif, par exemple par ce qu'on n'appelait pas encore les sciences cognitives, pouvait ainsi se formuler à l'orée du XX<sup>e</sup> siècle par un grand historien de la pédagogie :

*En tout cas, c'est au progrès de cette science qu'est suspendu l'avenir de l'éducation. Pédagogie et psychologie sont désormais deux termes inséparables, comme la conséquence et le principe. On finira par comprendre que sans une connaissance précise des lois de l'organisation mentale, il est impossible de régler l'ordre des études, d'apprécier la valeur pédagogique des divers objets de l'enseignements, de faire un choix entre les sciences et les lettres, d'établir, année par année, en les appropriant à l'âge et aux dispositions naturelles, les exercices qui conviennent le mieux pour élever les hommes. (...) D'une psychologie parfaite, on trait en droite ligne à une éducation idéale.<sup>7</sup>*

Il ne s'agira naturellement pas ici de reprendre l'ensemble d'une question qui appelle un approfondissement substantiel<sup>8</sup>. Nous ne voulons que situer une difficulté que le débat courant autour de l'évaluation à l'école évacue : que prétend-on quand on se réclame d'une vision « précise »,

« objective » ou « positive » des compétences et des connaissances des élèves ? Récuser « l'objectivité » du jugement pédagogique, réaffirmer que la pédagogie est un art et non une science, est-ce revendiquer pour soi une impunité confortable ou ériger l'irresponsabilité en principe professionnel ?

### De l'éducation comme art

Dire en effet que l'éducation ne saurait faire l'objet d'une science, ce n'est point lui refuser toute norme interne, toute règle effective susceptible d'en guider la pratique ou d'en marquer les réussites et les échecs. C'est bien plutôt souligner qu'irréductible à des préceptes généraux, elle appelle une sagesse toute concrète, supposant une domestication de la matière et de l'indétermination inhérente aux affaires humaines. Or cette sagesse est le propre de l'artisan, de l'homme d'expérience : l'ingénieur ou le savant ne saurait y parvenir.

Si l'évaluation ne relève point de la science, elle demande en effet une sagesse intrinsèquement liée à l'expérience du métier. Aussi bien la vertu de l'élève ne saurait-elle être déterminée ou déduite comme *a priori*, elle ne demande point à être inscrite dans une grille préétablie de la compétence : elle requiert à chaque fois le jugement du maître qui pèse, en expert, la qualité du geste. C'est ainsi, par exemple, que le maître de musique ne se borne point à compter les fausses notes, mais doit chercher à indiquer comment chaque sujet peut trouver sa voie dans la juste exécution de la pièce proposée. Nous ne voulons pas dire que l'expérience suffit à tout, ou dispense de réflexion, mais que le jugement pédagogique est solidaire de sa mise en œuvre constante, en sorte que l'exercice, l'exécution et l'appréciation constituent un ensemble qu'il s'agit d'appréhender progressivement par la multiplication des situations d'apprentissages. Et de même que la mémoire des cas cliniques éclaire mieux le jugement du médecin expérimenté que la science livresque du néophyte, l'expérience pédagogique finit alors (ou non) par doter le professeur de son propre tour de main.

En cela, aucune « théorie » ne suffit à expliciter la réalité pédagogique, ce dont conviennent du reste finalement aujourd'hui les différents « experts » de l'évaluation, lorsqu'ils cantonnent leurs savantes recherches

7. Gabriel Compayré, *Histoire critique de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1881), p. 7.

8. Nous renverrons en l'espèce, par exemple, au profond travail de Nathalie Bulle, dans *L'école et son double*, Paris, Hermann 2009.

à la simple production de « modèles » et les destinent davantage à la discussion académique qu'à la formation réelle des professeurs. Et certes, les idées constituent bien, en bon aristotélisme, des « modèles » et des formes impropres à saisir la richesse de la contingence. Elles éclairent, mais ne dispensent point d'aller à la chose même. Car le concret appelle l'action davantage que la contemplation : pour un professeur, il importe moins de déterminer précisément « où l'élève se situe », que de dessiner un chemin de progrès dans la continuité d'un effort, d'un dialogue, en un mot, d'un travail. Que la première attente puisse faire oublier la seconde, que l'on se dispense de la peine d'enseigner en posant en préalable indéfini la question de la mesure (la fameuse « évaluation diagnostique ») résumerait l'essentiel de notre situation. La pensée de l'évaluation participerait alors d'un contournement généralisé de la difficulté même de l'enseignement. On se réfugie dans le verbalisme pour, au final, discréditer les professeurs qui se taisent sur ces questions car leur travail les appelle.

À ce point, il nous suffira de reconnaître que la connaissance du praticien (cette sagesse de l'expérience que les anciens nommaient *phronésis*) n'est donc en rien une dégradation ou un pâle ersatz d'une impossible théorie du cas concret ; elle en constitue à l'inverse la plus haute forme de connaissance, celle que l'homme peut atteindre à hauteur d'homme, c'est-à-dire s'il cesse de rêver le monde pour y agir conformément à sa position. Dès lors, pour un enseignant, refuser le carcan d'une théorie de l'évaluation ne revient pas à conduire une apologie stérile de la « pratique » contre toutes théorisations abstraites : cela consiste à faire valoir une connaissance plus adéquate du fait éducatif lui-même contre d'illusoires conceptualisations, en restituant à l'éducation son essence artisanale et pratique. C'est, nous l'avons dit, dans le travail avec l'élève, dans la relation pédagogique en ce qu'elle constitue indissolublement un effort humain, que se révèle la vérité de la transmission, non dans l'exercice bureaucratique commun de l'évaluation « par compétences », ou d'autres mesures technocratiques. Il faut s'accommoder alors de ce que le jugement d'un professeur aguerri ayant suffisamment travaillé avec l'élève supplée, en la matière, aux raffinements des évaluateurs. Il faut alors accepter simplement d'écouter le *jugement* du praticien. Et certes, c'est un risque et une responsabilité. Mais on écoute bien son médecin après tout.

### Les disciplines, norme de l'évaluation

Il faut donc dire que l'éducation est obscure. Non pas arbitraire et sans règle, mais plutôt de ce type de clarté que livre à l'homme d'expérience un savoir-faire. Il ne faut pas alors s'étonner que ce dernier apparaisse confus, ou fallacieux, à qui entend réduire l'habileté à une règle, poser en formules ce qui appelle toujours un jugement vivant. La science du praticien ne peut que sembler déficiente à celui qui ne connaît d'autre forme de savoir que les formules abstraites ou les arguties de la « recherche ». La conséquence immédiate d'une expertise véritablement propre à l'enseignant tient alors à la nécessité d'incarner la relation pédagogique dans l'autonomie d'un professeur, et donc de garantir l'indépendance d'une profession par la confiance accordée à son savoir faire. Mais il faut ajouter que cette confiance suppose la constitution d'une culture scolaire spécifique pour s'attester, sans quoi elle ne serait que pétition de principe.

Le jugement du pédagogue trouve en effet sa norme moins dans une intelligence anthropologique, qui serait la connaissance de « l'homme » en général, ni même de la « personne » en particulier, mais, plus simplement, dans la maîtrise d'un savoir ou d'une technique spécifique. En cela le pédagogue n'est pas spécifiquement un manieur d'hommes ; son artisanat n'est pas celui du politique, ou du psychologue, car il cherche la règle de son jugement dans la connaissance elle-même. C'est par exemple la science du coloriage qui nous permet de distinguer les bons et les mauvais travaux, et non la connaissance de l'enfant. Celle des mathématiques qui permet de juger d'une erreur, ou de la réussite d'un exercice, non celle du milieu social du cancre ou du petit génie. En cela la compétence du professeur, en matière d'évaluation, ne repose point sur une science humaine quelconque (psychologie cognitive ou sociologie des apprentissages... les inventions terminologiques ici seraient sans fin), mais sur les sciences positives, les techniques éprouvées ou les connaissances établies qui fondent toute magistrature intellectuelle.

En cela, l'art éducatif trouve sa règle propre dans les savoirs constitués, savoirs dont la transmission institue spécifiquement le rapport pédagogique. « Bien apprendre », pour l'élève comme pour le maître, consiste à trouver la manière de faire faire, ou de faire comprendre, un exercice

donné, dans la contingence d'un moment, ou d'une rencontre. C'est bien pourquoi on ne saurait « apprendre à apprendre », ou plutôt ne peut-on jamais qu'apprendre *quelque chose*. Ainsi que le notait Auguste Comte, au moment de la création, par la loi Guizot (1833) de la création des écoles normales :

*Il est évident, en principe, qu'aucun art proprement dit, pas plus l'art de penser que celui d'écrire, de lire, etc., n'est susceptible d'un enseignement vraiment dogmatique; il ne peut jamais être appris qu'en résultat spontané d'un judicieux exercice suffisamment prolongé. L'art de raisonner est certainement moins que tout autre à l'abri d'une telle prescription, puisque, en vertu de son universalité caractéristique, sa propre systématisation directe ne pourrait reposer sur aucune base antérieure: en sorte que par exemple, rien de saurait être plus irrationnel que la moderne institution française, si étrangement qualifiée de normale par un naïf orgueil métaphysique, où l'on se propose d'enseigner dogmatiquement l'art même de l'enseignement, sans être nullement choqué du cercle profondément vicieux qui résulte aussitôt d'une telle prétention.*<sup>9</sup>

9. Auguste Comte, *Cours de philosophie positive*, 58<sup>e</sup> leçon, (1842).

L'apprentissage appelle donc une évaluation, c'est l'évidence, seulement celle-ci doit être cherchée dans l'objet même, dans le savoir ou l'art que l'on enseigne. Ce sont leurs normes propres (ce qu'est le beau coloriage, la belle sonate, la version scrupuleuse...) qu'il s'agit de constituer en règles pour soi, lorsqu'on apprend, et pour autrui, lorsqu'on enseigne. Car à tout prendre, ce qui est en jeu lorsqu'on cherche à transmettre Newton ou Homère, ce n'est pas la complexion des individus, ou d'un milieu, c'est la physique et la poésie en ce qu'elles doivent parler à tous. Sinon, à quoi bon chercher à instruire? Et à l'inverse, prétendre évaluer un savoir en tant que fait de conscience, ou en tant que fait social (adaptation, conformité etc.) revient nécessairement à manquer l'objet, à le frapper de désuétude. Si Homère ou Newton, dans leur épaisseur même, sont en effet indifférents à l'acte pédagogique, si ce dernier doit être mesuré uniquement d'après des normes étrangères aux savoirs, alors c'est que nos facultés ne leur doivent rien : c'est dire qu'on peut mesurer l'intelligence et le savoir indépendamment de la maîtrise de connaissances positives constituées, ou que l'on peut évaluer la pertinence d'un discours abstraction faite de toute tradition linguistique et rhétorique.

