

1^{ère} PARTIE

SE FORMER À L'ÉVALUATION, d'après Michel VIAL.

Quelques pistes de réflexion sont synthétisées à partir de l'ouvrage de **Michel VIAL**, « **Se former pour évaluer** », De Boeck – 2001.

- L'évaluation a été étudiée à partir de modèles, très rarement en rapport avec le travail et les rôles de l'évaluateur.
- Se former à l'évaluation, sans partir d'un modèle prédéterminé ou d'une doxa, tel est le point de départ : l'évaluation comme élément de « l'évaluant » (évaluateur - évalué - objet – contexte – sens et finalités).
- Réflexion à tous les niveaux, en tous contextes: apprentissages scolaires, enseignement, formation...Elle concerne aussi bien l'enseignant, le formateur, le conseiller pédagogique, l'inspecteur...

1 – « Une interrogation de soi en train d'évaluer »

- « Pas de problématique en évaluation sans analyse critique des **références** utilisées.

Parmi celles-ci :

- les valeurs
- les modèles de référence
- les convictions
- les registres de pensée
- les outils
- les schèmes
- les scénarios
- les habitus
- les stéréotypes...

- Se construire une « **culture en évaluation** »

Cette culture est à ne pas confondre avec ce qui a été appelé « culture de l'évaluation » par C. THELOT : rationalisation, régulation.

« Le but est d'inventer une **praxis** à partir d'une culture en évaluation ». « L'évaluation ne se définit pas, elle se caractérise ».

- « L'évaluation est une **pratique sociale** ». « L'évaluateur n'est jamais seul ».

- Des conceptions « de moins en moins technicistes, de moins en moins asservies au fonctionnalisme... ». « L'évaluation n'est plus aujourd'hui la seule mesure des acquis [...] elle ne se réduit pas à des moments identifiables, spécifiques, appelés bilans, tests, épreuves avec objectifs à attendus... ». « L'évaluation n'est plus un simple dispositif linéaire, chronologique, entrecoupé de remédiations, de réajustements pour la conformisation... »
- La culture est surtout « la possibilité de **problématiser des situations**, de questionner des évidences et notamment la doxa ». « La culture en évaluation est l'élaboration par l'évaluant (évaluateur et évalué) d'un état d'esprit, d'attitudes permettant l'utilisation de **postures** qu'on peut rendre intelligibles par des références communicables ».
- « L'évaluation est le rapport que les sujets entretiennent avec la valeur. Spécifier ce rapport, c'est entrer dans une école d'évaluation, c'est s'inscrire dans un modèle... »

2 – Donner sa place à l'Autre

- « Evaluer, c'est faire vivre une **problématisation du sens** dans la **relation humaine..** »
 - « Assumer les contradictions dans l'estime (au sens de naviguer à l'estime), avec respect et amitié : chercher encore, comprendre, faire **Connaissance** et non pas seulement savoir. Ne pas oublier qu'on peut s'être trompé et chercher le sens que l'**autre**, avec qui on évalue, ou que soi, singulier, affecte à la pratique évaluée... »
 - « Prendre le pouvoir d'en **parler** : la parole est la base de l'instrumental » .
 - « Conflit paradigmatique entre deux univers sémantiques régis par le terrorisme du **Voire** dans le contrôle rationalisant et la séduction de l'**Ecoute** dans la logique du reste ».
- « L'évaluateur porte des masques, il joue **des rôles**, des jeux : des jeux sérieux ». Il est tel le frontalier : soit du côté du contrôleur, soit du côté du passeur qui aide à franchir la frontière. Aujourd'hui encore, persistent les pièges de la monofinalisation qu'on prend pour de la rigueur », de la « cohérence »... Trente ans après Ardoino, « on s'arqueboute sur l'évaluation-mesure » sans poser la question de la légitimité sur sa capacité à rendre compte des faits humains.
 - « Le référent de l'évaluateur n'est pas monolithique, une fois pour toutes établi . La formation à l'évaluation n'est qu'une formation à pouvoir s'autoriser à poser des questions.. »
- **Les valeurs** au cœur de l'évaluation: elles sont exprimées par le biais du **critère** : « Le critère est dans la rencontre entre évaluateur et évalué [...]. Il est une expression du rapport qu'on entretient avec la valeur [...]. Le critère est le résultat

langagier d'un choix dans les valeurs : il nomme ce qui importe à un moment donné... ». Les critères conduisent le projet (critères – étoiles, balises, repères).
Le critère n'est pas l'objectif !

