



de l'Enseignement  
et de l'Éducation permanente asbl

rue de la Fontaine 2  
1000 Bruxelles  
Tél 02 / 511 25 87  
[www.ligue-enseignement.be](http://www.ligue-enseignement.be)

Étude réalisée par  
Elsa Roland

Éditeur responsable  
**Roland Perceval**  
rue de la Fontaine 2  
1000 Bruxelles  
Tél 02 / 511 25 87

# Généalogie de l'évaluation (XVI<sup>e</sup> - XXI<sup>e</sup> siècle)

## De l'examen scolaire chez les Jésuites aux évaluations externes du New public management

# étude



Illustration © Marion Sellenet



GÉNÉALOGIE DE L'ÉVALUATION (XVI<sup>E</sup> - XXI<sup>E</sup> SIÈCLE)  
DE L'EXAMEN SCOLAIRE CHEZ LES JÉSUITES AUX ÉVALUATIONS EXTERNES  
DU NEW PUBLIC MANAGEMENT

Étude réalisée par Elsa Roland  
Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl  
Juin 2018



Avec...

le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



# TABLE DES MATIÈRES

---

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION

P. 11

QU'EST-CE QUE L'ÉVALUATION?

P. 13

A. L'évaluation: un processus sans acteur

P. 14

B. L'évaluation: un processus récent

P. 15

QU'EST-CE QUE L'EXAMEN?

P. 19

**Histoire de l'examen dans les écoles en Occident**

P. 21

Le Moyen-Âge, son système scolaire et l'Université

P. 23

Les Jésuites et leur système d'émulation

P. 26

Après les Jésuites: la France et la Belgique du XIX<sup>e</sup> siècle

P. 33

La Ligue de l'Enseignement et la pédagogie libérale:  
métamorphoses des examens fin du XIX<sup>e</sup> siècle

P. 35

La psycho-physiologie, la pédologie, la psycho-pédagogie  
expérimentale et les tests au tournant du XX<sup>e</sup> siècle

P. 39

La docimologie de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle

P. 47

1968: Bourdieu et la critique de l'examen

P. 52

**Histoire de l'évaluation**

P. 57

L'évaluation formative et la docimologie des années 1970

P. 57

Le New public management et l'évaluation à partir des années 1980

P. 64

L'évaluation dans les dictionnaires pédagogiques aujourd'hui

P. 68

**Critiques de l'évaluation**

P. 72

Critiques de l'évaluation dans la sphère scolaire

P. 74

CONCLUSIONS

P. 79

|  |        |
|--|--------|
| <b>Ouverture: proposition de Perrenoud</b>                                 | P. 83  |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b>   | P. 89  |
| <b>ANNEXES</b>   | P. 95  |
| A.1. Les étapes de la construction d'un examen<br>selon de Landsheere      | P. 96  |
| A.2. Les différents paradigmes de l'évaluation<br>au début des années 1990 | P. 97  |
| A.3. Le modèle d'évaluation des compétences de Rey & al                    | P. 103 |





AVANT-PROPOS

Le décret «Missions» introduit en 1997, sur le plan légal et réglementaire, la notion de pilotage du système éducatif. Ce mode de gestion réserve au pouvoir normatif, la Communauté française, la fonction d'édicter les normes et de réguler le système, tandis que les opérateurs de l'enseignement, chacun au niveau de responsabilité qui est le leur, dans le cadre de la liberté constitutionnelle de l'enseignement, -fédération de pouvoirs organisateurs, pouvoirs organisateurs, responsables des établissements scolaires, enseignants-, se voient attribuer la responsabilité limitée du choix des moyens et de l'atteinte des objectifs fixés.

Pour ce faire, et compte tenu des spécificités des réalités belges, la Communauté française s'est adjointe une cellule de pilotage (2002), a redéfini à plusieurs reprises le rôle de l'inspection et a mis en place un système de collecte d'informations à travers différents outils dont, en particulier, des évaluations externes.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence a, à son tour, renforcé l'approche managériale en incluant dans la notion de pilotage, celle de l'excellence, à savoir, dans le jargon entrepreneurial, l'objectif de la qualité: «*Le but principal est de déployer une culture de la qualité, de la responsabilité et de l'évaluation dans l'ensemble du système éducatif et de renforcer les moyens, le cadre et les pratiques pour y arriver.*» ([www.pactedexcellence.be/](http://www.pactedexcellence.be/) qu'est-ce que le Pacte?)

Le pilotage de la qualité confère une place ambiguë à l'évaluation. Tandis que dans le domaine des services, la «qualité» renvoie directement à la satisfaction du client (un service est de qualité quand l'offre de service est délivrée au juste prix conformément aux attentes de la clientèle), dans le domaine de l'enseignement, l'évaluation de l'offre d'enseignement, c'est-à-dire, de la performance de l'établissement scolaire ou plus globalement, du système éducatif, télescope une toute autre vision de l'évaluation, à savoir, celle qui porte une appréciation sur les apprentissages de l'élève, soit dans un but formatif, soit avec un objectif certificatif.

De ce télescopage résulte une grande confusion. Les évaluations externes entretiennent, en effet, inévitablement, une confusion sur l'objet ou le but des évaluations, croyant pouvoir combiner, sans incohérences, l'évaluation de l'élève et de l'offre d'enseignement. Dans le chef des enseignants, qui se sentent en permanence examinés et, plus grave sans doute, qui ont le sentiment d'être détournés du sens même de leur métier, par les multiples tâches qu'ils doivent effectuer à destination du pilotage, sans qu'il n'en résulte aucun bénéfice, ni pour l'amélioration de leurs prestations ou de leurs conditions de travail, ni pour la raison même de leur profession, à savoir, les apprentissages; mais aussi dans le chef des élèves et des parents qui sont moins préoccupés par le pilotage du système éducatif, que par la réussite scolaire, le bien-être à l'école, l'acquisition des savoirs et des compétences, la certification et la diplomation.



Comment en est-on arrivé là?

S'agit-il d'une mode, tout juste née de l'effervescence néo-libérale du capitalisme débridé des années 80 et 90, qui prolonge ses effets dans l'enseignement, dans la société d'aujourd'hui, où tout, semble-t-il, de nos plus anodins achats via Internet à notre santé, notre productivité au travail, notre coût pour la société, semble promis au calcul et à l'évaluation? Ou s'agit-il d'un phénomène plus ancien, qui trouve ses racines, pas uniquement dans les modes de gestion contemporains des administrations et des services publics, mais dans l'histoire même de l'évaluation dans l'enseignement?

C'est cette question difficile qui est à l'origine de la présente étude. Il fallait sans doute être un tant soit peu intrépide pour s'atteler à la tâche d'y répondre. Elsa Roland a relevé le défi, et, elle a fait beaucoup plus que répondre à ce questionnement. Car elle apporte, non seulement les éclairages que l'histoire et la généalogie du concept d'évaluation procurent, mais elle nous propose une lecture, à la fois érudite et synthétique, d'une problématique très complexe. Qu'elle en soit vivement remerciée.

Sans doute, l'étude ne fait-elle pas le tour complet de la question. Mais l'exhaustivité n'était pas le but recherché. Il s'agissait plutôt, sur une base mieux informée, de réfléchir plus en profondeur, les enjeux de l'évaluation dans l'enseignement d'aujourd'hui, dans le contexte d'une société placée désormais, souvent à son corps défendant, sous le signe de la performance. Et ainsi, de relancer le débat sur les enjeux de l'évaluation.

**Patrick Hullebroeck**

**Directeur**





# INTRODUCTION

Dans la littérature scientifique et de vulgarisation, depuis les années 2000, la question de l'évaluation est au centre des débats. Omniprésente dans la vie scolaire et professionnelle, elle est l'objet de nombreuses critiques, mais aussi de propositions multiples et hétérogènes.

Afin de mieux comprendre ces phénomènes, cette étude a pour objet de cerner l'histoire (ou plus exactement la généalogie) du concept d'évaluation et sa polysémie. Pour ce faire, nous partirons d'un article de Chevallard sur ce qui caractérise les différentes formes d'évaluation aujourd'hui afin de saisir ce qui suscite tant de passions et de controverses depuis les années 2000 dans le monde scientifique.

Nous retracerons ensuite son histoire et ses racines au sein des systèmes éducatifs avec une première partie sur l'histoire longue des pratiques éducatives et d'enseignement en Occident: de l'Université médiévale aux différents systèmes éducatifs d'État au XIX<sup>e</sup> siècle, en passant par les Jésuites au XVI<sup>e</sup> siècle (notamment à partir des recherches de Durkheim et de Foucault), nous analyserons l'émergence de l'examen et des concours du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle. Nous étudierons ensuite plus particulièrement leurs métamorphoses en Belgique au XIX<sup>e</sup> siècle avec la création d'une nouvelle forme d'école fin du XIX<sup>e</sup> siècle (par la Ligue de l'Enseignement) et la scientification des questions éducatives au tournant du XX<sup>e</sup> siècle (dans les premiers laboratoires de recherches physiologiques, pédologiques et psycho-pédagogiques) mais aussi avec l'élaboration d'une science de l'examen: la docimologie. Après une brève présentation des diverses critiques relatives à l'examen traditionnel et sa nouvelle science qui émergent fin des années 60, au sein des nouveaux paradigmes de la sociologie critique, nous aborderons diverses études de synthèse qui ont marqué la Belgique de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle: celle de de Landsheere sur l'évaluation formative au début des années 1970 et celle de de Ketele sur les paradigmes évaluatifs dans les années 1990. Enfin pour clôturer cette partie historique, nous présenterons brièvement la reprise de l'évaluation par le courant économique du «New public management» des années 1980 aux années 2000, quelques définitions de l'évaluation que l'on retrouve aujourd'hui dans diverses encyclopédies pédagogiques ainsi que les diverses critiques qui jalonnent la littérature scientifique depuis une quinzaine d'années.

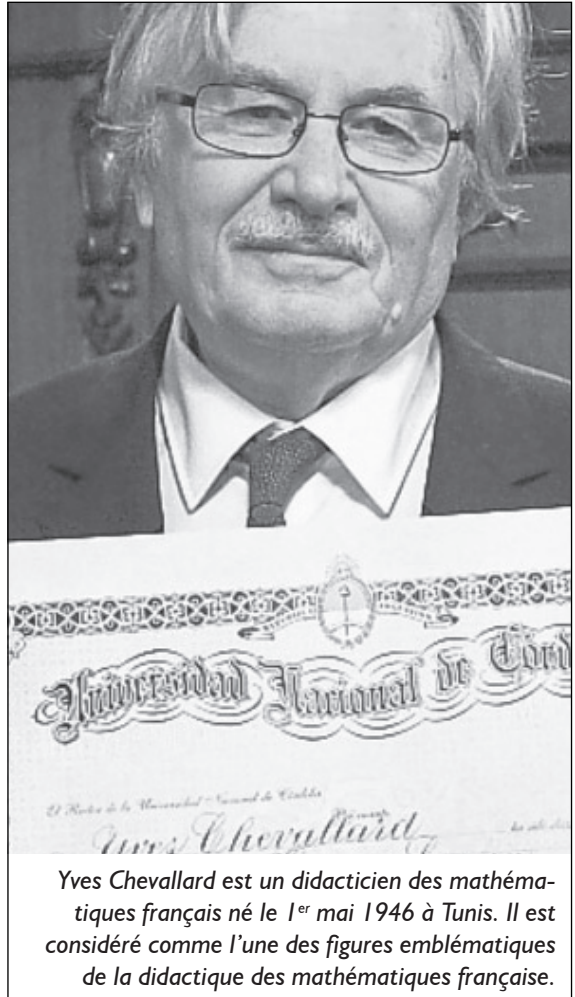


QU'EST-CE QUE  
L'ÉVALUATION?

## A. L'évaluation: un processus sans acteur

Face à l'abondante littérature scientifique et de vulgarisation sur le processus d'évaluation, nous sommes d'emblée frappés par la polysémie de cette notion. Très rapidement et au-delà des controverses scientifiques et politiques, lorsqu'on s'intéresse à cette pratique, on réalise que l'évaluation est un processus aux multiples fonctions, difficile à définir et à appréhender dans sa complexité.

Toutefois, comme le montre Chevallard (l'une des figures emblématiques de la didactique française) dans son anthropologie didactique<sup>1</sup>, ce qui caractérise l'évaluation aujourd'hui dans la théorisation la plus commune - peut-être de manière fondamentale -, c'est qu'on en parle comme «un véritable processus sans sujet»: «une activité humaine dont les acteurs passent au second plan, quand ils ne disparaissent pas tout à fait» (Chevallard, 1990, p. 1).



Yves Chevallard est un didacticien des mathématiques français né le 1<sup>er</sup> mai 1946 à Tunis. Il est considéré comme l'une des figures emblématiques de la didactique des mathématiques française.

Dans cette perspective (qu'il reprend à Althusser), Chevallard montre que dans cette pratique aujourd'hui largement répandue, l'évaluateur n'est pensé que comme un organe «pratico-inerte», qui peut accomplir sa tâche correctement, mais peut aussi défaillir». L'évaluateur est «très précisément scotomisé. À moins qu'il n'insiste, par ses erreurs, pour «faire montre» de lui-même (...)». Situation à laquelle on répondra alors comme on le fait à l'endroit des enseignants soupçon-

<sup>1</sup> L'anthropologie didactique des mathématiques: Cette double référence - qui est aussi une double ouverture, du moins par rapport aux limites pratiquement assignées jusqu'ici à la didactique des mathématiques - doit aider à repérer les invariants, les «grands phénomènes», qui, didactiquement ou mathématiquement, transcendent le domaine strict du didactique des mathématiques sans pour autant l'affecter moins. (Chevallard, 1990)

nés de «dysfonctionner»: sur un mode entièrement pragmatique, par davantage de «formation», pour qu'enfin l'évaluateur ne se trompe plus; pour qu'il cesse d'être un obstacle à l'évaluation» (p. 2). Ce faisant, «l'évaluation a sans doute ses servants, mais elle existe par elle-même, par-delà ses serviteurs habiles ou maladroits. Voilà ce que l'on peut entendre dans le bruit fait autour de l'évaluation, et dans le silence même où est tenu celui que nous appellerons, tout de même, l'évaluateur» (p. 4).

Ainsi en ignorant l'acteur de l'opération - l'évaluateur - continue Chevallard, «on donne à celle-ci le statut d'opération technique existant indépendamment de ceux qui la réalisent». L'évaluation peut dès lors «se déployer imaginairement dans l'espace objectif des techniques du social, et prendre place dans cet arsenal que d'aucuns ont pu appeler l'ingénierie sociale». Elle devient ainsi compréhensible à partir d'«un schéma tout à la fois familier et rassurant». Car «donner le primat ontologique à l'opération, c'est, comme pour l'opération chirurgicale ou la réparation de sa voiture, la reconnaître comme une technique sûre, objective, dont on peut seulement craindre qu'elle n'échoue entre des mains inexpertes ou trop pressées pour ne pas être maladroites. Ce qui était affaire de jugement - «en conscience» aurait-on ajouté autrefois (...) - deviendrait ici technè pure» (p. 4) nous dit Chevallard.

En reprenant les analyses d'Henry Lefebvre, il voit alors un rapport étroit entre le mouvement pour l'évaluation et la montée du structuralisme technocratique (comme analysé et défini par Lefebvre). La diffusion et la multiplication de ces pratiques évaluatives sont ainsi, selon Chevallard, l'un des aspects d'un phénomène social plus profond: «un phénomène d'abstraction normalisatrice», ou de normalisation «abstrayante». «Là où des dispositifs concrets osaient se montrer, se soumettaient - par nécessité plus que par goût de la joute - à la critique et au débat social, là où l'on nous montrait naguère des correcteurs et des copies, des examinateurs et des candidats, une structure incoinçable maintenant s'insinue - l'évaluation» (p. 5) conclut Chevallard.

## **B. L'évaluation: un processus récent**

Suivant le raisonnement de Chevallard, on réalise alors que la mise en avant du terme d'évaluation dans la noosphère de langue française serait donc contemporaine et relativement récente. Alors même qu'aujourd'hui l'évaluation est au centre de la plupart des pratiques pédagogiques, mais aussi largement diffusée dans diverses institutions relatives au monde du travail et de la formation, ces processus d'évaluation n'existeraient pas avant les années 1970. Pourtant, point besoin d'historien de l'éducation pour savoir qu'il n'a pas fallu attendre la deu-

xième moitié du XX<sup>e</sup> siècle pour que ce que l'on nomme aujourd'hui «évaluation» soit constitutif de nos manières de penser l'école et l'apprentissage. Que nous ayons été nous-mêmes élèves avant les années 1970 ou que ce soit à partir des souvenirs de nos parents ou de nos grands-parents, nous savons bien que ces pratiques d'évaluation rythment la vie scolaire depuis bien longtemps. Mais alors si la notion d'évaluation n'existait pas avant les années 1970, quels étaient le ou les noms donnés à ces pratiques?

Quand on regarde dans les dictionnaires ou encyclopédies pédagogiques avant cette période, comme celui de Paul Foulquié de 1971 par exemple, nous pouvons effectivement voir qu'il n'y a pas de notice sur l'évaluation. On retrouve, par contre, des notices pour le «contrôle» et l'«examen». Le dernier est défini dans la perspective pédagogique comme l'«ensemble d'observations ou d'épreuves destinées à apprécier le savoir ou la culture des candidats en vue de la délivrance d'un diplôme, de l'entrée dans une école ou de l'aptitude à une fonction déterminée» (Foulquié, 1971, p.201-202). Et le premier comme l'«action de vérifier si une personne ou une chose réalise certaines conditions déterminées». «Le contrôle est ainsi défini à partir de l'examen: ceux-ci étant considérés comme le contrôle du savoir et de la culture de ceux qui les subissent» (Foulquié, 1971, p.101-102).

Notons déjà que, comme le sera l'évaluation plus de trente ans plus tard, l'examen est également, et ce, au sein même du dictionnaire, l'objet de nombreuses critiques - notamment dans les différents extraits qui suivent la définition:

Pour Renan, «le système des examens et des concours n'a été appliqué en grand qu'en Chine. Il a produit une sénilité générale et incurable» (Renan, 1929). Selon Planchard, «les examens et les concours traditionnels ont créé des distinctions sociales plus profondes que le régime féodal, et moins justifiées» (Planchard, 1956). Quant à Prévost, «la plus détestable façon d'instruire un enfant c'est de l'instruire en vue d'un examen» (Prévost, 1908). Enfin, pour Hubert, «le plus grand vice de l'enseignement public est d'être dominé par la préoccupation des examens» (Hubert, 1970). La notice se termine alors par la définition de l'«Examineur»: «véritable maladie de l'appareil scolaire» (Foulquié, 1971, p.202).

Ainsi si l'évaluation apparaît très tardivement dans les dictionnaires pédagogiques et que l'histoire longue de l'école semble surtout marquée par la pratique de l'examen, nous retrouvons toutefois deux traits dans les définitions citées qu'il nous semble important de mettre en évidence: d'une part, une première forme de différenciation, mais également de co-substantialité entre deux pratiques: l'examen et le contrôle; d'autre part, un ensemble de critiques de l'examen que l'on retrouve aujourd'hui dans la littérature sur l'évaluation. De par les distinctions et les hiérarchisations qu'ils permettent, ils sont tous deux accusés de pro-



duire des individus serviles ou séniles et de prendre, au sein de l'école, la place qui devrait être réservée aux apprentissages. Dès lors, peut-être que penser et critiquer l'évaluation aujourd'hui, c'est revenir à sa source: l'examen scolaire qui lui aussi (et depuis bien plus longtemps que l'évaluation) semble avoir suscité de nombreuses controverses tout au long de son histoire.

Tel est l'objet de cette étude: faire un long détour par l'histoire de l'examen dans les sociétés occidentales du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle pour en saisir l'historicité, les conjonctures et les conditions de son émergence dans l'école, l'apprentissage, ses transformations et métamorphoses en France et en Belgique, mais aussi ses rapports avec ce que l'on nomme aujourd'hui «évaluation».

En effet, si l'on veut interroger l'«évaluation» de manière critique, il s'agit de remonter au-delà des années 70 dans l'histoire longue de l'école en Occident et faire la généalogie de l'examen et du contrôle dont elle est le prolongement et ce, afin de pointer les continuités et les discontinuités entre ces différentes pratiques au sein de l'institution scolaire.







QU'EST-CE QUE  
L'EXAMEN?

Mais qu'est-ce qu'un examen?

Selon Belhoste (2002), l'un des rares historiens à s'être intéressé à l'histoire de l'examen et de l'évaluation, «étymologiquement, on sait que le mot examen désigne une pesée. Celle-ci comprend la détermination des éléments à comparer et leur évaluation: d'abord la recherche et l'inspection des indices, des signes à mettre en balance, puis le jugement qui constitue à proprement parler l'opération d'examen» (p. 2). Il y a donc deux opérations successives dans l'examen: de l'épreuve d'abord, et du jugement, ensuite, très souvent d'ailleurs séparées dans le temps. Mais l'examen souligne Belhoste, c'est aussi la production d'un changement d'état de l'examiné, en rapport avec la qualification qu'il lui impose. «L'examineur, juge, médecin ou professeur, joue ainsi, chacun dans sa sphère, un rôle d'instituteur du social» (p. 3). Comme tout rite de passage, l'examen sous-entend une mise à l'épreuve des aptitudes de l'individu ainsi qu'un passage dans le temps et dans l'espace, d'un univers à un autre. On quitte une classe, un niveau, voire l'univers scolaire, pour entrer dans une autre classe, un autre niveau, voire pour entrer dans un certain univers professionnel. Deux notions sont donc fondamentales selon ce dernier pour penser l'examen vu comme épreuve: la notion de passage ainsi que celle de mérite.



Notons à cet égard que Pierre Bourdieu compare ainsi l'épreuve du concours scolaire à l'adoubement selon Marc Bloch. Car, en passant la barrière de l'examen, par «une expérience vécue», le candidat «incorpore, l'opération de classement que l'examineur, en prononçant le verdict, a signifié du haut de sa chaire». À l'instar des analyses de M. Bloch sur l'adoubement: «on ne «fait» pas

seulement un chevalier. On l'ordonne «tel», on le fait rentrer dans un ordre (ordo) qui comme le rappelle M. Bloch est «une division régulière, nettement délimitée, conforme au plan divin. Une institution en vérité. Non plus seulement une réalité toute nue». Selon Belhoste, il en est de même pour le candidat qui a passé un examen avec succès: son admission ou sa réception institue symboliquement une forme d'ordre composé de tous les candidats admis. Ce qui permet à Bourdieu et à Belhoste de qualifier l'examen scolaire à l'instar de l'adoubement comme un «rite d'institution» (nous reviendrons sur les critiques de Bourdieu de l'examen) (p. 3).

Ainsi, chaque forme d'examen serait déterminée par le rôle social et scolaire que joue l'institution dans laquelle il prend place. Il est également dépendant selon Belhoste, d'au moins deux facteurs supplémentaires:

- A. Le premier est le rôle des traditions. «L'inertie institutionnelle est telle, en général, qu'une forme d'examen, adaptée à une fonction donnée, se maintient bien après que la fonction elle-même a disparu»<sup>2</sup> (p. 5).
- B. Il faut considérer également «les modes de légitimation d'un examen scolaire, qui dépendent elles-mêmes des représentations associées et, plus généralement, de son environnement idéologique et culturel (...) L'histoire d'un examen est donc toujours singulière» souligne Belhoste (pp. 5-6).

Comprendre la spécificité de l'examen scolaire en Occident, c'est donc prendre en considération l'histoire de son rôle social et scolaire, sa place dans la tradition scolaire, mais aussi ses modes de légitimation.

## **Histoire de l'examen dans les écoles en Occident**

Selon Foucault, «qui fera l'histoire [...] de l'«examen», de ses rituels, de ses méthodes, de ses personnages et de leur rôle, de ses jeux de questions et de réponses, de ses systèmes de notation et de classement? Car dans cette mince technique se trouvent engagés tout un domaine de savoir, tout un type de pouvoir» (Foucault, 2014, p. 186).

C'est dans l'examen tel qu'il s'est institutionnalisé en Occident, continue-t-il, que «la superposition des rapports de pouvoir et des relations de savoir prend toute son ampleur». Alors qu'avant, nous dit Foucault, «l'épreuve par laquelle se terminait un apprentissage dans la tradition corporative validait une aptitude

---

2 Le baccalauréat, par exemple, conserve son caractère de premier grade de l'enseignement supérieur, alors même qu'il n'est plus depuis longtemps qu'un diplôme de fin d'études secondaires. À Cambridge, le mathematical tripos subsiste jusqu'aux années 1900, en dépit de son caractère archaïque. Au concours de l'École polytechnique, le «petit oral» ne disparaît qu'en 1995, alors même que la création d'un écrit d'admissibilité l'a rendu fonctionnellement inutile dès les années 1930. (Belhoste, 2002)

acquise, l'examen est à l'école un échangeur de savoir qui garantit le passage de connaissance du maître et de l'élève, mais plus loin que ça, il prélève sur l'élève un savoir destiné et réservé au maître» (p. 189). À travers l'école, l'individu entre dans un processus examinatoire ininterrompu, à tel point nous dit Pallota (2017), que l'on pourrait redéfinir l'école comme appareil d'examen ininterrompu. L'examen prélève sur l'élève un savoir (réservé au maître): «il fait entrer l'individualité dans un champ documentaire, et épingle chacun à sa propre individualité, tandis que l'archive se charge de placer l'individu dans un réseau d'écriture»; l'école est une machine à apprendre et à examiner: on n'y vient apprendre qu'en étant examiné (Pallota 2017, §17, Ch.I).

Ainsi, l'examen scolaire occidental - «en combinant «la technique de la hiérarchie qui surveille et celle de la sanction qui normalise» (p. 185) - est un véritable analyseur de l'avènement par l'école de ce que Foucault nomme une «société disciplinaire». Comme le montre Filloux, à partir des recherches de Foucault, si l'examen médical est observation, dans le système d'éducation, il est un procédé qui sous-tend l'apprentissage «selon un rituel de pouvoir constamment reproduit». «L'école examinatoire» porte ainsi en soi «tout un mécanisme qui lie à une certaine forme d'exercice du pouvoir un certain type de formation du savoir» (...), **a)** Par la cérémonie de l'examen, le pouvoir se cache et capte les sujets «dans un mécanisme d'objectivation». **b)** En situant les élèves par l'évaluation dans un réseau de documents, d'archives, l'examen se constitue comme «un pouvoir d'écriture» qui leur assigne un rang, fait rentrer leur individualité dans un «champ documentaire». **c)** Enfin, jaugé, mesuré, quantifié - pour être classé, exclu, dressé ou redressé -, le sujet est épinglé pour devenir un «cas», qui «constitue un objet pour la connaissance et une prise pour le pouvoir»<sup>3</sup> (Filloux, p. 117).

Si Foucault analyse de manière si critique l'examen scolaire tel qu'il a été et reste pratiqué dans les établissements scolaires, il semble considérer que c'est une spécificité de l'histoire scolaire occidentale. Quelle est donc cette histoire de l'examen scolaire en Occident?

Ici encore, comme le montre Durkheim dans son *Évolution pédagogique en France*: «il suffit de jeter un coup d'œil, même superficiel, sur l'histoire pour s'apercevoir que les grades et les examens sont d'origine récente; l'Antiquité n'a rien connu de pareil. On allait alors écouter un maître parce qu'il était réputé,

---

3 À cet égard, notons qu'il est intéressant de revenir aux études de Foucault sur la place de l'examen non pas dans l'institution scolaire en Occident mais dans différentes formes d'éthiques et de praxis pour ne pas seulement nous limiter à la généalogie d'un dispositif décrit surtout par Foucault comme orienté vers l'assujettissement dans le sens où dans le cadre scolaire, l'examen a souvent mobilisé des capacités (partout les mêmes) et non des dispositions éthiques. Mais tel n'est pas l'objet de cette étude.

et sans que sa valeur fût certifiée par des titres authentiques. Il n'y a même pas en latin de mot qui exprime exactement l'idée d'examen, non plus que l'idée de grade. Le mot et la chose n'apparaissent qu'au Moyen-Âge, avec l'Université» (Durkheim, 2014, p. 147).

## **Le Moyen-Âge, son système scolaire et l'Université**

Nous ne rentrerons pas dans une analyse détaillée de l'étude de Durkheim sur le Moyen-Âge, les écoles monacales de l'Église primitive, l'école du Palais de Charlemagne et la genèse des premières universités, nous reprendrons pour contextualiser notre propos les analyses de Gregory Chambat qui se basent essentiellement sur les recherches d'O. Maulini, professeur associé dans la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et responsable du laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation.

Selon ces derniers, durant le Moyen-Âge, l'école, en particulier dans les campagnes, «fonctionne sur le mode du service. Un maître offre son enseignement contre une rétribution, parfois versée directement en nature sous forme de nourriture. Un

fonctionnement qui répond aux attentes d'une société féodale où la naissance définit à l'avance la trajectoire sociale des individus et où l'école n'est investie d'aucune fonction de sélection des élèves-clients. Les élèves se préoccupaient d'étudier - ou de vivre ensemble - plus que de réussir, les maîtres plus d'en-



*Réunion de docteurs à l'université de Paris durant le Moyen-Âge. © domaine public / BNF*

seigner que d'évaluer. (...) À l'élève et à sa famille revenait la responsabilité de décider s'il y avait quelque intérêt spirituel ou quelque profit matériel à suivre un enseignement, et à quel moment il convenait de l'abandonner, peut-être pour chercher un autre maître» (Maulini, 1996).