Au fond, pour bien évaluer, l'expert en viendrait ainsi à rêver que l'éducation se vide de tout contenu. La nécessité d'inscrire l'éducation dans un contexte épistémologique et culturel, dont la spécificité invaliderait du reste dès le départ toute « comparaison internationale », devient alors une interférence qu'il s'agit de réduire par d'ingénieux dispositifs, afin de réduire la connaissance à l'assimilation sociale ou à l'efficacité cognitive. Par exemple lorsque l'intelligence du langage humain, tel que le déploie la littérature universelle, sera ramenée à la « littéracie », compréhension minimale des interactions sociales, découplée de tout enracinement culturel. Le paradoxe ici, c'est donc que la quête de la mesure pure aboutit à la perte de tout repère interne, c'est-à-dire à la démesure d'un jugement flottant et sans limite.

### Le triple escamotage de l'évaluation

L'éducation n'est point un jeu, et il est vrai que l'évaluation des résultats et des apprentissages y prend un rôle central. Reconnaître cette importance, toutefois, ne signifie pas méconnaître les conditions réelles d'une véritable évaluation pédagogique. En les distinguant d'une parodie de mesure scientifique, nous en avons mis en évidence deux.

La première constitue l'autonomie du professeur, dont l'expertise est solidaire de son indépendance. Car si l'on ne saurait prescrire de « grille d'évaluation » abstraite et générique, c'est que le travail éducatif, en ce qu'il est un effort humain, semblable à la cure mise en œuvre par le médecin par exemple, appelle un savoir-faire toujours particulier. On ne « mesure » point un élève, on le fait travailler; et ce en vue d'un progrès et d'une excellence dont le maître est le garant et l'exemple, à un certain niveau. Le professeur n'est donc point géographe de l'esprit, entomologiste des pensées d'autrui appelé à établir des classifications: il pétrit l'intelligence et les corps pour y faire naître certaines vertus et certains désirs. Sa mission est artisanale avant d'être théorique.

Toutefois, et c'est la deuxième condition, si cette habileté, une fois reconnue, exclut toute soumission à un ordre abstrait d'évaluation, elle ne constitue pour autant pas un chèque en blanc pour l'éducateur. Réclamer confiance et indépendance, suppose que des savoirs ou des

techniques explicites viennent garantir ce travail de la déformation ou de la manipulation. C'est ainsi dans les normes internes de savoir ou de savoir-faire que l'apprentissage trouve sa règle, et l'évaluation sa mesure propre. En d'autres termes, un barème bien conçu, et indexé sur les exigences propres de la discipline considérée, constitue sans doute la forme la plus précise de l'évaluation pédagogique... Quand bien même elle n'a point les avantages de la nouveauté ou ne promet de produire de manière industrielle de l'efficacité pédagogique.

Ces deux conditions sont toutefois couramment omises ou décriées aujourd'hui. La première au nom de la scientificité nouvelle de l'éducation, la seconde au nom d'un scepticisme érudit qui touche à l'idée même de discipline scolaire, ou d'ordre scientifique<sup>10</sup>. Les deux sont enfin simultanément condamnés au nom de la brutalité sociale et psychologique dont l'éducation ainsi comprise serait porteuse. Sans nous attarder sur ces causes, attardons-nous sur les conséquences: là où se déploie une rhétorique de l'évaluation oublieuse du caractère spécifiquement pédagogique de l'éducation, trois victimes apparaissent: la culture scolaire, l'éducation elle-même, et le jugement libre sur soi.

### La fin de la culture scolaire

Le débat sur les notes est révélateur des impasses où nous conduit une position partielle de la question de l'évaluation scolaire. La discussion de la note, ou des compétences, comme procédés techniques, évacue en effet immédiatement les conditions qui les rattachent, ou non, à une culture scolaire quelconque. Les conséquences supposées de la note ou les vertus attribuées à telle ou telle manière alternative d'évaluer laissent en effet dans l'ombre les formes concrètes dans lesquelles se déploient ces dispositifs pédagogiques.

Nous rappelons à l'instant qu'un procédé aussi commun qu'un barème n'a de sens qu'en ce qu'il traduit une excellence inhérente à un exercice ou un savoir: c'est en vertu de ces règles intrinsèques que ce dernier prend sens. On peut noter aussi bien un coloriage, une version latine, qu'un exercice de physique; l'essentiel est que la notation mobilise l'idée que ces travaux possèdent en eux-mêmes une perfection propre, vers laquelle il s'agit de tendre et que le corrigé peut indiquer plus nettement

encore que les essais personnels des élèves. La notation n'est ainsi pas qu'une technique d'évaluation, elle est une manière de faire vivre des exercices dont certains n'ont justement pas d'autre existence qu'une existence scolaire.

Il est vrai par exemple que la version n'est pas l'usage le plus répandu d'une langue vivante, et que les aptitudes qu'elle mobilise ne sont pas nécessairement celles que les échanges courants convoquent. Néanmoins, la version constitue aussi un moyen de faire vivre un objet, la langue, à son plus haut niveau de correction et de pertinence. Il est aisé de caricaturer, de l'extérieur, l'attachement d'un professeur à la qualité formelle d'un exercice de physique ou d'une dissertation: et certes, ce ne sont pas là les épreuves de la vie! Mais aussi bien la transmission d'un patrimoine scolaire ne prétend-il pas en n'importe quel sens préparer à la vie. Si l'analyse de fonction conduite dans les formes ne constitue point une formation d'ingénieur, elle donne à sentir une réalité, celle de l'objet mathématique. De même, la dissertation de philosophie n'est pas, en elle-même, autre chose qu'une forme littéraire, mais elle permet de faire l'épreuve de la pensée autonome dans son développement, puisqu'elle y traite le problème qu'elle se pose librement à elle-même, quand l'urgence nous contraint le plus souvent de chercher des réponses aux questions que l'on nous pose.

Bref, un barème est plus qu'une technique. Ou plutôt sa valeur technique est-elle toujours indexée sur un ordre d'objets qui porte l'exercice, et que l'école entend transmettre par la réitération de travaux spécifiquement scolaires. La note n'est ainsi pas d'abord un enjeu technique, elle enveloppe avant tout l'idée d'exercices proprement scolaires. Si l'on veut donc à toute force voir dans la notation une marque conservatrice, c'est moins dans la finalité classificatoire et hiérarchique qu'on lui prête habituellement, que dans l'attachement à un ordre scolaire dont les lois propres sont irréductibles aux aptitudes sociales. Ce qui est en jeu, c'est la culture scolaire en ce qu'elle se distingue de la culture sociale, commune ou non.

Cette culture, du reste, est moins figée qu'on ne le dit. Et demanderait-on aux élèves de varier les exercices, de viser l'excellence du traducteur comme celle du physicien, du sportif comme du cuisinier, qu'on ne

10. Une certaine manière de concevoir l'histoire des sciences, en dissolvant les contours des cultures scolaires, ou en les inscrivant dans le tissu opaque des « énoncés » d'une même « épistémé », décourage toute transmission des cultures scolaires. Le foucauldisme est ainsi, à notre avis, une des sources d'un discours sur la « transversalité » et « l'interdisciplinarité » qui valorise indifféremment toute forme de travail intellectuel, surtout quand celui-ci se dispense de tout cadre d'évaluation effectif, parce qu'il récuse les « carcans » des attentes disciplinaires traditionnelles. On pourra s'en convaincre, par exemple, avec le petit essai de Jean-Marc Mandosio, *Archéologie d'une imposture*: Michel Foucault, Paris, L'Encyclopédie des Nuisances, 2009.

pourrait que s'en féliciter. Mais les livrets de compétences font tout autre chose qu'inviter à étendre et à diversifier la culture scolaire : ils donnent en modèle ce qui n'en est pas : des comportements, sociaux, et des situations ; tout en invalidant ce qui en est, des artefacts ou des œuvres intellectuels. En cela, on évalue des singeries et des imitations, puisque le véritable geste se règle toujours d'abord sur les œuvres<sup>11</sup>.

La « société » à laquelle il s'agit de s'intégrer ne livre en effet aucune norme claire, aucun exercice spécifique : isoler des aptitudes et des tâches, c'est par suite dissoudre toute culture dans la recherche inquiète de l'efficacité et de l'adéquation avec des circonstances mouvantes. Le geste de l'artisan n'est pas « adaptable », sa souplesse ne doit rien à une malléabilité première de ses aptitudes : la fluidité du geste, comme chez le pianiste, tient à la constance d'un exercice réglé. L'improvisation et l'invention naissent ainsi d'abord d'une culture structurée et dominée : sans culture, elles dégèrent en rapsodies informes et en platitudes.

C'est en ce sens que l'évaluation par compétence s'attaque peut-être essentiellement à la culture scolaire, en substituant la « tâche » à l'exercice. En faisant de l'élève le sujet, le support, de facultés évaluées par l'exercice, ce dernier cesse, pour l'essentiel, de constituer un objet propre. Il n'y a dès lors plus, à proprement parler, de correction ; puisque le modèle a disparu dans la pertinence contextuelle du geste. Sans correction, il n'y a plus de norme, sinon l'échec ou la réussite qui accusent directement l'élève, sommé d'acquiescer et d'optimiser ses capacités. En un sens, à l'inverse, une copie ne dit rien d'une personne, ou plutôt la personne ne peut voir dans une copie qu'un travail d'où tirer honte ou honneur, comme de tout travail. Mais, on le verra en conclusion, ce jugement moral de soi est peut-être justement ce que l'on veut essentiellement bannir.