- Les valeurs au cœur de la **professionnalisation** : « travailler les valeurs, c'est travailler le processus de professionnalisation »
 - « Les valeurs sont à l'interface entre le **professionnel** et le **privé** ». La pensée par objectifs à conforté «le tabou selon lequel les valeurs relevaient du privé, voire de la foi, de l'intime, hors du professionnalisme ».
 - « Se professionnaliser indique forcément un travail sur soi », « c'est un processus inachevable ».
 - S'intéresser aux **valeurs** pour qu'elles existent dans le champ professionnel. « Professionnaliser quelqu'un, c'est se pencher sur sa structure mentale et affective. Simplement, la garantie que l'on donne, c'est qu'on ne fera pas le travail à sa place, que c'est lui qui réorganisera cette structure ».
- « **Travailler avec l'autre**, c'est toujours être confronté à l'**étrangeté** ».
« L'étranger nous renvoie d'abord le fait qu'il n'a pas les mêmes valeurs que soi ».

« Il nous renvoie nos propres valeurs. Nos valeurs apparaissent parce qu'elles sont dérangées par l'étrangeté de l'autre ».

« Le travail en **formation professionnelle** et son évaluation consistent avant tout à identifier, à accepter, à rendre conscient, à faire exister des imbrications **des investissements** sur lesquels fonctionnent les personnes, en se référant aux **valeurs attachées au poste** ... ».
- « Distinguer valeurs (forcément **sociales**) et convictions ». Croyances et convictions « assurent une clôture identitaire du sujet ». « Les convictions prises pour des valeurs génèrent une série de figures identificatoires représentatives de la profession, des personnages auxquels on se réfère, parfois sans le savoir ».
- Le travail du sens : « La personne qui apprend semblerait trouver le sens de ses apprentissages dans une **épreuve personnelle** où elle s'engage **comme sujet** envers le savoir. De récepteur, il devient demandeur jusqu'à ce que l'apprentissage et les savoirs deviennent une histoire personnelle, la sienne ». J. BEILLEROT.

« Passer du sens répété au sens personnel, c'est créer l'investissement ». M. VIAL.

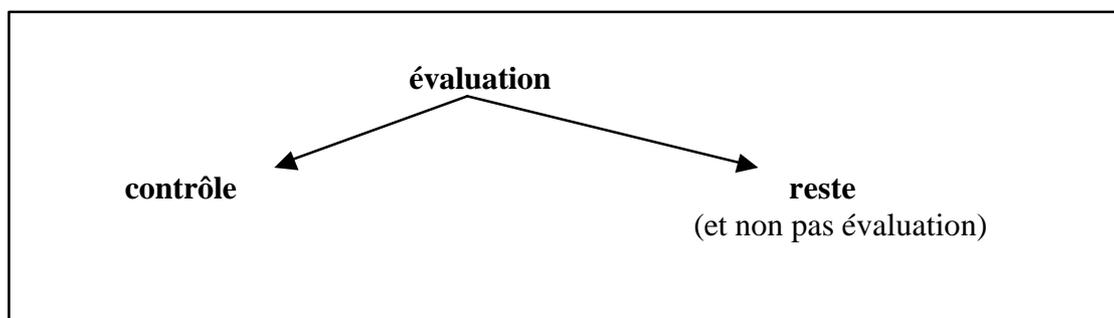
3 – L'évaluation, une pratique sociale de travail du sens : le contrôle et le reste

- **Rappel** : ARDOINO et BERGER (1989) ont mis en évidence les différences et complémentarités entre **contrôle** et **évaluation**, le contrôle étant une logique **dans** l'évaluation.

Contrôle : vérification de conformité à partir d'un référentiel extérieur et antérieur. Normations, constat et transparence.

Evaluation : fondation de valeurs, travail du sens, multiréférentialité, étude du non-dit, de l'imprévu, de l'opacité.

- Michel VIAL : « le contrôle et le reste » :



- **contrôle** : le précisé, l'instrumenté, le clarifié
- **le reste** : dans l'ambiguïté des rapports humains.

« Le contrôle n'est dangereux que quand il est obsessionnel, quand il veut occuper toute la place de l'évaluation ». « Les deux logiques **sont en tension**, en contradiction ».