Ainsi durant une grande partie du Moyen-Âge, «les premiers maîtres d'école offraient leurs services sur le «marché scolaire» et «les premiers élèves agissaient comme des consommateurs; comme tels il leur appartenait de savoir quels étaient leurs besoins et dans quelle mesure l'enseignement reçu leur donnait satisfaction». (Perrenoud, 1984, p. 84). «Dans cette logique, chaque objectif atteint par l'élève est tarifé, mais si l'élève n'apprend pas, le maître n'est pas payé...» (Perrenoud, 1995, p. 84).

Notons donc que jusqu'au Moyen-Âge, l'école est radicalement différente de celle que nous connaissons aujourd'hui (malgré les parallèles que l'on pourrait esquisser avec ce que l'on nomme aujourd'hui les «quasi-marchés scolaires») et ne semble en aucun cas ni examiner ni évaluer. Mais qu'est-ce donc qui a donné naissance aux examens dans l'espace scolaire?

Selon Durkheim, c'est l'Université du Moyen-Âge qui avec ses grades l'institue. «Le système des grades et des examens est un produit de l'organisation corporative. Il en est solidaire; il en dérive». Il est ce par quoi on peut avoir accès au statut de maître au sein de la corporation qui est un corps fermé et ne s'ouvre à de nouveaux membres que selon des conditions bien déterminées. «Il n'y a pas de corporation qui ne soumette à des épreuves préalables quiconque demande à y entrer». Mais si le grade suprême permet de devenir maître dans une corporation, il existe également une série de grades hiérarchisés, un système d'initiations successives qui empêchent les nouveaux venus d'entrer de plain-pied, d'un seul coup. Que l'on songe nous dit Durkheim «à la série d'états par lesquels devait passer l'aspirant à la chevalerie, page, écuyer, parfois encore bachelier avant d'être définitivement armé, c'est-à-dire reçu dans la corporation. C'est qu'en effet une corporation a un peu le caractère d'une société secrète; elle a ses mystères; on n'en devient membre qu'après avoir prêté une multitude de serments; il est donc naturel qu'elle soit protégée contre le dehors par des barrières qui ne cèdent, qui ne s'abaissent que peu à peu et les unes après les autres; d'où la nécessité d'étapes successives avant de pénétrer au cœur de la place». On s'explique poursuit-il «comment examens et grades sont alors restés choses inconnues et de l'Antiquité et des premiers temps du Moyen-Âge. C'est que l'idée n'en pouvait naître qu'à partir du moment où les maîtres, au lieu d'enseigner séparément, formèrent une corporation ayant le sentiment d'elle-même et soumise à des règles communes» (Durkheim, 2014, p. 151)



C'est donc seulement au Moyen-Âge qu'apparaît avec l'Université médiévale, un étudiant dont la vie «est dominée par le système de grade et des examens qui en ouvrent ou en défendent l'accès»; un élève qui a en vue, à chaque phase de sa carrière académique, un titre à conquérir, et dont les études «sont celles qui sont exigées pour le grade auquel il se prépare» (pp. 146-147). Toutefois, nous prévient Durkheim, il ne faudrait pas voir dans l'examen de l'Université médiévale, le véritable ancêtre de ce que nous nommons aujourd'hui «examen». Car comme il le fait très justement remarquer, ce que l'on nomme à l'époque «examen» correspond plus à une forme de rituel. Par exemple, pour obtenir sa maîtrise, qui était à l'époque «le grade, par excellence, celui qui était le but dernier de l'étudiant», il n'y avait d'examen proprement dit, mais seulement une cérémonie rituelle (comme on en trouvait à l'entrée de toute corporation): l'inceptio. Nous sommes encore tout à fait au début de cette institution. Les cérémonies, les solennités, les rites y tenaient plus de place que les épreuves proprement probatoires» (p. 151).

Avant de faire un saut dans le temps afin de mieux cerner l'émergence de cet examen dont nous sommes héritiers, notons, comme le souligne déjà Durkheim il y a plus d'un siècle, que «le Moyen-Âge a ainsi fait une expérience qui a pour nous, un intérêt tout actuel. Nous en sommes encore à discuter pour savoir si les concours et les compositions, les récompenses périodiques et solennelles sont ou non un rouage essentiel de toute activité scolaire. Or, il exista un grand système d'enseignement, qui a duré pendant plusieurs siècles, qui a éveillé et entretenu dans toute l'Europe une vie intellectuelle particulièrement intense, et qui, pourtant, a complètement ignoré ces artifices pédagogiques» (Durkheim, pp. 186-187).

Ainsi malgré les transformations des écoles et des Universités, ce système scolaire sans examen et/ou évaluation perdura largement en Europe dans l'Université laissant les écoles largement en dehors de ce nouveau système rituel jusqu'à la moitié du XVI<sup>e</sup> siècle. Il faudra alors attendre la constitution de la Compagnie de Jésus pour qu'une nouvelle forme d'examen, beaucoup plus proche de celle que l'on connaît aujourd'hui, voie le jour. Cette nouvelle forme se diffusera par la suite dans divers établissements d'enseignement pendant plusieurs siècles et deviendra une forme d'évidence constitutive de notre manière de concevoir l'école (ce que l'on nomme dans le jargon académique «la forme scolaire») surtout à partir du XIX<sup>e</sup> siècle en Occident qui nous empêche aujourd'hui même d'imaginer une école ou un apprentissage sans évaluation.

## Les Jésuites et leur système d'émulation

Fondée par Ignace de Loyola en 1539, la Compagnie de Jésus est un ordre religieux catholique strictement masculin dont les membres sont des clercs réguliers appelés «Jésuites». Que ce soit Durkheim dans son ouvrage sur l'«évolution pédagogique en France», Foucault dans ses recherches sur la généalogie des «grands schémas de la pédagogie», Bourdieu dans ses recherches sur l'école, Vincent, dans ses conceptualisations de la «forme scolaire» ou Depaepe & al dans leurs analyses de la «grammar of schooling» et de la «grammar of educationalization», les pratiques pédagogiques des Jésuites occupent une place fondamentale dans l'héritage qui définit aujourd'hui encore nos pratiques pédagogiques. Fortement influencés par le noyau pédagogique élaboré par une communauté de fidèles - les Frères de la Vie Commune - fondée au XIV<sup>e</sup> siècle par le diacre Gérard Groote (1340-1384): l'organisation en classes, la nécessité d'une direction constante qui investit tout un espace clos et permet la gestion d'une grande collectivité, ainsi qu'un emploi du temps journalier soigneusement détaillé pour chacune des classes, les Jésuites élaborent, complexifient et diffusent ce que l'on retrouve aujourd'hui sous le nom de «forme scolaire» et que Foucault avait nommé «les grands schémas de la pédagogie»: un ensemble de dispositifs éducatifs et pédagogiques largement déterminants dans nos manières de concevoir l'école, l'enseignement, l'instruction, l'éducation et même l'enfance.



Portrait de saint Ignace de Loyola (1491-1556), fondateur de l'ordre des Jésuites.

Dans un premier temps, la Compagnie s'occupe surtout d'activités missionnaires, pastorales et intellectuelles. Mais elle se tourne rapidement vers l'enseignement, qui devient son activité principale à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle et qui va faire d'elle le premier corps enseignant de la catholicité moderne. Entre 1548, année d'ouverture de leur premier Collège à Messine, et 1740, les Jésuites fondent plus de 650 collèges en Europe et ont la charge de 24 universités et de plus de 200 séminaires et maisons d'étude. En Belgique, bien que leur histoire sera, comme dans de nombreux pays européens, assez mouvementée, les disciples de

ces collèges multiplieront la création de ces établissements, tant dans la partie francophone que dans la partie néerlandophone de la future Belgique, surtout sous la protection des archiducs. Déjà très influente en Europe, lors du concile de Trente, la Compagnie de Jésus le sera également à l'étranger (notamment par ses activités de missionariat et/ou sa participation à la colonisation du Congo, du Brésil, de l'Angola, et dans l'Empire ottoman). Aujourd'hui encore, elle a une influence considérable au sein de l'Église catholique, mais aussi au niveau des pratiques scolaires en Belgique francophone (Roland, 2017, p. 35).

Leurs succès dès le XVI<sup>e</sup> siècle est à mettre en rapport selon Foucault avec l'émergence d'une nouvelle forme de gouvernementalité qui est spécifique à la conjoncture des mouvements de Réforme, de Contre-Réforme, mais aussi de la constitution de l'État moderne - un ensemble de mouvements et de processus qui plus généralement permettront l'explosion des techniques pédagogiques, la définition progressive des pratiques quotidiennes (au départ non éducationnelles) en termes d'apprentissage nécessitant la direction d'un contrôle éducatif (ce que Depaepe et Smeyers nomment le processus d'«éducativisation») et une surdétermination de la spécificité de l'enfance (p. 36). Une forme de gouvernementalité à mettre également en lien avec la conquête de l'Amérique. En effet, comme le montre Norman Ajari (2016), «l'importance qu'a pu revêtir la conquête de l'Amérique dans l'imaginaire européen moderne est considérable. La confrontation avec l'altérité humaine représentera, jusqu'aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles un véritable scandale» pour les ambitions universalistes de la philosophie: «Monde sauvage et monde civilisé s'affrontent et se définissent l'un par l'autre, l'un contre l'autre, irréconciliables dans le temps et l'histoire» (Duchet, 1995, p. 26) aux yeux des penseurs de l'époque. La colonialité de l'être témoigne de la quête hasardeuse d'une issue à cette impossible confrontation à la différence». Dans la perspective de la philosophie décoloniale, la controverse de Valladolid - c'est-à-dire cet affrontement en 1550 entre le philosophe aristotélien Juan Genès de Sepúlveda et l'évêque et théologien Bartholomé de Las Casas sur la question des conditions de la colonisation du continent américain ou plus exactement sur la nature des Indiens d'Amérique<sup>4</sup> - représente un événement décisif de l'histoire de la rationalité. «Désormais, la mise en cause de l'appartenance au genre humain de tout un peuple peut apparaître comme un progrès et se présenter comme un exercice légitime et impartial de la pensée». L'importance paradigmatique de la controverse de Valladolid pour notre propos tient au fait

---

4 Les positions respectives des deux opposants sont bien connues: le premier, partisan en toutes matières du maintien d'une stricte hiérarchie des essences, tenait pour infranchissable la frontière séparant les habitants des deux continents. Las Casas pour sa part, préfigurant le mythe du «bon sauvage» qui prévaudra chez Diderot, prônait l'évangélisation douce d'indigènes dont il louait la vie frugale et équilibrée (Ajari, 2016, p. 3)

que la négation de l'humanité d'autrui devient l'enjeu de la mise en place d'un dispositif de véridiction. Le rationalité qui s'élabore à Valladolid ne tient plus seulement au fait que Sepúlveda animalise les Indiens là où Las Casas les humanise mais procède tout entière de ceci qu'ils sont traités comme un «problème» qu'il s'agit de résoudre. Le dispositif épistémologique de mise en scène du doute de l'humanité d'autrui mise en place par la controverse de Valladolid médiatise le rapport à l'autre à travers la structure de l'examen. L'humanité des Indiens se trouve ainsi sous condition d'une batterie de tests et d'expériences (*Les Indiens sont-ils capables de progrès ou seulement d'imitation? Ont-ils un sens esthétique? Quand on menace leurs enfants, manifestent-ils des instincts maternels ou paternels? Comment réagissent-ils si on détruit leur idole sous leurs yeux? Si le rire est le propre de l'homme, sont-ils capables d'humour?*) qui font prendre à la controverse une allure de diagnostic (Maldonado-Torres, 2008). C'est la structuration même de la pensée moderne qui est en train de s'élaborer nous dit Ajari (2016, p. 3).

Enfin, le succès et la pérennité de l'organisation scolaire des Jésuites s'expliquent également parce qu'elle participera à la constitution d'une nouvelle élite - qui se développera progressivement à côté des élites traditionnelles: le clergé, l'armée et l'aristocratie - nécessaire au fonctionnement de l'État moderne: la bourgeoisie libérale c'est-à-dire les notables tels que les notaires, les avoués, les fonctionnaires, les médecins, etc. - qui se prépare à prendre en charge les différents offices liés au développement des villes (Roland, 2017, p. 36).

Pour cerner l'organisation du système d'enseignement mis en place par les Jésuites, il faut revenir à leur plan d'éducation raisonné: le Ratio Studiorum comprenant à la fois un idéal, des principes moraux et sociaux et un cursus scolaire. Ce plan qui précise et impose, à toutes les institutions Jésuites, un programme, une manière de l'enseigner, la nature et les règles de correction des exercices et, enfin, toutes les normes par lesquelles les maîtres Jésuites doivent être formés nous importe non seulement parce qu'il permet de comprendre les métamorphoses de l'examen dans cette nouvelle organisation de l'apprentissage, mais aussi parce qu'il sera repris par un grand nombre de congrégations tout au long des XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle pour continuer à marquer notre système d'enseignement aujourd'hui. Si nous ne présenterons pas en détails les centaines de pages qui rythmeront les pratiques éducatives et d'enseignement des Jésuites jusqu'à aujourd'hui, par rapport à l'examen dans cette nouvelle organisation de l'apprentissage, «l'enseignant se doit désormais de «favoriser une honnête émulation» qui fera effet de «grand aiguillon pour l'étude». Par exemple, «Au début de l'année, l'enseignant doit donner au préfet une liste de ses élèves dans l'ordre alphabétique (...). Dans cette liste, il devra distinguer le classement des élèves

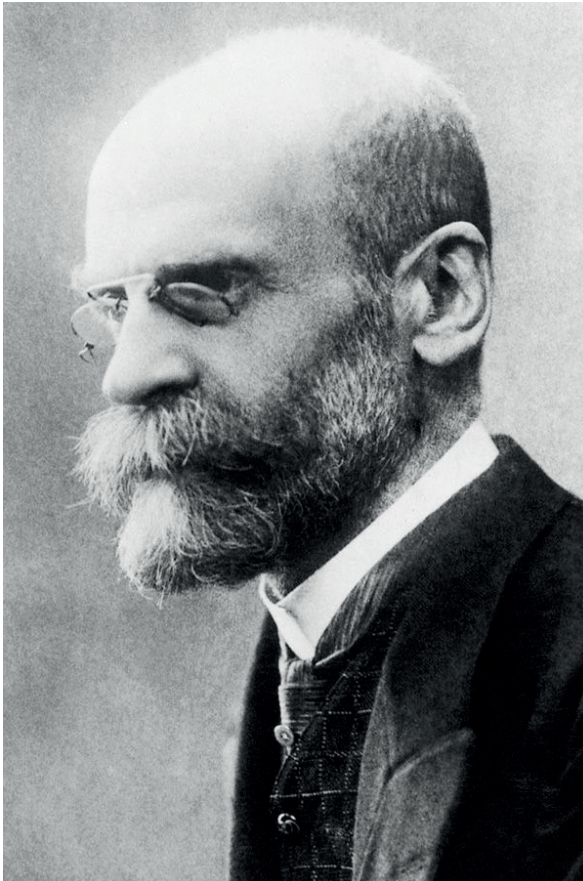
en «meilleur», «bon», «moyen», «douteux», «autorisé à rester à l'école», «prie de se retirer». (...) Une fidèle observance des règles sera mieux assurée par l'espérance de l'honneur et de la récompense, et la crainte de la disgrâce, que par le châtiment corporel» (Ratio Studiorum, 1599, traduit du latin à l'anglais par A.P. Farrell, University of Detroit). Comme le montre Durkheim, toute leur discipline était organisée dans un but d'émulation. «L'état de concurrence perpétuelle dans lequel vivaient les élèves les incitait à tendre tous les ressorts de leur intelligence et de leur volonté, et leur en faisait même une nécessité. En même temps, l'attentive surveillance à laquelle ils étaient soumis rendait moins faciles les défaillances possibles. Ils se sentaient guidés, soutenus, encouragés. Tout donc les induisait à l'effort» (Durkheim, 2014, p. 300). C'est alors tout un code qui définit un système complexe de prix, de concours et d'examens, aussi bien mensuellement que trimestriellement ou annuellement pour encourager une double concurrence: entre les élèves eux-mêmes, mais aussi entre différents groupes répartis «selon un modèle inspiré de l'organisation des légions romaines. Chacun est le rival de l'autre, le sens de l'honneur servant de ressort à cette compétition aux accents guerriers» (Chambat, 2010).

Alors que dans l'Université et les collèges du Moyen-Âge «aucune prime ne venait récompenser le mérite et solliciter l'effort. Les examens étaient organisés de telle sorte que, pour les élèves assidus, ils n'étaient guère qu'une formalité», et aucun système d'émulation n'était organisé. Avec cette prégnance de l'émulation et de la discipline, «les Jésuites opéraient une révolution par rapport à ce qui avait précédé» nous dit Durkheim.

Selon Bourdieu, les Jésuites produisent alors ce qu'il nomme un *homo hierarchicus*, «transposant dans l'ordre du succès mondain et de la prouesse littéraire le culte aristocratique de la «gloire»» (Bourdieu & Passeron, 1968, p. 234).

Comme le montre Foucault près d'un demi-siècle après Durkheim, de par ses nombreuses prescriptions, le système prôné par les Jésuites va organiser une «nouvelle économie du temps d'apprentissage qui permettra de faire fonctionner «l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser» (Foucault, 1975, p. 149). En instaurant le rang, les Jésuites vont définir la grande forme de répartition des individus dans l'ordre scolaire, répartition qui s'imposera surtout à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle: «rangées d'élèves dans la classe, les couloirs, les cours; rang attribué à chacun à propos de chaque tâche et de chaque épreuve; rang qu'il obtient de semaine en semaine, de mois en mois, d'année en année; alignement des classes d'âge les unes à la suite des autres; succession des matières enseignées, des questions traitées selon un ordre de difficulté croissante. Et dans cet ensemble d'alignements obli-

gatoires, chaque élève selon son âge, ses performances, sa conduite, occupe tantôt un rang, tantôt un autre; il se déplace sans cesse sur ces séries de cases - les unes, idéales, marquant une hiérarchie du savoir ou des capacités, les autres devant traduire matériellement dans l'espace de la classe ou du collège cette répartition des valeurs ou des mérites. Mouvement perpétuel où les individus se substituent les uns aux autres, dans un espace que scandent des intervalles alignés» (Foucault, 1975, p. 148). Ce système de répartition des individus permet alors selon Ariès un redoublement de la discipline qui ne pouvait prendre racine dans l'ancienne école médiévale où le maître ne s'intéressait pas aux comportements de ses élèves en dehors des leçons. Avec les collèges Jésuites, une étape importante avait été franchie: «le passage de l'école libre médiévale au collège réglementé du XV<sup>e</sup> siècle». (Ariès, 2014, pp. 279-280).



David Émile Durkheim, né le 15 avril 1858 à Épinal et mort le 15 novembre 1917 à Paris, est un sociologue français considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne. © domaine public

Mais si ce sont les Jésuites qui sont les premiers à avoir pratiqué et hautement systématisé l'examen dans la pratique scolaire, comme le montre Durkheim, «ces principes étaient déjà reconnus et proclamés par les pédagogues de la Renaissance»: Rabelais et Érasme comme de nombreux penseurs du XVI<sup>e</sup> siècle par exemple valorisaient l'amour de la gloire, le goût de l'éloge, le sentiment de l'honneur comme étant «le mobile essentiel de toute activité intellectuelle et, par suite, de toute activité scolaire» (Durkheim, 2014, p. 301). C'est qu'en effet poursuit Durkheim un grand changement s'était produit dans la constitution morale de la société, qui rendait nécessaire l'individualisation de l'enseignement et la nécessité de l'émulation dans la discipline scolaire: «Au XVII<sup>e</sup> siècle, l'individu prend dans la vie sociale une place plus considérable que celle

qui lui revenait jusqu'alors. Si, au Moyen-Âge, l'enseignement était impersonnel, si, sans inconvénient ressenti, il pouvait s'adresser d'une manière diffuse à la foule indistincte d'élèves, c'est qu'à ce moment la personnalité individuelle était encore peu développée. Les mouvements qui se produisent au Moyen-Âge sont des mouvements de masses, qui entraînent dans un même sens de grands groupements humains au sein desquels les individus sont perdus. C'est l'Europe tout entière qui se lève au moment des croisades; c'est toute l'Europe cultivée qui, peu après, sous l'influence d'une véritable poussée collective, afflue à Paris pour s'y instruire. La didactique du temps était donc en harmonie avec l'état moral de la société» (p. 301) nous dit Durkheim.

Par contre continue-t-il, «à la Renaissance, l'individu commence à prendre conscience de soi; ce n'est plus, du moins dans les régions éclairées, une simple fraction aliquote du tout, c'est déjà un tout-en-un sens, c'est une personne qui a sa physionomie, qui a et qui éprouve tout au moins le besoin de se faire ses manières propres de penser et de sentir». Cette individualisation des consciences a alors pour effet d'appeler une individualisation de l'éducation elle-même. «À partir du moment où elle est tenue d'exercer son action sur des individus distincts, hétérogènes, elle ne peut continuer à se développer par grandes nappes homogènes et uniformes. Il fallait donc qu'elle se diversifiât; ce qui n'était possible que si l'éducateur, au lieu de rester loin de l'élève, s'en rapprochait afin de le mieux connaître, et de pouvoir varier son action suivant la diversité des natures». En outre et corrélativement, «à mesure que chaque individu a sa vie morale particulière, il faut le toucher par des raisons qui lui soient propres. Il faut donc bien s'adresser à l'amour-propre, au sens de la dignité personnelle, à ce que les Allemands appellent le *Selbstgefühl*. Ce n'est pas sans raison que la concurrence devient plus vive et joue un rôle plus considérable dans la société, à mesure que le mouvement d'individualisation y est plus avancé. Puisque donc l'organisation morale de l'École doit refléter celle de la société civile, puisque les méthodes qui sont appliquées à l'enfant ne peuvent différer en nature de celles qui, plus tard, seront appliquées à l'homme, il est évident que le procédé de la discipline médiévale ne pouvait pas se maintenir; il est évident que la discipline devait devenir plus personnelle et faire une place plus grande aux sentiments individuels, par conséquent à une certaine émulation» (pp. 301-302).

L'émergence de l'émulation et de l'individualisation de l'enseignement dans la discipline avec les Jésuites «n'avait donc rien, en soi, d'arbitraire» nous dit Durkheim: les principes introduits étaient en accord avec l'état social du XVI<sup>e</sup>. Par contre, continue-t-il, les Jésuites les appliquèrent avec l'esprit outrancier «qui est un des caractères de leur politique scolaire». Ainsi si les humanistes défendaient la nécessité de se tenir «près de l'enfant, pour pouvoir le guider avec compétence;

les Jésuites s'en rapprochèrent jusqu'à ne plus lui laisser la liberté de ses mouvements». De même au niveau des mécanismes d'émulation et de concurrence, «ils en firent un emploi tellement immodéré que les élèves vivaient, les uns par rapport aux autres, sur un véritable pied de guerre» continue-t-il. «Comment ne pas considérer comme immorale une organisation scolaire qui ne faisait appel qu'à des sentiments égoïstes? N'y avait-il donc pas d'autres moyens d'entretenir l'activité des élèves que de les tenter par d'aussi médiocres appâts?» nous questionne Durkheim au début du XX<sup>e</sup> siècle (Durkheim, pp. 300-303).

Notons cependant que s'il est question d'individualisation de l'enseignement et d'émulation, les classes organisées par les Jésuites n'ont encore que très peu en commun avec nos classes actuelles. C'est toujours «une organisation à la fois binaire et massive. Les classes, qui pouvaient compter jusqu'à deux ou trois cents élèves, étaient divisées en groupes de dix; chacun de ces groupes, avec son décurion, était placé dans un camp, le Romain ou le Carthaginois; à chaque décurie correspondait une décurie adverse» (Foucault, 1975, p. 147). La forme générale de la classe était «celle de la guerre et de la rivalité». Ainsi: «le travail, l'apprentissage, le classement s'effectuaient sous la forme de la joute, à travers l'affrontement des deux armées; la prestation de chaque élève était inscrite dans ce duel général; elle assurait, pour sa part, la victoire ou les défaites d'un camp; et les élèves se voyaient assigner une place qui correspondait à la fonction de chacun et à sa valeur de combattant dans le groupe unitaire de sa décurie» (pp. 147-148).

Peu à peu, mais surtout après 1762, quand la Compagnie de Jésus sera interdite, l'espace scolaire va se déplier pour faire de la classe un lieu homogène composé d'éléments individuels qui se disposent les uns à côté des autres, sous le regard du maître. Ce sera l'une des grandes mutations techniques de l'enseignement élémentaire de Démià, mais surtout de Jean-Baptiste de la Salle qui continuera l'œuvre de disciplinarisation de l'enseignement appliquée massivement par les Jésuites à partir du XVI<sup>e</sup> siècle. Mais cette fois-ci, l'organisation ne sera plus binaire et massive comme chez les Jésuites. L'espace classe deviendra un espace sériel qui individualise, permet de rendre possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous, tout en assurant en même temps une série de distinctions. Les punitions traditionnelles sont remplacées par un double système de gratification-sanction. Toute la conduite tombera dans le champ des bonnes et des mauvaises notes, des bons et des mauvais points. Par le jeu de quantification de ces bons points, une hiérarchisation entre bons et mauvais élèves deviendra possible, mais aussi une différenciation qui ne sera plus celle des actes, mais des individus eux-mêmes, de leur nature, de leurs virtualités, de leur niveau ou de leur valeur<sup>5</sup>. Ce ne sont plus alors seulement les actes qui différencieront les individus entre eux, mais la nature

---

5 Caractéristique du pastorat chrétien.



de l'individu lui-même, la manière dont il s'assujettit - mouvement qui ne cessera de s'accroître surtout au tournant du XX<sup>e</sup> siècle avec l'émergence d'une scientification des questions éducatives (Roland, 2017, pp. 37-40).

Ainsi dans l'institution scolaire, bien que marginalisé dans certaines institutions scolaires jusqu'au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle, l'examen proprement dit émerge au XVI<sup>e</sup> siècle avec les pratiques des Jésuites confrontés à la nécessité de scolariser un maximum d'enfants de la bourgeoisie montante sans pouvoir continuer à les sélectionner sur base uniquement du privilège de la naissance. Il s'introduit alors dans l'école non plus comme simple rituel à l'instar de l'Université médiévale, mais comme une manière de développer l'émulation, de classer et de sélectionner, comme ce qui permet de marquer les écarts, de hiérarchiser les qualités, les compétences et les aptitudes, mais aussi de châtier et de récompenser - bref un ensemble de fonctions qui sont encore aujourd'hui au centre des controverses sur l'évaluation.

### **Après les Jésuites: la France et la Belgique du XIX<sup>e</sup> siècle**

Bien que l'école républicaine se construira en opposition au système des Jésuites, elle leur reprendra un ensemble de techniques, et ce au prix de maigres adaptations. Comme le montre Bourdieu, en conjuguant alors les pratiques héritées des Jésuites pour imposer le culte de la hiérarchie avec l'idéologie de l'égalité des chances qui revêtait en France la forme d'une intolérance proclamée à toute espèce de favoritisme, «la centralisation napoléonienne des bureaucraties étatiques et, du même coup, de l'Université, appelait la multiplication des examens et concours nationaux, externes et anonymes qui offraient à l'institution scolaire la meilleure occasion d'imposer ses hiérarchies en même temps que l'attestation la plus indiscutable de la validité de ses procédés de hiérarchisation et, par là, de la valeur de ses hiérarchies» (Bourdieu, 1968, p. 235).

Toutefois si cette pratique de l'examen est progressivement reprise par un grand nombre d'institutions scolaires, comme le montre Maulini, ces métamorphoses sont «bien plus lentes dans les campagnes». Il faut attendre par exemple 1822 pour assister au premier prix dans le primaire. On y décerne des «prix absolus» et des «prix de progrès», puis des «prix de bonnes notes» (quand son travail est bon, l'élève reçoit des billets. Qui lui permettent, à la fin de la semaine, du mois ou du trimestre, de recevoir - déduction faite des mauvaises notes - de menus objets: couteaux, sifflets ou cravates pour les garçons; ciseaux, dés à coudre ou peignes pour les filles - Mutzenberg, 1974). «Le classement des élèves en groupes hiérarchisés va aboutir à la «notation» de chacune des cohortes. Qu'elles se présentent sous forme de billets palpables ou de simples écritures, de lettres ou de chiffres, qu'elles se situent sur une échelle graduée de 0 à 20 ou de 0 à 6, ces «notes» découleront toutes du découpage imaginé par les Jésuites et leurs contemporains» (Maulini,

2002). Ainsi comme le montre Maulini pour la France «qu'elle ait 6, 10 ou 20 degrés, l'échelle chiffrée va pénétrer toute l'institution. C'est en 1890, par exemple, que la France adopte une graduation de 0 à 20. Dans un système qui repose toujours sur l'émulation, mais qui veut donner, au moins officiellement, une chance de réussir à tous les élèves méritants, la notation du travail et du comportement va étendre, standardiser et rationaliser les classements<sup>6</sup>» (Maulini, 2002, p. 22).

En Belgique, le processus de centralisation et de normalisation de l'école est plus tardif qu'en France. Après la révolution et la constitution de la Belgique en 1830, au niveau des écoles primaires, c'est surtout l'Église qui, profitant des libertés constitutionnelles, est très active en matière d'enseignement. Les collèges des Jésuites rouvrent leurs portes, les institutions des Frères des Écoles Chrétiennes continuent à s'étendre sur le territoire belge<sup>7</sup>. Et en 1840, plus de la moitié des écoles primaires appartiennent à l'Église (2284 sur 5189), quant à l'enseignement secondaire, il est presque entièrement aux mains des collèges épiscopaux, de ses petits séminaires et des sept collèges fondés par les Jésuites<sup>8</sup>.