### Plus de maîtres, plus d'élèves

La notation a suscité des débats sans fin qui, le plus souvent, négligent de rattacher une technique pédagogique à ce qui lui donne pourtant sens : l'idée de culture scolaire. On lui préfère des arguties psychologiques ou politiques. L'implicite de l'évaluation par compétence réside

pourtant, nous l'avons vu, dans la volonté de substituer à la constitution autonome d'une culture scolaire, dont l'école serait tout à la fois la gardienne et l'instrument fondamental, la société contemporaine comme règle et comme destination de toute éducation<sup>12</sup>. Pourquoi l'attention portée à la résolution de « tâches » ou de situation sociale déplace-t-elle donc de manière essentielle la portée de l'acte éducatif ?

La transmission veut des objets constitués, des œuvres ou des techniques. Non un inventaire d'aptitudes et de facultés dont la raison d'être n'a rien d'autonome et répond à un cahier des charges changeant, celui de l'employabilité et de la mode. Prenons un exemple. « Rédiger un discours de mariage » par exemple inscrit l'exercice dans une tradition rhétorique ancienne : cela peut être considéré comme un travail scolaire, dont l'intérêt est alors suspendu à la légitimité de l'école elle-même, et dont l'excellence s'établit par des critères internes. En revanche « s'exprimer à l'oral de manière appropriée » constitue une « compétence sociale », attendue d'un élève français en fin de CE1<sup>13</sup> : elle s'évalue par un jugement d'ensemble sur la vie sociale de l'élève, dans la classe et hors la classe. Dans un cas, on va référer l'activité à un objet circonscrit, compassé ou inutile, si l'on veut, dans l'autre le professeur s'érige en juge de la « socialisation » de l'enfant.

Il faut donc comprendre que cette transaction définit des objectifs nouveaux : la maturité ou l'adaptation à l'environnement deviennent en effet les normes de l'acte éducatif. Le professeur ne peut donc se prévaloir de sa position d'évaluateur qu'en ce qu'il manifeste les aptitudes qu'ils réclament. Mais parce que ces facultés sont définies socialement ou psychologiquement, son jugement n'est point fondé sur l'exemplarité d'un corrigé ou d'un modèle de geste, mais sur la conformité de son comportement à des attentes spécifiées de l'extérieur. Qu'est ce qu'une excellence qui ne peut s'attester ? Un usage, rien de plus. Au sens strict, l'éducation a alors vocation non à former, mais à conformer.

Plier l'enfant aux usages, c'est en outre lui interdire de juger ceux qu'on lui impose. Pourquoi faut-il « parler à l'oral de manière appropriée » ou témoigner de sa capacité à « conduire des projets » ? Parce que cela est nécessaire à la vie contemporaine. Il n'est jamais question

11. L'apprentissage de la langue est ici un exemple de choix. À considérer celle-ci comme une somme d'aptitudes communicationnelles (la littéracie), le « bien parler » devient en effet imitation des usages contemporains, avec toutes leurs confusions, et non appropriation d'une langue qui a été ouvragée afin de réaliser au mieux son intention signifiante, comme dans la grande œuvre littéraire. Le paradoxe est ainsi qu'en croyant s'écarter du conformisme prêté à la tradition scolaire, on se jette dans celui, bien réel, des modes et des communautés d'opinions...

12. C'est en ce sens qu'on se situe toujours dans le cadre de la « crise de l'éducation » caractérisée par Arendt dès les années 50 comme le refus de donner un avenir à une société qui entend se perpétuer comme un perpétuel présent en s'arrachant à toute tradition scolaire.

13. Voir « Le Socle Commun de Compétences et de Connaissances » accessible sur [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)

de ce qui doit être dit, de discriminer les discours ou les projets, mais seulement d'exhiber les titres à l'intégration et à l'emploi. Il y a sans doute là quelque chose de libérateur ; car si l'apprentissage de la parole n'a plus à se régler sur une culture discursive constituée, le professeur de français n'a plus à se poser en maître de la parole juste. Il lui suffit de guider, par approche successive, l'enfant au sein des discussions ouvertes qui bruissent autour de lui, et de l'accompagner vers l'élocution de l'adulte qu'il est.

En ce faisant adaptation et conformation, l'éducation s'allège ainsi du poids de la relation maître élève. Il n'y a plus de disciple puisqu'il n'y a plus d'œuvre. Et le professeur ne guide qu'au nom de l'avenir que l'enfant sait se donner inévitablement à lui-même : celui de grandir. La maturité et l'insertion sociale deviennent les objectifs minimaux auxquels ne peuvent manquer de souscrire des élèves à qui on a renoncé, par ailleurs à fournir d'autres horizons : comprendre véritablement les mathématiques par exemple, parvenir à jouer correctement une sonate, ou réaliser le geste parfait au foot. S'intégrer à la société, par l'emploi et la reconnaissance d'autrui, résume alors les ambitions d'une école qui n'en a plus d'autre. Le professeur n'est plus alors qu'un pédagogue au sens ancien : il accompagne l'enfant, le tient par la main, mais il ne doit pas l'éveiller : la société s'en chargera. Ou plutôt, il n'y a pas d'éveil à attendre, seulement la chaleur d'une « intégration réussie ».

Il faut retenir ici deux choses. D'une part, la dissolution de la culture scolaire peut paraître émancipatrice : elle débarrasse l'éducation de la forme magistrale ; elle désigne comme futur ce qui ne saurait manquer d'advenir par la simple fatalité biologique et sociale, l'âge adulte, et ce faisant, ne fait plus peser sur l'élève l'exigence des formes et des disciplines. Il n'y a pas de structure à donner à sa personne : il faut mûrir et s'adapter. Nous n'avons alors plus à transmettre, seulement à guider et à affermir le chemin d'individus qui sauront s'instruire par eux-mêmes, dans une société ouverte. Mais, d'autre part, la disparition de l'autorité magistrale transfère à la « société », conçue comme cette entité diffuse et incontournable, à laquelle il faut s'intégrer efficacement, l'essentiel de la charge dominatrice prêtée auparavant au professeur. S'il n'y a plus de maîtres et d'élèves, du moins sommes-nous tous

des « sujets » soumis à un ordre social à travers lequel il faut marcher et qu'on ne saurait vaincre. Or s'il est vrai que l'autorité d'un maître peut être sévère et pesante, du moins pouvait-elle être circonscrite et explicitée par des réussites et des objets clairs. Du moins pouvait-on la braver, la mépriser, l'ignorer. L'autorité de la « société », elle, est sans limite et sans fin. Et l'école ainsi privée d'autorité n'a-t-elle plus qu'à faire comprendre qu'on ne brave pas la société, qu'on ne se révolte point contre elle. De là le sentiment étrange qu'une école sans maître, ou sans notes (ce qui au final peut revenir au même), n'en est pas pour autant une école plus libre ou plus gaie. De là ce fatalisme blasé si répandu chez les adolescents.

Les avocats des évaluations nouvelles s'évertuent pourtant à présenter les nouvelles formes pédagogiques comme des occasions d'émancipations et de curiosités : rechercher sur internet, multiplier les intervenants, etc. tout cela doit nous débarrasser des formes pesantes de la discipline et du savoir<sup>14</sup>. Mais on s'étonne de trouver les élèves rapidement lassés, après un premier intérêt, de ces démarches : au final cela reste l'école, et l'école, ce n'est que le prélude à la maturité. Et puisque on voit assez que l'âge adulte, dans la société à laquelle il faut s'intégrer (pas le choix !), ce n'est pas bien reluisant, au moins, amusons-nous tant que notre jeunesse nous le permet. Sans maître, un enfant ne sera qu'un enfant, et sa liberté sera dérogatoire. Celle du chahut ou du jeu. Combien d'adultes du reste ne retireront de l'école que cette idée de la liberté : échapper à la punition ou au travail ? Belle morale apprise d'abord sur les bancs de l'école !

Mais c'est que pour donner un contenu à la liberté, il faut des finalités circonscrites que seul un travail ou une discipline effective peuvent donner et permettre d'apprivoiser. C'est pourquoi l'on s'ennuie dans l'école du conformisme : « poursuite sans joie de la joie », suivant le mot par lequel Léo Strauss définit la modernité, poursuite sans liberté de la liberté, l'expérience scolaire contemporaine se trouve ainsi envahie par la mélancolie. Comment s'étonner alors de ce que le suicide des jeunes soit devenu un fléau ? En demandant à ce que l'école se soucie de l'avenir d'un adolescent, qui n'a d'autre forme et nécessité que celles d'un « advenir », on lui interdit de se chercher et de se donner un futur, et des désirs propres.

14. Pour un exemple de rénovation pédagogique de cet ordre en philosophie, nous renvoyons à Sébastien Charbonnier, *Que peut la philosophie ?* Paris, le Seuil, 2013.

## Évaluation et jugement moral

Parler d'évaluation suppose d'expliciter une culture scolaire, sans quoi le débat dégénère en arguties techniques qui masquent l'essentiel. L'insertion sociale, de même, ne saurait être unilatéralement substituée au modèle magistral sans entraîner des conséquences sur la nature même de la relation pédagogique. La dissolution de la culture scolaire d'une part, le transfert de l'autorité didactique à l'ordre social tout entier d'autre part constituent sans doute deux aspects essentiels de la course à l'informe que constitue l'essor des techniques d'évaluation moderne. Il faut pourtant y ajouter un troisième et dernier aspect : la transformation morale du sujet de l'évaluation.

Que nous dit en effet l'évaluation de la personne évaluée ? Comment cette dernière doit-elle comprendre son évaluation ? On sait que la dimension psychologique et morale de la note a beaucoup joué dans sa condamnation contemporaine : noter, ce serait classer, assigner, stigmatiser. Évaluer des aptitudes permettrait à l'inverse de valoriser chacun, comme de mettre le doigt sur des insuffisances sans soumettre à une hiérarchie dépréciative. Pourtant, cette libéralité de l'évaluation par compétences dissimule, selon nous, deux difficultés majeures : d'une part elle noie tout jugement dans la circularité ; d'autre part, en érigeant l'autocritique en éthique personnelle, elle inscrit bien concrètement tout sujet dans une guerre de position : puisque tout est indéfiniment évaluable et critiquable, le dernier mot appartient non à celui qui sait, mais à celui qui a su s'ériger en évaluateur ultime.

