

Editorial

Jean-François Marcel †

EFTS †, ENFA, Université de Toulouse, France

jean-francois.marcel@educagri.fr

Des interrelations entre les processus curriculaires et les processus évaluatifs

Le dossier de cette livraison traite des interrelations entre les processus curriculaires et les processus évaluatifs. Il revendique une centration qu'il convient de souligner sur les processus car, pour des raisons de forme, elle n'a pu être reprise dans le titre général « Curriculum et évaluation ».

▶ Jean-François Marcel, Professeur en Sciences de l'Éducation, co-directeur de l'UMR Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS).

▶ EFTS : Université de Toulouse ; UTM-ENFA ; EFTS ; 5 allées Antonio Machado, F-31058 Toulouse, France.

Je préciserai cette problématique en trois étapes : en l'introduisant d'abord à l'aide d'une courte fable, en montrant ensuite sa pertinence au regard du contexte socio-historique actuel et, enfin, en positionnant les choix qu'elle induit par rapport à deux modalités de prise en charge de cette thématique par la recherche en éducation. Le dernier paragraphe développera l'instruction de cette problématique en présentant brièvement les six contributions qui composent ce dossier.

Une fable pour introduire la problématique du dossier

Je commencerai donc en invitant le lecteur à partager une courte fable † dans laquelle je lui demanderai de s'intéresser beaucoup moins à sa « morale » qu'à ce qu'elle donne à voir des interrelations entre les processus curriculaires et les processus évaluatifs.

▶ La fable est définie comme un « petit récit moralisant illustré à l'aide d'animaux » (<http://www.cnrtl.fr/etymologie/fable>)

Il était une fois un groupe d'animaux qui décida de trouver une solution radicale aux problèmes du monde (formation de leurs jeunes, insertion sociale et professionnelle, lutte contre le chômage, crise, etc.). Pour cela, ils créèrent un ministère et organisèrent une école. Ce ministère fixa très officiellement un programme d'enseignement professionnel qui comprenait la course, le grimper, la nage et le vol. Afin de préserver une équité à laquelle ils étaient très attachés (et qu'ils avaient gravée sur le plus grand chêne de la forêt), ils décidèrent que tous les animaux devaient suivre tous les cours : l'obligation scolaire ne pouvait s'accommoder d'optionnel !

Les résultats ne manquèrent pas de surprendre :

- Le canard était excellent à la nage. En fait, il était bien meilleur que son enseignant mais il obtenait tout juste la moyenne en vol et était très très

faible à la course. Puisqu'il était si faible dans cette matière, il dut rester après la classe dans des cours de rattrapage, ce qui l'obligea à abandonner la nage. Cela dura jusqu'à ce que ses pieds palmés soient tout déchirés et il devint très moyen à la nage. Mais être moyen était acceptable dans cette école et personne ne s'inquiéta, si ce n'est le canard et, un peu, ses parents.

- Le lapin commença en tête de classe pour la course, mais il fit une dépression nerveuse tant il avait à travailler pour arriver à nager. Le soutien scolaire (aussi bien dans que hors de l'établissement) ne lui fut d'aucun secours pas plus que le traitement homéopathique à base de fanes de carottes administré par le psychiatre de service.

- L'écureuil était excellent au grimper jusqu'à ce que son Sentiment d'Efficacité Personnelle ne se détériore à la suite de vols où son professeur le faisait partir du pied de l'arbre alors que lui n'arrivait à voler qu'à partir du sommet. Il se fit une entorse à cause de son surmenage, entreprit des séances de kinésithérapie (hors du temps scolaire) et, grâce à un strapping, obtint un C au grimper et un D à la course.

- L'aigle était un élève à problèmes, particulièrement indiscipliné. Au cours de grimper, il battait tous les autres à l'arrivée au sommet de l'arbre, mais il refusait de suivre les instructions données par le maître pour y arriver (il ignorait le tronc !). Il fut exclu par le conseil de discipline dans lequel étaient sur-représentés les moineaux qui ne lui firent aucun cadeau. Ses parents firent appel, l'examen du recours se poursuit.

- A la fin de l'année, une anguille qui pouvait nager magnifiquement bien et courir, grimper et voler un tout petit peu, obtint la moyenne la plus élevée et reçut le prix d'excellence. Elle fut inscrite au tableau d'honneur. Elle et ses parents en frétilèrent de concert et de satisfaction.