Malgré plusieurs tentatives pour développer l'instruction publique durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est seulement en 1861, quand Anspach<sup>9</sup> devient bourgmestre de la Ville, que s'ébauche une vraie politique scolaire reprenant un ensemble de principes disciplinaires des congrégations religieuses, dont les principes de hiérarchisation et de récompense. Et encore... de même qu'en France, alors que les écoles urbaines de la Ville de Bruxelles sont l'objet de nombreuses attentions, celles des communes rurales (ou des parties de commune) sont laissées à l'abandon (Boon, 1969)<sup>10</sup> et fonctionnent encore sur le modèle de l'instituteur-artisan, dont l'école fait corps avec la vie du village et qui sera progressivement disqualifié - non seulement parce qu'il contrarie l'économie générale des

---

6 Ce que la note va progressivement signifier, c'est moins le rang de l'élève dans sa classe, que sa place sur une échelle universelle: l'échelle d'appréciation. Comme la monnaie pour le produit, la note apprécie le travail de l'élève, c'est-à-dire qu'elle lui donne son prix. (...) Si sa note est une bonne note, c'est que son travail est un bon travail. Et si tous ses camarades ont la même note que lui, le maître ne peut que s'en réjouir. Et la République avec lui. Dans une telle logique, la note a une double fonction: elle certifie l'apprentissage et, si l'élève y consent, elle le stimule. Si le chiffrage est permanent, c'est qu'il contrôle et qu'il valide ce que l'on doit apprendre ailleurs, en écoutant la leçon ou en faisant ses devoirs. Ce que la notation permet d'établir, c'est le classement qui résulte de l'entraînement (Maulini, 2002)

7 Une dizaine d'années après la révolution (en 1842), l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes comptait 17 établissements, 31 écoles et 96 classes en Belgique, dirigées par 145 Frères et accueillant 71 30 élèves (Roland, 2017).

8 De nombreux philanthropes et réformateurs sociaux dénoncent le retard de la Belgique par rapport à de nombreux pays (généralement les pays protestants), quant à son système d'instruction primaire (Roland, 2017).

9 Notons le rôle important d'Anspach dans l'haussmannisation de Bruxelles (Loo, 1994).

10 Par exemple, dans le bas d'Ixelles, il faut attendre 1871 pour que les classes considérées comme rurales soient prises en considération (Roland, 2017).

jours, mais aussi parce qu'il implique une manière d'être, un style de vie, une représentation du monde, des choses et des gens, contraire au modèle d'austérité, de neutralité et de sévérité des institutions disciplinaires<sup>11</sup>.

### **La Ligue de l'Enseignement et la pédagogie libérale: métamorphoses des examens fin du XIX<sup>e</sup> siècle**

C'est seulement à partir de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle que la normalisation des méthodes commence à avoir des effets: les techniques disciplinaires issues des pratiques scolaires des Jésuites et des Frères des Écoles Chrétiennes commencent à s'imposer massivement dans les différentes institutions scolaires (aussi bien au niveau de l'instruction publique que pour l'enseignement religieux). Une nouvelle forme d'école et de pédagogie apparaissent également durant la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle notamment avec la Ligue de l'Enseignement - une association libérale créée en 1864 pour répandre et améliorer l'instruction en Belgique. Si l'objet de cette étude concerne l'évaluation, un bref détour théorique et historique sur cette nouvelle approche pédagogique est nécessaire afin de saisir les conditions de possibilité des métamorphoses de l'examen au tournant du XX<sup>e</sup> siècle et de mieux comprendre l'épistémè duquel on est encore toujours aujourd'hui héritiers - notamment par rapport à nos pratiques évaluatives.

Contrairement aux initiatives libérales de la première moitié du XIX<sup>e</sup>, certains membres de la Ligue (qui deviendront majoritaires au tournant du XX<sup>e</sup> siècle) défendent, en matière d'enseignement, le remplacement de l'empirisme par une méthode d'investigation positive. A contrario des philanthropes du début du siècle qui déploraient l'ignorance des instituteurs, mais n'imposaient pas une bonne manière d'enseigner, pour eux, il n'existe qu'une méthode: celle produite scientifiquement, respectueuse des procédés de l'éducation spontanée de la première enfance. Il existe des lois organiques à respecter (de manière presque religieuse pour certains) pour déterminer la bonne méthode, qui ne dépend plus de l'habileté des agents, mais des nouveaux savoirs psychologiques sur l'enfance. La Raison éducative se naturalise et se libéralise (Roland, 2017, pp. 139-141).

Si c'est la psychologie philosophique qui sert d'abord de référence (1860-70)<sup>12</sup>,

---

11 Comme le montre Jean Ruffet dans un article de 1976 sur les «instituteurs-artisans» en France, «peu importe qu'ils protestent de leur amour du métier ou des enfants, de leur zèle, de leur application, quelque chose d'indéfinissable les trahit et les accuse: «Il est apathique, indolent, insouciant», «Il est peu instruit, peu habile, mais par dessus tout, il manque d'activité et d'énergie», «pendant ses classes, il s'endort (...)». On lui reproche de ne pas respecter la religion mais aussi sa dissipation (survivance de l'époque pré-industrielle). Enfin il refuse la mise en rang et dans ses classes, les déplacements non contrôlés sont permanents et le bruit constant» (Ruffet, 1976: 64- 69).

12 Pour légitimer ces nouvelles pratiques, les réformateurs libéraux s'appuient dans un premier temps sur les théories philosophiques et sensualistes de Locke et Bacon, Froebel et Benneke. Bien que ces auteurs

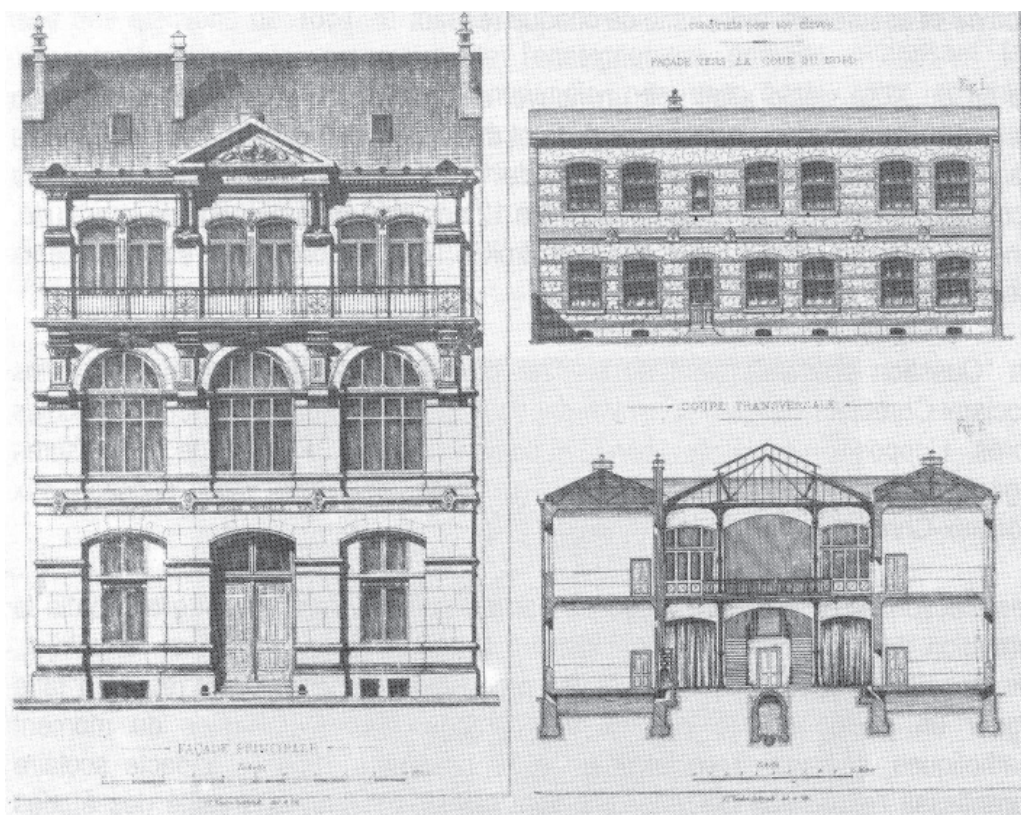
très vite, elle s'estompe pour faire place aux médecins, aux psychologues, aux physiologues et aux naturalistes. Pour un nombre de plus en plus important de libéraux (surtout fin du XIX<sup>e</sup>), ce sont les lois de la biologie générale et de la physiologie humaine qui doivent être à la base de toute méthode d'éducation: *de la même manière que l'embryon humain a passé successivement par tous les degrés de l'animalité, il faut que l'enfant suive à son tour la même route que l'humanité a parcourue dans son développement*. Éducation et civilisation deviennent synonymes. Pour les partisans de cette approche psycho-physiologique qui deviendra dominante au début du XX<sup>e</sup>, l'adaptation deviendra le mot d'ordre. La catégorie de l'enfance, biologisée et naturalisée, permettra alors un renforcement du processus pédagogique: les méthodes, qui doivent s'adapter à cette nouvelle nature de l'enfant, acquièrent un nouveau statut de vérité.

En attendant, grâce au militantisme des cercles locaux qui organisent l'éducation des adultes par des conférences, des cours publics et le financement de bibliothèques publiques, l'action de la Ligue et de ce nouveau courant pédagogique se développe et elle comprend rapidement jusqu'à 3000 membres. Après plusieurs tentatives de réformes législatives qui n'aboutissent pas, la Ligue met sur pied une école modèle pour expérimenter ses nouvelles théories: former des individus capables de maîtriser le changement moyennant des attitudes déterminées par la rationalité et la raison et répondre aux principes d'urbanisation, d'industrialisation et de rationalisation qui commencent à dominer les débats économiques, politiques et sociaux.

Présidée par Pierre Tempels et dirigée par Charles Buls, l'École Modèle organise un milieu dont la fonction est de produire, d'insuffler, de majorer des libertés. La constitution de ce milieu pour le «gouvernement des âmes» va alors devenir un problème de la «science». Une nouvelle architecture scolaire est élaborée «scientifiquement» qui servira de modèle à de nombreuses écoles bruxelloises à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, non plus pour montrer la puissance de l'institution (comme c'était le cas chez les Jésuites ou les grandes écoles d'État), mais pour laisser place à tout ce qui peut être la mécanique naturelle des comportements. Il s'agit d'insuffler des libertés, mais aussi de permettre un contrôle intérieur qui agisse sur les individus et les ouvre à de nouvelles connaissances qui, en retour, reconduiront les effets de pouvoir jusqu'au plus profond de leur intimité (pp. 141-147).

---

seront largement disqualifiés par un grand nombre de médecins libéraux, près de vingt ans plus tard, ils marqueront pourtant largement les pratiques défendues par les médecins et les psychologues au tournant du XX<sup>e</sup> siècle et constitueront la matrice de la science de l'éducation et de l'éducation nouvelle: la nécessité de partir des sens pour apprendre, l'importance de l'observation et le respect d'une éducation dite «naturelle» (Roland, 2017).



Élévations et coupe de l'École Modèle, 1873 - (Planches de « L'École Modèle », 1880).

En respectant la nature de l'enfant, l'École Modèle entend créer un attachement profond entre l'école et l'enfant qui permet le développement de toutes les facultés, de faire naître la spontanéité et l'originalité de la pensée et d'inspirer le goût du travail considéré comme la loi de l'humanité. Dorénavant, éduquer et s'éduquer deviennent inséparables. «La consolidation de pratiques d'auto-régulation des individus rend possible le démantèlement de toute une série de prescriptions et de prohibitions minutieuses concernant les conduites personnelles» (Novoa, 2005). Les individus ne sont plus soumis seulement à un regard extérieur, mais bien plus à une réflexion intérieure, à l'internalisation de l'autorité à travers des programmes et des technologies qui encouragent à la fois, l'autonomisation et la responsabilisation des sujets (Roland, 2017, p. 145).

C'est pourquoi à la place des grands concours annuels (mis en place par les Jésuites et repris par les écoles d'État), l'École Modèle substitue un carnet de conduite et des examens ininterrompus. À cet égard, dans les mémoires de Sluys sur l'École Modèle, on retrouve notamment l'idée que l'absence de bavardages est possible parce que les élèves sont constamment interrogés et qu'ils n'ont donc pas le be-

soin d'échapper à l'ennui, mais aussi par le lien direct établi entre l'école et la famille via le carnet de conduite (Sluys, 1939: 85). Ce système disciplinaire qu'il nomme moral et qui consiste à inscrire les mauvais comportements dans le bulletin ou à interdire la participation aux activités pour les indisciplinés (mais jamais de punitions qui font de l'étude un châtement), va tracer une ligne de partage entre ceux qui correspondent au principe de l'école et le respectent (école ainsi réformée pour correspondre à la nature des élèves) et ceux qui lui résistent et qui de ce fait, résistent à leur propre nature (Roland, 2017, pp. 145-146).

Ces deux nouvelles techniques dans l'École Modèle: les contrôles individuels continus et le carnet de conduite que l'élève doit remettre à ses parents important, car si elles permettent une nouvelle forme libéralisée de la discipline, elles vont également être nécessaires à la constitution d'une science de l'éducation. Bien que ses pratiques pédagogiques libérales ne concerneront jusque dans les années 1960 qu'une infime partie de la population bourgeoise, ces techniques, avec l'appareil d'écriture qui les accompagnent, permettront l'analyse individuelle de chaque élève, mais surtout, l'établissement de moyennes et de normes qui serviront dans tous les établissements scolaires: «la constitution d'un système comparatif qui permet la mesure de phénomènes collectifs, l'estimation des écarts des individus les uns par rapport aux autres, leur répartition dans une population». L'âge de l'école «examinatoire» marque le début d'une pédagogie qui fonctionne comme science, nous prévient Foucault. «La discipline pédagogique peut perdre son caractère textuel, et prendre ses références moins dans la tradition des auteurs décisifs que dans un domaine d'objets perpétuellement offerts à l'examen» (Foucault, 1975, pp. 186-194).

L'École Modèle devient un laboratoire. Et c'est au départ des pratiques et des examens documentaires qui se dérouleront en son sein qu'une multiplicité de normes scientifique sur l'enfance, considérées comme naturelles s'imposeront dans les écoles bruxelloises. Elles alimenteront en retour le terreau de la psychologie du développement, de la pédiatrie, des sciences de l'éducation de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avant d'être reprises par les médecins et les psychologues qui continueront le travail, mais cette fois-ci à partir des écoles pour enfants anormaux. Comme le montre Foucault, si on parle beaucoup, de l'idéologie que les sciences humaines portent en elles (de façon discrète ou bavarde), on n'analyse jamais leur technologie, ce «petit schéma opératoire» que l'on retrouve aussi bien dans le diagnostic des maladies, les entretiens d'embauche, dans la psychiatrie ou la pédagogie. Pourtant, pour Foucault, il est impossible de comprendre l'émergence d'une discipline comme la médecine ou la pédagogie, sans étudier l'hôpital ou l'école comme appareils «à examiner». «La norme surgit de l'examen documentaire. Elle n'est pas antérieure aux pratiques documentaires du système scolaire. La norme ne saurait donc être un avant, elle est toujours un après. La société disciplinaire naturalise ou rationalise après coup» (Kemedjio, 1994, p. 4).

## **La psycho-physiologie, la pédologie, la psycho-pédagogie expérimentale et les tests au tournant du XX<sup>e</sup> siècle**

Ainsi, en Belgique comme dans de nombreux pays européens, à partir des années 1880 et dans la continuité de ce mouvement pédagogique libéral qui s'esquisse à partir de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la psychologie expérimentale se constitue en science, en élaborant un projet scientifique dont l'objet est l'étude de «l'adaptation de l'individu à son milieu», c'est-à-dire de l'individu dans ses activités. Héritière de la physiologie, elle s'en émancipe progressivement avec la création de laboratoires, dont le premier a été en France celui d'Alfred Binet et en Belgique celui de Josefa Loteyko. Si les ouvrages sur les recherches de Binet sont nombreux, ceux sur Loteyko sont presque inexistantes. C'est pourquoi, afin de mieux cerner ce nouveau mouvement scientifique (qui aura une influence considérable sur les pratiques scolaires, mais aussi dans les familles et la société à partir du XX<sup>e</sup> siècle), nous partirons des écrits et des expériences de cette dernière qui s'inscrira plus largement dans un mouvement de réforme de l'Université libre de Bruxelles dont nous sommes toujours héritiers aujourd'hui mais qui trouve ses racines dans la constitution d'une véritable cité scientifique à Bruxelles, sous l'impulsion d'Ernest Solvay (1838-1922) - un industriel «éclairé» convaincu que la rationalité moderne (à la base de la grande industrie) est garante d'un progrès que rien ne pouvait arrêter, qui va dès lors favoriser le développement de la recherche universitaire: «une nouvelle forme de recherche intégrée à l'enseignement professé dans les Facultés» (Despy-Meyer & Devriese, 2012) transformant profondément l'Université et la science bruxelloise au tournant du XX<sup>e</sup> siècle<sup>13</sup>.

---

13 Notons à cet égard, que si certaines conclusions ou positions peuvent sembler choquantes aujourd'hui (notamment par rapport à des auteurs dont les principes sont encore d'actualité dans nos pratiques éducatives contemporaines), il ne faut pas oublier qu'elles sont à l'époque inscrites dans une conjoncture où la croyance dans la Science comme étant à même d'amener un Progrès infini est totale - Auschwitz et Hiroshima n'ont pas encore marqué les esprits.



*Józefa Franciszka Joteyko, née le 29 janvier 1866 à Poczujki près de Kiev, morte le 24 avril 1928 (à 62 ans à Varsovie) est une psychologue, physiologiste et pédagogue polonaise, coorganisatrice, avec Maria Grzegorzewska, de la pédagogie spéciale à Varsovie. Elle a été vice-présidente de la Société belge de neurologie et lauréate de l'Académie des sciences en France.*

Le laboratoire de psycho-physiologie créé à Bruxelles en 1901 vise à faire de la discipline psychologique une discipline à part entière, une science naturelle qui s'inscrirait dans le cycle des sciences biologiques et serait enseignée dans les Facultés de science et de médecine, avec ses propres laboratoires et ses outils spécifiques (l'esthésiomètre<sup>14</sup> et l'algésimètre pour la mesure des sens cutanés; le dynamomètre<sup>15</sup> et l'ergographe<sup>16</sup> pour le mouvement; la céphalométrie et la phrénologie pour les données d'anthropométrie psychologique et pédagogique). Se revendiquant de la méthode de Quetelet, le fondateur de la physique sociale, de la mesure à grande échelle des différentes facultés de l'homme et des facteurs qui agissent sur son développement (Ioteyko, 1905, pp. 1-2), Ioteyko lui adjoint les nouvelles théories productivistes d'E. Solvay (qui finance en grande partie les différents laboratoires de recherche dans lesquels ce laboratoire voit le jour). C'est ainsi que Ioteyko va commencer à généraliser des méthodes d'analyse appli-

quées d'abord aux phénomènes économiques stricto sensu, puis à l'étude des conduites humaines, extérieures au champ habituel de l'analyse économique (Roland, 2017, pp. 182-186)<sup>17</sup>.

14 Un esthésiomètre est un instrument destiné à déterminer le degré de sensibilité de la peau, qui ressemble à un compas gradué à branches terminées en pointe.

15 Un dynamomètre est un appareil de mesure d'une force ou d'un couple. Il utilise un ressort (cas d'un modèle simple) dont on connaît la raideur définie par le module d'élasticité, ou une cellule à jauge de déformation. Le peson est son nom d'origine. L'unité de force est le newton (symbole N) du nom du découvreur de la théorie de la gravitation universelle, Isaac Newton. Les multiples les plus usités sont le décanewton (daN, unité voisine en valeur du kilogramme-force) et le kilonewton (kN). La dyne (symbole dyn) est une ancienne unité de force.

16 L'ergographe est un appareil pour enregistrer le travail dont Mosso est l'inventeur en 1890.

17 C'est dans cette perspective que l'Institut de psycho-physiologie mène un grand nombre de recherches sur la question de la fatigue et du surmenage. Ioteyko, comme le montre Ch. Richet est l'une des premières à aborder les problèmes sociologiques, ceux qui relèvent de la politique actuelle, vivante, (...), par



Bien que la psycho-physiologie prétende dans un premier temps avoir des rapports avec le domaine du travail, de la justice, et même avec le domaine militaire (l'un des premiers ouvrages de Loteyko est consacré à la question de la durée du service militaire), dans son rapport quinquennal, Loteyko montre que «c'est surtout avec la pédagogie que ses attaches sont devenues inébranlables» (Loteyko, 1903). L'introspection étant difficile avec des enfants, il s'agit de fonder des méthodes objectives, à partir de l'observation et de l'expérimentation, qui permettraient de répondre au nouvel objectif de l'institution scolaire: l'éducation des enfants pour les préparer à la vie sociale, pour reconnaître leurs aptitudes spécifiques, pour les développer et pour corriger leurs défauts afin d'assurer leur équilibre et une croissance psychique et physique normale. La nouvelle science doit s'emparer de l'éducation scolaire, mais aussi de l'auto-éducation, des problèmes d'hygiène morale, non moins importants que ceux de l'hygiène sanitaire et des problèmes sociaux, tous intimement liés à la psychologie. D'une psycho-physiologie, Loteyko et ses collaborateurs glissent doucement vers ce que l'on nomme à l'époque: la pédologie.

Aujourd'hui le terme «pédologie» (Pädologie/p(a)edology/paidologia) a disparu du discours des psychologues et des pédagogues. Il fut pourtant l'objet de grandes espérances, en Belgique, mais également au niveau international, au début du XX<sup>e</sup> siècle. En réunissant les éléments épars de la connaissance de l'enfant normal, anormal et surnormal en physiologie, en psychologie, en ethnologie, en histoire, etc.<sup>18</sup>, cette nouvelle discipline a rapidement suscité l'adhésion enthousiaste d'un grand nombre d'esprits «progressistes convaincus de la nécessité de remplacer la pédagogie vieillie, emprisonnée dans un imbroglio de traditions, de préjugés, de dogmes, de spéculations et d'arguments d'autorité par les nouvelles méthodes des sciences expérimentales» (Depaepe, 1987,

---

leur côté physiologique. Dans l'ouvrage que Ch. Richet loue, elle analyse la durée du service militaire, les conséquences de cette durée prolongée ou abrégée, l'entraînement physique du soldat, les lois de cet entraînement; (...) des questions dont la solution importe à l'homme d'État, au législateur, et dans lesquelles le physiologiste peut apporter quelques lumières. Or, ce n'est guère par des raisons de sentiment humanitaire ou patriotique, qu'elle se peuvent décider. Il faut une méthode scientifique précise. Elle conclut son étude physiologique sur la paix armée par la preuve indiscutable de la possibilité de la diminution progressive du service militaire (Loteyko, 1905: 96).

- 18 Une science généralement décomposée en sept champs: la pédagogie physiologique (qui étudie pour tenter de guérir certaines causes physiologiques d'affaiblissement organique dont les conséquences sur le cerveau sont déterminantes et qui crée la majorité des défauts de caractères héréditaires ou acquis); la pédagogie de l'enfance anormale (qui pourrait être une subdivision de la première catégorie); la pédagogie expérimentale (qui consiste dans l'observation psychophysiologique de l'enfant pour rechercher les lois du développement physique, intellectuel, moral et social et édifier à partir de ces lois une psychologie de l'enfant véritablement scientifique); la puériculture; l'éducation sexuelle; la détermination des méthodes et des procédés scolaires d'enseignement (à partir des lois de la pédologie); l'éducation des adolescents (les structures d'éducation pour les enfants du peuple étant considérées comme indispensables après le primaire).

p.29)<sup>19</sup>. On assiste, entre la fin des années 1890 et 1914, au développement rapide d'une approche expérimentale et intégrale. Il s'agit d'étudier l'enfant en laboratoire, dans les familles, dans la vie scolaire, dans la rue, dans les jeux, bref dans toutes les conditions où il peut se trouver. En outre, par des observations, des questionnaires ou avec des instruments de mesure, il convient de suivre, de la manière la plus minutieuse possible, son développement. Avec cette nouvelle science, on espère pouvoir, à partir des recherches scientifiques sur les capacités et les aspects de la personnalité, déterminer les méthodes à employer dans l'enseignement, mais aussi dans la médecine et la justice<sup>20</sup>. On retrouve ici les ambitions de la psycho-physiologie mais sous une nouvelle dénomination. La science de l'éducation et de l'enfant doit se démarquer de la physiologie. Elle devient pédologique (Roland, 2017, p. 230).

C'est ainsi que la psycho-physiologie, puis la pédologie et ensuite la psychologie expérimentale vont se doter d'un concept central, celui d'aptitudes - défini par Claparède comme «ce qui différencie, sous le rapport du rendement, le psychisme des individus» - , et d'une méthode qui lui est propre, celle des tests - des épreuves standardisées qui peuvent être effectuées en laboratoire, mais aussi par simples questionnaires qui permettent «à la fois de «caractériser un individu d'un point de vue déterminé» et de le «classer dans un groupe composé d'individus qui lui soient comparables» - les différences mesurées permettant alors de définir des aptitudes et de classer chaque individu dans une échelle de rendement construite pour chaque type d'aptitude. Tests et aptitudes sont donc indissociables, les premiers fournissant l'instrument de mesure et de construction des secondes» (Martin, 2002, p. 3).

L'idée qui se banalise, depuis la fin de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, est celle d'un enfant qui n'est plus seulement un être moral dont il conviendrait de juger et de comptabiliser les défauts et les qualités avec un vocabulaire essentiellement caractérologique, il est aussi une intelligence qui se déploie dans sa diversité et se développe, moyennant certaines conditions d'hygiène, de santé, de discipline, de stimulation, d'émulation. C'est sur cette nouvelle idée du développement de l'intelligence que vont venir s'asseoir les nouveaux savoirs techniques, psychologiques et médico-pédagogiques. Mais, indépendamment des techniques de rattrapage, de redressement et de relèvement, voire de régénération, l'objectif est de reclasser ces «valeurs perdues» ou ces «non-valeurs» que représentent les enfants inaptes au travail utile, c'est-à-dire à la production (De Wilde, 1992:

---

19 Elles seules étaient capables, selon eux, de «mettre à nu les lois du développement de l'enfant» et de fonder une pédagogie rationnelle adaptée au développement de l'enfant et aux circonstances de la vie.

20 Dans une conjoncture marquée par le mouvement de «défense sociale» le médecin et le juge d'enfants devant également traiter chacun suivant son individualité.

2-5). Cette conception biologique, médicale, psychologique et pédagogique de l'intelligence apparaît comme une nouvelle valeur sociale, dans un XX<sup>e</sup> siècle qui se veut rationaliste, utilitariste et productiviste. Elle permet en effet, dans le grand continuum de l'espèce humaine (dont l'inégalité est la loi et la force), de servir d'instrument de ségrégation afin de faire de l'individu un capital, au demeurant monnayable, par l'apprentissage scolaire et extrascolaire (Roland, 2017).

C'est ainsi qu'aux examens des Jésuites vont venir se substituer les tests qui deviennent alors rapidement, pour la société pédologique, l'objet de nombreuses démarches. Ils s'efforceront, comme beaucoup de leurs collègues étrangers tels que Binet, Simon, Mac Donald, Christophe, Lee, Lewenz, Pearson, etc. de déterminer, techniquement et expérimentalement, les signes anthropologiques (aussi bien physiologiques que psychologiques ou sociaux) permettant de préjuger de la valeur intellectuelle de chaque enfant pour tenter de substituer à la subjectivité de l'examen, une mesure exacte de ce qu'«est» l'enfant et dès lors de ce qu'il «peut». Decroly et les partisans de l'éducation scientifique s'engagent alors dans la controverse sur la question de la mesure en psychologie et se demandent pourquoi l'école serait la seule exclue du bénéfice d'une utilisation rationnelle des activités humaines, alors que la production sans contrôle n'existe plus dans les milieux modernes de l'industrie, de l'agriculture ou du commerce. Le problème scolaire faisant partie de l'économie sociale, pourquoi l'esprit de la nouvelle éducation ne devrait-il pas, lui aussi être à la recherche de la plus grande efficacité? Pourquoi la distribution du vivant ne pourrait-elle pas être pensée en termes de valeur et d'utilité (deux grands principes de la biopolitique)? Pourquoi l'enfant ne devrait-il pas être considéré comme un capital biologique à faire fructifier? (Roland, 2017)

Intéressé par les premières recherches de Binet et Simon et leurs fameux tests d'intelligence, Decroly est par exemple l'un des premiers à participer à la validation de cette échelle par une vaste application en Belgique. Il entretient d'ailleurs une longue correspondance avec Binet sur cette question (Wagnon & al., 2011). Il sera également celui qui permettra l'arrivée des tests aux États-Unis (nous y reviendrons). C'est ainsi que Decroly, Loteyko et leurs collaborateurs explorent l'enfant normal et anormal du triple point de vue psychique, physique et pédagogique. Pour ce faire, ils utiliseront l'observation, mais surtout les instruments de mesure, afin d'obtenir une mensuration exacte et répétée, nécessaire à l'obtention des connaissances exactes des phénomènes psychologiques et pédagogiques et de leurs rapports.

C'est dans cette perspective que Demoor - fondateur de la pédagogie scientifique et de la science de l'éducation à Bruxelles et mentor de la plupart des scientifiques qui s'engageront dans cette nouvelle approche scientifique - reformera

le système d'inspection médicale bruxellois en imposant des fiches modèles et que Decroly introduira, au Foyer des Orphelins (créé en 1914 avec Victor Devogel, directeur des écoles de la Ville de Bruxelles et Nicolas Smelten, secrétaire général de la Ligue de l'Enseignement), une fiche sanitaire et mentale pour chaque enfant, avec des données d'identité, mais aussi des indications sur l'hérédité, l'état de santé des parents, des frères et sœurs, les causes éventuelles de décès, les conditions matérielles et sociales dans lesquelles l'enfant a vécu, etc. Au centre d'observation de Mol et dans l'orphelinat rationaliste de Forest, il participera également à l'introduction des tests d'intelligence et du suivi médical systématique. Il en sera de même au sein de l'Office intercommunal d'orientation professionnelle (né sous son impulsion et celle de Christiaens en 1914), quand se posera la question de l'orientation professionnelle des écoliers ayant atteint 14 ans (Roland, 2017, p. 234)<sup>21</sup> - nous y reviendrons.