Commençons par le premier point. Et reconnaissons tout d'abord qu'un bulletin de notes ne dit pas grand chose de quelqu'un. Mais c'est qu'il ne fait sens que lorsqu'on le rapporte à des objets constitués, à des disciplines, des savoir-faire qui sont l'objet d'une discussion, d'une appréciation et d'un discours porté par l'institution elle-même. L'homme ne peut en effet se juger qu'en se rapportant à des objets qu'il pense, et à partir desquels il se proportionne. Il est vrai alors que certains de nos travaux nous accusent : un mauvais coloriage se constate, et il n'y a pas à réclamer contre. Ajoutons que le sens d'une mauvaise note serait alors bien clair si l'objet de l'exercice était connu et compris de tous ; comme on voit en sport, où le spectateur

incapable est aussi bon juge que l'athlète, et où le « beau geste » est valorisé et attendu de tous. S'il en était de même de la belle copie, ou du beau travail, combien d'athlètes scolaires se révéleraient-ils ? En cela la note n'est infamante que parce que, souvent, l'exercice lui-même n'a aucun sens et n'est aimé et admiré de personne (pas même souvent du professeur lui-même, victime de programmes abscons) : on ne la regarde en effet comme le véritable résultat du travail que lorsque ce dernier n'a rien de lisible par lui-même. Demandons-nous si nous serions fiers d'une bonne note sanctionnant un travail que l'on sait mauvais et bâclé. L'utilitarisme qu'on impute aux élèves est d'abord une suite de la dissolution des disciplines dans l'absurde et le morcellement. Et si le travail scolaire était mieux compris de tous, on n'aurait pas à chercher à « donner du sens » aux évaluations.

Car on ne se connaît d'abord que par ses œuvres, et les travaux scolaires sont une manière comme une autre de se juger, de se découvrir et de s'éprouver. La tradition scolaire, par ailleurs, devrait protéger la sensibilité de l'élève. Car le travail scolaire n'est pas le travail tout court. Et nos succès ou nos échecs d'écoliers, le plus souvent du reste équilibrés les uns par les autres lorsque les disciplines sont suffisamment diversifiées, ne présument point de nos réussites dans la vie réelle. Aussi, en regardant le travail scolaire comme classificatoire et stigmatisation, on oublie que la violence sociale s'exerce de manière tout à fait réelle dans l'ordre social auquel on veut préparer nos élèves. Un cancre pouvait être un homme courageux, car les exercices scolaires ne sont point la vie.

Cette leçon de morale, on ne peut toutefois plus la tenir et la défendre lorsque l'école se constitue en préambule de l'insertion sociale, et lorsque chaque tâche à réaliser l'est en vue de sa réitération ultérieure dans un contexte économique et social. Si l'école doit nous faire acquérir nos compétences professionnelles, alors tout n'est que répétition et préparation des succès ou des échecs futurs, autrement plus sérieux puisqu'on n'y jouera point une note et un peu de fierté ou de honte, mais sa vie même. L'évaluation d'aujourd'hui se veut plus discrète, moins claire que la note, mais elle joue à plein le jeu de la sélection par la performance. C'est en souriant que la sanction d'incompétence est discrètement adressée à chacun désormais.

De plus, lorsqu'on pense l'évaluation comme un rapport à une norme sociale, le jugement de soi ou d'autrui devient nécessairement obscur. Tout se perd dans les mirages de la tâche réussie, adéquate. Et si l'on peut juger nettement d'un geste technique ou d'un exercice de mathématiques, la maîtrise d'une aptitude instrumentale ou cognitive n'a rien d'évidente. Elle demeure indéfiniment ouverte à la discussion des évaluateurs. Reprenons l'exemple de tout à l'heure. Ce qu'est « parler à l'oral de manière appropriée », nous pourrions en discuter sans fin. Et l'impétrant qui se hasarde à dire quelque chose sera nécessairement la victime des spectateurs. « Cela aura pu gagner en souplesse » dira l'un ; « sans négliger la fermeté de l'élocution naturellement » dira l'autre. « Au fond, il faut être chantant, musical, tout en marquant nettement les articulations du propos, voyez-vous... » dira un troisième. L'élève de bonne volonté en retiendra surtout que son essai est méritoire mais qu'il n'a point réussi. La circularité des compétences n'aboutit alors qu'à une seule chose, faire admettre à chacun son indéfectible insuffisance sous le regard d'autrui<sup>15</sup>.

15. Voir Jean-Claude Milner, op. cit. p. 18.

Le jugement et l'estime de soi sont dès lors impossibles puisque détachés de tout objet propre et suspendu au bon vouloir de l'évaluateur. Le jugement sur soi n'a plus la transparence, et parfois le tranchant, des exercices réglés : en cela il est plus délicat, plus poli. Mais il interdit toute réussite nette au profit d'une médiocrité générale et d'une confusion dont la conséquence première est l'incertitude. Tour à tour arrogant, désinvolte et inquiet, le sujet de l'évaluation ne sait alors plus comment se juger. La leçon de l'évaluation est alors toute sociale : nul n'a à se prévaloir d'une quelconque excellence, et nul n'a à rougir d'un échec. Tout est perfectible, et le regard d'autrui est l'unique juge de ce perfectionnement. Le succès s'atteste par la quantité de réputation et d'estime récoltée ; les travaux n'ont alors d'autre valeur que sociale et symbolique. On a souvent reproché à la notation de développer l'idolâtrie : ce n'est vrai que des exercices qui, faute de modèle clair, ne trouvent de raison qu'extérieure. En revanche, régler le succès sur l'adaptation à des critères sociaux d'adaptation ou d'efficacité revient nécessairement à exalter la vanité et la frustration. Pour qui ne sait se juger d'après ses œuvres, la rumeur publique est le seul gage réel de succès. En cela, la « violence symbolique » a de l'avenir. Elle se développe sur les ruines de l'école.

C'est enfin en cela que tout se résume alors à conquérir le poste de juge et d'évaluateur. Celui qui parle d'autrui, le conseille et signale ses maladresses, celui là échappe au jugement d'autrui. Et puisque l'évaluation scolaire prépare l'efficacité professionnelle, c'est l'employeur qui s'érige en évaluateur dernier. Les besoins et attentes de l'entreprise deviennent prescripteurs scolairement. Il faudra savoir ce qui a la réputation d'être utile à la vie. On jugera sa valeur propre à la position que nos compétences auront su nous faire mériter. Dans le champ de la culture, c'est l'arbitre des élégances qui doit l'emporter sur le savant. Le journaliste, le critique, mieux, le rieur, aura le dernier mot : son jugement sera norme. L'intelligence consistera à parler le dernier, ou à mettre les rieurs de son côté. Le ridicule tue s'il n'est plus de grandeurs de nature, et seulement celles d'établissement...

La boucle est donc bouclée : au lieu d'instituer en chacun un jugement moral sûr, on érige le suivisme et la vanité la plus plate en instrument majeur de la formation morale. L'humilité est confondue avec une autocritique sans règle, oscillant entre masochisme et ressentiment ; la fierté en orgueil de parvenu ou en dureté de contre-maître. Puisque le chef est chargé d'évaluer, c'est qu'il est meilleur que soi. N'a-t-il pas le droit de montrer mes insuffisances, tandis que je n'ai qu'à me taire ? L'école de l'autonomie est une école de la soumission à l'ordre et au fait accompli.

## Conclusion

En résumé, s'il est important de considérer la question de l'évaluation dans ses racines politico-économiques, les professeurs se doivent également de mesurer ce que les rhétoriques de l'évaluation impliquent aujourd'hui sur le plan de la pédagogie elle-même, du lien entre professeur et élève.

Il y a d'abord sans doute, à la faveur d'une quête scientifique d'objectivité, un déplacement sur les fonctions éducatives : la transmission laisse la place à la maturation et l'adaptation : deux processus dont la mesure est floue, car historique et naturelle. Il y a ensuite une dissolution de la culture scolaire et de ses exercices, au profit des tâches sociales.



L'exercice, gratuit ou arbitraire, noble ou ennuyeux, cède la place à une action dont la qualité réside dans des situations sociales. La tâche est effectuée et pertinente dans un contexte, elle ne comporte pas de limites intrinsèques (ex. de s'exprimer avec un vocabulaire choisi). Il y a enfin une corruption de la relation d'évaluation, qui n'est plus une manière de se juger par les choses, par les travaux en soi. Mais une manière d'assentir à son imperfection dans une humilité qui n'est pas libre, car conditionnée au regard, plus ou moins intériorisé, de ceux qui s'érigent en juge sans justifier leur magistère par une excellence effective.

Le progrès de la mesure est donc bien une *hubris* : elle voue l'enseignement non pas à la transgression farouche (après tout le péché et le vice auraient leur noblesse), mais à la démesure et à l'informe qui est paradoxalement le rejet de toute proportion dans la pensée et l'acte. En cela elle voue l'éducation, qui est avant tout un travail et un artisanat, au verbalisme pur, c'est-à-dire à la paresse bavarde qui fait vivre ce genre de débat.

# Performances d'acteur, performances de professeur

Henri Dalem est metteur en scène. Après une double formation à l'Institut d'études théâtrales de Paris III et au Cours Florent, il fonde la Cie de quat'sous, et cofonde Paradoxe(s). Il a notamment mis en scène *La Guerre* de Goldoni, *Le Huron*, opéra-comique de Grétry et Marmontel, *Femmes de fermes* (Prix de la Presse Avignon Off 2012). Intervenant très régulièrement en milieu scolaire, il a proposé au jeune public *Pourquoi les manchots n'ont-ils pas froid aux pieds?* Il enseigne la mise en scène et la dramaturgie à l'ENSATT et à l'IEP de Paris.

**Alors que l'accent se porte de plus en plus sur l'évaluation, dès le concours, de compétences relevant plus du charisme que des savoirs disciplinaires, le metteur en scène compare le professeur et l'acteur dans leurs performances: qu'est-ce qu'on évalue? Qu'est-ce qu'un bon acteur? Un bon professeur?**

En quelques mots, ma compétence pour traiter du sujet proposé est une compétence pratique: je suis à la fois metteur en scène (mais pas comédien, c'est une nuance à apporter) et il m'arrive assez régulièrement d'intervenir en milieu scolaire pour enseigner réellement ou pour intervenir sous forme d'ateliers pédagogiques au sein de l'Éducation nationale.

Metteur en scène et non pas comédien, la distinction est d'importance puisque je considère le comédien comme un moyen et non comme une fin, et qu'un comédien tiendrait vraisemblablement un discours différent du mien.