- La logique du **contrôle** : comptabilisation, ordre, stabilité → rend rigide, risque de confusion avec la **maîtrise** !
Il est desséchant, mais structurant.
La remédiation et l'acquisition de compétences référentielles, « c'est du contrôle ».
(N.B. : les « évaluations CE2 et 6^{ème} sont bien du contrôle ; la logique du reste y trouve-t-elle sa place ?).

- La logique **du reste** :
C'est une « **logique de promotion de la capacité de l'autre** », le formé n'est pas passif, le rapport de formation ne se réduit pas à la transmission d'un savoir objectif, à un formatage extérieur.

L'évaluation comme processus social appris (page 70)

Les deux logiques :

| Logique de contrôle | Logique du Reste |
|--|---|
| Autocontrôle | Autoquestionnement |
| Vérification de la conformité (dans le sens donné) | Utilisation du doute, recherche de sens |
| Quête des bonnes procédures | Elaborations provisoires de significations |
| Dispositif Instrumentation | Projet Parole |
| Rationalisation des pratiques Résolution de problèmes Programme Cohérence Distanciation Externalité | Interprétation inachevable Problématisation Visées éthiques et politiques Pertinence au contexte social Implication travaillée Assumer dans le détachement |
| Quête obstinée de réponses | Jeux de questions |
| Etablissement de normes | Fondation de règles |

- « **Eviter le piège du choix** entre deux logiques », « ne pas chercher à « réduire les contraires ». « Ne pas considérer le contrôle négativement. Le danger est celui des logiques « pures » et exclusives (ex : logique de l'expert). « Jouer des postures ».

« Respecter l'hétérogénéité des logiques, des u niveaux de référence et [...] rendre **tous les modèles disponibles** ».

« Mettre en dialectique, articuler, alterner, combiner... mais **ne pas mélanger**. Assumer d'avoir à contrôler et assumer d'avoir à accompagner l'autre sur son chemin ».

Dans le contrôle s'il le faut, dans « **le reste** » tout le reste du temps, sans calcul, sans finaliser sur le contrôle : « Etre là, dans cette logique, parce que la relation est vécue entre humains, sans objectivité possible, au mieux de ce qu'on peut faire avec l'autre pour son développement. Pour cela, identifier en soi les deux logiques et les assumer toutes deux est bien plus fécond aujourd'hui, parce qu'elles interpellent les acteurs de l'évaluation au plus profond de leurs attitudes en leur demandant de travailler leur vision du monde ».

« L'évaluation n'est pas une série de procédés, elle est **engagement du sujet** ».

- **La « posture de l'entre-deux »**

« **L'entre-deux** comme posture est l'occasion d'un travail, pour avancer de l'agi à l'assumé, et non pas de l'insu au su, ni de l'ignoré à l'appris ». Dans la formation à l'évaluation, « faire les mille **deuils de la maîtrise**, relativiser l'instrumentation qui n'est qu'un moyen d'étayer l'intuition [...] »

« La **cohérence** en évaluation (comme vertu du Grand Tout) est supplantée par la **pertinence au contexte social** ».

Des suggestions pour la pratique :

- être médiateur ; dans le « comme si »,...
- savoir ne pas dire, ne pas étiqueter, ne pas borner
- « **S'autoriser, devenir auteur de soi avec l'Autre** »
- accueillir la différence, dans la courtoisie et le respect
- « avancer prudemment une interprétation provisoire, sachant que le sens change quand on l'a saisi »
- faire le deuil de l'harmonie, du consensus ; choisir sans cesse et ne rien renier...

° « *Six principes pour rendre intelligible l'évaluation :*

- *observer, écouter : essayer de comprendre sans préjugés, sans projections de normes préétablies ou de théories explicatives confondues avec les références ;*
- *parier sur les potentialités de changement, de créativité au profit du processus en cours et des inflexions éventuels que les interactions peuvent engager ;*
- *mettre en scène les questions sans les confondre avec l'interrogation toujours désireuse d'obtenir la solution, la réponse. Interpeller l'autre et l'autre en soi ;*
- *saisir les opportunités pour impulser des remaniements et des réorientations sans culpabiliser par la mise en évidence de dysfonctionnements, de souffrances, de problèmes ;*
- *rester étranger, voire indifférent (au sens de l'ethnométhodologie), ce qui favorise l'empathie et l'écoute, sans prendre à son compte le destin de l'autre et se mettre à penser à sa place, s'effacer ;*
- *se centrer sur les sens en train de se construire, sans le fixer en un savoir, sans le dogmatiser : dialoguer.*