Ovide Decroly (extrait de : A. UYTTEBROUCK (dir.), *Histoire de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente (1864 - 1989)*, p. 51).

Bien que ce soit Decroly qui en 1908 permettra à Henry Goddard d'importer aux États-Unis le test de Binet-Simon, c'est surtout de l'autre côté de l'Atlantique que les tests se développent au début du XX<sup>e</sup> siècle. Dans un livret, de 1923, *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*, Buyse et Decroly louent le fait que «le test allait dominer l'ensemble de la société américaine, grâce à son utilisation dans l'armée et l'industrie» (Decroly & Buyse,

21 Ou encore dans l'Institut des Hautes Études de Belgique ayant, à cette époque, grâce au docteur Sollier, créé une École d'Ergologie en son sein, où Decroly est appelé à enseigner ces nouvelles techniques en vue de former les conseillers d'orientation professionnelle et les conseillers de sélection professionnelle agissant au niveau des entreprises.

1928, p.26) et estiment que son impact était déjà tellement fort de l'autre côté de l'Atlantique qu'elle expliquerait la victoire des Alliés durant la Première Guerre mondiale. «Comme dans le «struggle for life», l'individu devait être, au plus apte, au plus fort! Et le plus fort - toutes qualités physiques et morales restant les mêmes - ne pouvait être que le plus intelligent» (p.26). C'est pourquoi, continuent Decroly et Buyse, aussitôt les besoins de la guerre satisfaits, «on s'est mis à l'œuvre pour appliquer à d'autres buts les avantages obtenus par le travail important fourni par les psychotechniciens militaires. Il était, dans l'ordre normal des choses, que la jeune science de l'organisation humaine, conçue comme l'étude quantitative et l'utilisation adéquate du «pouvoir mental», s'appliquât tout d'abord aux enfants, à ceux qui constituent l'avenir de la nation et qui, étant continuellement à la disposition du psychopédagogue, constituent un matériel d'étude inépuisable qu'il a toujours sous la main» (p.180). Et c'est ce qui se produisit. Pendant l'entre-deux-guerres, on assista aux États-Unis, au développement d'une véritable industrie des tests, notamment par des géants industriels tels que Carnegie et Rockefeller.

Selon Guigou, «comme le travail avait nécessité une rationalisation (O.S.T.) et une évaluation (job évaluation) au moment du passage au capitalisme industrialo-financier anonyme et généralisé (1890-1929), l'éducation et la formation nécessitent, un peu plus tard, le calcul de leur coût et de leur rendement» (Guigou, 1992).

Pour ramener le mouvement américain en Belgique, Decroly et Buyse publient *La pratique des tests mentaux*, un ouvrage de référence sur les nombreux tests qui existent déjà, complété par un atlas des différents tests disponibles. «Le sens de l'efficience, la recherche du rendement, telle est bien une des tendances principales de notre époque utilitaire et pratique» nous disent Decroly et Buyse. «Aujourd'hui dans tous les domaines «on juge l'arbre à ses fruits» et la valeur d'une institution, comme la nécessité d'une entreprise de se chercher dans l'estimation de leur production. On l'a répété à satiété, l'ère d'après-guerre doit être une époque de réalisation. Ce qu'il faut avant tout, pour les nations qui veulent vivre, c'est produire industriellement, commercialement, et surtout «spirituellement». Même la politique, jusqu'ici domaine privilégié des rhéteurs, où la magie du verbe tenait lieu de tout, tend à devenir «réaliste». Nombreux sont les hommes d'État qui affirment leur adhésion au point de vue positif et qui cherchent à être avant tout de bons administrateurs de la chose publique. Tout le monde se méfie des «nuées» du verbalisme et chacun prise «les vérités qui paient»» (Decroly & Buyse, 1928, p.10). En outre, le problème scolaire étant une partie essentielle de l'économie sociale, l'esprit de la nouvelle éducation devra être tourné tout entier vers la recherche d'une plus grande efficience. Tout ce qui est enseigné par l'enseignant doit être susceptible d'une mesure qui analyse les rapports entre les coûts, le temps, les efforts dépensés

pour l'œuvre scolaire et ses résultats pratiques (p.11). Ces tests permettent l'émergence d'une psychologie, qui n'est rien de plus que la «simple application de ce que l'ingénieur Frederick W. Taylor avait préconisé dans les entreprises (et plus précisément chez Ford): le scientific management selon le principe du right man in the right place. C'était manifestement la leçon ultime que Buyse et Decroly voulaient adresser à la majorité silencieuse de Belgique: la psychologie était parvenue à se transformer d'une science pure en une science appliquée, non seulement dans l'armée, mais aussi dans les entreprises, l'enseignement et l'orientation professionnelle. «Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation» telle était la conclusion» (p.26).

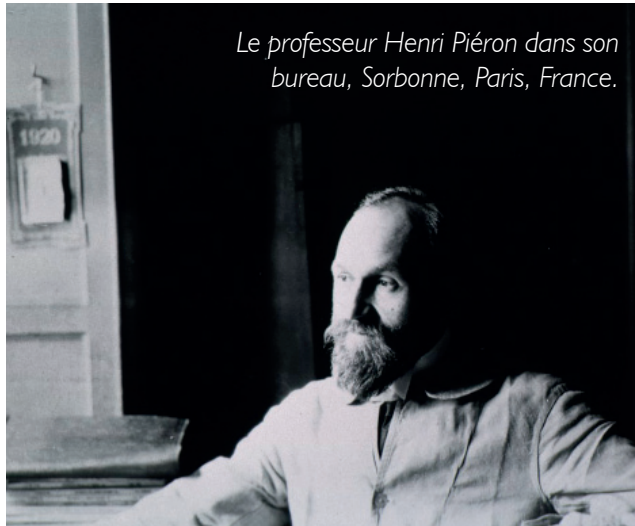
Si ce sont les tests mentaux et affectifs qui préoccupent les psychologues durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, ce sont les tests d'instruction qui sont au centre des préoccupations des pédagogues tels que Jonckheere - l'une des chevilles ouvrières de la disciplinarisation de la science de l'éducation à Bruxelles: des épreuves qui permettent d'apprécier un enfant en le comparant à la moyenne des sujets du même niveau. Ils permettent aux chercheurs et aux pédagogues de juger de la valeur comparative des diverses méthodes d'enseignement; ils fournissent une base scientifique aux programmes (une des grandes préoccupations des pédagogues dans la période de l'entre-deux-guerres); ils mesurent le rendement d'une discipline et évaluent son enseignement. Ils caractérisent objectivement le savoir de l'écolier et effectuent des comparaisons selon les milieux, le sexe, etc.; si ce sont des outils nécessaires à la recherche, ils constituent également un progrès pour les inspecteurs, en leur permettant de comparer le niveau atteint dans les différentes écoles et de juger les enseignants pour les guider; ils permettent aux directeurs de classer, de juger de l'homogénéité d'une classe, d'évaluer le degré d'avancement des enfants et de contrôler les enseignants; les éducateurs peuvent contrôler le rendement de leur travail et les acquisitions des connaissances, évaluer les évolutions, mais aussi individualiser l'enseignement; les spécialistes des dispensaires médico-pédagogiques sont à même de mesurer le retard pédagogique pour en rechercher les causes et prévoir le traitement et les conseillers d'orientation professionnelle sont outillés pour déceler les connaissances indispensables pour certaines carrières et de remplacer les examens d'entrée ou les examens des mieux doués. Bref, les statistiques et les tests sont, pour Jonckheere (comme pour Decroly et leurs collègues), incontournables pour déterminer la valeur d'un individu, prévoir ses futures capacités et augmenter, au maximum, son rendement individuel et social aussi bien dans l'orientation scolaire et professionnelle que dans la prévention de la criminalité ou l'adaptation de l'enseignement aux capacités individuelles. Il faut donc les diffuser à grande échelle et en faire la base du système éducatif dans son ensemble.

C'est ainsi que le mouvement de tests est encouragé et exploité par Jonckheere et ses élèves pour devenir, fin des années 1930, la carte de visite d'une certaine pédagogie scientifique et l'objet de la majorité des recherches. Cette tendance sera fortement représentée dans les transformations des programmes de la Section de pédagogie de l'Université libre de Bruxelles (notamment lors de la réforme de 1936), dans la revue, mais aussi dans les recherches des étudiants bruxellois (Roland, 2017).

Ainsi, si l'examen scolaire apparaît avec les pratiques des Jésuites au XVI<sup>e</sup> siècle, que le mouvement pédagogique libéral introduit l'idée du contrôle continu qui se généralise avec la première massification de l'enseignement au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, elle se métamorphose tout au long du XX<sup>e</sup> siècle avec la psycho-physiologie, la pédologie, la psychologie et la pédagogie expérimentale et leurs tests, mais aussi par une discipline qui apparaît dans les années 20 et qui est étroitement liée à ces différents mouvements scientifiques: la docimologie.

### **La docimologie de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle**

Fondée au début des années 1920, par deux scientifiques français de grand renom, Henri Piéron et Henri Laugier, la docimologie «dont le nom a été forgé par Henri Piéron à partir de deux mots grecs, dokimé, épreuve, et logos, science, se propose d'étudier l'organisation des examens, leurs contenus et leurs objectifs pédagogiques, les méthodes de correction des épreuves ainsi que le comportement des examinateurs et des examinés».



*Le professeur Henri Piéron dans son bureau, Sorbonne, Paris, France.*

Comme nous avons pu le voir, sa généalogie s'inscrit dans l'histoire plus large de la physiologie, de la pédologie et de la psychologie appliquée, c'est-à-dire de la psychotechnique. Elle s'inscrit également comme le montre J. Martin dans «deux problématiques qui se font écho et se renforcent l'une l'autre». L'autonomisation de la psychologie comme discipline scientifique que nous venons de présenter d'une part. Mais aussi et parallèlement, sur des courants pédagogiques nouveaux, s'appuyant en grande partie sur les applications éducatives de la psychologie, qui se développent pendant cette période et s'incarnent au début des années 1920 dans la création de la Ligue internationale d'éducation nouvelle».

Si Binet, Decroly et les autres partisans du mouvement pédologique, psycho-physiologique et de pédagogie expérimentales peuvent être considérés comme précurseurs de la docimologie, «c'est à Édouard Toulouse et à ses élèves qu'elle doit sa constitution en discipline nous dit Martin. Chef de service à l'Asile de Villejuif, Toulouse est à l'origine de plusieurs laboratoires, dont le Laboratoire de psychologie expérimentale rattaché à l'École pratique des hautes études. Henri Piéron y devient son collaborateur en 1900, avant de succéder à Binet. Henri Laugier rejoint Toulouse à l'hôpital Henri-Rousselle à partir de 1923» (Martin, 2002, p. 4).

Toutefois, comme le montre Wagnon, à partir d'une analyse des correspondances entre Piéron et Decroly, les contacts sont très nombreux entre la nouvelle école de psychologie et de pédagogie expérimentale bruxelloise et le mouvement docimologique français. En effet, entre 1905 et 1931, 51 lettres de Decroly sont adressées à Piéron et près de 60 lettres par Agnès Decroly (la femme d'Ovide Decroly), de 1932 à 1953, après la mort de Decroly. À la demande de Decroly, plusieurs de ses textes sont mis à l'épreuve par Piéron avant publication (c'est d'ailleurs ce dernier qui écrit la préface de son ouvrage sur «La pratique des tests mentaux») et nombreuses sont leurs collaborations lors des congrès internationaux de psychologie «où ils se retrouvent et préparent leurs rencontres du point de vue professionnel, en particulier lors des congrès de Genève 1909 ou Yale 1929». De surcroît, Ovide Decroly n'est pas le seul interlocuteur belge d'Henri Piéron et si nous ajoutons les correspondants belges présents dans la correspondance de Piéron, on «dénombré plus de 22 noms qui regroupent les grands noms de la pédagogie expérimentale et scientifique belge, en particulier Médard Schuyten (12 lettres), Jean-Jules Van Biervliet (5 lettres) mais aussi des proches et collaborateurs directs de Decroly: son mentor Jean Demoor (1 lettre), Julia Degand (3 lettres), Auguste Ley (5 lettres), Tobie Jonckere (33 lettres), Amélie Hamaïde (6 lettres), René Jadot (7 lettres)» (Wagnon, 2013).

Comme nous avons pu le voir dans les pages qui précèdent, bien que ces différents scientifiques n'utilisent pas l'ensemble des concepts de Toulouse, notamment celui de biocratie - une théorie selon laquelle «la conduite des peuples, de l'humanité toute entière ne sera organisée rationnellement que lorsqu'on aura réalisé un État où le gouvernement des personnes sera basé sur les sciences de la vie» (Martin, 2002, p. 4), ils partagent tous cette même conception de la fonction sociale de la science et leur implication dans ce que l'on nomme à l'époque l'«eugénisme positif» qui assigne à la nouvelle science positive «la mission de réorganiser la société sur des bases à la fois plus justes et plus efficaces. En particulier, la sélection des individus en vue de leur affectation à des fonctions sociales lui paraît fondamentale (...) Ainsi, par un autre cheminement que celui



suivi par Binet, les scientifiques formés autour de Toulouse accordent aux questions éducatives une place centrale. La détermination scientifique des aptitudes doit permettre à chaque individu d'occuper la fonction sociale la plus adaptée aussi bien pour lui-même que pour la société» (p. 5). Ainsi, tous (psychologues et pédagogues expérimentaux belges et français) participent au développement de l'orientation professionnelle.

En Belgique, c'est en 1912 que Arthur Guillaume Christiaens fonde un Office d'orientation professionnelle à Bruxelles, en s'inspirant des «Vocations Office» américains du tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Christiaens, en s'inspirant des recherches de Decroly, met en place une méthode à partir de cinq fiches pour déterminer la profession adéquate: une fiche médicale, une fiche scolaire, une fiche d'examen psycho-physiologique, une fiche d'examen des aptitudes motrices, et une fiche d'appréciation du caractère. Cependant, avant la guerre, les tests psycho-physiologiques n'ayant pas encore bonne presse chez une grande partie de la population, c'est seulement après 1918, que la demande devient massive - notamment (comme nous avons pu le voir) sous l'influence du courant américain et de leur victoire leur de la Première Guerre mondiale. C'est pourquoi, c'est surtout à partir des années 1920, que Christiaens est rejoint par différents acteurs du monde du travail, qui le rencontrent dans son rêve «du bon homme au bon endroit». Dans la période de l'entre-deux-guerres, des laboratoires spécifiques pour les différents groupes professionnels se développent, et entre 1912 et 1937, Christiaens analyse 5635 enfants (Roland, 2017, pp. 266-267).

Comme le fait remarquer Martin pour la France, «l'orientation professionnelle subvertit doublement l'école traditionnelle. Sur le plan des finalités, il ne s'agit plus seulement de transmettre ou d'instruire, mais de rechercher des aptitudes, afin d'assigner à l'individu une fonction utile à la société et correspondant à ses caractéristiques propres». Ainsi selon Piéron, «le développement de l'orientation professionnelle [...] et de l'emploi de méthodes psychotechniques devait contribuer à une certaine transformation des examens dans le sens d'aiguillages rationnels et à l'introduction de méthodes plus objectives dans l'appréciation des aptitudes» (Martin, 2002, p. 6). Ces orientations scientifiques et éducatives débordent la simple promotion des tests et contribuent de facto à une autre approche de l'éducation et des apprentissages. «Ainsi l'élaboration théorique et la diffusion dans l'institution scolaire de fiches d'orientation invitent les instituteurs à ne pas évaluer leurs élèves uniquement sur la base des résultats scolaires. À côté de ceux-ci, ils sont invités à évaluer les aptitudes et à tenir compte des caractéristiques psychologiques des enfants» (p. 7). Les examens et évaluations classiques ne doivent plus être les seuls critères à partir desquels les élèves sont

orientés. Et pour ce faire, dès les premiers travaux de docimologie jusqu'à la fin des années 1930, l'analyse scientifique de l'examen s'élabore dans trois directions (mises en évidence par Martin):

Premièrement, vers une critique de l'arbitraire de l'examen traditionnel et du caractère aléatoire des concours mis en évidence via les méthodes statistiques des docimologues. C'est d'abord la notion de moyenne arithmétique qui est contestée, de même que la subjectivité du correcteur: ce qu'ils nomment le «coefficient subjectif». Pour réduire les disparités entre correcteurs, ils prônent alors une formation spécifique à la correction (pp. 7-8).

Deuxièmement, vers l'étude des rendements scolaires. Comme les premiers travaux de psycho-physiologie et de pédologie, il s'agit de déterminer les caractéristiques psychophysiologiques des élèves en appliquant la statistique au rendement scolaire et en classant les élèves en fonction de l'âge, de la constitution psychique et physique et du sexe (p. 8).

Enfin, troisièmement, vers une réflexion sur la fonction sociale de la sélection et de la finalité de l'examen et du concours et notamment sur la confusion qui préside la définition de leurs finalités. Les docimologues revendiquent une nette différenciation entre deux types d'examens ou de concours: d'une part, ceux construits pour vérifier les acquisitions et contrôler les résultats d'une formation éducative spécifique; d'autre part, ceux pour déterminer des aptitudes individuelles nécessaires à une formation éducative particulière (pp. 8-9).

Cependant, comme le souligne très justement Martin, «la critique des examens et concours ne signifie pas que les docimologues renoncent à la sélection et à sa fonction sociale. Bien au contraire, ils prennent la mesure de la fonction sociale des diplômes dans les sociétés développées, et particulièrement en France. Henri Piéron souligne d'ailleurs, au début des années 1930, la généralisation du phénomène de certification affectant de nombreuses professions: «Il semble bien difficile dans notre organisation sociale de renoncer à ces sanctions qui garantissent un certain savoir, alors que, de plus en plus, on étend ce contrôle, aux médecins, dentistes, sages-femmes, vétérinaires, avocats, y ajoutant maintenant les architectes, les ingénieurs, en attendant que d'autres bientôt s'y ajoutent encore». D'autre part, les fondateurs de la docimologie ont toujours été partisans de l'orientation et de la sélection des individus. Henri Piéron précise ainsi que l'examen de sélection à l'entrée d'une carrière est «indispensable à une organisation sociale rationnelle, mais à la condition que la sélection se fasse bien sur la base des aptitudes requises, ce qui est loin d'être le cas dans la plupart des concours» (p. 9).

Ainsi dans une quête pour la note «vraie», les docimologues s'emparent de la

problématique des examens et des concours du début du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 70 pour la techniciser et pour coloniser des pans de plus en plus importants de la vie scolaire et de la personnalité des élèves. Comme le montre Martin pour la France, «bien que restée marginale dans la pratique pédagogique des enseignants, la docimologie appartient pleinement au corpus théorique et pratique des courants réformateurs de l'éducation. Ainsi, le plan Langevin-Wallon intègre les principes élaborés par le petit milieu scientifique constitué autour de Piéron et Laugier. Dans les années 1950, les mêmes hommes poursuivent et étendent leurs enquêtes. Si l'enseignement secondaire ne reprend pas à son compte l'usage des tests, les scientifiques entreprennent des travaux importants sur les résultats scolaires des élèves. De son côté, l'enseignement professionnel semble davantage ouvert aux pratiques pédagogiques proposées par la docimologie et la psychotechnique. Les liens originels entre psychotechnique et enseignement technique et professionnel se perpétuent» (p. 13).

En Belgique, la docimologie fait son apparition dans les textes officiels fin des années 1960. Comme le met en lumière Cantat, «la première étape de ce renouveau de l'évaluation est franchie avec la circulaire du 14 mai 1969. Cette dernière affiche clairement la nécessité de revoir les examens de manière à ce qu'ils soient conformes aux recommandations faites par le Conseil de l'Europe. Ainsi, aux examens traditionnels sont substitués des exercices de contrôle continu tandis que la notation chiffrée est remplacée par des appréciations qualitatives en 5 niveaux (**TB** pour très bien, **B** pour bien, **S** pour suffisant, **F** pour faible, **I** pour insuffisant). Pour chacune des matières de la formation commune, l'élève reçoit une de ces appréciations, et ce, six fois puisque le bulletin scolaire est remis six fois aux parents pendant l'année. Pour ce qui est des activités complémentaires comme le sport ou les arts, elles ne font l'objet que d'un commentaire». Enfin, le bulletin scolaire n'est plus le seul document relatif à l'élève puisqu'il existe aussi «un dossier scolaire comprenant, outre la partie administrative, un tableau individuel d'observation du comportement, un tableau individuel des aptitudes et un tableau schématique de synthèse» (Cantat, 2009).

Ainsi, développé dès le tournant du siècle aux États-Unis, en France ou en Belgique, sous la forme de tests cognitifs standardisés, puis de mesures de comportements, cet effort d'objectivation se diffuse plus ou moins rapidement dans les divers systèmes scolaires selon les modèles du scientific management et avec les techniques de la planification économique<sup>22</sup>. Selon Guigou, l'apogée de ce pro-

---

22 En Europe, et notamment en France avec la docimologie (Piéron, 1920), en raison du plus fort antagonisme de classe et donc de la faiblesse des classes moyennes, le processus ne prendra sa pleine ampleur qu'après la Seconde Guerre mondiale. Là aussi, les modèles et les techniques d'évaluation des résultats

cessus d'équivalence travail-éducation se situera en 1967, avec la distinction entre évaluation-sommative et évaluation-formative. «Les effervescences modernistes en matière de critique des «inégalités du système éducatif, de la sélection, de l'arbitraire des examens et des concours» favorisent la diffusion des réponses techniques et organisationnelles» qui ont pour nom «pédagogie par objectifs, individualisation des apprentissages, régulation de groupes, enseignement programmé, etc. La démocratisation de l'enseignement et la promotion professionnelle par la formation (englobée dans la demi-utopie de l'éducation permanente) constituent alors des terrains d'expérimentation encore limités à quelques couches sociales stratégiques (les cadres et la maîtrise), de ce qui deviendra après 68, les triomphes de l'évaluation-formative pour tous» (Guigou, 1992) - nous y reviendrons.

### **1968: Bourdieu et la critique de l'examen**

Toutefois, si 1968 annonce l'émergence de ce que l'on nomme aujourd'hui «l'évaluation», c'est surtout un moment important dans la critique de l'examen et des concours traditionnels, mais aussi, et de manière plus minoritaire, des nouvelles techniques de mesure prônées par les docimologistes. En effet, les événements de mai 1968 se révèlent comme une forme de catalyseurs des critiques et des alternatives parfois très anciennes. Ainsi, par rapport aux examens, au concours, aux notations et aux classements, la docimologie - qui comme on l'a vu apparaît déjà au tournant du XX<sup>e</sup> siècle (dans ses principes fondateurs) - semble connaître un regain d'attention (nous le verrons notamment en analysant le célèbre ouvrage de de Landsheere). Mais, autour des évé-



*Pierre Bourdieu 1930 - 2002, sociologue français. Reconnu internationalement comme l'un des maîtres de la sociologie contemporaine, il a été l'un des rares intellectuels humanistes engagés de la fin du XX<sup>e</sup> siècle.*

---

scolaires et de la formation professionnelle, comme les recherches de psychologie expérimentale qui s'y rapportent (Reuchlin, I.N.O.P., 1956), proviennent des réformes de l'organisation du travail.

nements de mai, ce sont surtout les analyses de l'institution scolaire produites par le courant de sociologie (dont Bourdieu et Passeron sont les représentants les plus connus) qui sont au centre des débats.

De fait, comme le souligne A. Prost: l'un des thèmes les plus populaires de 1968 [est] le refus de la sélection. Il est abondamment justifié par la reprise des analyses de Bourdieu et Passeron: comme les classes sociales sont massivement inégales devant l'enseignement, toute sélection, orientation ou élimination consacre une injustice (Prost, 1968, p. 310). Ainsi les pratiques de l'examen et des concours sont au cœur de la critique. Car selon Bourdieu «le système d'examens n'est pas seulement l'expression la plus lisible des valeurs scolaires et des choix implicites du système d'éducation: dans la mesure où il concentre l'attention des maîtres et des élèves, il constitue une instance efficace de régulation qui les impose en orientant les efforts et en sanctionnant les manquements ou les réussites. Autant et sinon plus que par les programmes, l'apprentissage est réglé par le droit coutumier qui se constitue dans la jurisprudence des examens et qui doit l'essentiel de ses caractéristiques et de son contenu à la situation dans laquelle il se formule» (Bourdieu, 1968, p. 228).

C'est pourquoi, continue-t-il «on comprend que pour s'acquitter complètement de cette fonction de conservation sociale et de légitimation, le système scolaire tende à présenter la minute de vérité de l'examen comme sa vérité: l'élimination formellement irréprochable, puisque soumise aux seules normes de l'équité scolaire qu'il opère et assume, dissimule l'accomplissement de la fonction du système scolaire, en dissimulant le lien entre le système scolaire et le système des classes sociales et en obnubilant par l'opposition entre les reçus et les refusés la relation entre les candidats et tous ceux que le système a exclus, de facto, du nombre des candidats» (p. 245).

Si la validité de l'examen traditionnel est largement remise en question, la perspective docimologique est également au centre de la critique de la sociologie bourdieusienne: ainsi selon Bourdieu, que l'on ramène «le problème de l'égalité devant l'examen à celui de la normalisation de la distribution des notes ou de l'égalisation de leur variance, soit que, comme certains psychologues sociaux, on identifie la démocratisation de l'enseignement à la «démocratisation» du rapport pédagogique, soit enfin qu'on réduise la fonction conservatrice de l'Université au conservatisme des universitaires. De la même façon, s'agissant d'expliquer que la fraction de la population scolaire qui s'élimine avant d'entrer dans le cycle secondaire ou au cours de ce cycle ne se distribue pas au hasard entre les différentes classes sociales, on se condamne à une explication par des caractéristiques qui restent individuelles, lors même qu'on les impute également à tous

les individus d'une catégorie, tant qu'on n'aperçoit pas qu'elles n'adviennent à la classe sociale en tant que telle que dans et par son rapport à l'École» (p. 240).

Pour rompre avec la sociologie spontanée (qui se laisse prendre par les images en trompe-l'œil que le système scolaire tend à proposer de lui-même) et analyser les fonctions de l'examen qu'il soit traditionnel ou docimologique, Bourdieu recommande d'étudier les mécanismes d'élimination qui sous-tendent les rapports entre le fonctionnement du système scolaire et la perpétuation du système des classes sociales. «Si le système scolaire réussit à la fois à conserver le privilège culturel et à le consacrer en dissimulant qu'il le conserve, rien n'est mieux fait que l'examen pour procurer aux agents l'illusion de la responsabilité en conduisant ceux qui s'éliminent à s'assimiler à ceux qui échouent et en permettant à ceux qui sont élus parmi un petit nombre d'éligibles de voir dans leur élection l'attestation d'un mérite ou d'un «don» qui les aurait fait préférer à tous les autres nous dit Bourdieu. Il faut donc apercevoir que, par sa seule existence, l'examen dissimule l'élimination sous la sélection, pour comprendre complètement que, dans son fonctionnement même comme procédure de sélection, il obéit encore à la logique régissant l'élimination qu'il dissimule» (p. 247). Ainsi, continue-t-il, la docimologie avec sa rationalisation formelle des critères et des techniques de jugement «peut sans contradiction servir les fins les plus contradictoires, ce que semblent ignorer les docimologues lorsqu'ils réduisent la question de l'équité de l'examen au problème de la double inconstance des examinateurs, incapables de s'accorder entre eux parce qu'incapables de s'accorder avec eux-mêmes sur les critères de jugement: pourvu qu'ils participent de la même sous-culture de classe, de la même formation universitaire et du même système de valeurs, des juges différents peuvent accorder leurs jugements uniformément biaisés, parce que fondés sur les mêmes critères implicites. En attirant l'attention sur cet asile de l'irrationalité que constitue l'examen, capable en raison du poids qu'il détient dans le système actuel de rendre futile toute tentative pour rationaliser l'enseignement, les docimologues font apparaître le désaccord entre l'idéologie proclamée de l'équité à l'examen et la réalité du fonctionnement des opérations de sélection, mais, en omettant de s'interroger sur les fonctions «raisonnables» (c'est-à-dire sociologiquement intelligibles) que sert un système d'examens aussi irrationnel, ils peuvent encore servir ces fonctions en laissant croire qu'une rationalisation de la notation suffirait à mettre les examens au service des fonctions proclamées du système scolaire et de l'examen» (p. 248).

Dès lors, afin que l'examen tel que pensé par les docimologistes remplisse à la perfection sa fonction de légitimation de la transmission des privilèges culturels et, par là, de l'ordre social continue Bourdieu, «il suffirait que la confiance jacobine que

certaines universitaires accordent au concours national en sa forme traditionnelle se transfère sur des techniques de mesure des aptitudes ou des savoirs, comme les tests, qui ont pour eux tous les dehors de la scientificité et de la neutralité. À la limite, des tests explicitement conçus pour mesurer à un moment donné du temps l'aptitude des sujets à occuper des postes professionnels en oubliant que cette aptitude, si tôt qu'on prétende la saisir, est indissociable d'un apprentissage socialement qualifié et que les mesures les plus prédictives sont précisément les moins neutres socialement, constitueraient les instruments irréprochables d'un système d'enseignement capable, grâce à eux, de remplir parfaitement sa fonction sociale de sociodicée. C'est en effet l'utopie néo-parétienne d'une société à l'abri de la circulation des élites et de la révolte des masses que l'on peut lire entre les lignes de certaines descriptions qui donnent les tests pour l'outil et la garantie privilégiée de la démocratie américaine conçue comme méritocratie: «Une conséquence concevable de la confiance croissante dans les tests d'aptitude comme critère de l'attribution du statut culturel et professionnel pourrait être une structure de classe fondée sur les aptitudes, mais plus rigide. Le caractère héréditaire des aptitudes, combiné avec l'usage généralisé de tests rigoureux de sélection, confirmera l'individu dans sa situation lorsqu'il est né de parents peu doués. Compte tenu de l'endogamie de classe, on peut s'attendre que, à la longue, l'ascension intergénérationnelle devienne plus difficile» (pp. 248-249).