Après quelques remarques liminaires assez brèves, je vous proposerai une discussion et le praticien que je suis nourrira sa réflexion des praticiens que vous êtes. Mon intervention est fondée sur ma pratique du théâtre et essentiellement des sciences humaines. Les propos que je vais tenir ne sont donc peut-être pas applicables à d'autres professeurs qui enseignent dans d'autres disciplines que les sciences humaines.

On m'a demandé de m'interroger sur les liens entre performances d'acteur et performances de professeur, c'est-à-dire, pour élargir un peu le propos, sur les liens entre le théâtre et l'enseignement, pris sous l'angle de celui qui est à chaque fois, pour ainsi dire «sous les feux de la rampe», l'acteur et le professeur.

Je commencerai par noter un déséquilibre, dont le théâtre s'est emparé à de nombreuses reprises : il y a un corpus très vaste pour cela qui va de *La Leçon* à *Topaze* en passant par Molière. De nombreux enseignants seraient d'accord pour dire que leur métier comporte une dimension dramatique ; je pense que très peu de comédiens seraient d'accord pour exprimer la proposition symétrique. On pourra s'interroger peut-être sur cette dissymétrie.

Pourtant, on peut réellement identifier deux points communs entre ces deux activités : on a affaire, dans le cas du comédien comme dans celui du professeur, à quelqu'un qui s'adresse à une assemblée et cette assemblée est supposée acquiescer quelque chose durant ce moment. On sent que ce sont les deux points dont on pourrait convenir. Seulement, il est difficile de penser que ces deux points de comparaison résistent à l'analyse.

Je vais prendre le premier. Un enseignant prend la parole devant ses élèves et ses étudiants, mais ne la prend pas comme un comédien sur scène. Mis à part les cas exceptionnels comme les *stand up*, le *Music Hall* ou des lectures d'œuvres littéraires comme peut le faire Fabrice Lucchini, le comédien n'est pas réductible à un discours, c'est avant tout un corps, l'élément corporel d'une représentation, un élément du temps et de l'espace. Quand le comédien passe devant la partition qu'il a à interpréter, quand il est autre chose qu'un élément de la représentation, alors le metteur en scène éructe et appelle ça du cabotinage.

Au contraire, il me semble que l'enseignant, dont la prise de parole est légitimée par le savoir, par l'étude, par les qualités qui lui sont reconnues par l'institution, est dans une situation différente : il est tout à fait naturel que dans son discours, il mette en avant ce qu'il pense lui. Contrairement à une idée reçue, il me semble que l'exercice de l'enseignement est porteur d'une subjectivité bien plus grande que l'art de l'acteur dont la subjectivité est très peu de chose face à la dimension collective du spectacle et face au désir du metteur en scène. En un mot, lorsque l'enseignant dit « je » en cours, le comédien, en réalité, ne le dit jamais. Et l'on pourrait développer l'analyse brièvement : le comédien dit beaucoup « je » en son nom pendant le processus de répétition d'un spectacle, parce qu'il y a des discussions de type artistique, tout est mis en commun, on peut discuter, alors que finalement, dans l'élaboration

de son cours, l'enseignant va bien plus se tourner vers un objet d'analyse qui lui est extérieur.

Sur le second point, à savoir ce qu'on acquiert durant deux heures de cours ou deux heures de spectacle. Sans vouloir enfoncer des portes ouvertes, le but du cours est la transmission, il s'agit d'obtenir que les étudiants ou les élèves sortent plus savants qu'ils ne sont entrés dans la salle. Et, par analogie, peut-on dire que le spectateur sort plus savant ou reçoit quelque chose de plus qu'il faudrait définir ? Si l'on se borne à examiner une œuvre du répertoire, il semble que oui, il acquiert au moins une connaissance de cette œuvre. Mais il me semble que le théâtre est tout autre et que cette vision est une vision muséale de l'œuvre dramatique et, sans vouloir offenser personne, trop souvent encore partagée dans l'Éducation nationale. Que peut-on attendre en allant au théâtre ? Avant tout, ressentir des émotions et que ces émotions éventuellement, parce qu'elles nous font ressentir des choses qui nous sont étrangères, parce qu'elles ne sont pas quotidiennes, nous dépassent. Au théâtre, on vient voir les choses qu'on ne voit pas ailleurs, on vient faire l'expérience d'une altérité, d'une étrangeté et d'une complexité. Peut-on parler d'un savoir ? Je ne le pense pas et, en tout cas, pas de l'acquisition d'un savoir. Au contraire, l'art du théâtre est un art de la suggestion. Il ne s'agit pas de dire au spectateur quelle émotion il doit éprouver.

Je vais vous donner un exemple. Il se trouve que j'ai monté, il y a quelques années, avec quelques camarades de l'École normale supérieure, *Le Campiello* de Goldoni, la troupe étant formée pour moitié de normaliens, pour moitié d'étudiants du cours Florent. Dans ma mise en scène, le gros problème que j'avais avec mes camarades qui venaient d'intégrer, c'est que, quand ils jouaient, ils m'expliquaient le texte, leur interprétation était une explication de texte. Ils n'étaient pas dans la suggestion, ils jouaient en montrant qu'ils avaient compris ce qu'ils étaient en train de jouer, ce qui est terrible car cela ne communique rien au spectateur. Et c'est là me semble-t-il une critique que l'on peut faire au *Dom Juan* de Jean-Pierre Vincent qui se joue en ce moment à la Comédie Française : finalement, tout le spectacle semble courir derrière un objectif : démontrer que Dieu n'existe pas. Et c'est asséné régulièrement par la mise en scène ; c'est tellement appuyé

que cette idée, qui aurait pu être extrêmement intéressante si elle avait été davantage suggérée, pèse lourdement sur toute la représentation.

Art de la suggestion donc, et on pourrait dire qu'on ne sort d'un théâtre qu'avec ce qu'on y a apporté, mais un peu déplié. L'art du comédien est de déplier les émotions chez le spectateur et en cela, le théâtre est évidemment une maïeutique. Et – j'imagine que certains d'entre vous ne sont absolument pas d'accord avec ce que je dis, ce qui nourrira la réflexion et la discussion que nous aurons par la suite – je ne pense pas que l'enseignement, dans la plupart des cas, le soit. Entre l'art de l'acteur et la pratique de l'enseignement, il me semble que l'on peut en effet trouver des analogies mais qu'elles sont faibles sur le plan heuristique.

Si l'on retient le terme « performance » qui nous occupe aujourd'hui, on pourrait trouver des liens supplémentaires. Si par performance on entend « ce qui peut être évalué », la capacité du professeur à rendre plus savants ses élèves peut faire l'objet d'une évaluation plus ou moins objective, en tout cas, toujours plus objective que la capacité d'un comédien à émouvoir son public. Si l'on entend par performance le rapport entre ce qui est mis en œuvre et ce qui est produit, il me semble que dans un cas comme dans l'autre, c'est un projet parfaitement asymptotique : un enseignant trouvera qu'il n'en sait jamais assez pour enseigner et un comédien dira qu'il n'a jamais suffisamment répété avant sa première. Mais, au-delà de cette analogie, la répétition est un processus extrêmement différent de l'acquisition d'un savoir académique ou de la préparation d'un cours. Parce que la répétition s'adresse beaucoup moins à l'esprit qu'au corps. Et que le corps ne fonctionne pas de façon linéaire. On travaille sur une matière humaine fluctuante. Eloi Recoing qui est metteur en scène et dramaturge, dont j'ai suivi l'enseignement à Paris III, dit qu'en matière de mise en scène la ligne droite n'est jamais le plus rapide et le plus efficace itinéraire d'un point à un autre. Si par performance, on a affaire à un synonyme d'interprétation, de jeu ou de présence, de charisme, s'il s'agit de dire qu'un enseignant porte la voix et sait ménager une progression dramatique pour ne pas ennuyer son public, alors oui, l'analogie est possible mais faible.

J'espère ne pas avoir déçu vos attentes en allant à l'encontre de ce que vous pensiez et attends beaucoup de notre discussion.

## Discussion

### Intervenant du public 1

Il se trouve que je suis à la fois professeur d'anglais et aussi interprète. Ce qui m'intéresse, ce sont les points communs entre le travail du professeur, celui de l'interprète linguistique et celui de l'interprète dramatique. Le point commun est me semble-t-il celui d'être un passeur. À mon sens, ce n'est pas superficiel de dire que le professeur est aussi là pour convaincre un auditoire ni qu'il soit superficiel de dire qu'un acteur est aussi là pour transmettre quelque chose. Qu'en pensez-vous ?

### Henri Dalem

Sur la dimension de passeur de l'enseignant, je suis d'accord avec vous. Il s'agit de faire rêver une discipline, on pourrait qualifier cela d'enthousiasme. Pour ce qui est de la traduction, je suis incompetent sur ce point. Mais pour l'enthousiasme de l'interprète, il faudra s'entendre. Car on entre dans une discussion sur les théories de l'acteur dont vous savez que, bien qu'elles aient énormément évolué au XX<sup>e</sup> siècle avec les apports de la psychologie et de la psychanalyse, elles ont toujours oscillé entre la théorie de l'enthousiasme (l'acteur est possédé par son rôle et, en scène, face à son public, il fait passer une vérité) et une théorie concurrente, celle du mécanisme qui voit dans l'acteur le travail corporel et la fiction. L'approche du praticien vient nuancer ces deux théories. En France, ces deux écoles cohabitent très bien, ce qui n'est pas le cas dans les autres pays. Aux États-Unis, l'école dite stanislavskienne représentée par l'*Actor's Studio* l'emporte alors qu'en Russie on aurait une tradition plus mécaniste. Les choses ne sont pas si simples mais finalement, qu'est-ce que l'acteur transmet ? Quand on joue Hermione, qu'est-ce qu'on transmet ? On fait éprouver mais y a-t-il quelque chose que l'interprète éprouverait et ferait éprouver au spectateur ? On serait plutôt dans l'ordre de la médiation, ce qui rejoint le rôle du professeur.

### Intervenant du public 1

Je ne suis pas sûr qu'il faille opposer les deux approches du métier d'acteur. Ce qui compte, c'est ce qui est dit au public. Hermione ou Andromaque disent quelque chose que l'auteur a voulu dire au public. Si j'ai introduit entre acteur et professeur le métier de traduction, c'est parce qu'il me semble que c'est un lien possible entre les deux : le professeur est maître de son discours, l'acteur est interprète de la pièce et de son metteur en scène, l'interprète est amené à rendre, de la manière la plus fidèle possible, le discours de quelqu'un d'autre, en s'effaçant devant lui.