Les conséquences ne se firent pas attendre : les chiens firent un piquet de grève devant le ministère et refusèrent d'envoyer leurs enfants à l'école, demandant que soit ajouté au programme les disciplines, fondamentales à leurs yeux : « gratter » et « enterrer ». Finalement, devant l'inertie du ministère (qui avait pourtant désigné un médiateur), ils confièrent leurs enfants à un blaireau et, plus tard, se mirent d'accord avec les marmottes et les taupes pour commencer une école privée très prometteuse et très ambitieuse. L'idée du classement de Shanghai venait de naître.

Cette petite fable, à l'origine incertaine ♦, installe de manière quelque peu imagée la problématique du dossier. Elle montre en particulier comment les processus curriculaires et les processus évaluatifs sont imbriqués. Je pointerai deux niveaux différents :

a) l'évaluation est d'abord présente à la source, au moment de l'élaboration des curricula. A partir d'un projet de formation (incluant, au moins implicitement, un volet technique et un volet éducatif), des choix sont effectués pour retenir les disciplines et

▶ Ce texte a eu comme point de départ une photocopie récupérée auprès d'un collègue qui en ignorait la source et que j'ai largement réécrit (à plusieurs reprises quand je l'utilisais dans mes cours) pour pallier les évidentes approximations d'une traduction (sans doute de l'anglais). J'invite donc le lecteur à considérer cette fable comme la retranscription d'un propos patiné à l'aune des transformations multiples qui caractérisent les récits issus de la tradition orale.

les contenus d'enseignement qui seront mobilisés. Ces choix mettent en jeu des valeurs relevant à la fois d'un projet pour l'élève (pour son insertion scolaire et son insertion sociale) et d'un projet pour son insertion professionnelle. Ces projets restent tacites mais sont mis en évidence lors de l'émergence d'un contre-projet, débouchant sur une école privée basée sur d'autres choix axiologiques (mais toujours tacites).

b) l'évaluation est ensuite présente, bien évidemment, lors de l'élaboration des épreuves et de la collecte des résultats des élèves. Ces épreuves correspondent, en fait, à la phase d'opérationnalisation du curriculum mais nous voyons là qu'elles sont largement structurées par la forme scolaire : il ne s'agit pas que les élèves réussissent les épreuves encore faut-il qu'ils le fassent en respectant la procédure fixée par l'enseignant. En fait, l'évaluation s'émancipe ici du curriculum et surtout des valeurs qui le sous-tendent : le volet technique est atrophié (une seule procédure est acceptée) et le volet éducatif est bafoué (la plupart des élèves se trouvent en difficulté, scolaire et personnelle). Elle se transforme en un instrument de coercition en inversant la logique éducative : l'évaluation n'est plus au service de la formation mais elle devient l'objectif de la formation. Dès lors, les élèves qui réussissent sont d'abord des stratèges de la forme scolaire, et l'anguille symbolise bien la capacité à se sortir des situations délicates.

Un ancrage dans le contexte socio-historique

Par ailleurs, une analyse rapide du contexte socio-historique souligne la pertinence de cette problématique. En effet, depuis environ deux décennies, nous assistons à une montée en puissance de la question de l'évaluation au sein et à propos des systèmes scolaires occidentaux. Cela s'explique par deux dynamiques corollaires :

- le développement de la marge d'autonomie accordée aux établissements, qui se traduit en particulier par une injonction à un fonctionnement par projet (Van Zanten, 2004). Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'empan d'initiative qu'occupe ce projet vienne interférer avec les curricula, au sein desquels des parties de plus en plus conséquentes relèvent de choix de l'établissement. Le développement de la marge d'autonomie est corrélé à une redéfinition de la responsabilité éducative. En effet, s'il est demandé aux établissements d'effectuer des choix au travers de projets, il leur est aussi demandé de rendre des comptes en termes de résultats. Ainsi, au travers de cette logique *d'accountability* ♦, nous assistons à un glissement de plus en plus accentué : la responsabilité ne porte plus sur les moyens mis en œuvre mais se focalise sur les résultats obtenus. Dans le prolongement de ce glissement, nous voyons allègrement fleurir dans la presse des classements d'établissements en fonction de leurs « performances ».
- la professionnalisation des enseignants, qui se traduit en particulier par une hausse du niveau de recrutement et par une rationalisation de la formation, des tâches professionnelles, des contenus enseignés et, bien sûr, de l'évaluation (Tardif, 2007). Les curricula ont été lourdement affectés par cette dynamique avec la multiplication des « référentiels de compétences », tant pour les élèves que pour les enseignants, et cela constitue une nouveauté. Là encore, la marge d'initiative des enseignants a été augmentée (la précision des référentiels est relative et la notion de

► La traduction la plus fréquente *d'accountability* est « reddition de comptes » et s'émancipe quelque peu de l'utilisation qu'en font les ethnométhodologues.

compétences assez peu circonscrite ♦) et leur responsabilité relève à présent du même principe *d'accountability* (même si, pour l'instant, il est plus prégnant au niveau de l'établissement qu'à celui de l'enseignant).