○ **L'évaluation formative, un « alibi pour développer un espace de contrôle » :**

« Le formateur, au nom de « l'évaluation formative », traque le « développement métacognitif » des formés comme on exigeait la récitation des poèmes et n'a pas plus de respect de la praxis des enseignants en formation qu'on n'en a de la capacité de

réflexion des élèves. **Le manque chez l'autre est encore un symptôme, il ne fait pas question** ».

« La rédemption pédagogique est un leurre... L'évaluation formative n'est pas consubstantielle à l'évaluation, elle n'est pas une valeur absolue. C'est une idéologie qui a traversé deux modèles de l'évaluation, historiquement situés (la cybernétique et le systémisme) ».

- **L'élaboration du sens est liée** aux « actes de la vie », « aux investissements dans les apprentissages et les appropriations de savoir, **à l'épaisseur du projet personnel** :

J. BEILLEROT : « Laisser au sens le pluriel des significations. Poser la question du sens sans vouloir la résoudre et surtout pas à la place de l'autre [...]. Le sens advient des profondeurs du psychisme, car le savoir n'a pas de sens, ni en soi, ni pour personne. Seuls tels savoirs et non d'autres, vont avoir du sens pour moi.... C'est finalement l'engagement, l'investissement dans les actes de la vie, y compris dans les apprentissages et les appropriations de savoir, qui donnent et font un sens, sans doute toujours fragile ».

ZARIFIAN : « N'apprend jamais mieux que celui qui peut se penser lui-même comme en devenir ».

2^{ème} PARTIE

DISCUSSION AUTOUR DES CONTEXTES DE L'ÉVALUATION, DES PRATIQUES ET DE LA PROFESSIONNALISATION

Deux situations pour évoquer les réalités et les dérives de l'évaluation objective et rationalisante

La première est relative, en 2004, à un élève né en 1992 qui devra quitter l'école primaire puisqu'il atteint l'âge de 12 ans. Le cas est étudié en équipe mixte (enseignants du C3, de sixième, principal, inspecteur). Soumis une énième fois aux tests d'évaluation CE2, cet élève obtient de bons résultats. Dans le cours de la discussion, il apparaît que le critère des « résultats » n'est pas pertinent, qu'il y a lieu d'interroger d'autres faits : gestion de son cursus (dès la fin de la maternelle, puis maintien dans le cycle 2), attitudes face aux exigences scolaires (on évoque des signes de refus, des problèmes relationnels). La logique d'évaluation centrée sur les performances-résultats, qui a été mise en œuvre avec une certaine radicalité, est contestée par ceux-là même qui l'ont privilégiée et mise en œuvre. Son caractère exclusif a contribué à nier la personne de l'élève. Cette situation montre les effets néfastes, voire délétères, de la « mono-finalisation » en évaluation, comme le fait remarquer Michel VIAL.

La deuxième est relative aux dispositifs d'évaluation mis en place par un certain nombre d'enseignants dans le cadre des outils recommandés tels que l'évaluation de début de CE2 et le livret scolaire par compétences. Peu à peu, ces deux dispositifs sont réappropriés dans les modèles traditionnels du contrôle scolaire : « C'est comme les compositions d'autrefois, seule la dénomination change ! Il suffit de rassembler les épreuves à la veille des congés, voire de traduire les résultats par une échelle de notation.... Et de revenir au carnet de notes ! » Comme il y a, chez les parents, une forte demande de lisibilité, la congruence est assurée, la boucle est bouclée... Parfois les « épreuves » du début de CE2 sont réalisés rapidement, pour ne pas amputer le temps des autres activités. Cette situation d'inflation des dispositifs d'évaluation peut être mise en relation avec les conclusions d'organismes internationaux qui notent que les difficultés des élèves sont plus importantes dans les pays qui ont multiplié les dispositifs d'évaluation. La question du sens est éludée au profit de l'inflation d'actes obligés de contrôle, l'appropriation d'une « culture en évaluation » par les enseignants sacrifiée au profit d'un empilement de tests.