### Intervenant du public 2

Il me semble que la masse du public ne se rend au théâtre que pour se divertir. Je n'ai pas l'impression que la masse de nos élèves vienne pour autre chose que ne pas se divertir. Donc je suis difficilement d'accord avec l'image du professeur acteur. Je ne pense pas qu'en-dehors d'un parallèle formel, il puisse y avoir quoi que ce soit de comparable entre le professeur et l'acteur. L'expérience prouve que les élèves sont redevables au professeur qui n'a pas fait l'acteur.

### Henri Dalem

Cette analogie n'est en effet pas évidente. Mais l'on peut se demander si, finalement, l'analogie entre le professeur et l'acteur ne peut pas permettre de s'interroger sur ce qu'il y a de personnel et de subjectif dans l'exercice de chacun.

### Intervenant du public 3

Ce qui semble intéressant dans cette question, c'est la façon dont, de plus en plus aujourd'hui, l'exercice du métier de professeur est envisagé comme pouvant s'appuyer sur la pratique quotidienne de l'acteur : gestuelle, travail de la voix. C'est une tentation d'envisager, dans la formation du professeur aujourd'hui, le contenu d'un côté et de l'autre, le travail des qualités que l'on attend d'un acteur, la présence.

### Intervenant du public 2

Ma crainte est précisément de voir, dans la formation des professeurs, cette dimension dramatique prendre la place de la formation disciplinaire. Ma crainte est que l'on veuille faire de nous des acteurs, qui enthousiasment leurs élèves alors que l'on transmet un savoir.

### Intervenant du public 4

Cela dépend du public. Je considère cela comme des outils. Avec un public d'élèves peu motivés, tout est bon pour les amener au travail : le jeu des acteurs, peut-être même un peu de cabotinage, si toujours on revient à la mission du professeur et à la transmission du savoir. Je suis en désaccord avec la vision proposée : un professeur peut aussi « déplier » des choses chez un élève.

### Intervenant du public 5

Je pense qu'il faut revenir sur la définition du terme divertissement. Si on l'entend comme le cabotinage ce qui dévie du sujet du cours, bien entendu, c'est dommageable. Je pensais au troisième point, il ne suffit pas de varier le ton, de ne pas garder le nez dans ses notes. Je pense que l'enseignement consiste aussi à faire vivre un rapport au savoir. L'expression de la vie dans ce rapport au savoir passe par le corps, par la façon de s'exprimer et pas uniquement par le contenu du discours. Il ne s'agit pas de cabotiner.

### Henri Dalem

Ce dont nous sommes en train de parler, n'est-ce pas de la rhétorique, qui comporte la dimension orale, qui consiste à mettre tout en œuvre pour intéresser son auditoire ?

### Intervenant du public 3

Avec la rhétorique antique, on retrouve cependant aussi la pratique du théâtre et le lien avec le travail de l'acteur.

### Intervenant du public 5

Et il s'agit de vraiment faire vivre le savoir.

### Intervenant du public 6

Si l'on pose la question de l'évaluation, en revenant à notre sujet, dans la représentation théâtrale, c'est le public qui juge, tandis que dans la salle de classe, c'est le professeur qui évalue. Il y a là une dissymétrie qui interroge aussi la manière dont on évalue au sein de l'Éducation nationale.

## Textes de références<sup>1</sup>

### Évaluation des professeurs

#### Notation

- Agrégés: décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré, chapitre III
- Certifiés: décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés, chapitre III

#### Référentiel de compétences

- Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier (NOR: MENH1012598A) (abrogé à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2013 mais valable pour la titularisation des stagiaires de la session 2013)
- Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (NOR: MENE1315928A)

### Évaluation de l'enseignement

- Articles L241-1 à L241-9 du Code de l'Éducation L'exercice des missions d'inspection et d'évaluation
- Articles L241-12 à L241-15 du Code de l'Éducation Le Conseil national d'évaluation du système scolaire

- Article L242-1 L'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel

### Évaluation des élèves et des étudiants

#### Les notes

- Circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000, publiée au BO spécial n° 8 du 13 juillet 2000
- Courrier du Ministère du 20 février 2001
- Circulaire n° 2011-111 du 1<sup>er</sup> août 2011 relative à l'organisation des procédures disciplinaires publiée au BO spécial n° 6 du 1<sup>er</sup> août 2011

#### Le livret de compétences

- Arrêté du 14 juin 2010 relatif au livret personnel de compétences (NOR: MENE1015788A)

#### Les examens

- Articles L331-1 à L331-3 du Code de l'Éducation: examens et diplômes nationaux du 2<sup>nd</sup> degré
- Articles L613-1 à L614-3 du Code de l'Éducation: grades et titres universitaires

## Principales instances d'évaluation<sup>2</sup>

### Évaluation des enseignements

- La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale
- L'Institut national de recherche pédagogique (INRP)

### Évaluation des enseignements et de la recherche pour le Supérieur

- L'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)

### Évaluation des politiques éducatives

- La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

### Évaluation de la gestion

- L'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche
- La Cour des comptes (contrôle de l'utilisation des fonds publics par les ministères)

### Évaluations-bilans nationales

- La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

### Comparaisons internationales

- L'association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire (IEA)
- L'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
- L'Unesco
- Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe

### Statistiques

- La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

1. Nous avons dressé ici une liste non exhaustive des principaux textes officiels sur l'évaluation, que vous pouvez retrouver sur notre site [www.societedesagreges.net](http://www.societedesagreges.net)

2. Source: <http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>

# Entretien

# Éclairage sur le classement PISA

Nathalie Bulle est chercheur au CNRS, au Groupe d'Étude des Méthodes de l'Analyse Sociologique de la Sorbonne (GEMASS). Elle enseigne la sociologie de l'éducation à Paris-IV. Elle s'est intéressée tout particulièrement aux évolutions des systèmes éducatifs et de la pensée pédagogique en Occident. Elle a publié un ouvrage qui synthétise l'ensemble de ses recherches à ce sujet, *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France* (Hermann, 2009).

**En 2010, lors de la publication des résultats de l'enquête PISA, Nathalie Bulle, chercheur au CNRS, avait bien voulu analyser pour nous les méthodes, les conditions d'évaluation, les objectifs et les effets du classement ainsi produit. Trois ans après, nous lui avons demandé de revoir ses réponses : peu de changement, sauf pour l'évaluation par compétence, qui suscite un engouement considérable depuis quelques années.**

**Le classement PISA est cité à l'appui de nombreuses études sur l'école en France. Très souvent cependant, les références sont peu précises et les éléments permettant ce classement assez confusément exposés. Que mesure exactement le classement PISA et avec quelle méthode ? Quels objectifs sont poursuivis ?**

**Nathalie Bulle.** L'optique particulière à l'enquête PISA est de ne pas s'intéresser aux compétences propres à la maîtrise des disciplines, mais à l'aptitude de l'élève à appréhender de manière autonome les situations de la vie quotidienne, grâce à sa formation scolaire. C'est pourquoi les tests PISA sont conçus comme indépendants de tout programme d'enseignement spécifique.

Les experts sollicités en amont de l'enquête ont souligné le caractère aventureux et réducteur de la définition a priori de compétences et qualités générales attendues de la part du citoyen moderne, et le fait que, plus une compétence est générale, moins elle permet la résolution de problèmes complexes. Il est par ailleurs difficile d'évaluer des aptitudes pratiques à partir de tests « papier-crayon ».

Faute d'une assise théorique sur laquelle se fonder, la décision a été prise de tester d'une manière purement empirique les idées à l'origine du projet. Les résultats des élèves à des tests académiques et aux tests



PISA s'avèrent néanmoins fortement corrélés, ainsi que les résultats des élèves dans les différents champs couverts par l'enquête (compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique).

La commodité de PISA, qui évite d'avoir à se référer à des parties communes des programmes scolaires, se paie donc d'une perte considérable en information. En effet, les tests évaluent vraisemblablement des aptitudes et des compétences générales développées aussi bien par les milieux sociaux que par l'école (avec des biais possibles, liés à la familiarité avec les mêmes types de tests), qui sous-tendent la réussite académique comme l'aisance dans la vie quotidienne, mais en disent assez peu, et pour cause, sur les habiletés développées à un niveau supérieur de maîtrise des disciplines.

### Dans quelle mesure peut-on raisonnablement se fonder sur les résultats publiés pour évaluer les défauts et les qualités d'un système d'enseignement en général et du système français en particulier ?

**N.B.** Un premier impératif est de tenir compte des niveaux économiques et culturels des populations, si l'on veut appréhender les effets propres de l'école. Par exemple, la différence des résultats en compréhension de l'écrit entre les élèves du nord de l'Italie et ceux du sud, qui est de plus de 50 points sur l'échelle PISA, supérieure à la différence entre les performances moyennes des élèves allemands et coréens, ou des élèves français et finlandais, devrait interdire, à elle seule, toute conclusion concernant la qualité intrinsèque d'un système éducatif où de tels contrastes géographiques sont observés.

D'un autre côté, la qualité d'un modèle éducatif dépend de sa faible perméabilité aux situations locales, autrement dit de la possible domination des effets des facteurs scolaires sur ceux des facteurs situationnels. Un indicateur de l'efficacité d'un modèle éducatif doit donc prendre en compte les ressources économiques et culturelles des populations dans la comparaison des performances atteintes par les jeunes. C'est d'autant plus vrai dans le cas de PISA qui est probablement plus perméable aux influences de facteurs extra-scolaires.

En revanche, on peut se référer directement aux résultats de l'enquête si l'on étudie l'évolution dans le temps des performances des élèves au sein d'une même population, dans la mesure où l'incidence des variations des conditions économiques et culturelles peut être tenue comme négligeable. PISA est vraisemblablement un bon « thermomètre » à cet égard car les tests sont, pour l'essentiel, les mêmes d'une enquête à l'autre.

### La France est-elle dans une situation aussi inquiétante que les interprétations de PISA tendent à le faire paraître ?