Dans ce contexte, la mesure des résultats des élèves a connu une envolée spectaculaire, qu'elle soit nationale (en France, elle jalonne la scolarité, de la maternelle au lycée) ♦ et surtout internationale (et comparative) dont l'exemple emblématique est l'enquête PISA ♦. Nous assistons donc simultanément à une préoccupation accrue pour les questions d'évaluation et à un rabattement de cette dernière sur la simple mesure de résultats. Nous sommes clairement dans une logique du contrôle (Ardoino et Berger, 1989), une opération technique qui sans doute est bien au service de valeurs, ♦ mais les « agents » de ce contrôle (Ardoino, 1980) n'ont aucune prise ni aucun levier pour mettre en débat la sphère axiologique qui sous-tend le dispositif ♦.

Un positionnement par rapport aux travaux de recherche en éducation

Examinons à présent comment la recherche en éducation prend en charge les questions évaluatives et curriculaires. Il a été fréquemment reproché à cette recherche d'avoir produit une rhétorique de l'évaluation, certes intellectuellement séduisante, mais assez éloignée de la réalité des classes et des établissements. La période visée, correspondant grossièrement à la seconde moitié du 20^{ème} siècle, coïncidait avec les débuts de la recherche en éducation, à ses tâtonnements et hésitations entre une recherche « pédagogique » (visant à orienter l'action) et une recherche scientifique plus habituelle, accordant en particulier une place importante à sa dimension empirique. Elle avait quelque peu tendance à amalgamer ce que pourrait être l'évaluation, ce qu'il « faudrait » qu'elle soit et ce qu'elle était dans les écoles. Les travaux sur « l'évaluation formative » sont emblématiques de cette période et focalisent d'ailleurs la plupart des reproches précédemment cités ♦.

Il n'empêche que, si le déficit empirique des recherches sur et/ou pour l'évaluation formative est manifeste, les valeurs y occupent une place de choix (d'où le fréquent qualificatif de « militants » attribué à ces travaux). Aujourd'hui que ces travaux sont pratiquement abandonnés, nous voyons fleurir un nombre considérable de publications adossées aux résultats de PISA. Très souvent référées plus ou moins explicitement au courant dit du « *School Effectiveness Research* » (Teddie et Reynolds, 2000) ♦, elles privilégient la dimension empirique au travers d'analyses statistiques de plus en plus sophistiquées des résultats de ces enquêtes ♦. Or, la recherche ne saurait se réduire au volet technique des calculs

▶ Dans son article, Yves Lenoir revient sur ce point.

▶ L'article de Christophe Roiné illustre cette tendance.

▶ Le « Programme for International Student Assessment » (PISA) est piloté par « l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques » (OCDE).

▶ Ces valeurs, qui pourraient un peu rapidement être qualifiées de libérales, abordent le fait éducatif comme un produit marchand, c'est-à-dire selon la logique dominante de la comparaison coût / bénéfice et la valorisation de la performance. Dès lors, la spécificité émancipatrice de l'éducation n'a plus sa place dans ce mode de pensée. Ce modèle axiologique est certes aisément repérable dans les politiques éducatives actuelles mais il n'est jamais vraiment explicite, comme s'il semblait préférable à ses promoteurs de le conserver soigneusement occulté.

▶ Dans son article, Jean-Marie De Ketele revient sur ce point.

▶ Nous pourrions sans doute rapprocher ces travaux du « paradigme des valeurs et des vertus » (Jorro, 2009).

▶ Dans son article, Xavier Dumay développe largement ce point.

▶ Nous pourrions sans doute rapprocher ces travaux du « paradigme de la mesure » (Jorro, op. cit.).

inférentiels et il n'est sans doute pas inutile d'attirer l'attention des auteurs sur deux précautions à prendre :

- mobiliser une théorisation de l'évaluation qui mette en évidence l'atrophie de ce processus lorsqu'il n'est appréhendé qu'au travers de la mesure de résultats,
- faire jouer leur sens critique pour ne pas, au travers d'une démarche qui pourrait apparaître comme une caution si elle ne prend pas le soin d'interroger les fondements de ces résultats, pour ne pas se laisser instrumentaliser par une logique de la performance : il s'agirait donc de retrouver le sens premier de l'évaluation, celui de la mise en jeu de valeurs. Comprenons-nous bien, mon propos n'est pas de verser dans un nouvel excès de militantisme, mais simplement de défendre la nécessité de mettre au jour et d'interroger les valeurs qui sous-tendent les dispositifs des résultats desquels ces recherches sont tant friandes.