L'évaluation en contexte professionnel, vue du côté de l'inspection

Une situation est rapportée, celle d'un enseignant qui, au terme d'une inspection, reçoit un rapport qui confirme l'excellence des prestations en tous points « conformes ». L'avis de l'IEN-adjoint conforte le point de vue de l'IEN : « Que dire de plus devant tant d'éloges ? » L'inspection suivante est effectuée par un autre inspecteur qui observe que l'enseignement est « classique ». La parole est donnée à l'enseignant, au début de l'entretien. Celui-ci la refuse, affirmant n'avoir rien à dire, même si des questions ouvertes (sur les programmes, sur le vie de classe) l'invitent à s'en saisir. La personne laisse entendre que l'inspecteur, « c'est fait pour voir ».

Cette situation donne lieu à diverses interprétations, dans le droit-fil des analyses de Michel VIAL :

- Pour cet enseignant, il n'y a d'évaluation légitime que dans l'observation du visible : voir, et non pas écouter. Il s'agit d'une culture (qui préside aussi à l'évaluation scolaire), il s'agit aussi, certainement, d'une stratégie implicite d'auto-protection contre des investigations qui amèneraient l'évalué à se dévoiler, à faire état de ses choix, de ses souffrances, de ses conceptions, de sa pensée .
- Le rapport d'inspection élogieux se fondait sur des constats de conformité, il en tirait des conclusions en termes d'excellence. En ce sens, le contrôle et la maîtrise étaient assimilés, confondus. Pour cet enseignant, la maîtrise professionnelle procède de la conformité avérée. Ce que le rapport d'inspection et l'avis de l'IEN-adjoint viennent conforter .
- La « culture » en évaluation de l'enseignant fait de l'échange verbal une sorte d'interdit qui pose une barrière avec l'intime, le privé, le ressenti. Les signes perçus par l'inspecteur resteront à l'état de signes (pas d'enthousiasme, mutisme, ritualisation de la pratique pédagogique...) : les conditions nécessaires à l'approche du « reste » ne sont pas assurées.

L'une des premières préoccupations pour l'inspecteur qui veut amener les bases d'une « culture en évaluation » est de relativiser l'importance de l'observation en classe, de la « photo » d'un moment de travail qui n'est jamais qu'un instantané. Il lui faut aussi, s'il veut développer les pratiques du « reste » se montrer respectueux de la personne, garantir qu'il ne se servira pas des propos entendus (croyances, ressentis, valeurs) pour étayer des actes de contrôle. Question d'éthique. Des évolutions sont constatées : des enseignants apprécient ces formes de dialogue professionnel quand ils ne les revendiquent pas.

La question de l'éthique et des finalités consubstantiels au « reste » se pose à la lecture du rapport Bottin, « Connaître et reconnaître les IEN » (2004) qui soulève la question de « l'utilité » de l'inspection sans approfondir la notion, renvoyée aux avis très rationalisants du Haut Conseil à l'évaluation de l'école.

L'utilité, pourtant, ne semble pas pouvoir se définir sans référence aux investissements professionnels de l'enseignement. Chez les personnes qui n'attendent qu'un contrôle, il y a souvent une grande difficulté à définir des perspectives, à engager le dialogue sur des projets, un cursus.

L'accompagnement des enseignants, vu du côté du conseiller pédagogique

Dans l'accompagnement des PE2, des recrutés sur liste complémentaire, des stagiaires en prolongation de formation, tout a été décliné, tout paraît a priori structuré sauf ce qui paraît essentiel dans un processus de formation : **la demande de l'évalué**. Le système, tel que l'on peut l'observer ou le vivre, est fermé. Il tend à faire l'impasse sur les évolutions vécues par le formé, son expérience, ses expériences. L'illustration en est dans certains dispositifs figés des IUFM qui, dans les faits, sont un contrôle avec des cases à compléter .

Dès lors qu'il y a un travail d'évaluation, cela implique l'accord de l'évalué. Faute d'une confiance construite et installée entre évaluateur et évalué, le refus de ce dernier paraît légitime.

Mais les formés eux-mêmes, pour nombre d'entre eux, n'attendent qu'une reconnaissance de leur maîtrise. Ils ont une représentation de l'inspecteur, du CPC qui fixe le champ des attentes : souvent des réponses d'experts.

Ces observations font que le conseiller pédagogique peut se demander s'il a une place d'évaluateur et qui la définit.