Ainsi conclut Bourdieu, «le renforcement apparent de la rationalité d'un système d'enseignement et d'un système d'examens qui seraient de plus en plus orientés vers la production et le contrôle des aptitudes techniques requises par l'exercice des professions ne suffit pas à abolir les mécanismes par lesquels l'institution scolaire tend à garantir la transmission héréditaire des privilèges culturels. Il se pourrait même qu'un système scolaire soit d'autant plus capable de dissimuler sa fonction sociale sous sa fonction technique qu'il lui est moins possible d'ignorer ostensiblement les exigences incompressibles de la demande technique: sans doute, les sociétés industrielles parviennent-elles à imposer de mieux en mieux au système scolaire qu'il produise et garantisse de plus en plus d'individus qualifiés et de plus en plus qualifiés; mais cette restriction de l'autonomie impartie au système d'enseignement pourrait être plus apparente que réelle, s'il est vrai que l'élévation du minimum de qualification technique exigé par l'exercice des professions n'entraîne pas ipso facto la réduction de l'écart entre la qualification technique que contrôle et garantit l'examen et la qualité sociale qu'il décerne par ce qu'il faut appeler son effet de certification» (p. 250).

Bref, bien que l'une des revendications fondamentales des étudiants et des élèves lors des événements de 68 consiste à remettre en question les pratiques

traditionnelles de correction, de notation, de composition, de classement et des formes de certification collectives qui étaient à la base de l'organisation scolaire et universitaire de la plupart des pays occidentaux, Bourdieu était déjà tout aussi critique des nouvelles formes prônées par la nouvelle science docimologique. Pourtant, si après 1968 quelques grands concours furent supprimés et que les classements effectués dans chaque discipline au hasard d'un trimestre furent déclarés iniques et décourageants, se substitua le contrôle continu, réputé moins arbitraire (alors même qu'il se mua vite en une compétition perpétuelle) (p. 463) ainsi que le début de l'ère des premières théories de l'évaluation en particulier aux États-Unis avec les travaux de Mager, Tyler, Bloom mais aussi en Belgique notamment avec de Landsheere (Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, 2013, p. 461).

Notons déjà, comme le montre Chevallard, qu'il ne faudrait pas voir de ruptures entre l'émergence de l'évaluation fin des années 60 et les tentatives de scientification de l'examen qui apparaissent au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Au contraire, selon lui, les continuités sont nombreuses entre la docimologie des pionniers et l'évaluation moderne: c'est la «transmission d'un héritage que l'une constitue et que l'autre va consommer dans des formes neuves. Ce qui, au départ, permettra de séparer l'évaluateur de l'évaluation, en effet, c'est que s'inscrivant en cela dans ce désir physicaliste qui s'inaugure au XIX<sup>e</sup> siècle avec la psychophysique de Fechner et imprègne si profondément la psychologie du premier XX<sup>e</sup> siècle, on considérera d'emblée l'évaluation comme la détermination d'une mesure, la mesure d'une prétendue valeur. Dès lors, l'opération d'évaluation devient un processus froid, conçu comme séparé de sa réalisation et pensable indépendamment d'elle». Ainsi, aussi bien dans les travaux des premiers docimologistes que des évaluateurs des années 1970 et à l'instar de Bourdieu, selon Chevallard «l'évaluation, où l'on voyait antérieurement un engagement des consciences, se change ainsi en une affaire de techniciens. (...) Que le contenu même de la notion de mesure n'ait pas été strictement conservé; qu'il ait dû être d'abord diversifié afin que le mot de mesure puisse se survivre (c'est à cela que prétendit pourvoir la «théorie» des niveaux de mesure de Stevens), puis peu ou prou marginalisé (tel fut le prix à payer pour étendre encore l'empire de l'évaluation et libérer le mot de toute attache sensible dans le réel social): tout cela converge en une évolution qui porte en elle une nouvelle abstraction sociale, principe a priori d'homogénéisation de l'espace des activités humaines» (Chevallard, 1990, p. 5).



## Histoire de l'évaluation

Comme nous avons pu le voir au début de cette étude, et ce jusqu'ici, et comme l'indique Talbot dans son récent ouvrage sur l'évaluation formative, jusqu'en 1970, dans la sphère strictement scolaire l'évaluation n'existe pas. Il est, en effet, question d'examen, de concours, de contrôle ou d'appréciation scolaire, mais pas d'évaluation. Alors même qu'aujourd'hui cette notion est incontournable dans le champ de l'éducation et de la formation lorsqu'il s'agit d'aborder les pratiques des enseignants et des formateurs quand ils apprécient, audient, classent, comptent, constatent, contrôlent, critérient, délimitent, déterminent, diagnostiquent, enquêtent, estiment, examinent, expertisent, inspectent, interrogent, jaugent, jugent, mesurent, notent, régulent, observent, rendent compte, etc, «l'évaluation» apparaît pour la première fois dans l'Encyclopédie Universalis en 1969» (Talbot, 2009).

### L'évaluation formative et la docimologie des années 1970

En Belgique, c'est également au tournant des années 1970 que de Landsheere écrit son célèbre ouvrage: «Évaluation continue et examens: précis de docimologie» (1971). Ce qui est particulièrement intéressant dans cet ouvrage c'est que de Landsheere montre les rapports entre les études de docimologie et cette nouvelle forme d'évaluation qui apparaît fin des années 60: l'évaluation formative dont il faut attribuer la paternité à Scriven en 1967. C'est ensuite dès le début des années 1970 que ce concept est appliqué par Bloom,



*Très critique quant à la manière dont les enseignants étaient formés, le professeur Gilbert de Landsheere fut, à partir de 1960, un des pionniers de la pédagogie expérimentale dans les pays francophones.*

Hatings et Madaus à l'évaluation des apprentissages scolaires. L'évaluation formative est alors pensée comme une composante fondamentale de la pédagogie de la maîtrise: elle est ainsi associée à la vérification des acquis et à la progression des apprenants dans une conception linéaire de l'apprentissage où les objectifs sont découpés en petites unités entrecoupées par des évaluations qui en fonction du moment de passation (avant, pendant, après) ont différentes fonctions.

Dès les premières lignes de son ouvrage, de Landsheere fait mention de ces

«nouveaux modes d'évaluation des élèves» qui «entrent dans nos mœurs pédagogiques»: «Les résultats de l'observation continue prennent progressivement le pas sur l'examen de fin d'année». Il rajoute cependant que cette innovation «ne traduit nullement la volonté de supprimer la mesure à l'école, mais, au contraire, de la rendre moralement plus juste et scientifiquement plus exacte» (de Landsheere, 1971, p. 7). On peut donc déjà voir ici les continuités qui existent entre cette nouvelle notion d'évaluation et les travaux des docimologistes du tournant du XX<sup>e</sup> siècle.

Cependant, a contrario de la docimologie des débuts qui «a revêtu un caractère négatif en critiquant les modes de notation et en montrant expérimentalement le manque de fidélité et de validité des examens», de Landsheere s'inscrit dans la doxologie: «l'étude systématique du rôle que l'évaluation joue dans l'éducation scolaire». À l'instar de J. Guillaumin, il lui assigne notamment les objectifs suivants: l'étude «des effets inhibiteurs ou stimulants des différentes formes d'examen»; l'étude «des réactions émotionnelles des élèves et, de là, des réactions intellectuelles aux jugements du maître»; l'étude «des effets de l'opinion du maître concernant les élèves sur son enseignement et sur l'apprentissage scolaire»; et enfin, l'étude «des processus mis en jeu et des effets contenus par l'automatisation, par l'internotation, par la notation d'équipe, par l'absence de notation» (p. 13).

Contre «la charge agressive» des examens et des concours, de Landsheere oppose l'observation et l'évaluation continue associée selon lui à la «sérénité, la bienveillance, l'indulgence aussi» (p. 14). Ainsi poursuit-il l'évaluation, si elle est à la fois quantitative et qualitative, «mérite une place importante dans l'enseignement, dont elle fait partie intégrante» (p. 14).

Il faut toutefois en différencier différentes formes selon le rôle qu'elle incarne - 1. Un rôle pronostique; 2. Un rôle de jaugeage pour contrôler les examens, évaluer les progrès de l'élève par rapport à lui-même, le situer par rapport à son groupe classe, aux autres classes de l'école et dans des ensembles plus vastes tels que la ville, le canton, la province, le pays, etc.; et enfin, 3. Un rôle diagnostique. Il s'agit également de différencier les examens internes («les examens organisés indépendamment dans chaque école, qu'il existe ou non une coordination ou une unification par branche et par niveaux et sections») des examens externes («les épreuves organisées et notées par des jurys indépendants des écoles, à l'échelon local, régional ou national») (p. 15). De même qu'il faut distinguer les scores («les résultats objectifs obtenus à toute forme d'évaluation par compte ou décompte de points selon des règles fixes) des notes («une appréciation synthétique traduisant l'évaluation d'une performance dans le domaine de l'éducation») (p. 16). On voit alors déjà ici comment dès l'émergence du concept

d'évaluation, la notion est polysémique et désigne des réalités très différentes. Nous verrons comment par la suite, cette tendance ne fera que s'accroître.

Toutefois, pour la critique de l'examen traditionnel il recommande l'ouvrage de Piéron, «Examens et docimologie». Comme les premiers psychologues et pédagogues expérimentaux du tournant du XX<sup>e</sup> siècle qui s'inquiétaient du surmenage produit par les examens, de Landsheere souligne le stress et l'anxiété, mais aussi les inégalités et les injustices produites par la volonté des enseignants d'adapter les examens au niveau de leur classe - ce qui est louable selon lui, mais qui a pour effet qu'«un élève bien noté dans une population faible serait parmi les très faibles ou échouerait dans un groupe fort» (p. 21). C'est ici encore la question de la relativité de la note dont il est question: la divergence entre les différentes notes attribuées par différents maîtres chargés d'évaluer un même travail, mais aussi l'infidélité d'un même correcteur. Il montre ensuite ce que Rosenthal et Jacobson ont nommé «l'effet œdipien de la prédiction» (termes qu'ils reprennent de Popper) et que l'on connaît aujourd'hui plus couramment sous le nom d'«effet Pygmalion» ou «les prophéties auto-réalisatrices».

Il continue après par ce qu'il nomme les phénomènes de stéréotypie et de halo. Le premier fait référence à «une immuabilité plus ou moins accusée, qui s'installe dans le jugement porté sur l'élève» qui «résulte d'une contamination des résultats» (p. 33). Quant à l'effet de halo, il «présente un caractère affectif accusé» et désigne le fait que «souvent, on surestime les réponses d'un élève de belle allure, au regard franc, à la diction agréable» (p. 34).

Ainsi, en reprenant les analyses de Passeron, de Landsheere montre que l'examen est «un instrument privilégié de l'immobilisme social» (p. 37): premièrement, parce qu'«une fois obtenu, un titre scolaire suit l'individu toute sa vie, lui assure grosso modo son grade dans la hiérarchie professionnelle, son niveau de rémunération et le pouvoir qu'il détiendra» (p. 37); et deuxièmement, parce que «les examens ne sont pas socialement neutres» (p. 38).

Gilbert de Landsheere conclut donc cette première partie par une critique des examens traditionnels qui «présentent généralement de graves défauts de construction», dont «la validité est contestable» et qui «peuvent nuire à la santé physique et mentale des élèves» (p. 41). Néanmoins, dès les pages qui suivent, de Landsheere fait la «défense de la note subjective et de l'examen»: «que l'on ait abusé des examens au point de vicier l'action éducative de l'école, personne ne le contestera. Que bien des concours furent surtout des sinistres loteries et duperies semble aussi hors de doute. Que de scores se virent attribuer une signification qu'ils n'avaient pas est également patent. De là à conclure qu'examen et concours doivent être à jamais proscrits pour ne laisser subsister que

des séries d'évaluations occasionnelles et les rapports qui les synthétisent, paraît utopique» (p. 42). La mesure rigoureuse est peut-être impossible, mais les maîtres jugent bien leurs élèves: la valeur prédictive de leurs jugements a été mise en lumière par diverses recherches. En outre, bien que les examens traditionnels ont une validité limitée, elle est quand même bien réelle: ils «n'ont pas empêché notre civilisation d'atteindre un niveau scientifique jamais égalé dans l'histoire de l'humanité» (p. 46) nous dit de Landsheere; ils permettent de s'endurcir pour la vie en obligeant l'étudiant à faire un effort exceptionnel, mais aussi en suscitant la concurrence et la compétition (il ne s'oppose donc pas directement aux pratiques héritées des Jésuites); ils permettent de se situer par rapport aux autres; ils permettent aux étudiants de faire des larges synthèses et d'intégrer les connaissances; enfin, l'examen externe contrôle le professeur, mais peut également lui servir de feed-back. En résumé conclut de Landsheere «nous ne sommes pas partisan ni de supprimer complètement les examens ni de renoncer entièrement à la notation subjective. Il importe d'adopter une façon de faire qui emprunte à chaque procédure ce qu'elle a de meilleur et de plus sûr» (p. 48). Tel est le projet de la suite de son ouvrage: déterminer les différentes étapes pour construire un examen (voir à ce propos une synthèse de son ouvrage en Annexe I).



*Gilbert de Landsheere (1921-2001).*

Après la présentation détaillée des étapes nécessaires selon lui à la construction d'un examen, de Landsheere consacre un chapitre entier à la «modération»: «l'ensemble des mesures prises pour rendre comparables les notes d'examens internes et donc pour unifier leur signification au niveau des différentes classes de même type dans une école, dans des établissements similaires d'une région ou d'un pays» (p. 147). Selon lui, les docimologues britanniques confrontés à un système décentralisé où les examens externes existents depuis longtemps ont mené

de nombreuses recherches sur «la modération» afin de tenter de les remplacer

(parce qu'ils «limitent gravement la liberté pédagogique des maîtres et des autorités locales») «par des examens internes dont les résultats sont rendus comparables par des procédures de modération locale, régionale puis nationale, expérimentalement mises au point» (p. 148). En Belgique, depuis qu'un programme unique est imposé par une autorité centrale, la modération est beaucoup plus facile.

S'il ne s'agit pas pour de Landsheere de «normaliser tous les examens à tous les moments des études», la modération doit être imposée à différents moments du cursus scolaire: elle doit débiter en début d'année notamment pour s'accorder sur les objectifs d'enseignement et les grands principes de notation par «une recherche permanente, non seulement parce qu'ils pourront se préciser en fonction de l'avancement de la psychologie de l'apprentissage, mais aussi parce que les objectifs mêmes évoluent» (p. 150). Selon de Landsheere, dans les systèmes de modération, «les tests d'intelligence ou de connaissances occupent une place importante» (p. 151) - on voit ici encore la continuité entre la docimologie des années 1970 et le courant du début du siècle. Toutefois plusieurs systèmes de modération des examens existent: selon de Landsheere la formule la plus libérale est celle du système suédois de modération par branche à partir d'un test de connaissance mis en place depuis la fin de Deuxième Guerre mondiale; il y a ensuite le système imposé de modération par branche à partir d'un test de connaissance qui est plus directif, mais qui «peut donner de bons résultats»; quant à la Grande-Bretagne, elle expérimente à divers endroits «la modération volontaire par appel à une banque d'items», mais pour l'admission dans l'enseignement secondaire reste encore plutôt soumise à «un système simple de modération globale au service de la sélection» (p. 157).

La cinquième partie de l'ouvrage est toute entière consacrée au «mythe de la courbe de Gauss». Car, «quand, dans notre système de classes rigides, un maître reçoit, le jour de la rentrée scolaire, un groupe d'élèves qu'il ne connaît pas, il se trouve normalement devant... deux courbes: l'une représente la distribution des aptitudes et l'autre celle du savoir» (p. 180). Toutefois, «une singulière distorsion se produit généralement dans les esprits»: la répartition des aptitudes - qui se distribue jusqu'à niveau fort avancé de scolarité selon une courbe de Gauss (les aptitudes étant définies comme «des caractéristiques, innées ou acquises, considérées comme symptomatiques de la capacité d'un individu à acquérir un niveau de compétence plus ou moins élevé, dans un domaine déterminé» (p. 180)) - est souvent considérée comme pronostique des résultats scolaires en fin d'année. On fixe alors «le niveau de l'enseignement de telle façon que ce pronostic se vérifie: il sera «moyennement» difficile tout en permettant aux meilleurs de s'épanouir et en laissant une mince chance aux

«médiocres»» (p. 181). Pourtant continue de Landsheere, «en toute logique, le rôle du professeur est de susciter l'apprentissage de connaissances nouvelles» (p. 181). La courbe devrait donc être en J. Si avant la démocratisation de l'enseignement, les résultats d'examens se distribuaient selon la courbe de Gauss afin de permettre la sélection, dans une perspective d'évaluation formative, au lieu d'être comparés aux autres, les élèves devraient être notés «en fonction d'un critère objectif: le chemin parcouru dans l'acquisition» (p. 187).

Pour ce faire, trois problèmes cruciaux se posent selon de Landsheere:

Il faut premièrement jalonner l'ascension du savoir: déterminer les objectifs à atteindre et les apprentissages particuliers qui y conduiront.

Il faut également pouvoir guider l'élève et pour ce faire «l'évaluation fréquente des progrès est essentielle. D'où la nécessité d'exercices de maîtrise et de tests diagnostiques portant sur des matières très limitées et utilisés par les maîtres eux-mêmes» (p. 188).

Enfin, il faut pouvoir se questionner sur la limite pratique de cette pédagogie de la courbe en J et sur la nécessité de remettre le système éducatif en questions pour y arriver. Pour ce faire, conclut de Landsheere, «il est d'abord urgent qu'un réseau de centres de recherche en éducation couvre le pays entier et soit mis au service du système scolaire (...) Plus particulièrement, chaque université devrait créer en son sein un bureau des problèmes d'enseignement et d'examen». Car «la définition des objectifs généraux et spéciaux, fondement de tout l'édifice de l'enseignement et de l'évaluation, requiert le travail en commun d'un grand nombre de chercheurs et de praticiens de toutes les disciplines». En outre, «une unification du système de notation et une campagne d'information sont nécessaires dans le plus bref délai, faute de quoi la communication deviendra malaisée, sinon impossible, entre l'école et la famille, entre les différentes écoles, entre les écoles et les autorités». Enfin, «un vaste effort d'information sera aussi entrepris auprès des enseignants appelés à changer profondément leurs habitudes d'évaluation (...) Œuvre humaine par excellence, l'éducation ne gagnera en qualité que dans la mesure où les éducateurs accepteront profondément les idées nouvelles et tenteront de se dépasser eux-mêmes» (pp. 194-195).

Ainsi, de Landsheere, au nom de la nouvelle «évaluation» s'inscrit tout à fait dans la continuité des recherches menées par la pédagogie et la psychologie scientifique depuis le tournant du XX<sup>e</sup> siècle: il ne s'agit pas de supprimer l'examen. Au contraire, il s'agit de le scientificiser (tant dans sa version quantitative que qualitative) et de le multiplier (aussi bien dans le temps que dans l'espace ou encore par rapport aux types de critères à prendre en compte: physiologique,

psychologique, pédagogique, scolaire, etc.). Bref, le renforcer, l'objectiver et le techniciser... se rapprocher de plus en plus vers ce processus sans acteurs.

L'ouvrage de de Landsheere et les recherches de ses collaborateurs auront des effets sur la législation belge. La circulaire du 7 août 1972, visant l'enseignement organisé par l'État et concernant les modalités d'appréciation dans le premier degré de l'enseignement secondaire rénové - qui se substitue à la circulaire du 14 mai 1969 (évoquée plus haut) - introduit, à travers un tableau des opérations mentales, les travaux de Bloom et de ses collaborateurs afin d'aider et orienter les enseignants dans la conception de leurs exercices d'évaluation.

Quant à la circulaire du 2 avril 1976, elle reprend clairement les conceptions de l'évaluation formative de de Landsheere et revendique la nécessité d'«une évaluation plus qualitative que quantitative» qui «sera collégiale, informative, prédictive, correctrice, continue et globale» (Ministère de l'Éducation de la Communauté française, 1976, p. 226).

En ce qui concerne l'enseignement catholique, comme le montre Cantat, l'évolution de l'évaluation n'est guère différente. La Fédération Nationale de l'Enseignement Moyen Catholique publie plusieurs fascicules ayant trait aux méthodes d'évaluation. Le premier de ces fascicules, paru pour l'année scolaire 1971-72 sous le titre Recherche en docimologie, orientations fondamentales, se compose d'une synthèse théorique concernant l'évaluation. Les concepts retenus et les principes de base, tout comme les outils proposés sont les mêmes que les établissements d'État (Cantat, 2009).

Notons que Chambat comme Chevallard nous met en garde contre une vision «progressiste» et «scientiste» de cette rupture «selon laquelle on serait passé des tests et des mesures - réducteurs et indifférenciés - des origines de la docimologie, aux dispositifs élargis, autonomisants, différenciés et régulateurs des évaluations-formatives et des évaluations-recherches d'aujourd'hui». 1968, selon lui «c'est la naissance d'une école où les «éduquants» gèrent leurs ressources humaines et les éduqués leur capital humain. L'évaluation-formative contribue intensivement à l'identification de ce qui peut être mis en «unités de valeur capitalisables», en «crédits», en «validations». Longtemps rebelle à cette vaste computation, le qualitatif en fait désormais entièrement partie» (Chambat, 2010). Ainsi, ce nouveau mouvement pour l'évaluation incarné en Belgique francophone par de Landsheere est dans une continuité avec le mouvement qui s'esquisse depuis le tournant du XX<sup>e</sup> siècle.

Afin de comprendre après 1968, ces processus d'«élargissement de l'évaluation» (Pelletier 1971, Cardinet 1979) mais aussi du développement de ses fonctions de

régulation, il ne s'agit pas seulement de «diagnostiquer une «rationalisation des ressources humaines»» ou de se livrer «à une lamentation rituelle sur les «risques de la perversité technocratique» que comporterait l'évaluation-formative» nous prévient Guigou. Il s'agit plutôt de tenter une interprétation «qui cherche à saisir le contenu historique de son institutionnalisation» (Guigou, 1992) et plus particulièrement ses rapports avec les processus de «démocratisation» de l'enseignement mais aussi de «tertiarisation» du monde du travail et de «néo-libéralisation» des sociétés occidentales<sup>23</sup>.

## **Le New public management et l'évaluation à partir de années 1980**

On se retrouve alors, dès le début des années 1980, mais surtout à partir des années 1990, face à une multiplication des formes d'évaluation et à leurs disséminations dans l'ensemble du monde social. De l'examen ritualisé dans l'Université médiévale à sa reprise dans l'institution scolaire à partir des Jésuites, son essaimage durant le XIX<sup>e</sup> siècle aux différents niveaux du système scolaire, sa confiscation et ses métamorphoses par la physiologie, la psychologie, la pédologie, la pédagogie expérimentale et enfin la docimologie durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (inaugurant l'émergence de l'évaluation dans la noosphère pédagogique), on assiste en une dizaine d'années à l'explosion des pratiques

---

23 Pour ce faire, Guigou différencie quatre mouvements: Premièrement, une internisation c'est-à-dire qu'«aux anciennes finalités de classe de l'éducation, imposées de l'extérieur par des contrôles initiaux et finaux, se sont substitués les nouveaux objectifs démocratistes de formation, admis de l'intérieur par des contrôles continus et des évaluations-formatives. Deux classes sociales, autrefois éduquées dans des appareils scolaires séparés, se sont unifiées dans un système de formation professionnelle particularisant, dans lequel des «s'éduquants gèrent leurs ressources humaines». Deuxièmement, une autonomisation: «à la place de l'ancienne hétéronomie de l'élève devant la «barrière et le niveau» (Goblot 1984), qui permettait la promotion sociale individuelle, mais interdisait toute éducation communautaire, s'est instituée la nouvelle autonomie du formé et de son «projet personnel».Troisièmement, une totalisation: «Avec l'inessentialisation du travail dans le procès de «création de valeur» et l'englobement de toutes les activités humaines dans le mouvement de la capitalisation de l'espèce, l'évaluation-formative contribue intensivement à l'identification de ce qui peut être mis en «unités de valeur capitalisables».Et enfin, une immédiatisation: «Dans les anciennes communautés d'appartenance, les apprentissages étaient profondément liés aux temporalités des grands cycles de la vie. L'initiation dans le clan totémique ou dans l'ordre religieux, le compagnonnage dans la corporation, «l'entrée dans le monde» du jeune bourgeois ou l'apprentissage du prolétaire, trouvaient leur sens et faisaient leur preuve dans l'activité humaine générique de la communauté. Aucun apprentissage n'échappait à la médiation des temps sociaux de la communauté». Dans la société des années 1970, au contraire, il s'agit d'émanciper les apprentissages «des anciennes médiations communautaires; toutes les activités y étant transformées en unités de valeur capitalisables, elles impliquent des apprentissages permanents et infinis de la part de chaque particule». C'est pourquoi selon Guigou, l'évaluation formative est nécessaire pour «immédiatiser la réalisation des apprentissages». Elle porte alors en elle, l'utopie technique d'un contrôle internisé et continu de tous les apprentissages qui trouvera son application aujourd'hui «dans le «temps réel» des systèmes experts informatiques de l'E.I.A.O. puis du e-learning. Du passé ayant fait table rase, et le futur étant déjà là, les évaluations-formatives professionnalisent, sur le champ, toutes les activités humaines en les transformant en ressources humaines gérées» (Guigou, 1992).





évaluatives et à leur diffusion dans un grand nombre d'institutions au-delà de la sphère scolaire (notamment dans le domaine de la santé, de la recherche ou en matière de justice).

Dans les années 1990, De Ketele (1983) met en lumière (au prix de quelques réductionnismes) plus de huit paradigmes qui se concurrencent et/ou se complètent pour penser les pratiques évaluatives: du paradigme de l'intuition pragmatique défendu par Weiss au paradigme de l'évaluation au service de la décision (Stufflebeam), centrée sur le consommateur (Schriren), ou sur le client (Stake), en passant par le paradigme docimologique, sociologique ou encore de l'évaluation formative,... (voir synthèse en annexe 2), c'est un ensemble de modèles qui sont présentés privilégiant tour à tour une approche quantitative ou qualitative, macro et micro, se centrant sur les processus ou les résultats, dans les écoles ou les entreprises.

En outre, alors que jusque dans les années 1980, la plupart des évaluations ne concernaient que les individus, trente ans plus tard, elles portent également sur les établissements, et ce, dans une logique de promotion de l'efficacité dans la conduite de l'action publique. Comme le montre le sociologue F. Blondel, dans ce mouvement de modernisation de l'État, le critère de l'évaluation se déplace: «Dans la France des années 1960-1970, l'évaluation ex ante avait pour fonction de prévoir si chaque citoyen pouvait accéder facilement et également aux services publics (...) le plus important n'était pas d'apprécier l'usage (le niveau d'utilisation) du service public, mais d'en garantir l'accès en cas de besoin» (Blondel, 2009, p. 77). A contrario, avec l'évaluation qui apparaît à partir des années 1980 dans le domaine de l'action publique, il s'agit désormais d'«étudier le rapport entre objectifs (quantitatifs) assignés à une action et à une quantité d'actions produites».

Dans cette perspective, les recherches menées sur le thème d'efficacité éducative, centrale dans cette forme d'évaluation sont largement inspirées des théories économiques. «Soit ils sont directement inspirés de la théorie du capital humain et prennent pour référence le rendement de l'éducation. Dans cette théorisation, l'éducation est considérée comme un bien à la fois susceptible d'accroître la productivité et capitalisable (...)»<sup>24</sup>. On est dans le domaine de l'efficacité dite externe (Jarousse, 1991). Soit, la théorie économique est appliquée à la question éducative en utilisant la métaphore de la fonction de production (Hanushek, 1979). Celle-ci permet de modéliser l'action éducative au sein des établissements ou des classes et sert à apprécier une efficacité interne de l'éducation» (Chatel, 2017, p. 308).

Ainsi, si depuis le tournant du XX<sup>e</sup> siècle, certains scientifiques revendiquaient déjà l'application des critères économiques à l'éducation, cette préoccupation émerge dans l'administration publique fin des années 60 avec la croissance des dépenses publiques, mais s'étoffe surtout au début des années 1990 notamment en développant un véritable dispositif institutionnel d'évaluation pour faire de cette dernière «un élément central de la prise de décision gouvernementale et du débat démocratique» (Perret, 2001 in Chatel, 2017, p. 308). D'une «évaluation de l'action des pouvoirs publics» de nature politico-juridique (évaluation de l'écart des principes aux faits) on va assister à partir des années 1980 au passage à une évaluation gestionnaire d'une «culture du résultat» (l'obligation pour les fonctionnaires de faire la preuve en permanence de leurs performances) notamment à partir de la méthodologie prônée par le New Public Management anglo-saxon (NPM) - né et développé aux États-Unis de Reagan et au Royaume-Uni de Thatcher (del Rey, 2013, p. 27).