Face aux deux écueils qui guettent la recherche en éducation quand elle s'intéresse à l'évaluation et aux curricula, celui du militantisme (qui néglige l'empirie) et celui s'emparant empiriquement de la sphère des performances (en occultant les valeurs), l'objectif de ce dossier est empreint de modestie. Il ne prétend en rien se poser en donneur de leçon, mais se borne à rendre compte de recherches qui explorent les interrelations entre processus évaluatifs et processus curriculaires en prenant en charge les volets axiologiques et les volets techniques de ces processus ♦, par un travail empirique qui ne limite pas aux résultats mais qui s'efforce de mettre en regard les valeurs qui sous-tendent les dispositifs et les curricula au sein desquels ils ont été produits.

► L'article de Jean-François Marcel et Marie-Hélène Bouillier-Oudot développe ce point au travers de l'analyse du processus de référentialisation.

La structure du dossier instruisant cette problématique

Le dossier comporte six contributions largement complémentaires :

1) En l'opposant aux conceptions francophones du « cursus », Yves Lenoir examine la notion américaine de curriculum, en particulier au travers de ses liens importants avec celle de compétences. Il analyse les conséquences du recours aux curricula sur le processus d'évaluation. En effet, ce processus se trouvera focalisé sur la dimension instrumentale de l'action de l'apprenant (en minorant les volets didactiques ou cognitifs), ce qui interroge pour le moins le recours à une évaluation sommative.

2) Jean-François Métral et Patrick Mayen investissent la notion de curriculum par une recherche-action conduite auprès d'acteurs d'écoles d'ingénieurs en ayant deux objectifs : la mise en place d'un curriculum de formation et la construction d'un référentiel de situations professionnelles de l'ingénieur, mobilisable dans le cadre des dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE). L'enquête, s'appuyant sur des matériaux empiriques empruntés au dispositif VAE, met en évidence l'intérêt de l'instauration d'un espace intermédiaire entre la sphère professionnelle et la sphère de la formation.

3) La recherche de Jean-François Marcel et Marie-Hélène Bouillier-Oudot cible un segment du curriculum : l'élaboration du dispositif de certification d'un diplôme

rénové. Elle étudie le processus de référentialisation à travers l'analyse d'un épisode conflictuel, portant sur la définition de l'une des épreuves de certification et met en évidence l'importance et le caractère indissociable du volet axiologique et du volet technique au sein du processus de référentialisation.

4) Xavier Dumay aborde la problématique de ce dossier à partir des travaux du courant de la « *School Effectiveness Research* ». Il montre la contribution de ce courant à la transformation des politiques scolaires tant en termes de connaissances nouvelles qu'en termes d'outils de régulation. Il met ensuite en évidence les principales caractéristiques du modèle de l'évaluation sous-tendu par la SER : un gommage des caractéristiques spécifiques de chaque système, une approche techniciste et une centration sur la sphère observable du travail enseignant.

5) Christophe Roiné revisite les résultats des évaluations nationales françaises en s'intéressant à la manière dont sont traités les collégiens de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). Il montre que l'orientation de ces élèves dans ces structures d'adaptation scolaire ne dépend pas que de leur niveau scolaire mais aussi de leur appartenance sociale ou de leur implantation géographique.

6) Jean-Marie De Ketele élabore d'abord un cadre d'analyse en convoquant un certain nombre de repères relatifs à l'évaluation (à partir d'un croisement entre fonctions et démarches), puis au curriculum (à partir d'un croisement entre types et dimensions). Il mobilise ensuite ce cadre pour analyser la posture de l'évaluateur dans le cas du développement professionnel et de l'évaluation des enseignants. Par opposition à une posture du mépris, il défend la plus-value qu'apporte une posture de la reconnaissance dont il livre les principales caractéristiques.

Références bibliographiques

Ardoino, J. (1980). *Education et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.

Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à l'évaluation en actes*. Paris : ANDSHA - Matrice.

Jorro, A. (Dir.) (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. PUO : Ottawa.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants In J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, et M. Tardif (Dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. (p. 171-180) De Boeck : Bruxelles.

Teddie, C. & Reynolds, D. (Dir.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*, Falmer Press: London and New-York.

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.