La recherche de points d'appui et d'éclairages à cette question mène à deux pistes:

- la circulaire du 27.7.2001 (BO 32) : « accompagnement des nouveaux enseignants » qui tend à favoriser des positionnements nouveaux et fonde en droit de nouvelles approches de professionnalisation.
- la loi du 10 juillet 1989 et le décret du 18 juillet 1990 portant statut des inspecteurs : ces deux textes introduisent le concept d'évaluation, sans en préciser les contours, si ce n'est pour les inspecteurs de le différencier de celui d'inspection. On peut considérer que, pour l'inspecteur comme pour le conseiller, le concept est à construire en s'aidant des sources existantes, des confrontations collégiales, des expériences réfléchies.

Le cas d'une jeune enseignante autoritaire et blessante vis à vis d'élèves en grande difficulté sociale et scolaire, qui affirme qu'elle « n'a pas fait khâgne pour cela » constitue en soi une profonde interrogation sur les insuffisances des parcours de professionnalisation existants et des actes d'accompagnement qui pourraient engager la réflexion sur les valeurs.

Des chartes, oui mais comment ?

Le but d'une charte est de préciser dans quelles conditions le travail de l'évaluation peut se faire, ce qu'il vise, ce que l'évaluateur s'engage à garantir (par exemple la confidentialité des entretiens). C'est ainsi que la charte existant dans une inspection (voir sur ce site) a eu des effets positifs en ce qu'elle facilite la discussion, qu'elle crée des attentes chez les enseignants dans ce domaine, qu'elle offre un cadre pour la parole sur le « non-visible » de la pratique de l'enseignant. La crainte est exprimée d'une « charte du suivi et de l'accompagnement » qui, à l'instar de celle de 1815, serait octroyée, c'est-à-dire en l'occurrence imposée aux inspecteurs (le rapport Bottin, déjà cité, évoque un cahier des charges national, décliné en académie). L'outil qu'est la charte pour l'inspection est significative d'un métier assumé.

La charte d'accompagnement des néo-titulaires mise en place par les conseillers pédagogiques châlonnais (voir sur ce site) peut être maintenant appréciée à la lumière d'une expérience de deux ans. Elle a été étendue à tous les enseignants, y compris pour ceux qui sont susceptibles de demander de l'aide en vue de se présenter à des examens professionnels. Le principe même de la charte met en cause la pratique ancestrale de l'ordre de visite à tel ou tel enseignant signifié par l'inspecteur. Il s'avère que, sans doute, la charte a favorisé des relations d'un autre type, moins formelles. Mais ce n'est pas suffisant : pour que ce cadre soit opérationnel, il faut que le rapport entre le conseiller et l'enseignant s'établisse, s'institue par l'expérience, par l'expérience renouvelée. Les néo-

titulaires qui, sortant de l'IUFM, voient dans le conseiller un expert infaillible, ne sont pas prêts, d'emblée, aux démarches d'évaluation en contexte professionnel. Il est possible aussi que, du côté du conseiller, la tentation du pouvoir et de l'aura que donne l'expertise, existe ici et là...

La charte suppose que les rôles du conseiller et de l'inspecteur ne soient pas confondus, pas plus qu'ils ne devraient l'être avec l'IUFM. Le conseiller, lors de ses visites, s'assure qu'il n'y a pas confusion : s'il vient au titre des protocoles de certifications, il le précise, le critère étant qu'il y a compte-rendu à l'IUFM ; s'il vient dans le cadre de la circonscription, le cadre est alors celui de l'accompagnement, le jeune enseignant, quel que soit son statut (PE2, « liste complémentaire », NT1, NT2...) est un enseignant comme les autres. Le cadre est alors celui de la charte. En cas de difficultés signalées par le directeur ou le tuteur, le conseiller définit une stratégie.

N.B. : L'ouvrage de Christophe DEJOURS, l'évaluation du travail à l'épreuve du réel, INRA – Editions 2003, apporte des éclairages et des points de vue sur les enjeux de l'évaluation, et particulièrement sur :

- le réel du travail, la nécessité de « l'infraction » pour bien travailler
- l'obstacle que constitue le « visible » ; la place du subjectif ; l'obstacle de l'expertise
- le caractère délétère que peut prendre l'évaluation des performances
- la « reconnaissance comme accusé de réception de la contribution » etc.