Comme le montrent Dupriez et Malet (2013), le NPM s'appuie sur une (triple) critique du rôle de l'État dans divers domaines de l'action publique:

1. Les décisions prises par les autorités centrales, à partir de catégories standardisées pour l'ensemble du territoire, seraient inadéquates au regard des réalités locales et des besoins spécifiques, mieux appréhendés par les acteurs locaux;
2. La structure centralisée serait inefficace, peu encline à l'innovation et exposée à des dérives bureaucratiques;
3. La structure centralisée serait inefficace, c'est-à-dire peu à même d'atteindre ses objectifs, à un coût optimal (pp. 23-24);

---

24 Le rendement exprime une relation entre les dépenses d'éducation et l'accroissement de la productivité des agents dans l'économie, productivité mesurée par leurs gains.

Dans la perspective du NPM, l'enjeu est alors, en éducation comme dans d'autres secteurs, «de faire évoluer les structures du système (déconcentrer, décentraliser) avec comme objectif d'accorder aux acteurs locaux et régionaux davantage d'autonomie et de responsabilité dans la gestion des compétences qui leur sont reconnues». Dans le secteur scolaire, une telle logique s'appuie généralement sur un recours massif à des tests standardisés d'évaluation des élèves, ces derniers étant alors utilisés comme des indicateurs des acquis d'apprentissage à différentes échelles des systèmes éducatifs (p. 24).

D'abord dans le monde anglo-saxon puis promu par les organisations internationales - la banque mondiale, l'OCDE, le FMI... - ou encore par les institutions européennes, et introduit dans le pays par ce biais (del Rey, 2013, p. 29), le NPM vient alors «bouleverser le mode bureaucratique d'évaluation reposant sur la légitimité démocratique et le contrôle *a posteriori*, et imposer une «gestion par la performance», dans laquelle l'évaluation prend là aussi une place centrale, devenant omniprésente, diffuse et rapportant toute efficacité à la question de l'argent. Ces évaluations ma-



*Angélique del Rey est enseignante en philosophie. Elle a enseigné au lycée Edgar Faure de Morteau. Elle a écrit plusieurs ouvrages critiquant les méthodes pédagogiques fondées sur l'évaluation et la notion de compétences. Elle s'oppose à l'expulsion d'enfants sans-papiers avec Stéphane Hessel. Elle dénonce une éducation qui n'est plus au service de l'homme mais de l'économie.*

gériales entraînent ainsi «la transformation de la notion de mérite, aussi bien dans l'évaluation scolaire que dans la formation en entreprise, dans la gestion des individus sur le marché du travail, sans oublier l'orientation et le suivi des élèves et des individus dits en formation «tout au long de la vie»». À l'école et au niveau des formations, ces transformations s'inscrivent dans le «passage d'une logique de transmission des savoirs à la formation des compétences; dans l'entreprise, former signifie désormais «optimiser les ressources humaines». Ainsi, la conception de la formation est profondément modifiée: «au lieu d'être conçue comme un acte collectif, elle se conçoit comme un acte individualiste d'«investissement sur soi»» (del Rey, 2013, pp. 23-24).

Changement de fonction, donc, de l'évaluation qui «au lieu de se concentrer à l'articulation des systèmes scolaires et du travail fonctionnant comme une as-

surance de stabilité professionnelle (...) devient un instrument de flexibilité» (p. 22). Pour ce faire, elle «s'autonomise des cadres 'traditionnels' qui la définissaient, se déplaçant de la formation et/ou du moment de l'embauche vers la situation de travail» et «devient continue, individuelle et centrée sur les performances de l'individu - plaçant ce dernier sous tension permanente» (p. 21).

Cette dernière forme d'évaluation, qui a commencé à s'imposer en France dans les années 2000, a selon del Rey «des conséquences dans tous les secteurs, sur toutes les organisations et institutions, dans tous les métiers et professions» (pp. 5-6): dans l'université et la recherche, dans le domaine de l'éducation nationale, de la santé ou même en matière de justice.

### **L'évaluation dans les dictionnaires pédagogiques aujourd'hui**

Aujourd'hui, il serait difficile de présenter une typologie comme celle de De Ketele au début des années 1990. Chaque paradigme s'étant complexifié, parfois subdivisé et l'évaluation étant devenue (surtout depuis les années 2000) une pratique qui dépasse de loin le cadre scolaire, l'exercice de synthèse nous semble impossible. Il suffit d'ailleurs de faire différentes recherches dans différents dictionnaires pour réaliser l'étendue du champ que recouvre aujourd'hui l'évaluation.

Si nous ne pouvons pas dans le cadre de cette étude montrer avec exhaustivité la diversité, les multiplicités et le polymorphisme des formes d'évaluation aujourd'hui, les notices sur l'évaluation que l'on retrouve dans le dictionnaire de l'éducation de Van Zanten nous semblent très pertinentes pour comprendre nos formes d'évaluation contemporaine.

La première entrée pour l'évaluation dans le dictionnaire de l'éducation concerne **les théories de l'évaluation**. Dans celle-ci, deux acceptations de l'«évaluation éducative» sont mises en évidence: premièrement, une qui renvoie à l'évaluation des élèves et à la conduite de la relation pédagogique (ce qu'on nomme en anglais «assessment»); deuxièmement, une acceptation plus récente relevant du thème de la régulation ou de la gouvernance des systèmes éducatifs qui, comme nous venons de le voir, «s'est répandu plus récemment avec la préoccupation d'une maîtrise des dépenses publiques et la recherche d'une efficacité accrue dans la gestion» (et que l'on nomme en anglais «educational evaluation»). Cependant nous prévient directement l'auteure de la notice: E. Chatel, la distinction entre les deux n'est plus aussi tranchée depuis le tournant des années 1990: il existe en effet depuis une vingtaine d'années des évaluations diagnostiques de masses externes dont les résultats sont communiqués aux élèves et à leurs familles. À l'inverse, il existe des évaluations internes (comme le baccalauréat en France) dont les résultats sont publiés dans la presse et qui provoquent la mise en concurrence des

établissements. Ce recouvrement «accompagne une conception de la conduite de l'action par les résultats qui tend à s'imposer tant dans la relation pédagogique qu'à la régulation des organisations éducatives» (Chatel, 2017, p. 307). Il n'y peut exister à proprement dit de théorie de l'évaluation selon Chatel car «l'évaluation est une modalité d'accompagnement de l'action, c'est une démarche plus qu'une tentative de connaissance relevant de la science» (p. 307).

On voit donc d'une part dans cette première définition les différenciations dans les formes d'évaluation, notamment entre ce que les anglophones nomment l'«assessment» et l'«educational evaluation», mais aussi leurs imbrications depuis le début des années 1990.

Vient ensuite dans le dictionnaire de l'éducation de Van Zanten, la notice sur **l'évaluation des apprentissages** - «un aspect essentiel de toute activité d'éducation ou de formation». On retrouve alors ici une définition assez proche de celle que l'on retrouvait au début des années 1970 chez de Landsheere: les différentes étapes à respecter, les fonctions de l'évaluation selon qu'elle est formative, sommative et pronostique, les objets et les outils d'évaluation (Allal, 2017, pp. 311-314). On pourrait également rajouter dans cette rubrique ce que l'on trouve aujourd'hui sous l'appellation de l'«évaluation des compétences» et qui a été largement travaillée par le service de sciences de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles notamment autour des recherches de Bernard Rey (voir en Annexe 3 son modèle d'évaluation des compétences).

Et enfin, c'est **l'évaluation des politiques éducatives** qui constitue la dernière notice sur l'évaluation. Dans cette dernière, bien que ce soit surtout la France qui est présentée, l'auteure montre les rapports spécifiques entre les états nationaux et l'évaluation et la prégnance de l'évaluation dans des pays comme les États-Unis, le Royaume-Uni, le Canada et les Pays-Bas. Ces spécificités sont selon elle à mettre en lien avec deux domaines: la nature du système politique d'abord: «il existerait des configurations de pouvoirs plus ou moins propices au développement de l'évaluation. En France dominerait le modèle de «l'inspection classique» (De Grauwe, 2006) qui n'incite pas au développement des pratiques d'évaluation. En Angleterre, la politique d'évaluation est clairement associée à un retour en force de l'État central au détriment des Local Education Authorities. «Aux États-Unis, l'évaluation, censée améliorer l'efficacité des établissements scolaires, a été légitimée par la crainte que l'économie américaine ne soit plus compétitive. Depuis les années 1980, elle conduit à une relative unification des systèmes éducatifs des 50 États» (Pons, 2017, p. 316). Il s'agit également de prendre en considération les traditions du droit. Comme le montre Pons, «certains pays semblent plus à même d'institutionnaliser des agences autonomes (comme l'OFSTED en

Angleterre) ou pluralistes (comme l'INECSE en Espagne). La France, elle, cultive la sédimentation des procédures administratives à moyens constants» (p. 316).

En Belgique francophone, la première évaluation standardisée date de 1994, dans le prolongement d'un examen de la politique éducative belge par l'OCDE en 1990-1991 (Mons, Pons, 2006). C'est, comme le montrent Mangez et Maroy (2011), dans une conjoncture de crises économiques et scolaires au tournant des années 1990, dans une perspective d'«accountability» qu'apparaissent avec force les premiers discours favorables au pilotage du système scolaire. Portés tant par des acteurs politiques, que par des universitaires ou des acteurs du système éducatif, sans distinction idéologique ou confessionnelle, la première étape a alors consisté à définir des standards sous forme d'objectifs généraux et particuliers pour aboutir en 1997 au Décret «Missions». C'est ensuite les instruments d'évaluation de la performance qui ont été pensés pour juger l'efficacité et les performances de notre système scolaire. Pour ce faire, trois sources d'informations ont été mobilisées par la Belgique francophone:

1. Les indicateurs de l'enseignement produits chaque année par la Commission de Pilotage (créée par un décret de 2002), qui sont des statistiques sur le système éducatif public;
2. Les évaluations externes des acquis des élèves (qui apparaissent en 1994 pour établir un diagnostic; et qui depuis le décret de 2006 modifié en 2009, existent sous forme d'évaluations externes non certificatives et certificatives) pour trois niveaux de la scolarité (le CEB, les épreuves externes en lien avec le CEID et celles en lien avec le CESS) analysés par le Service général du Pilotage du système éducatif ainsi que par le Service de l'inspection (dont les missions ont été précisées dans un décret de 2007). (Notons toutefois que dans ce système, le jugement local reste important, le conseil de classe pouvant influencer la décision de réussite);
3. Le TABOR: un outil statistique remis aux écoles fondamentales (depuis 2012) et secondaires (depuis 2013) afin d'aider les gestionnaires dans leur rôle de pilotage.

Si comme le montre le dossier d'instruction réalisé en mars 2015 par le Conseil de l'éducation et de la formation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, «les troisième et quatrième étapes auraient dû porter sur la mise en place d'instruments destinés à rendre publics les résultats de l'évaluation et à aménager des conséquences positives ou négatives pour les écoles n'obtenant pas les résultats escomptés. Or, et c'est la particularité du système belge francophone, ces instruments n'ont volontairement pas été créés afin, d'une part, de respecter la place

historique et constitutionnelle réservée à la liberté d'enseignement et, d'autre part, de ménager l'autonomie des réseaux. C'est ainsi que le classement des élèves et des établissements est formellement interdit et que les résultats des élèves et des classes sont communiqués aux enseignants, directeurs et inspecteurs dans un cadre de stricte confidentialité (sous le couvert du secret professionnel); de même, les écoles dont les résultats ne sont pas satisfaisants en dépit des recommandations - d'ailleurs non contraignantes - de l'inspection ne font généralement pas l'objet de sanctions, même si la possibilité d'en décider existe légalement pour le Gouvernement» (pp. 9-10).

Comme Maroy en fait l'hypothèse lors de son intervention lors de la journée de rentrée de la Chambre de l'enseignement du CEF le 20 novembre 2009, «la production de ces nouveaux instruments d'action publique va de pair avec un changement de paradigme de politique scolaire»: ces nouvelles formes de régulations entraînent «une perte de légitimation de la régulation par la règle, par les valeurs partagées, par les communautés professionnelles», et «une montée d'un référentiel qui valorise la régulation par l'évaluation de l'apprentissage». C'est le modèle de l'État évaluateur [dans lequel] on fixe les objectifs à poursuivre, mais où ce n'est pas la compétition qui est supposée améliorer la qualité du système ou son efficacité. C'est plutôt, au fond, un processus d'auto-évaluation, d'évaluation collective dans les écoles qui va déclencher un processus d'apprentissage individuel et collectif et on va mettre, au service des équipes, des conseillers techniques, pédagogiques, des inspecteurs pour essayer de faire améliorer la qualité» (Maroy, 2009, p. 56).

On passe donc selon lui «d'un paradigme où l'école était construite comme une institution» - c'est-à-dire comme manière de socialiser les jeunes et de les intégrer à la collectivité qu'est la société (où l'écart entre le réel et ce qui est souhaitable était toujours référé à des figures qui incarnaient des êtres sociaux à socialiser) - , «à une école conçue comme un système de production scolaire» (...) où les finalités de références insistent sur le fait que ce système de production doit arriver à changer des élèves qui lui sont confiés et en faire des élèves qui maîtrisent une série de compétences ou de savoirs individuels (savoirs techniques, cognitifs, compétences sociales ou morales) qu'il faudra transmettre avec des compétences pour la vie citoyenne et socioéconomique» (pp. 56-57). Ainsi, conclut Maroy, avec ce changement de paradigme, «l'école devient un système de production de compétences, non pas en référence à une collectivité, mais en référence à un ensemble d'individus. Dans ce contexte-là, la définition de l'écart entre le réel et le souhaitable ne se fait plus en termes de figures, en termes de personnages, mais bien en termes de mesures, d'indicateurs, de data» (p. 57).

## Critiques de l'évaluation

Face à cette explosion des pratiques évaluatives, apparaissent, surtout depuis les années 2000 - moment clé où l'évaluation rentre dans la sphère publique et où se déploie un large mouvement critique du néolibéralisme - , de nombreuses critiques centrées essentiellement sur la question des effets de l'évaluation au travail (et plus particulièrement, la problématique du suicide au travail), son impact sur la normalisation des pratiques, sa responsabilité dans la diffusion d'une croyance que tout est mesurable (à cet égard Vincent de Gaujelac, 1993 [p. 14] parle de la quantophrénie comme maladie managériale voulant traduire la vie sociale, partout et toujours, en signes mathématiques), son impact sur la perte de maîtrise des praticiens au profit des experts et sur l'intériorisation de la domination.

Comme l'introduit le dossier de Vacarme de 2008, «la fureur de tout évaluer est le poison du jour, et une parfaite idéologie (...) On prétend ainsi évaluer les enfants dès la maternelle, pour prévenir leur présumée «dangerosité» sociale, puis chacun tout au long de la vie: à l'école, les élèves (rapport Benisti de novembre 2004) comme les professeurs (rapport Attali), à l'université (création de l'Aeres, Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, en 2006), dans l'entreprise (nouvelles techniques de management), dans le sport, à l'hôpital, dans la recherche, dans les pratiques les plus intimes, chez son psychanalyste (premier amendement Accoyer), sur le marché de l'art (pour obtenir des subventions publiques), et à l'horizon au sein de toute relation humaine (la socialité comme calcul)» (Avant-propos de Vacarme, 2008). Les systèmes d'évaluation se multiplient et envahissent jusqu'à nos pratiques les plus intimes et les plus quotidiennes. On prétend ainsi évaluer chacun tout au long de la vie. On assiste également au déplacement du regard de l'évaluateur sur la subjectivité de l'évalué, de même qu'au transfert d'une partie de la tâche d'évaluation aux évalués eux-mêmes <sup>25</sup>.

Alors qu'elle «n'est pas exempte de faces sombres», «la philosophie de l'évaluation est en train de devenir un des plus puissants mécanismes de gouvernement et de légitimation des organisations dans le monde contemporain» nous dit Martuccelli (2010). Utilisée aussi bien pour désigner l'expertise académique d'un article, le contrôle de normes de qualité dans un processus, la note globale sanctionnant l'implication et les résultats annuels d'un salarié ou encore une épreuve

---

25 Ce modèle d'évaluation a fait son entrée à l'école. Dès la maternelle, on évalue les prestations des enfants. Ensuite on complète le dossier en primaire, avec la contribution de l'enfant. Petit à petit, les mômes apprennent le nouveau régime de contrôle, qui ne passe plus exclusivement par des examens mais par une évaluation continue. «Apprendre à apprendre» (et donc à s'auto-évaluer) dès la prime enfance jusqu'à la «formation continue ou permanente» dans l'entreprise et sur le marché de l'emploi: qui a dit que l'entreprise et l'école n'avaient rien à voir? (cf. J.-P. Le Goff «La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école», éd. «La Découverte», Paris, 1999).



standardisée pour comparer les compétences scolaires des élèves, la notion d'évaluation est polysémique et s'affirme comme une série de figures possibles de ce que Martuccelli nomme «un darwinisme concurrentiel sous stimulation ou surveillance étatique» (Martuccelli, 2010): «un nouveau mode de gouvernement animé par un nouveau dispositif d'intervention, s'appuyant sur des instruments ou des indicateurs (Lascoumes & Le Galès, 2004), censés être applicables à n'importe quelle organisation sociale (entreprise, hôpital, école, tribunal, commissariat...) ou dans n'importe quel contexte national rendant ainsi possible la gouvernance de la mondialisation (Graz, 2008)» (in Martuccelli, 2010). L'ère de l'évaluation (certains parlent même d'une «tyrannie de l'évaluation» - del Rey, 2013) touche en effet tous ces domaines, et la rhétorique de l'efficacité et des résultats ne cesse de ponctuer les discours sur les politiques publiques récentes.

Pour Potte-Bonneville (2008), célèbre philosophe français, co-fondateur de la revue *Vacarme*, quatre effets pervers de l'évaluation doivent être dénoncés: premièrement, l'évaluation ne pouvant pas tout englober, elle laisse dans l'ombre un grand nombre de situations, de comportements, de savoirs, de compétences. Deuxièmement, l'évaluation individualise tout en renforçant le lien hiérarchique (cf. Patrick Champagne «L'évaluation individuelle



*Potte-Bonneville (2008), philosophe français, co-fondateur de la revue Vacarme.*

tend à détruire les solidarités locales, à faire de chacun le concurrent de tous, pour la promotion ou pour le licenciement»<sup>26</sup>). Troisièmement, l'évaluation a pour conséquence la normalisation des pratiques et des activités. À évaluer chaque compétence, et acte scolaires, on éteint inventivité et plaisir du savoir; à évaluer chaque travailleur, on pousse au conformisme, quand ce n'est pas au suicide (comme au technocentre de Renault à Guyancourt); à évaluer chaque scientifique à partir de la régularité de ses publications, on éteint d'avance le caractère collectif, disruptif et digressif de la pensée; et à évaluer sans cesse ses analystes, ses amant(e)s, ses ami(e)s, on foudroie la vérité de toute rencontre véritablement humaine, c'est-à-dire son caractère singulier, absolument incomparable (Avant-propos, *Vacarme*). Enfin, l'évaluation fait disparaître sous une référence apparemment objective - la norme experte - tout débat sur les finalités mêmes puisque tout est mesure par rapport à des objectifs qui ne sont pas

26 Voir notamment in C. Dejour, «L'Évaluation du Travail à l'Épreuve du Réel», éd. INRA, Paris, 2003.

collectivement discutés. Sous cette dernière critique se retrouve le problème de la fétichisation des chiffres, ou plus exactement la manière dont les chiffres sont censés traduire immédiatement une réalité sans que l'on se pose la question de la manière dont ces chiffres ont été construits, c'est-à-dire sans qu'il y ait débat autour du problème de la construction des indicateurs. C'est donc le problème des usages des chiffres, de la manière dont ils sont investis, traversés comme relations de pouvoir qui inquiète (Potte-Bonneville, 2008).

Le sociologue Martuccelli (2010) dans sa «Critique de la philosophie de l'éducation», relève quant à lui huit croyances critiquables dans les pratiques d'évaluation. On retrouve ici encore une critique du postulat que l'évaluation peut tout mesurer, alors même que tout n'est pas mesurable (cf. difficultés de mesurer le travail), mais aussi le fait qu'elle n'est pas homologue selon les acteurs (chacun est évalué par son supérieur, ce qui n'est pas démocratique et a pour conséquence une perte de maîtrise) alors qu'elle prône que tous soient évalués et mis en concurrence. L'évaluation n'est pas isomorphe entre les organisations et les individus. Elle n'implique pas seulement une augmentation du contrôle, mais aussi un moyen de faire accepter les contraintes de travail en responsabilisant les individus.

Si l'évaluation soutient que de par ses critères communs, elle permettrait la transparence du pouvoir, Martuccelli montre qu'au contraire, elle induit un rapport de pouvoir - chaque indicateur étant lié à des choix politiques (on retrouve ici la critique de Potte-Bonneville sur la construction des indicateurs). Il critique également les coûts des pratiques évaluatives et ses effets sur la transformation de l'équilibre entre les pouvoirs publics et les entreprises privées. Enfin, selon Martuccelli, l'évaluation est un pouvoir performatif d'un nouveau genre qui renouvelle la vision de la «one way taylorienne» (c'est-à-dire l'idée de la best practice à appliquer dans n'importe quel contexte social) et qui alimente la crise de légitimité notamment en créant une nouvelle gestion de l'autorité, moins basée sur des rapports hiérarchiques et plus sur des principes techniques (Martuccelli, 2010, pp. 27-52).

### **Critiques de l'évaluation dans la sphère scolaire**

Dans le domaine de la scolarité, l'évaluation est également l'objet de nombreuses critiques:

Selon Perrenoud, l'évaluation dans l'école traditionnelle participe, «à la fabrication de hiérarchies d'excellence» (Perrenoud, 1984). En classant et comparant les élèves entre eux, en vertu d'une norme d'excellence (définie dans l'absolu et/ou incarnée par le maître ou les meilleurs élèves), «chaque épreuve crée une petite hiérarchie, artistement mise en valeur dans certaines classes secondaires au moment de la restitution des copies. Comme les petits ruisseaux, ces hiéar-

chies se combinent pour former des hiérarchies globales par discipline scolaire, pour un trimestre, pour une année scolaire, pour l'ensemble d'un cycle d'études enfin». Bien que de contenus hétérogènes et diversifiés, ces classements, ces hiérarchies «ont en commun de renseigner davantage sur la position d'un élève dans un groupe ou sur sa distance relative à la norme d'excellence que sur le contenu effectif de ses connaissances. Il est au-dessus ou au-dessous «de la barre», meilleur ou pire que ses condisciples» nous dit Perrenoud (1989).

Comme le démontre Chevallard (1986), à partir des pratiques des enseignants de mathématiques du secondaire, les notes vont également servir dans «un marchandage entre le maître et ses élèves. Elles permettent au maître de faire travailler ses élèves, obtenir leur application, leur silence, leur concentration, leur docilité en vue de l'objectif suprême: réussir l'année. La note est un message qui ne dit pas d'abord ce que sait l'élève, mais ce qui risque de lui arriver «s'il continue comme ça» jusqu'à la fin de l'année. Message rassurant pour les uns, inquiétant pour les autres, qu'il s'adresse aux élèves d'une même classe ou aux classes parallèles d'un même établissement». Dans cette perspective, les notes sont également l'un des principaux liens entre l'école et les familles. Ainsi comme le montre Perrenoud, «au-delà des élèves, le message vise les parents, avec la demande implicite ou explicite d'intervenir avant qu'il ne soit trop tard. L'évaluation a pour fonction, lorsqu'elle s'adresse à la famille, de prévenir, au double sens d'empêcher et d'avertir. Elle met en garde contre l'échec qui se profile ou au contraire elle rassure, dans le style «pourvu que ça dure». Lorsque les jeux sont presque faits, elle prépare les esprits au pire; une décision de redoublement ou de non-admission dans une filière exigeante ne fait que confirmer les pronostics défavorables communiqués de longue date à l'élève et à sa famille» (Perrenoud, 1989b).

Enfin, l'évaluation a pour fonction de certifier des acquis à l'égard de tiers: dans le monde du travail, mais aussi à l'intérieur du monde scolaire (entre cycles ou années scolaires). Ainsi, «parmi les fonctions de l'évaluation, la certification a pour rôle et pour effet d'octroyer un «permis de travailler» lui-même nécessaire pour placer les individus dans un monde social (Hameline, 2014) de plus en plus hiérarchisé en fonction du niveau et du nombre de diplômes» (Aisenberg, 2014). Bien qu'elle «n'informe pas beaucoup plus que l'évaluation continue sur le contenu des savoirs et des savoir-faire acquis et sur le niveau de maîtrise atteint», comme le montre Perrenoud, «elle garantit surtout qu'un élève sait «ce qu'il faut savoir» pour accéder au degré suivant, à une filière ou à une profession». En ce sens, l'évaluation doit être comprise comme «un mode de régulation de la division verticale du travail pédagogique. Ce qu'on certifie au maître reprenant les élèves au degré ou au cycle suivant, c'est qu'il pourra travailler comme d'habitude. Ce que cela re-

couvre n'est pas tout à fait indépendant du programme et d'acquis minimaux, mais peut varier beaucoup d'un établissement à l'autre, en fonction du niveau effectif des élèves et de l'attitude du corps enseignant» (Perrenoud, 1989b).

En même temps qu'elle sert à placer l'élève dans le monde scolaire et du travail, comme le montre Lou Aisenberg, «l'évaluation façonne aussi les cadres de pensée légitimes dominants qui s'imposent dans une société donnée. Cet enjeu éminemment social de placement des individus et de définition des cadres normatifs de pensée ne peut être dissocié de la plupart des pratiques actuelles d'évaluation qui visent à comparer les élèves les uns aux autres afin de les classer (Halliday, 2010). Outre l'humiliation que cela fait subir aux «perdants» du classement, ce type d'évaluation induit également la consolidation et la valorisation d'une société basée sur la compétition (Ibid.), et ce dans son acception négative, au sens où elle n'entraîne pas l'émulation, mais tout au contraire l'inhibition des élèves» (Aisenberg, 2014).

Évaluer, c'est ainsi «contribuer à répartir la population scolarisée en niveaux d'excellence, en fonction desquels se décideront la sélection, l'orientation vers diverses filières scolaires ou vers le marché du travail, la certification. Évaluer, c'est aussi privilégier une façon d'être en classe et au monde, valoriser un modèle d'élève appliqué et docile, ou au contraire imaginatif et autonome» (Perrenoud, 1989). Le thème de l'évaluation scolaire est ainsi affecté par des symboliques émotionnelles et des ancrages cognitifs notamment autour de la question de la note et/ou de la mesure. Comme nous le rappelle Lou Aisenberg, «évaluer, soit attribuer de la valeur à quelque chose, suppose déjà d'avoir une échelle de valeurs. Or toute échelle de valeurs s'inscrit dans un contexte politique, économique et culturel. Mais qu'est-ce que «l'efficacité» à l'école? Qui façonne les critères permettant de déterminer si les «résultats» sont atteints ou non? Le choix de ces critères ne révèle-t-il pas le choix d'un type de société?» (Aisenberg, 2014). Comment, avec de tels enjeux, rêver d'un consensus sur la forme ou le contenu des examens ou de l'évaluation continue pratiquée en classe?» se demande Perrenoud (1989).

Il faut alors peut-être admettre que l'«évaluation attise nécessairement les passions, puisqu'elle hiérarchise, qu'elle stigmatise l'ignorance des uns, pour mieux célébrer l'excellence des autres» (Perrenoud, 1989b). Mais que dans tous les cas, elle n'est pas une fin en soi. C'est un rouage dans le fonctionnement didactique et plus globalement dans le fonctionnement du système scolaire qui est polyfonctionnel, mais qui aujourd'hui, dans le monde scolaire, sert essentiellement à contrôler le travail des élèves et à gérer les inégalités.

Quant à Barrère, célèbre sociologue de l'éducation en France, elle rejoint Perrenoud dans ses critiques de l'évaluation avant tout responsable de l'orientation et de la hiérarchisation sociale, omniprésente dans l'expérience scolaire et

dont le caractère chiffré semble indépassable. De par son opacité, elle crée un rapport de hiérarchisation entre l'enseignant et l'élève et permet d'expliquer les différences de résultats par le seul facteur du travail scolaire (manière de suspendre le débat sur l'échec scolaire). Face à cette situation, quatre figures d'élèves peuvent être esquissées: le bosseur, le forçat, les fumistes et les touristes<sup>27</sup>- des modalités de vivre ce rapport entre le travail scolaire et les résultats qui ne sont pas sans effet sur la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes et sur leurs comportements scolaires (Barrère, 2008).