**N.B.** Si l'on prend en compte les niveaux économiques et culturels de départ, et c'est possible grâce à un indicateur créé par l'OCDE à partir de questions posées aux élèves sur les types de ressources dont ils disposent dans leurs milieux familiaux, alors la situation de la France apparaît honorable, mais s'est affaiblie depuis le lancement de PISA en 2000. Je reviens sur ces deux points. La position relative des élèves français, en culture mathématique et en compréhension de l'écrit était, en 2006, comparable à leur niveau économique et culturel relatif, ce qui était le cas des élèves des modèles germanique (comprenant l'Allemagne, la Suisse, les Pays-Bas, la Belgique, l'Autriche) et anglo-saxon (comprenant les États-Unis, le Canada, l'Angleterre, l'Australie, la Nouvelle Zélande et l'Irlande), tous pays confondus à l'intérieur de ces grands modèles. Notons que les résultats des élèves français en 2009 se sont légèrement améliorés en lecture par rapport à 2006, et sont restés assez stables en mathématiques.

Deux grands modèles éducatifs se détachent en revanche, l'un négativement, le modèle nordique (comprenant le Danemark, la Suède, la Finlande, la Norvège et l'Islande) qui perd près de vingt points PISA au regard du niveau économique et culturel moyen de la population scolaire et le modèle asiatique (composé ici de la Corée du sud et du Japon), qui gagne une trentaine de points PISA. Donc il est tout particulièrement aberrant de vouloir s'inspirer d'un modèle – Finlande mise à part – dont les résultats jugés convenables sont imputables à des facteurs économiques et sociaux mais où l'école est, bien plus que la nôtre, en situation d'échec relatif.

Cela va plus loin. Contrairement aux idées reçues, ces systèmes où une pédagogie dite différenciée est valorisée (les enseignants sont supposés pouvoir enseigner les mêmes choses à des élèves de niveaux différents, ne s'adressant plus nécessairement à la classe dans son ensemble) conduisent à une contre-performance relative des élèves les plus faibles et à une contre-performance relative plus grande encore des meilleurs. D'où l'erreur commise par certains analystes qui interprètent comme « fonctionnant bien » les systèmes aux performances moyennes, assurées par des facteurs économiques et culturels, et à la dispersion moindre des résultats : ce sont justement les systèmes où les effets des facteurs scolaires sont « négatifs ».

Or remontons un peu le temps et observons les performances de la France à PISA 2000, déjà un peu décevantes à l'époque, pourtant très supérieures à celles de PISA 2006. Le pourcentage des élèves avec un niveau très faible en lecture est passé de 15 % en 2000 à 22 % en 2006, il est proche de la moyenne de l'OCDE en 2009 : 20 %. Les effets propres de l'école en compréhension de l'écrit, et plus encore en mathématiques, étaient sensiblement positifs et rapprochaient l'école française des systèmes les plus « efficaces ». Mais encore, l'affaiblissement des compétences de base des élèves, au vu d'autres indicateurs, est plus ancien, les résultats à PISA se seraient sans doute avérés bien meilleurs il y a une vingtaine d'années. La morale est claire : il ne faut pas persévérer dans l'erreur en important des idées fausses de systèmes dont l'échec est amorti par la richesse relative des populations, mais au contraire se ré-appropriier des principes fondés en matière de politique éducative pour avancer dans une voie reconstructrice.

### Peut-on dire que la Finlande est l'exemple à suivre ?

**N.B.** D'une manière générale, non, pour les raisons qui précèdent concernant la position très honorable de la France dans des enquêtes antérieures et pour les deux raisons suivantes.

La première, les élèves finlandais ne sont pas bons en mathématiques, et pour cause, on n'apprend plus les mathématiques comme structures dans les collèges finlandais. Par conséquent les retards pris au collège ne peuvent être résorbés au lycée et se traduisent par des difficultés

multipliées dans l'enseignement supérieur. La deuxième raison est que la Finlande ne permet pas à ses meilleurs élèves de s'élever beaucoup au-dessus de leur niveau économique et culturel de départ, relativement à certains de leurs homologues internationaux. En revanche le point fort de ce pays est l'élévation relative des élèves les moins performants. Beaucoup de facteurs jouent à cet égard. Certains sociaux : l'importance conférée à l'école dans la société, la qualité des professeurs sélectionnés parmi de nombreux postulants, des niveaux économiques et culturels relativement élevés (supérieurs à ceux de leurs homologues français de 30 points si l'on calcule en points PISA), etc.

L'un des facteurs institutionnels qui distingue tout particulièrement la Finlande de l'ensemble des pays nordiques, et qui a certainement un rôle sensible sur les niveaux atteints par les élèves les plus faibles, est la prévention précoce de l'échec scolaire par un système important d'éducation spéciale, qui concerne 30 % des élèves de l'école de base (primaire et collège). Les élèves en difficulté sont réunis en petits groupes séparés de leurs classes à temps partiel, voire à plein temps pour près de 9 % d'entre eux. Compte tenu des éléments qui précèdent, les classes finlandaises connaissent une homogénéité relative, au sens où tous les élèves réunis sont susceptibles de pouvoir tous tirer parti des enseignements.

### Quelles sont les conséquences à long terme de la multiplication de ce genre de classement et d'évaluation dans le domaine de l'enseignement ?

**N.B.** Même si l'on fait abstraction des multiples biais, culturels ou autres, qui peuvent affecter les comparaisons réalisées, on voit que les classements bruts ont peu de sens. Or ils influencent fortement les responsables politiques qui s'en servent en retour pour justifier les orientations prises. Autrement dit, ces enquêtes accélèrent la tendance déraisonnable des pays à copier des solutions étrangères sans analyse approfondie des contextes. Ces solutions répondent inmanquablement à l'appel des nouvelles philosophies éducatives. Ces classements favorisent ainsi des logiques réformatrices répondant à une même doxa, leur offrent une pseudo caution empirique, dépossèdent les pays de la maîtrise de l'éducation et privent l'école de toute réflexion véritable sur ses missions.

## PISA repose sur une évaluation par compétences, est-ce cela qui est dangereux pour l'école ?

**N.B.** C'est un problème majeur. Les compétences représentent, au sens large, des réalisations à long terme, non évaluables de manière binaire. On dit en effet qu'un médecin ou un menuisier est « compétent », appréciation proche de l'idée de « performance », ce qui introduit une certaine confusion. En effet, dès lors qu'on prétend évaluer une compétence de manière binaire, on identifie des savoir-faire mécaniques, des réalisations pratiques étroites et, partant, on tend à interpréter les objectifs pédagogiques en termes behavioristes. En matière d'objectif pédagogique, il faut donc nécessairement différencier ce qui relève de l'appréciation de « compétences » désignant des capacités à agir dans des situations définies et pouvant être évaluées sommairement (acquises – non acquises – en cours d'acquisition) et ce qui relève de performances, comme la qualité d'une rédaction, d'un devoir de mathématiques, ou encore des connaissances acquises sur un thème.

Par exemple, que signifie « savoir rédiger un texte de quelques lignes » ? Une fois l'aspect purement fonctionnel de ce prétendu savoir-faire maîtrisé – et cela est beaucoup plus complexe que l'idée de compétence ne le suggère – l'élève n'a-t-il plus de progrès à faire ? On admire la rapidité, la maîtrise du corps, le dépassement de soi chez les grands sportifs, pourquoi les habiletés intellectuelles ne devraient-elles pas faire l'objet, par tous et à tous niveaux, d'une recherche de dépassement ? Un autre exemple, l'esprit critique. Ce n'est une compétence ni « mécanique » – susceptible de relever de l'acquis ou du non acquis – ni transversale, contrairement à ce que l'on tend à prétendre aujourd'hui. L'esprit critique dépend de la compréhension développée dans des domaines définis. Il est dangereux de transformer en compétences spécifiques et indépendantes ce qui relève en réalité principalement de la maîtrise progressive, et jamais achevée, de domaines de connaissance. Généraliser l'évaluation par compétences offrirait une image réductrice du développement d'un enfant, très normative, au final, et sans méconnaître la dimension réflexive qu'exige le développement de compétences, quelque peu « robotisée ». J'y vois un désenchantement de l'école.

## Qu'est-ce que l'enquête PISA ?

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves repose sur une enquête réalisée tous les trois ans depuis son lancement officiel en 1997 et la parution du premier rapport en 2000, auprès d'élèves âgés de quinze ans et scolarisés au sein des systèmes scolaires des pays de l'OCDE ainsi que de certains pays « partenaires »

Cette enquête consiste en des questionnaires remplis par les élèves eux-mêmes,

élaborés par le maître d'œuvre international de l'enquête. Ils sont corrigés dans chaque pays par un groupe de correcteurs nationaux avant d'être revus par d'autres experts. Les résultats sont envoyés ensuite au secrétariat de l'OCDE. Chaque enquête met l'accent sur un domaine faisant l'objet de la plus grosse épreuve (lecture, mathématiques ou sciences), les deux autres étant testés à l'aide de questionnaires moins importants. L'enquête PISA 2009 porte, comme celle de 2000 sur la lecture.

La méthode et les objectifs en sont ainsi définis par l'OCDE : « Plutôt que la maîtrise

d'un programme scolaire précis, PISA teste l'aptitude des élèves à appliquer les connaissances acquises à l'école aux situations de la vie réelle. [...] Les étudiants sont sélectionnés à partir d'un échantillon aléatoire d'établissements scolaires (publics ou privés) ainsi que sur un critère d'âge (à partir de 15 ans et 3 mois à 16 ans et 2 mois au début de l'évaluation), et non en fonction de leur classe. »

Le PISA est financé par les contributions des participants qui sont versées par l'intermédiaire des ministères de l'Éducation de chaque pays.

## Bibliographie

Bulle N. (2011) « Comparing OECD educational models through the prism of PISA », *Comparative Education*, 47 (4), 503-521.

OCDE, PISA, Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves [www.pisa.oecd.org/dataoecd/9/31/38200402.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/9/31/38200402.pdf)

OCDE, Résultats du PISA 2009 : synthèse <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>

OCDE, Travaux dans le domaine de l'éducation, 2010-2011 [www.oecd.org/dataoecd/45/54/45926624.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/45/54/45926624.pdf)

Novoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003) *Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?* *Comparative Education*, 39 (4), pp.423-438.

Planche, A. (2012), « L'imposture scolaire. La destruction organisée de notre système éducatif par la doctrine des (in)compétences », Bordeaux : PU Bordeaux.