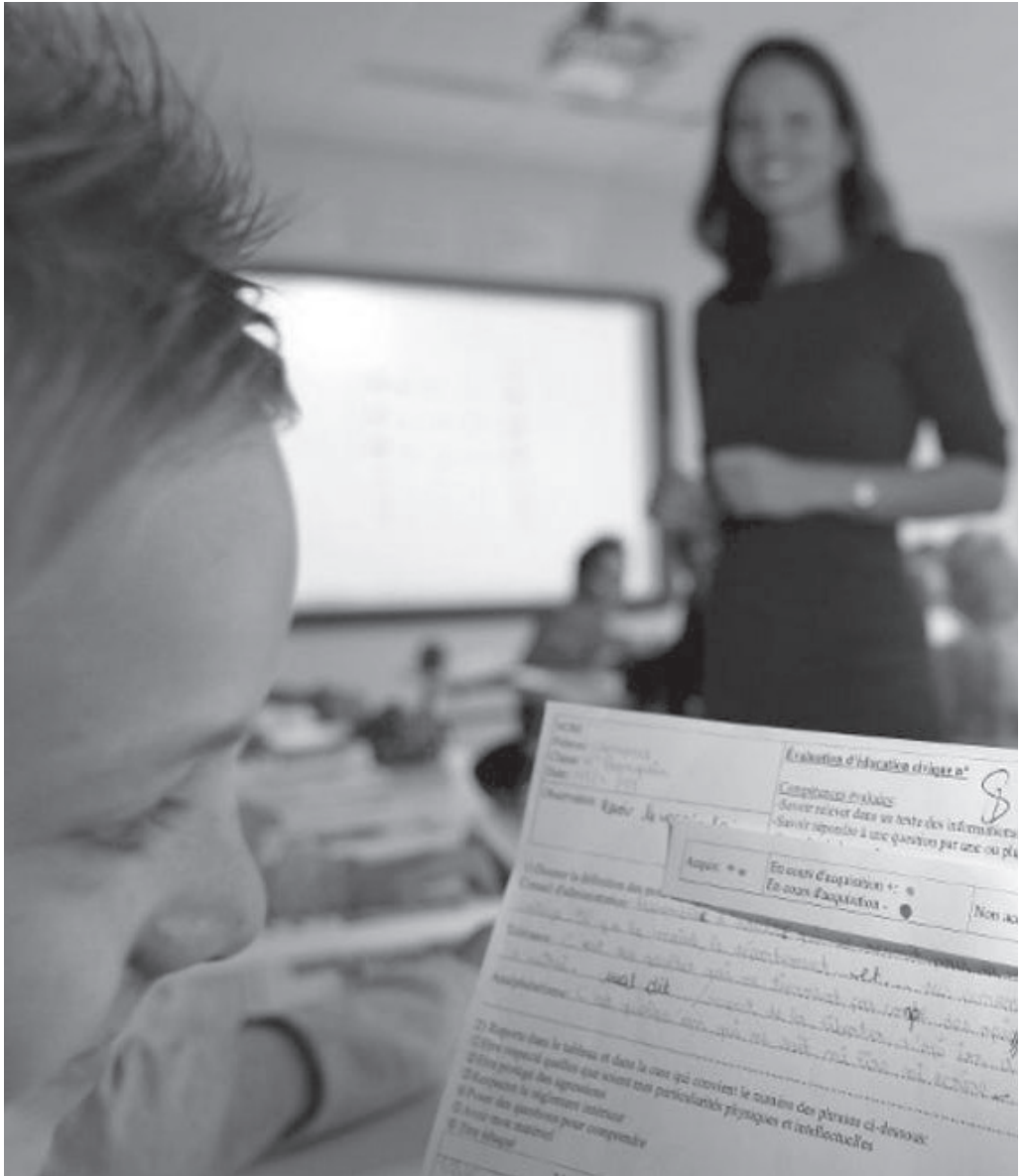
Charlotte Nordmann, philosophe de l'éducation, bien connue pour son implication dans les éditions Amsterdam, la Revue des livres et ses traductions des ouvrages de Butler, rejoint également les différentes critiques mentionnées ci-dessus et montre que si l'école est potentiellement émancipatrice, elle est actuellement hiérarchisatrice. Avec l'évaluation qui constitue son pilier central, l'institution scolaire assure la légitimation des hiérarchies sociales en la faisant apparaître comme l'expression de l'inégalité des capacités intellectuelles. En motivant les élèves avec des «passions tristes» plutôt que du «gai savoir», c'est la menace qui s'incarne dans l'évaluation qui constitue le moteur de l'école. En faisant de l'évaluation la fin (et non pas le moyen) de la scolarité, le savoir est instrumentalisé et les exercices ne sont plus conçus comme des épreuves formatrices, mais de contrôle. Ainsi «pour faire plaisir aux maîtres» ou «pour éviter l'humiliation», les productions d'élèves se normalisent - on retrouve ici la même critique que Lou Aisenberg.

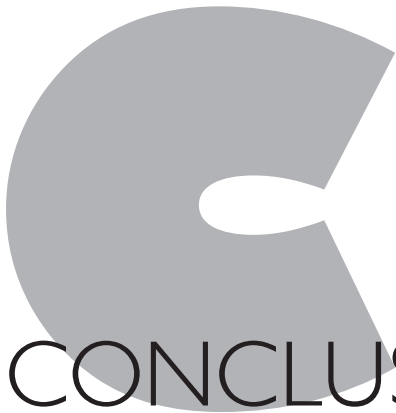


*Charlotte Nordmann.*

27 Les quatre figures selon que le travail fourni et les résultats obtenus sont en adéquation ou en contradiction sont selon Barrère: 1. Les «bosseurs» qui disent voir leurs résultats remonter quand ils travaillent et fléchir quand ils relâchent leurs efforts. 2. Les «fumistes», les plus convaincus de la réalité de l'équivalent-travail (sans travailler, ils ne réussissent pas, ce qui est «normal»). 3. Les «touristes» qui disent réussir relativement malgré de très faibles efforts. 4. Et les «forçats», (figure particulièrement problématique, qui se rencontre massivement dans les milieux populaires, certes, mais aussi parmi les jeunes de familles de couche moyenne ou privilégiée, brouillant les repères sociaux trop tranchés) qui vivent leur scolarité sous le signe d'une disjonction entre le travail fourni et les résultats scolaires, qui n'arrivant pas à mieux comprendre les normes et les consignes, se rassurent par des tâches ritualistes très consommatrices de temps (recopiage, mise en fiches des cours) et par un grand sérieux scolaire (Barrère, 2008).

Ainsi, plusieurs auteurs, dont Charlotte Nordmann, nous invitent à remettre profondément en cause le système de l'évaluation actuel: donner plus de valeur aux travaux des élèves, c'est-à-dire à les considérer comme des productions singulières et originales, productions qui méritent d'être lues, défendues et débattues; réduire drastiquement l'évaluation pour redonner sens aux savoirs, leur montrer la saveur de la connaissance et l'intérêt qu'il y a à construire sa propre connaissance (Nordmann, 2007).





# CONCLUSIONS

Comme nous avons pu le voir, selon Chevallard, l'évaluation, qui suscite tant de passions et de productions ces dernières années dans le monde académique et professionnel, a pour caractéristique d'être un processus où l'évaluateur n'existe que comme organe pratico-inerte. C'est donc un processus qui comme opération technique apparaît dans les années 1970 dans une conjoncture marquée par un phénomène d'abstraction normalisatrice et la montée du structuralisme technocratique. Cependant, si l'évaluation comme concept apparaît seulement fin du XX<sup>e</sup> siècle, l'examen et le contrôle sont profondément ancrés dans notre manière de concevoir l'école et plus généralement l'enseignement et l'apprentissage et ce depuis très longtemps. Profondément liés à la question de l'épreuve et du jugement, du passage et du mérite, ils agissent comme instituteur du social ou comme «rite d'institution» marquant profondément l'individu jusqu'au cœur de sa subjectivité.

On comprend donc pourquoi selon Foucault, c'est dans ces techniques que la superposition de tout un domaine de savoir et un type de pouvoir prend toute son ampleur en Occident: ils permettent de capter un sujet dans un mécanisme d'objectivation, font entrer l'individualité dans un champ documentaire afin d'en faire un «cas» c'est-à-dire un objet pour la connaissance et une prise pour le pouvoir.

Pourtant l'examen ou le contrôle n'ont pas toujours été une nécessité pour l'apprentissage et l'enseignement. Pendant très longtemps, l'école n'examine, ne contrôle et n'évalue pas. L'examen apparaît pour la première fois dans l'enseignement avec l'Université médiévale, comme héritage des organisations corporatives mais dans un premier temps avec pour unique fonction: des rituels de passage. C'est alors seulement à partir du XVI<sup>e</sup> siècle avec la constitution des Collèges des Jésuites dans une conjoncture politique, économique et épistémologique bien spécifique que l'on retrouve les premières traces de ce que nous considérons être un examen scolaire.

Dans cette nouvelle organisation de l'apprentissage qui marquera profondément notre système d'enseignement, les examens et les concours vont alors être différentes manières de penser l'émulation et l'individualisation de l'enseignement afin de sélectionner, hiérarchiser la nouvelle bourgeoisie à partir des nouvelles conceptions défendues par les pédagogues de la Renaissance mais aussi former le nouvel être scolaire: l'*homo hierarchicus*. Les Jésuites vont ainsi transformer la manière de concevoir l'institution scolaire pour en faire une véritable machine à apprendre, à surveiller et à hiérarchiser.

Les siècles qui suivront, bien que la plupart des écoles continueront à fonctionner à peu près à leur guise, différentes congrégations religieuses et les grandes institutions d'État reprendront leurs principes, les amplifieront, les affineront et les diffuseront de plus en plus largement dans la société (même au-delà de



l'institution scolaire). Il faudra toutefois attendre la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle pour que ces tentatives de normalisation (basées sur les pratiques des Jésuites) des écoles commencent à avoir des effets massifs sur nos sociétés occidentales. Ce sera également le moment où commence à s'esquisser la «pédagogie libérale»: la libéralisation et la naturalisation de la Raison éducative qui imaginera de nouvelles techniques afin de rendre possible l'intériorisation de l'autorité. Désormais éduquer et s'éduquer deviendront synonymes. Pour ce faire, en Belgique par exemple, la Ligue de l'Enseignement disqualifiera les grands concours et examens individuels pour mettre sur pied deux nouvelles techniques: le contrôle continu et les carnets de conduite. Ceux-ci permettront alors l'analyse individuelle mais aussi la constitution de moyennes scientifiques et considérées comme naturelles à la base de la nouvelle psychologie de l'enfant et d'une science de l'éducation qui verra le jour au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Ces nouvelles sciences qui se développeront dans les laboratoires de physiologie puis de psycho-physiologie fin du XIX<sup>e</sup> siècle auront alors pour caractéristique de généraliser des méthodes d'analyse appliquée d'abord aux phénomènes économiques *stricto sensu*. Afin de permettre une analyse «rationnelle» des actes humains pour réaliser le principe taylorien du «right man at the right place» et de s'inscrire dans ce que l'on nomme alors le «scientific management», ils élaboreront un ensemble d'instruments de mesure pour déterminer scientifiquement comment enseigner, comment éduquer mais aussi et surtout quelles sont les capacités de chacun. Contre la subjectivité de l'examen et dans cette quête de la méthode objective qui permettra de déterminer ce que l'individu «est» et ce qu'il «peut», rapidement ces nouveaux scientifiques se tourneront vers les nouveaux tests en train de faire émerger une nouvelle notion d'intelligence et d'aptitudes. Si tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, la question de l'intelligence semblait toujours directement liée à la question de l'instruction: on était ignorant parce dépourvu d'instruction, de savoir. Dans cette nouvelle perspective scientifique, l'homme deviendra inégal par nature. La question de l'égalité des intelligences ne sera plus un objectif à atteindre. Au contraire, il s'agira de respecter une sorte de hiérarchisation naturelle des intelligences tout en respectant une sorte d'égalité des études et des professions.

Mais si les tests serviront à déterminer ce qui caractérise chaque individu, ils seront également utilisés pour juger les méthodes d'enseignement, donner une base scientifique au programme, mesurer le rendement d'une discipline, évaluer les écoles et leurs classes,... Bref, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, les tests deviendront l'espèce de caution scientifique de l'objectivité et de la neutralité scientifique du nouveau système scolaire qui se met en place et s'impose à tous

avec l'obligation scolaire et dont l'objectif est désormais l'augmentation du rendement et de la productivité de la société libérale.

C'est dans la continuité de ces mouvements scientifiques qu'apparaîtront également les premières études de docimologie transformant l'examen en une technique d'aiguillage rationnel et une manière d'apprécier objectivement les aptitudes afin de permettre que chacun occupe la place où il sera le plus utile à la société. En laissant croire qu'il y aurait des aptitudes qui serait dissociables d'un apprentissage social, Bourdieu sera largement critique de la perspective docimologique (de même que de l'examen traditionnel). Les mesures prédictives sont selon lui les moins neutres socialement et elles risquent de créer une structure de classe fondée sur les aptitudes.

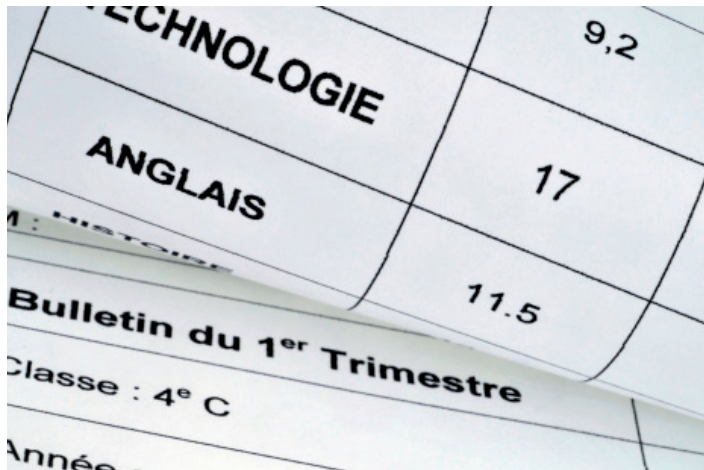
Bien que l'examen traditionnel des Jésuites restera légion dans la plupart des établissements jusqu'à aujourd'hui, c'est seulement dans les années 1970 que les contrôles continus de l'École modèle seront imposés dans les écoles belges. C'est également le moment où apparaîtra ce que l'on nomme l'«évaluation».

Mais, comme nous l'avons montré avec Chevallard, Chambat ou Guigou, il ne faudrait pas voir de rupture dans l'émergence de cette nouvelle dénomination. Celle-ci s'inscrit tout à fait dans la continuité des premiers travaux des physiologues fin du XIX<sup>e</sup> siècle et participera à la substitution de quelque chose qui relevait plutôt d'un engagement de conscience au profit d'une forme de processus froid qui homogénéisera l'espace des activités humaines.

Et pourtant, ce processus sans acteur ne cessera de se multiplier, de se différencier et de s'intensifier dans la sphère scolaire mais aussi dans la sphère publique et dans le monde professionnel: dès 1970, différentes formes d'évaluations seront imposées dans les écoles et dès 1980, on les retrouvera de plus en plus largement dans les politiques d'action publique afin d'évaluer non plus seulement les individus mais aussi les institutions (dans les années 1990 en Belgique). Ces transformations auront alors de nombreux effets sur l'institution scolaire (dont le passage d'une école comme institution à un système de production scolaire) mais aussi plus largement sur la société - ce qui suscitera, surtout à partir des années 2000 de nombreuses critiques.

## Ouverture: Vers une autre forme d'évaluation?

Ainsi, étant donné les ancrages historiques forts de l'examen et de cette logique de l'évaluation dans nos manières de penser l'école, changer l'évaluation signifie peut-être métamorphoser l'école. Comme nous avons pu le voir tout au long de cette histoire de l'examen et de



|             |      |
|-------------|------|
| TECHNOLOGIE | 9,2  |
| ANGLAIS     | 17   |
| HISTOIRE    | 11,5 |

Bulletin du 1<sup>er</sup> Trimestre  
Classe : 4° C  
Année

l'évaluation, ces pratiques sont profondément ancrées dans nos manières de concevoir l'école, l'enseignement et l'apprentissage. «L'évaluation est au cœur du système didactique et du système d'enseignement. La transformer radicalement, c'est mettre en question un ensemble d'équilibres fragiles. Les acteurs le pressentent, et devinent qu'en leur proposant de modifier leur façon d'évaluer, on peut déstabiliser leurs pratiques et le fonctionnement de l'école. Comprenant qu'il suffit de tirer le fil de l'évaluation pour que tout l'écheveau pédagogique se dévide, ils crient «Touche pas à mon évaluation!»» nous dit Perrenoud (1993).

De par son histoire, dans les rapports entre la famille et l'école, l'évaluation est le lien le plus constant; le plus intelligible par tous. Comme l'indique Perrenoud, «changer le système d'évaluation conduit nécessairement à priver une bonne partie des parents de leurs points de repère habituels, créant du même coup incertitudes et angoisses. C'est un obstacle important à l'innovation pédagogique (...). Tout ce qui s'éloigne d'une préparation à l'évaluation scolaire classique (interrogation orale ou un test papier-crayon) semble un peu exotique, anecdotique, pas très sérieux et en fin de compte étranger au travail scolaire tel que l'évaluation traditionnelle l'a figé dans l'imaginaire pédagogique des adultes: des exercices, des problèmes, des dictées, des compositions, autant de tâches qui se prêtent à une évaluation classique. Toutefois continue-t-il, cet obstacle n'est pas insurmontable, il nécessite cependant la «reconstruction du contrat tacite entre la famille et l'école» (Perrenoud, 1993).

L'évaluation est centrale dans le rapport famille/système scolaire, elle l'est tout autant dans la gestion de la classe et la prise en charge des élèves en difficultés. Comme le montre Perrenoud, «parfois, des effectifs trop chargés empêchent tout

changement. Mais souvent, les vrais obstacles viennent plutôt de rigidités dans l'horaire scolaire, dans le programme, dans les règlements, dans les valeurs et les représentations des acteurs. Plus que le nombre d'apprenants, ce sont les normes de l'organisation qui obligent à offrir constamment la même chose à tous, même lorsque c'est inutile. Ainsi, aussi longtemps qu'un enseignant est tenu d'administrer un nombre important d'épreuves à tous les élèves, de façon synchrone et standardisée, il passe beaucoup de temps à honorer cette partie du contrat, et il lui en reste d'autant moins pour pratiquer une évaluation formative. Si l'on attend de lui qu'il surveille constamment l'ensemble du groupe ou soit également disponible pour tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés et leurs besoins, ce sera nécessairement au détriment de la différenciation (Meirieu, 1990). (...) On se heurte ici aux structures. Non pas seulement au système de sélection et d'orientation, au réseau des filières, options, mais à l'organisation des classes: les espaces, les horaires, les modes de groupements des élèves» (Perrenoud, 1993).



*Philippe Perrenoud, né en 1944, est docteur en sociologie et anthropologie. De 1984 à 2009, il est chargé de cours à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de Genève. À partir de 1994, il est professeur de pratiques pédagogiques et fonde et anime le laboratoire LIFE (Laboratoire Innovation/Formation/Éducation). Depuis 2009, il est professeur honoraire.*

Cette évaluation, cette organisation, ces structures, cette forme scolaire produisent ce que Perrenoud nomme «le métier d'élève» c'est-à-dire la nécessité pour ce dernier, «de faire illusion, de masquer ses failles et de mettre en valeur ses points forts. Le métier d'élève (Perrenoud, 1984, 1986, 1988 a, 1991a, 1993b) consiste notamment à déjouer les pièges que pose l'enseignant, à décoder ses attentes, à faire des choix économiques au stade de la préparation et de la passation des épreuves, à savoir négocier de l'aide, des corrections plus favorables ou l'annulation d'une épreuve mal réussie. Dans un système scolaire ordinaire, l'élève a en toute bonne foi de bonnes raisons de

viser avant tout à recevoir des notes suffisantes. Pour cela, il doit ruser, feindre d'avoir compris et de maîtriser par tous les moyens du bord, y compris le bachotage et la tricherie, la séduction et le pieux mensonge» (Perrenoud, 1993).

Quant à l'enseignant, bien que l'évaluation puisse être source de stress et d'inconfort pour ceux qui n'aiment pas mettre des notes, c'est bien souvent «une sorte

de glissière de sécurité, bienvenue face aux multiples incertitudes qui touchent aux objectifs et aux programmes, à la démarche pédagogique, à la discipline, à la place des parents dans l'école, etc. Le système traditionnel d'évaluation offre un rail, un garde-fou, un fil conducteur; il structure le temps scolaire, scande l'année, donne des points de repère, permet de savoir si l'on avance dans sa tâche, donc si l'on s'acquitte de son rôle. Toute innovation pédagogique qui obligerait à s'écarter de ce rail, soit en prenant ouvertement des distances par rapport aux procédures officielles, soit en les interprétant dans un autre esprit, est une source d'inquiétude pour les maîtres. Ainsi, on peut, sans le contester explicitement, interpréter le système traditionnel d'évaluation dans un sens plus formatif, en donnant une signification «déviate» à l'échelle des notes (acquis, en voie d'acquisition, etc. par opposition à excellent, moyen, etc.). Mais cette interprétation met en porte-à-faux par rapport à la pratique courante et introduit une tension difficile à vivre. Il n'est pas confortable de prendre, de fait ou de droit, de grandes libertés par rapport au système traditionnel, car on se sent personnellement responsable de ses erreurs et comptable de son évaluation face aux parents et aux élèves, alors qu'aussi longtemps qu'on suit le rail, on peut se retrancher derrière le «système», le règlement, etc. L'administration scolaire trouve son compte dans ce fonctionnement: faute de savoir exactement ce que les maîtres enseignent et comment, elle a au moins l'impression que l'évaluation se fait selon des standards formels garantis à la fois de l'équité et de la régularité qui importent aux bureaucraties scolaires, parfois davantage que l'efficacité didactique» (Perrenoud, 1993).

Pourtant, comme le montre Ranjard, «les enseignants savent que les notes ne sont pas fiables, qu'ils ne mettraient pas la même note à la même copie si on la leur représentait quelques semaines plus tard et que leurs collègues mettraient tous des notes différentes à cette copie. Ils savent qu'ils sont incapables de préciser, même pour eux seuls, leurs objectifs et leurs critères de notation. Ils savent qu'ils ne savent pas en quoi consiste le «niveau» qui permet de «passer». Ils savent que couper à la moyenne est absurde. Ils connaissent les effets de stéréotypie et de halo. Ils savent, mais ils ne veulent pas savoir qu'ils savent. Ils savent inconsciemment. Et c'est pour cela qu'ils peuvent en toute bonne foi mettre en avant leur conscience professionnelle. Elle est innocente, en effet: c'est d'inconscient qu'il s'agit! Mais pourquoi? Que défendent-ils par cette résistance?» (Ranjard, 1984, p. 93). Ce qu'il défendent, continue-t-il «c'est un plaisir. Un plaisir de mauvaise qualité, mais sûr, garanti, quotidien. Un plaisir qui doit se déguiser pour être vécu sans culpabilité. (...) Ce plaisir, c'est le plaisir du Pouvoir avec un grand P. L'enseignant est le maître absolu de ses notes. Personne au monde, ni son directeur ni son inspecteur, pas même son ministre, ne peut rien sur les notes qu'il a mises. Car c'est en son âme et conscience qu'il les a mises. Avec son diplôme, on lui a reconnu la compétence

de noter (ce qui ne manque pas de sel!). Sa conscience professionnelle est inattaquable. Dans sa tâche de notateur, il est tout puissant. Et cette maîtrise, c'est du pouvoir sur les élèves» (p. 94).

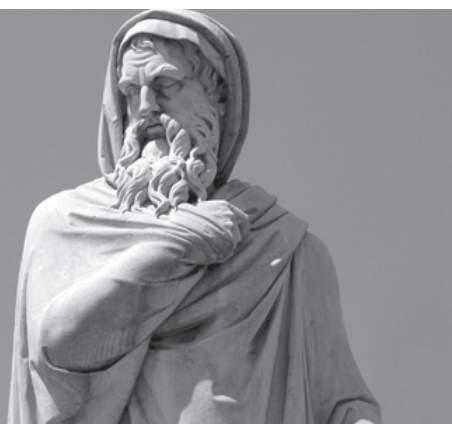
Changer l'évaluation c'est donc priver les enseignants «du pouvoir de classer, de distinguer, de condamner globalement quelqu'un en fonction de ses performances intellectuelles». Comme l'indique Perrenoud, c'est les obliger à faire des deuils - «deuils qu'ils pressentent et qui leur font peur. C'est aussi intégrer le caractère systémique des pratiques dans nos stratégies de changement. Pour s'attaquer simultanément à l'évaluation, à la didactique, au rapport entre maîtres et élèves, aux programmes, à l'organisation des classes et du cursus, à la sélection, il n'y a pas de méthode toute faite» nous dit Perrenoud. Trois pistes peuvent selon lui être esquissées - impliquant toutes fortement les premiers acteurs concernés:

1. «Faire évoluer le fonctionnement des établissements vers une autorité négociée, de vrais projets, une autonomie substantielle assortie d'une réelle responsabilité»;
2. «Favoriser la coopération entre enseignants, en équipes pédagogiques ou en réseaux»;
3. «Agir sur tous les paramètres (statut des maîtres, formation, gestion) qui accroissent le degré de professionnalisation du métier d'enseignant et des métiers connexes» (Perrenoud, 1993).

Après cette étude, nous pourrions également nous interroger plus généralement sur la pertinence de l'utilisation du terme d'évaluation aujourd'hui dans le cadre des apprentissages scolaires. En effet, comme nous venons de la voir, pendant longtemps les écoles ont fonctionné sans jamais «examiner», «contrôler» et/ou «évaluer». Les rapports pédagogiques quotidiens entre le maître et ses élèves suffisaient à informer sur les difficultés et/ou erreurs de chacun, sans jamais devoir passer par un rituel spécifique qui les institue et les fixe au cœur même de la subjectivité de l'apprenant. L'enseignant qui après un cours et/ou durant une séance de récapitulation interroge ses élèves oralement pour s'assurer de la compréhension de tous ou qui pendant une séance d'exercice demande à chacun de venir répondre au tableau n'est-il pas déjà en train de collecter l'information qui lui permettra de cerner où chacun se situe et quelles sont les sujets/matières/compétences qui ont été acquises et celles qu'il s'agit de consolider?

Plutôt que de faire de l'évaluation la mesure des performances de l'élève, on pourrait également, comme l'indique Chevallard (1990), s'intéresser autrement au sujet scolaire et «s'occuper aujourd'hui à mesurer la véridiction dont il est l'objet (...) Car chacun de nous a besoin de véridiction» conclut-il (p. 15).

«Une vie sans examen ne mérite pas d'être vécue.»  
Socrate



Cette perspective fait alors écho à ce que dans l'Antiquité grecque Platon faisait dire à Socrate<sup>28</sup> : «une vie sans examen ne mérite pas d'être vécue». Mais ici, l'examen ou l'évaluation (dont il faudrait peut-être changer le nom) ne serait plus pensé comme outil de l'assujettissement - à l'homo hierarchicus de Bourdieu ou au métier d'élève de Perrenoud - mais au contraire, comme ce qui permettrait de faire de la pédagogie des techniques de développement de soi. L'enjeu de l'examen et de l'évaluation serait alors de «renforcer, à partir du constat rappelé et réfléchi d'un échec, l'équipement rationnel qui assure une conduite sage» (Foucault, 2014, p. 79). Cette manière de repenser l'évaluation et l'examen permettrait peut-être ainsi de repenser l'élève, non plus comme «un sujet solitaire ou individualiste, voué à sa seule célébration ou sa joie égoïste» comme chez les Jésuites, mais comme un sujet antique (tel que redéployé par Foucault, à partir de ses relectures de Platon, Épictète, Sénèque, Marc Aurèle et Épicure) dont la modalité du retour à soi serait politico-pratique: non plus se connaître, mais se faire (Gros, 2005).

Aussi la relation didactique pourrait-elle «s'ouvrir, en de certains moments, pour que l'élève puisse faire l'épreuve de l'objectivité - a priori douteuse - du rapport au savoir qui s'y engendre; afin d'éprouver si celui-ci continue de faire sens lorsque cette relation singulière vient à être ou suspendue, ou perturbée». La relation didactique permettrait ainsi périodiquement, dans des formes adaptées, selon un équilibre sans doute difficile à trouver, de procurer à l'élève son propre antidote - ce que Chevallard nomme «l'objectivation véridictionnelle, ou, encore, la véridiction objectivante» (Chevallard, 1990, p. 16).

28 Aphorisme qu'Épictète reprend et que Foucault commente en citant le De ira de Sénèque





# B

## BIBLIOGRAPHIE

- Ajari, N. (2016). Être et race. Réflexions polémiques sur la colonialité de l'être. <https://reseaucolonial.org/author/ajari/>
- Aisenberg L. (2014). L'évaluation scolaire, une question de valeurs politiques?. Eduveille (25 juillet 2014). <https://eduveille.hypotheses.org/6415>
- Ariès, P. (2014). L'enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime. Points.
- Barrère, A. (2008). De l'héritier au forçat. *Vacarme*, (3), 24-28.
- Belhoste, B. (2002). L'examen. Une institution sociale. *Histoire de l'éducation*, (94), 5-16.
- Blondel, F. (2009). L'aggiornamento de l'évaluation dans le champ de l'action publique: entre raison gestionnaire et exigence démocratique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (2), 71-87.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue française de sociologie*, 227-253.
- Cantat, A. B. (2009). Historique de l'évaluation des apprentissages: de l'enseignement des Jésuites à l'approche par compétences. Mémoire présenté à la faculté des études supérieures de l'Université de Laval
- Chambat, G. (2010). Une histoire de la note et de sa contestation. *N'autre école*, (25)
- [www.gfen.asso.fr/images/documents/article\\_139\\_notes\\_cnt.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/article_139_notes_cnt.pdf)
- Chatel, E. (2008). Les théories de l'évaluation. In Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France. 307-311.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*, 31-59.
- Chevallard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. *L'évaluateur en révolution*, 13-36.
- Chottin, A., Labridy, F., Piette, C., & Pollock, F. (2008). Une trouée dans l'évaluation. *Vacarme*, (3), 33-36.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation. (2015). L'épreuve externe certificative en fin de secondaire. Fédération Wallonie-Bruxelles. [www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=38f3d5c-f448f121e33fdc8ecfe277c58d881a7b3&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef\\_super\\_editor/cef\\_editor/Avis/CEF\\_Avis\\_128\\_DI.pdf](http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=38f3d5c-f448f121e33fdc8ecfe277c58d881a7b3&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_128_DI.pdf)
- Decroly, O. & Buyse, R. (1928). *La pratique des tests mentaux*. Paris: Alcan.
- Decroly, O. & Buyse, R. (1929). *Introduction à la pédagogie quantitative*:

Éléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques. Bruxelles: Maurice Lamertin.

- Gilbert de Landsheere, G. (1971). *Évaluation continue et examens: précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- del Rey, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris: La Découverte.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguee en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103 (1), 59-80.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans Behrens, M. (dir.), *La qualité en éducation: Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec, Presses de l'Université du Québec, Québec, 19-38.
- Depaepe, M. (1987). Le premier (et dernier) congrès international de pédagogie à Bruxelles en 1911. *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 612. 28-54.
- Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (2003). The Canonization of Ovide Decroly as a «saint» of the New Education. *History of Education Quarterly*, (43). 224-249.
- Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (2004). Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the «Secondary Disciplinarisation» of the Educational Sciences, Based on the Networks of Ovide Decroly (1901-1931). *Paedagogica Historica*, (41). 591-616.
- Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (2006). *Educational Research: Why 'What works' Doesn't Work*. Dordrecht; New-York: Springer.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A. & Simon, F. (2008). About pedagogization: From the perspective of the history of education. *Educational research: The educationalization of social problems*. Dordrecht: Springer Netherlands. 13-30.
- Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (2011). L'expertise médicale et psychopédagogique d'Ovide Decroly en action: utiliser le «fardeau» qu'engendre l'inadaptation sociale au profit de la société. *Violences juvéniles sous expertise (s): XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles-Expertise and juvenile violence: 19<sup>th</sup>-21<sup>th</sup> century*. Louvain: UCL Presses universitaires de Louvain. 39-54.
- Depaepe, M. (2012). *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems*. Leuven: Leuven University Press.

- De Vroede, M. (1989). De la pédagogie aux sciences de l'éducation: l'évolution en Belgique au cours de l'entre-deux-guerres. *Sartoriana*, 2. 177-210.
- De Wilde, P. (1992). Eugenetisch pessimisme en pedagogisch optimisme bij J. Demoor. Case study naar het geneeskundig denken over abnormaliteit eind negentiende-begin twintigste eeuw. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17. 349-369.
- Dupriez, V., & Malet, R. (2013). L'évolution dans les systèmes scolaires: Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Durkheim, E. (2014). L'évolution pédagogique en France. Paris: Presses Universitaires de France.
- Filloux, J.-C. (1992). Étude critique: Michel Foucault et l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 99 (1), 115-120.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), 77-93.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Grootaers, D. (dir.) (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles: CRISP
- Guigou, J. (1992). Retouche pour une histoire de l'évaluation. *Revue Temps Critique*. [www.editions-harmattan.fr/minisites/index.asp?no=21&rubld=4222](http://www.editions-harmattan.fr/minisites/index.asp?no=21&rubld=4222)
- Hubert, R. (1970). *Traité de pédagogie générale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Kemedjio, C. (1994). Pouvoir disciplinaire et normalisation. *Bulletin de la Société Américaine de Philosophie de Langue Française*, 6 (1/2), 11-19.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences
- Maroy, C. (2009). «Les indicateurs comme instruments d'action publique: des fonctions symboliques ou instrumentales?». Les indicateurs et les critères de référence en matière d'enseignement. Outils ou contraintes? Actes de la journée de rentrée de la Chambre de l'Enseignement, Conseil de l'Éducation et de la Formation.

- Maroy, C., & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone: nouveau paradigme politique et médiation des experts. *Gouverner l'éducation par des nombres*. Bruxelles: De Boeck. 53-76.
- Martin, J. (2002). Aux origines de la «science des examens» (1920-1940). *Histoire de l'éducation*, (94), 177-199.
- Martuccelli, D. (2002). La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs. *Éducation et société* 2002/1 (n°9). 27-38. En ligne: [www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page27.htm](http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page27.htm)
- Martuccelli, D. (2011). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, (1), 27-52.
- Maulini, O. (1996). Qui a eu cette idée folle Un jour d'inventer [les notes à] l'école. Retrieved November, 5.
- Maulini, O. (2002). L'école, une idée folle? Réformythe. *L'éducateur*, 2.
- Mons, N., Pons, X., & Behrens, M. (2006). Les standards en éducation dans le monde francophone: une analyse comparative. Neufchâtel: IRDP.
- Nordmann, C. (2007). La fabrique de l'impuissance: L'école, entre domination et émancipation (Vol. 2). Amsterdam.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. Beltz Juventa
- Pallotta, J. (2017). *L'école mutuelle au-delà de Foucault*. EuroPhilosophie Éditions.
- Perrenoud, P. (1989). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. Conseil de l'Europe. [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html)
- Perrenoud, P. (1989b). *L'évaluation entre hier et demain*. Genève: Service de la Recherche Sociologique et Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Perrenoud, P. (1995). La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation (No. 147). Librairie Droz.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques*. De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1993). «Touche pas à mon évaluation» in *Mesure et évaluation en éducation*, (16), 1-2, 107-132.

- Plante, J. et Bouchard, Ch. (2000). «La qualité. Sa définition et sa mesure.» *Service social* 471-2 (1998): 27-61. DOI:10.7202/706780ar
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France: 1800-1967*. Paris: A. Colin.
- Renan, E. (1929). *La Réforme intellectuelle et morale*. Paris: Calmann-Lévy.
- Roland, E. (2017). *Généalogie des dispositifs éducatifs en Belgique du XIV<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. Disciplinarisation et biopolitique de l'enfance: des grands schémas de la pédagogie à la science de l'éducation*. Thèse non publiée défendue en septembre 2017 à l'Université libre de Bruxelles.
- Ruffet, J. (1976). *La liquidation des instituteurs artisans. Les révoltes logiques*, (3), 61-76.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative: comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris: Armand Colin.
- Wagnon, S., & Boucher-Clarival, M.L. (2011). *Ovide Decroly et Alfred Binet: deux itinéraires aux racines de la pédagogie expérimentale et des sciences de l'Éducation*. *Recherches & éducations*, (5), 111-126.
- Wagnon, S. (2013). *La correspondance d'Ovide Decroly (1871-1932): reflet d'une «internationale» de la psychologie européenne dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle?*. *Recherches & éducations*, (9), 131-151.





### A.1. Les étapes de la construction d'un examen selon de Landsheere

Pour construire un examen, de Landsheere différencie plusieurs phases:

- A. la définition de l'objet - selon qu'il s'agit de faire un pronostic, un inventaire ou un diagnostic - et la définition des objectifs qu'il différencie selon qu'ils sont généraux ou spécifiques. Pour les premiers, bien que selon lui «l'objectif de l'enseignement est unique: faire des adultes», il différencie «arbitrairement» les objectifs cognitifs pour lesquels il reprend la taxonomie de Bloom et le modèle de Guilford et les objectifs affectifs tels que définis par Osterrieth. Quant aux objectifs spéciaux, il recommande l'élaboration d'un tableau à double entrée avec en haut, la définition des objectifs généraux et sur les côtés, les matières à évaluer - chaque intersection représentant un objectif spécifique (p. 66);
- B. la rédaction des questions: la nécessité de formuler des questions compréhensibles, de tenir compte du niveau d'information, de prétester les questions, de calculer la facilité des questions de même que l'indice d'efficacité qui révèle dans quelle mesure une question déterminée discrimine les élèves forts des élèves faibles, et enfin, l'importance de choisir entre des questions ouvertes et des choix multiples;
- C. la standardisation de la présentation, de l'administration et de la correction pour lesquels il présente la courbe de Gauss, les différents types de distributions statistiques ainsi que les manières de vérifier qu'une distribution est «normale», les diverses manières de calculer la moyenne et les écarts types; les avantages et les inconvénients de l'échelle d'évaluation pour les notations subjectives, de



même que les manières de synthétiser les évaluations au terme d'une période scolaire; toute une longue partie est ensuite consacrée à la question de l'évaluation des compositions françaises; et enfin, de Landsheere présente la notation objective comme «l'assignation de valeurs numériques à des échantillons comportementaux suffisamment limités, définis et contrôlés pour permettre un accord général parmi les juges ou notateurs» (p. 130).

- D. l'étalonnage ou la définition «des normes, c'est-à-dire des distributions statistiques permettant de situer les performances individuelles» (p. 130) et pour lequel plusieurs systèmes sont présentés: le centillage, les notes standards ou notes z, l'échelle normalisée à 5 classes et l'échelle normalisée à 9 classes;
- E. l'épreuve de la fidélité de l'examen qui consiste à vérifier qu'idéalement, «un même examen, passé plusieurs fois, sans que l'élève ait le temps d'apprendre des choses nouvelles, devrait toujours conduire au même résultat» (p. 138). Pour ce faire, plusieurs règles sont présentées: éviter toute ambiguïté dans les questions, avoir des questions en nombre suffisant et enfin la répétition de la notation à quelques jours d'intervalle par le même enseignant ou en comparant les notes accordées par plusieurs correcteurs pour une même épreuve;
- F. l'établissement de la validité d'un examen c'est-à-dire «prouver qu'il mesure effectivement ce pour quoi il est proposé. Pour ce faire, il s'agit d'identifier adéquatement des objectifs dont la réalisation doit être vérifiée par l'examen; sélectionner dans ces divers objectifs ceux sur lesquels la vérification se concentrera, évaluer efficacement l'adéquation du contenu et de la structure de l'examen au but poursuivi, mettre en place des relations claires entre chaque question et les objectifs de l'enseignement, élaborer un schéma de notation et rédiger des directives aux correcteurs en fonction des objectifs, bien connaître les capacités des candidats, et enfin, comparer l'épreuve avec d'autres antérieures dont la validité a été prouvée» (p. 144)

## A.2. Les différents paradigmes de l'évaluation au début des années 1990

Début des années 1990, pour De Ketele, dix paradigmes d'évaluation peuvent être mis en évidence (au prix de quelques réductionnismes):

Premièrement, le paradigme qu'il nomme «de l'intuition pragmatique» et qui est encore «à la base de la majorité des pratiques de l'évaluation» (p. 60) et qui, comme le nom l'indique, fait de l'acte évaluatif, un acte intuitif; un acte synchrétique étroitement lié à la personne de l'évaluateur et admis comme tel; souvent lié à des notes qui dispensent les enseignants de justifier les contenus précis des épreuves et offrent certaines apparences d'objectivité. Si comme on a pu le voir dans l'histoire ci-dessus, cette forme a souvent été dénoncée, elle reste défendue dans deux lignées de

travaux: elle est considérée comme plus efficace que les tests objectifs (comme les tests de QI) dans les recherches sur les prédicteurs de la réussite; elle est également défendue par Weiss (dans une communication en 1985: «la subjectivité blanchie») qui émet l'hypothèse selon laquelle le paradigme sous-jacent aux pratiques de la plupart des enseignants n'en vaut-il pas bien d'autres, car il est celui du réalisme et de l'utilité sociale. Ainsi, il se demande si finalement l'approche intuitive et pragmatique des enseignants ne vaut pas celle de l'approche des experts de l'évaluation qui ont trop tendance à dissocier formation et évaluation, à dissocier évaluation formative et certificative - dissociation idéalement possible mais socialement improbable -, à promouvoir des conceptions qui n'en sont pas moins exemptes de biais (arbitraires dans le choix des objectifs, des critères,...).



Deuxièmement, **le paradigme docimologique** que nous venons de présenter ci-dessus avec ces différentes phases. Dans les années 1990, ce courant semble selon De Ketele présenter des phénomènes contradictoires: «D'une part, les travaux docimologiques tendent à diminuer et la docimologie est remise en question par de nombreux auteurs (voir par exemple Dauvisis, 1988). D'autre part, on assiste à un mouvement tendant à créer une édumétrie, c'est-à-dire une science de la mesure dans le champ des sciences de l'éducation. Ce mouvement trouve son origine dans une double contestation: la mesure dans le champ de l'éducation ne peut se résoudre par les seuls modèles psychométriques; le concept de fidélité est trop exclusivement pensé en termes de différenciation des personnes» (De Ketele, pp. 61-62).

Troisièmement, le paradigme sociologique qui - à l'instar de Bourdieu et de sa critique de l'école comme lieu de reproduction sociale, ou de Baudelot et Establet et leurs descriptions de l'institution scolaire comme appareil permettant l'ajustement de la structure des diplômes à la structure de classe de la société - considère l'examen comme l'un des moyens pour légitimer les inégalités culturelles, sociales et scolaire. Par la suite, c'est Perrenoud qui avec son ouvrage «La fabrication de l'excellence» va continuer la critique de l'évaluation comme ce qui permet de fabriquer de l'excellence - non pas comme une réalité intrinsèque à l'élève mais comme une représentation au même titre que la folie ou la délinquance.

Quatrièmement, le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs qui se décline selon deux approches:

D'une part, l'approche Tylerienne (appelé souvent en France PPO, c'est-à-dire Pédagogie Par Objectifs, ou encore TOP, c'est-à-dire Technique des Objectifs Pédagogiques) qui défend une approche de l'évaluation comme la confrontation entre une performance et des objectifs fixés. Généralement, son application suppose huit étapes:

1. la détermination des objectifs;
2. le classement des objectifs dans un système de catégorisation (taxonomie);
3. la définition des objectifs en termes comportementaux;
4. l'établissement des situations et des conditions dans lesquelles la maîtrise des objectifs peut être démontrée;
5. l'explication des buts et des fondements de la stratégie au personnel impliqué dans les situations choisies;
6. le choix et le développement des techniques de mesure appropriées;
7. la collecte des données de performances;
8. la comparaison de celles-ci aux objectifs comportementaux.

D'autre part, la pédagogie de la maîtrise développée par Bloom (et diffusée en Europe par de Landsheere) qui n'est pas le simple prolongement de la conception de Tyler mais nous dit De Ketele un modèle bien plus riche qui reprend un ensemble de conclusions des travaux de Carroll, dont la définition du niveau d'apprentissage comme étant: le temps «réel» consacré à la tâche par rapport au temps qui lui est nécessaire pour apprendre (en fonction de l'aptitude spécifique à une tâche donnée; la capacité de comprendre l'enseignement et la qualité de l'enseignement). À partir de ce constat, Bloom défend la nécessité de «préciser clairement les résultats attendus à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage; préparer les étudiants pour qu'ils puissent entrer avec fruit dans la séquence d'apprentissage; enrichir l'ap-

prentissage de rétroactions fréquentes et de démarches correctives; ne pas passer à l'apprentissage ultérieur si l'apprentissage actuel n'est pas suffisamment maîtrisé». C'est ainsi que «les fondements de la pédagogie de la maîtrise vont tout naturellement conduire Bloom à distinguer trois types d'évaluation selon les moments et les fonctions de l'évaluation: pour bien préparer l'élève à entrer dans un apprentissage, on recourra à l'évaluation diagnostique; pour l'aider en cours d'apprentissage, on recourra à l'évaluation formative; au terme de l'apprentissage, on contrôlera la maîtrise des objectifs fixés par l'évaluation certificative» (De Ketele, p. 64).

Si cette différenciation de l'évaluation sera reprise, modifiée et précisée par de nombreux auteurs jusqu'à aujourd'hui, plusieurs critiques et limites de la TOP ont été formulées déjà dans les années 1980: «Ainsi, Hameline (1980) parle de «péché behavioriste» lorsqu'il critique l'exigence de formuler tous les objectifs en termes de comportements observables. De Ketele (1980) stigmatise la tentation du découpage de l'enseignement en micro-objectifs et parle de «pédagogie du saucissonnage». Charlier (1989) et Donnay et Charlier (1991) mettent en évidence le caractère peu habituel de l'entrée par les objectifs pour les enseignants, (...) pour les autres, accusation enfin de manquer les valeurs les plus fondamentales qui se laissent moins facilement opérationnaliser comme l'exigent ces modèles (pp. 64-65)».

Cinquièmement, **le paradigme de l'évaluation formative** que nous avons déjà abordé ci-dessus mais ici orienté vers un paradigme de pédagogie différenciée notamment par un ensemble de chercheurs suisses, belges et français qui se sont constitués en «Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation».

Sixièmement, **le paradigme de l'évaluation au service de la décision** qui se décline également en plusieurs approches:

Tout d'abord, le modèle CIPP (Context, Input, Processus, Product) de Stufflebeam - qui est selon De Ketele «sans doute le modèle le plus mondialement connu» (p. 67). A contrario du modèle de Tyler, l'évaluation ici n'est pas centrée sur des objectifs (dont il s'agit de vérifier la maîtrise) mais sur la décision en situation. Car, le but de l'évaluation n'est pas de prouver mais d'améliorer: «not to prove, but to improve», Stufflebeam et Shinkfield, 1985, p. 151). Et pour ce faire, plusieurs évaluations sont nécessaires: celle du contexte afin d'identifier les opportunités de répondre aux besoins ou les problèmes sous-tendant les besoins, etc; celle des inputs pour déterminer les capacités du système, circonscrire les stratégies alternatives, prévoir les démarches à implanter et les ressources matérielles, financières et humaines nécessaires, etc.; celle du processus pour identifier et même prédire dans certains cas les dysfonctionnements par rapport au dispositif prévu, ...; et enfin, celle du produit afin de rassembler les descriptions et jugements concernant les résultats, les mettre en relation avec les résultats des autres évaluations et les interpréter en

termes de jugement de valeur. Si selon De Ketele, l'un des grands mérites du modèle de Stufflebeam est d'être un modèle global (pensé en termes d'évaluation globale des formations), «c'est aussi sa principale limite» car il ne permet pas l'évaluation des agents en formation, comme le font les enseignants en classe.

C'est pourquoi, la deuxième approche: le modèle de l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration défend une application du modèle de Stufflebeam au cadre plus restreint de l'évaluation scolaire en y intégrant le paradigme d'une pédagogie de l'intégration (et ce, afin de lutter contre une pédagogie du «saucissonnage»). Évaluer consiste alors «à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision» (De Ketele, 1980; De Ketele et Roegiers, 1993). Pour ce faire, De Ketele et Roegiers ont développé et précisé trois concepts pour déterminer les qualités d'une évaluation, et ce aussi bien au niveau macro que micro: la pertinence, la validité et la fiabilité.

Septièmement, le paradigme de l'évaluation centrée sur le consommateur selon Scriven qui défend l'idée que pour évaluer, «l'évaluateur doit partir l'esprit libre de tout objectif» et tenter de «rassembler un maximum d'informations par des outils variés sur toutes les composantes du système de formation». C'est ensuite par l'analyse des besoins réels des consommateurs (considérés comme la clientèle ou le marché-cible) que l'on pourra déterminer les critères du jugement de valeur.

Huitièmement, le paradigme de l'évaluation centrée sur le client ou paradigme de l'évaluation répondante selon Stake (1967, 1975, 1976) qui tente d'élaborer un modèle d'évaluation des curricula à partir des théories de Tyler, Stufflebeam et Scriven mais aussi de leurs limites: Selon De Ketele, «Stake tente alors de concilier d'une part la pensée de Stufflebeam qui insiste sur la nécessité d'évaluer le contexte, les inputs, le processus et les produits et d'autre part la pensée de Scriven, centrée sur le concept de jugement de valeur et de critères relatifs aux besoins des consommateurs. Il propose ce qu'il appelle un 'format pour la collecte des données' à trois composantes: une description des 'fondements du programme' de formation; la construction d'une 'matrice de description', comprenant deux colonnes (d'une part, les 'intentions', c'est-à-dire ce que les différentes personnes veulent; d'autre part, les 'observations', c'est-à-dire ce que les différentes personnes perçoivent) et trois lignes (les 'antécédents', c'est-à-dire les intentions et les observations avant la mise en route du programme; les 'transactions', c'est-à-dire les intentions et les observations qui se sont manifestées en cours de processus de formation; les 'résultats', c'est-à-dire les intentions et les observations résultant de la formation); et enfin, l'établissement

d'une 'matrice de jugement', comprenant également deux colonnes (les 'critères', c'est-à-dire ici ce que les personnes en formation doivent apprendre selon les différentes personnes; les 'jugements', c'est-à-dire la valeur attribuée par les différentes personnes aux composantes du programme) et également trois lignes (à nouveau les 'antécédents', les 'transactions' et les 'résultats', mais en termes de 'critères' au sens de performances à apprendre et de 'jugements' au sens de valeur attribuée)». Ensuite une double analyse sera menée: une analyse en termes de congruence (l'analyse des accords et désaccords entre les différentes audiences mais aussi entre intentions et observations; entre critères et jugements; entre descriptions et jugements; entre fondements du programme, descriptions et jugements) et une analyse en termes de contingence logique (c'est-à-dire par rapport au caractère logique du passage entre antécédents et transactions; transactions et résultats; et enfin, entre les fondements du programme et la succession antécédents, transactions et résultats).

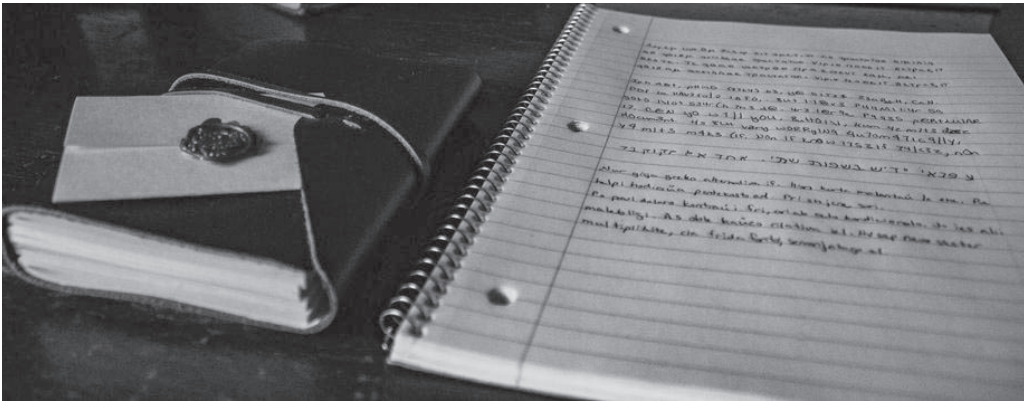
Si cette approche nécessite une grande complexité de procédure qui n'est pas toujours possible et réaliste dans la pratique scolaire quotidienne, Stufflebeam et Shinkfiels (1985, p. 66) critiquent également le fait qu'elle promeut des outils d'évaluation insuffisamment développés ou validés, qu'elle produit une information dont la fiabilité et l'objectivité sont souvent sujettes à caution et qu'elle fournit des conclusions souvent équivoques et contradictoires.

Neuvièmement, **le paradigme économique** que De Ketele associe au concept d'«accountability» lancé et subventionné par le président Nixon et son administration et que Bressoux (1993) considère comme un mouvement de réaction aux conclusions des travaux de Coleman et alii (1966) et Jencks et alii (1972) selon lesquelles l'école n'exerce pas (ou très peu) d'effets spécifiques sur les acquisitions des élèves.

Comme le montre De Ketele, «au centre des préoccupations du paradigme économique se trouvent le constat de la variabilité des 'acquisitions des élèves' et le désir d'identifier les déterminants de cette variance, principalement les effets liés au maître, à la classe et à l'école, une fois éliminés les effets liés aux caractéristiques individuelles, surtout celles relevant du niveau socio-économique» (p. 74). Ainsi, de nombreux travaux dans ce paradigme, notamment les travaux de l'IREDU se centrent principalement autour de deux variables dépendantes: l'efficacité et l'équité et cherchent à déterminer «toutes choses restant égales par ailleurs» les facteurs qui influencent la progression des acquisitions des élèves et la diminution du fossé entre les faibles et les forts.

Sa force et sa faiblesse selon De Ketele: être une macro-évaluation qui exige le déploiement de gros moyens et des instruments de mesure valides et fiables qui ne mesurent que des acquisitions scolaires classiques (la lecture, le calcul,...) laissant dès lors d'autres variables importantes que celles-là, comme la curiosité, la créativité, l'indépendance, l'attitude vis-à-vis de l'école, l'adaptation....

Enfin, dixièmement, le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation. Selon De Ketele, ce paradigme qui considère l'évaluation comme un moyen de régulation macro et microscopique au sein de la formation est ce qui permettrait de fédérer les chercheurs tout en permettant à des 'écoles' différentes de conserver leur identité (p. 75). De par son caractère systémique, il remet en cause la causalité (à laquelle est opposé la finalité) et le réductionnisme tout en permettant de multiples façons de faire fonctionner le paradigme de régulation.

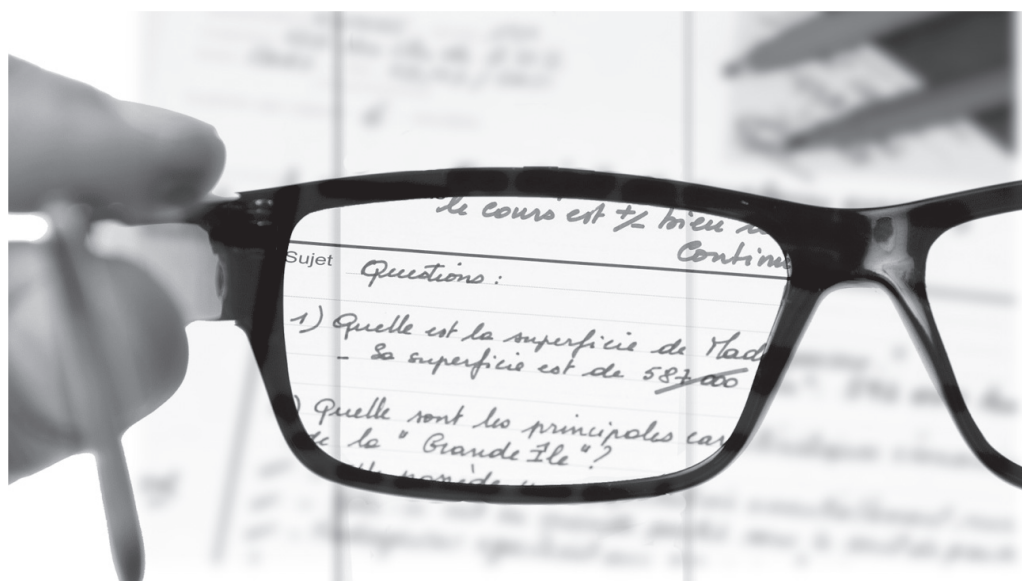


### A.3. Le modèle d'évaluation des compétences de Rey & al

Selon Rey & al, il existe trois degrés de compétences qui dépendent d'une part, du caractère simple ou complexe de la tâche et de l'autre, de la plus ou moins grande nouveauté de la tâche:

1. Les compétences de premier degré (compétence élémentaire ou procédure): savoir exécuter une action en réponse à un signal préétabli, après entraînement.
2. Les compétences de deuxième degré (compétence élémentaire avec interprétation de la situation).
3. Les compétences de troisième degré (compétences complexes): savoir, parmi les procédures connues, choisir et combiner celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue et complexe.

Comme le montrent les différentes recherches de Rey & al (2012), on pourrait refuser le nom de compétence aux compétences du premier degré car elles ne permettent pas la confrontation avec une situation nouvelle. Par contre, «les compétences élémentaires avec cadrage de la situation» et «les compétences complexes» correspondent mieux à ce qu'on appelle ordinairement compétence» car elles «impliquent que les élèves sachent choisir à bon escient les procédures et les éléments de savoir qui sont nécessaires à l'accomplissement d'une tâche nouvelle et éven-



tuellement complexe». C'est d'ailleurs celles que l'on retrouve dans les référentiels officiels. Enfin, parmi ces trois degrés de compétence, ce sont «les compétences complexes» ou «compétences de troisième degré» qui correspondent le mieux à l'intention qui a été donnée à l'approche par compétence en Belgique francophone.

Pour évaluer l'acquisition de compétences au sens fort de ce terme, il s'agit donc de construire des outils permettant d'évaluer «la capacité des élèves à choisir et à combiner, parmi les procédures qu'ils connaissent, plusieurs d'entre elles afin de résoudre adéquatement un problème nouveau pour eux» (Rey & al, 2012).

Toutefois, comme le souligne ces différentes recherches, si l'on veut que l'évaluation soit un instrument de maîtrise des processus d'apprentissages tant pour les maîtres que pour les élèves, les conseillers pédagogiques, les pouvoirs organisateurs, etc, on ne peut se contenter d'un repérage dichotomique de la réussite ou de l'échec à une tâche complexe. L'outil d'évaluation des compétences doit avoir un caractère diagnostique.

Une évaluation de compétence doit donc remplir trois conditions: présenter des tâches complexes c'est-à-dire des tâches qui nécessitent le choix et la combinaison d'un ensemble de procédures apprises; présenter des tâches inédites c'est-à-dire des tâches que les élèves n'ont jamais rencontrées et qui demandent une mobilisation; et enfin, s'assurer de la maîtrise effective des procédures nécessaires à la réalisation de la tâche.

Pour ce faire, «si l'épreuve d'évaluation doit comprendre d'abord l'affrontement à une tâche nouvelle et complexe, il est nécessaire qu'elle comporte également une



seconde phase où l'élève est confronté aux tâches partielles qui sont les composantes de la tâche complexe d'origine». Ensuite, il est intéressant de voir si les éventuelles difficultés d'un élève lors de la deuxième phase viennent de son incapacité à interpréter une situation nouvelle pour la référer à une procédure connue de lui ou si elle vient de son ignorance ou d'une mauvaise maîtrise de la procédure requise. Il faut alors une troisième phase dans l'évaluation pour évaluer les procédures de base impliquées dans la tâche globale.

Rey & al (2012) ont ainsi construit un modèle d'évaluation en trois phases pour répondre à ces différentes conditions:

1. Première phase: On demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle.
2. Deuxième phase: On propose aux élèves la même tâche mais découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. Mais il appartient à l'élève, pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder.
3. Troisième phase: On propose aux élèves une série de tâches simples et décontextualisées qui correspondent aux procédures impliquées dans la résolution de la première phase.