D.S.Rychen, L.H.Salganik (Eds), *Defining and Selecting Key Competencies* (Bern: Hogrefe & Huber Publishers)

Simola, H. (2005), *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*, *Comparative Education*, 41 (4), pp.455-470.

<http://solmu.math.helsinki.fi/2005/erik/KivTarEng.html> : « Severe shortcomings in Finnish mathematics skills »

<http://solmu.math.helsinki.fi/2005/erik/PisaEng.html> : « The Pisa survey tells only a partial truth on Finnish children's mathematical skills »

# Demain, l'évaluation ?

Au terme de ce parcours et à travers les différents points de vue exposés – ceux du philosophe, de l'historien, du juriste, du professeur, du metteur en scène – se dégagent les principaux traits d'une bonne évaluation. Il est dès lors possible de définir les limites de l'évaluation dans le système éducatif. Et il est permis de s'interroger sur l'avenir de l'évaluation devant le développement des technologies numériques et l'essor des *Massive Open Online Courses* (MOOC) ou, selon le terme recommandé par la Commission générale de terminologie<sup>1</sup>, Cours en ligne ouverts massifs (CLOM).

1. Instance créée par le décret n° 96-602 du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française.

## Les critères d'une bonne évaluation

Tout professeur, dans la mesure où la notation et l'évaluation de ses élèves et étudiants occupe une grande partie de ses activités, ne cesse de s'interroger sur ce que doit être une bonne évaluation. Il se demande si elle est nécessaire, comment en réunir les conditions, comment la mettre pratiquement en place.

L'évaluation lui permet de savoir si ses élèves progressent harmonieusement. C'est d'abord pour lui, une indication sur l'efficacité de son cours et de ses méthodes. Elle est également nécessaire à l'élève pour lui permettre de voir quelles sont ses capacités, de découvrir ses bons points, ses erreurs, de développer les uns et de réduire les autres. L'exercice évalué, c'est le moyen d'apprendre à se connaître soi-même.

Plusieurs critères peuvent être retenus, c'est ce que nous avons proposé dans la contribution de la Société des agrégés à la refondation de l'école (voir encadré) : elle doit être limitée dans le temps, adéquate à son objet, rigoureuse, intelligible.

### L'écueil de l'évaluation scolaire : le problème de la valeur

Des critiques très pertinentes sont portées contre l'évaluation par compétences : le risque de faire verser l'évaluation dans l'examen de conscience ou de moralité, l'échec d'une évaluation « maturation » qui interdit toute exigence puisque rien n'est jamais complètement acquis<sup>2</sup>. Au-delà de ces critiques, c'est l'importance prise par l'évaluation pour elle-même qui inquiète.

Le baccalauréat, évaluation par excellence, qui est placé sous les feux des projecteurs chaque année est un bon exemple de cet écart entre réalité et évaluation. À partir du moment où les pourcentages sont définis d'avance et où l'on table sur un résultat fixé quasi contractuellement indépendamment des copies ; à partir du moment où ni les élèves, ni leurs parents, pas plus que leurs professeurs ou les correcteurs eux-mêmes, ne sont capables de concevoir l'intégralité du processus ayant abouti à la note finale ; dans la mesure où l'on calcule des moyennes à partir de disciplines et d'épreuves différentes et en ajoutant des points supplémentaires grâce aux options, personne ne s'y retrouve.

L'évaluation scolaire prend soudain une vie propre, ne vaut plus que pour elle-même indépendamment de toute réalité. C'est la seule évaluation qui ne puisse pas être vérifiée, le système étant clos sur lui-même et sans comparaison possible. C'est la raison pour laquelle de nombreux rapports sur l'école en France font un recours désespéré aux comparaisons internationales : cette soif de référence est guidée par l'illusion que de telles comparaisons permettront précisément de remédier à cet écart avec la réalité. On comprend ainsi également la volonté des créateurs de PISA d'évaluer des qualités valant pour la vie quotidienne : c'est une façon d'essayer de rapprocher l'évaluation de quelque chose de concret. Mais les critères des évaluations existantes (choix des cohortes, type d'exercice, critères de correction) sont si peu transparents qu'elles ne sont en réalité pas d'une grande aide.

### Demain, l'évaluation omniprésente

La place de l'évaluation au moment de l'apparition des CLOM dans lesquels certains voient l'avenir de l'éducation et de l'enseignement

supérieur semble être en passe de devenir encore plus importante qu'aujourd'hui. Ces cours en ligne, parce qu'ils encouragent la culture personnelle, peuvent constituer le cadre d'une véritable éducation libérale au sens noble du terme. Cependant ils peuvent aussi contribuer à la création d'une véritable bulle de l'évaluation, au sens où l'on parle de bulle financière.

D'une part, l'évaluation suscite l'intérêt des concepteurs et distributeurs de cours en ligne payants puisque toute la raison de ces cours réside dans le certificat qu'ils permettent d'obtenir. L'enjeu est alors non pas tant de concevoir une façon fiable de vérifier les compétences des candidats mais du moins de le faire croire. La certification, l'évaluation finale, devient le seul intérêt de l'inscription. Et l'on voit déjà se profiler un phénomène comparable à celui des marchés financiers : le cours de tel ou tel certificat risquant moins de dépendre des capacités réellement éprouvées que de la somme qu'on est capable d'investir pour l'obtenir.

D'autre part, avec le développement des CLOM et la possibilité pour les universités ou grands établissements de dispenser des cours en ligne, peut se constituer une cohorte d'étudiants ayant accès certes aux cours, aux connaissances, mais non véritablement aux professeurs et non véritablement à l'évaluation ayant lieu au sein de ces grands établissements, qui est conçue pour un nombre restreint de candidats. L'accès à la connaissance s'étend, l'accès à l'évaluation de ces connaissances se restreint et peut être lié à tout autre critère que celui de l'excellence.

Au moment où ces cours suscitent tant d'espoir, ce serait un échec dramatique. Ouverture des épreuves au plus grand nombre, grande publicité des conditions d'évaluation, accès massif à l'examen des capacités des candidats par le jury, le concours à la française est le remède. Sans doute cela coûte-t-il cher. Rentabilité à court terme pour établissement privé ou investissement à long terme pour système public, vaste sujet...

2. Voir, sur ce point, les développements de Frédéric Dupin p. 41.

## L'exigence: une évaluation juste

L'évaluation des élèves est indispensable. Que l'on bannisse ou travestisse les notes n'y changera rien et c'est une illusion que de croire que c'est la note elle-même qui fait souffrir : chacun peut l'admettre, il est toujours difficile de découvrir que l'on s'est trompé ou que l'on a échoué, quel qu'en soit l'indicateur, chiffré ou non.

Mais dans l'intérêt des élèves, l'évaluation doit précisément leur permettre d'apprendre à mieux se connaître, c'est-à-dire de savoir discerner leurs défauts et leurs qualités, de comprendre précisément là où ils réussissent et là où ils échouent et d'en découvrir les raisons.

Elle manque son but si elle prend toute la place des enseignements, si elle est intempestive, si elle est sans rigueur, si elle est volatile.

Une évaluation limitée dans le temps

Pour être efficace l'évaluation doit être ponctuelle. Elle doit pouvoir rendre fidèlement compte de l'évolution de l'élève. Les plages de temps réservées à l'évaluation doivent être fermement définies et ne pas empiéter sur les horaires dédiés à l'enseignement : l'hypertrophie de l'évaluation est aujourd'hui prétexte à la diminution des heures d'enseignement.

Une évaluation adéquate à son objet

Elle doit correspondre strictement aux capacités intellectuelles qu'il s'agit d'évaluer.

Elle ne peut prendre en compte des traits de caractère ou de conduite. L'école n'a pas le droit de remplacer l'excellence par la docilité.

Une évaluation rigoureuse

Elle ne doit reposer que sur des critères objectifs.

Sa périodicité doit être fixe.

Une évaluation intelligible

Le système d'évaluation doit être assez simple pour que quiconque comprenne dans quelle mesure la tâche a été correctement ou non effectuée.

Le système d'évaluation doit reposer sur un nombre de critères limités et clairs.

Le système d'évaluation doit reposer sur une permanence des critères tout au long de la scolarité et, idéalement, de génération en génération afin que les parents puissent véritablement comprendre comment leurs enfants sont évalués.

## Les publications de la SDAU

Dossiers thématiques  
**Assises de la recherche : contribution de la SDAU**  
*novembre 2012*

**Contribution à la concertation sur la refondation de l'école**  
*septembre 2012*

**L'affectation des agrégés**  
*juin 2012*

**Les 25 Propositions pour l'Éducation nationale**  
*avril 2012*

**Les 25 Réponses des candidats à la Présidentielle**  
*avril 2012*

**Analyse du nouveau rapport Gasperrin**  
*novembre 2011*

**Analyse du rapport Gasperrin**  
*juillet 2011*

Rapports  
**Le mouvement de 2008 à 2013, quel bilan ?**  
*à paraître en octobre 2013*

**Restaurer l'école dans l'intérêt supérieur de l'élève**  
*septembre 2012*

**Les agrégés à l'Université**  
*2011*

**Y a-t-il un « malaise enseignant ? »**  
*2010*

**Les agrégés stagiaires à l'Ifm**  
*2008*

Ouvrages et revues  
**Le rôle de l'école, actes du colloque de 2011**  
*à paraître*

Source : Société des agrégés de l'Université,  
*Restaurer l'école selon l'intérêt supérieur de l'élève,*  
*Contribution à la concertation sur la « refondation de l'école de la République », 2012.*

Alors que nous assistons à une inflation de l'évaluation à laquelle ni l'Éducation nationale ni l'Enseignement supérieur n'échappent, le moment semble opportun pour réfléchir à la notion même d'évaluation ainsi qu'à ses fins.

Destinées à offrir au plus grand nombre une réflexion stimulante et ouverte sur les enjeux du système éducatif, les « Rencontres de la Société des agrégés », réunissent spécialistes, chercheurs, professeurs et amateurs autour d'un thème que chacun peut librement aborder de son point de vue spécifique.

**Nathalie Bulle, Henri Dalem, Frédéric Dupin, Denis Kambouchner, Paul-Henri Mousseron, Thomas Steinmetz, Yves Verneuil**

17,00 €

