

De plus, les différents retours, que nous recueillons par la voie d'anciens professeurs stagiaires maintenant plus expérimentés, nous amènent aussi à considérer que des aspects sans doute essentiels de ce qui se travaille durant le Séminaire et qui touche à l'intersubjectivité ne peuvent être saisis par la parole que dans un après-coup assez lointain de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU D. (1975). – « Le moniteur et sa fonction interprétante », in Anzieu D. et al., *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Paris, Dunod.

ARDOINO J. (1990). – *Les nouvelles formes de la recherche en Éducation au regard d'une Europe en devenir*, Actes du colloque de l'AFIRSE, Alençon, Matrice Andsha, pp. 22-34.

BAIETTO M.-C. (1982). – « Clinique et formation », in *Éducation permanente*, n° 65, pp. 125-137.

BAIETTO M.-C. (1985). – *Le désir d'enseigner*, Paris, éditions ESF, 2^e édition.

BAIETTO M.-C., GADEAU L. (1995a). – « L'analyse des pratiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants », in *Cahiers Binet-Simon*, n° 643, 2, pp. 53-66.

BAIETTO M.-C., GADEAU L. (1995b). – « Clinique et analyse des pratiques », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 338, pp. 20-22.

BAIETTO M.-C., CAMPANALE F., GADEAU L. et al. (1998). – « Analyse des pratiques : le Séminaire clinique, ses effets, son évolution », in *Cahiers Recherche, Réflexion, Interaction*, n° 6, éd. IUFM Grenoble, pp. 11-37.

BAIETTO M.-C., GADEAU L. (1998). – « Un cadre clinique dans l'analyse des pratiques », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 219-237.

BALINT M. (1964). – « Psychanalyse et pratique médicale », in Missenard A. et al., *L'expérience Balint : histoire et actualité*, Paris, Dunod, 1982.

BARDIN L. (1993). – *L'analyse de contenu* (7^e éd.), Paris, PUF.

CAMPANALE F. (1995). – *L'auto évaluation, facteur de transformation des conceptions et des pratiques : études d'actions de formation continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation*, thèse pour le doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Pierre-Mendès-France, Grenoble II.

CAMPANALE F. (1997). – « Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n° 1, pp. 1-24.

GADEAU L. (1988). – « Entre étayage et désétayage, l'activité de liaison », in J. Guillaumin et coll., *Pouvoirs du négatif dans la psychanalyse et la culture*, éd. Champ Vallon, pp. 199-213.

GADEAU L. (1995). – « La lutte contre la dépendance psychique dans la relation de l'Élève au Maître », *Éducation Permanente*, n° 125, 4, pp. 143-153.

DE KETELE J.-M. (1986). – « L'évaluation du savoir-être », in J.-M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 179-208.

MISSENARD A. (1982). – « Des médecins se farment ; essai sur le processus psychique dans les groupes « Balint », in A. Missenard et al., *L'expérience Balint : histoire et actualité*, Paris, Dunod.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (éds) (1996). – *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

LECTURES

NOTES CRITIQUES

LECOINTE Michel (1997). – *Les enjeux de l'évaluation*, Paris, L'Harmattan, 239 p.

Michel Lecoïnte était jusque-là connu pour avoir, avec Michel Rebinguet, adapté et vulgarisé l'audit comme méthode d'évaluation qualitative et participative de l'établissement scolaire et pour avoir soumis cette même approche à une interrogation méthodologique et éthique (1).

L'essai qu'il propose est d'une autre ampleur puisqu'il se veut « l'aboutissement et une relance de nombreuses interventions et recherches sur le statut, la méthodologie et l'épistémologie de l'évaluation » (quatrième de couverture) et que la thèse défendue va à l'encontre des dominantes techniques et pratiques managériales actuelles de l'évaluation : l'évaluation pour lui est toujours une pratique sociale et cette pratique sociale est une pratique d'attribution et de création de valeur.

Trois parties dans cet ouvrage :

- La première intitulée : *Évaluation ou déévaluation ?* pose l'hypothèse. Une analyse des opérations de l'évaluation autour de quatre mots (mesure, sens, évolution, valeur) recense les pratiques et discours et montre que la quatrième, celle qui met en relation l'évaluation et la valeur est, soit non mentionnée, soit ramenée à une opération technique, rationnelle, de simple positionnement sur une échelle de valeur.

Sur ce point, la controverse avec Charles Hadji (2) est éclairante (p. 51) : on sait que pour celui-ci l'évaluation est un procès kantien de mesure d'écart entre un référent et un référé et que si les « règles du jeu » sont suffisamment clarifiées, l'évaluateur

1 - Lecoïnte M., Rebinguet M., *L'audit de l'établissement scolaire*, Paris, Les éditions d'organisation, 1992.

Lecoïnte M., Rebinguet M., *Éthique et pratique de l'audit ; le cas des audits de formation*, Lyon, Chronique sociale, 1994.

2 - Hadji C., *L'évaluation, règles du jeu ; des intentions aux outils*, Paris, ESF, 1993.

ne se prononce pas sur la valeur mais seulement sur le rapport à la valeur de ce qu'il est en train d'évaluer. Aux règles du jeu, Lecoindre oppose les « enjeux » de valeur selon lui toujours présents : parce que le jugement n'est pas seulement intellectuel mais aussi social, dans la perception qu'on en a mais aussi dans les effets qu'il provoque ou installe ; parce que la médiation évaluative ne se limite pas (ne peut pas se limiter ?) à un *je juge que* mais est aussi un *je juge que ce que je vois vaut (ou ne vaut pas)*... en particulier parce que la position de l'évaluateur est presque toujours hiérarchique et autorisée et que le discours évaluatif n'est pas seulement descriptif mais illocutoire, au sens d'Austin. Quand dire, c'est faire : évaluer, c'est valoriser ou dévaloriser.

L'hypothèse (le mot convient-il ?) inférée des analyses de cette première partie est que l'axe technique de l'évaluation (outils, règles, procès rationnel) masque l'axe éthique (le procès social et les enjeux de valeur) alors que ce deuxième axe est le véritable opérateur de l'évaluation ; que l'un est propre et logique, l'autre complexe et ambivalent ; que les logiques sociales dominantes sont couvertes par l'instrumentation ; que le déni de valeur et la « dévaluation » sont à la fois la pratique technique et la référence culturelle dominante.

L'hypothèse contraire (ou l'alternative ? est-on dans une position de recherche ou dans une position de « parti pris » ?) étant que, par une opération de renversement, l'axe social et éthique soit reconnu comme tel, qu'il se subordonne la technique, et que se développe une culture de l'évaluation qui serait de mise en valeur, de valorisation.

• La deuxième partie rend compte d'une démarche comparative sur les rapports de l'évaluation et de la valeur dans des domaines aussi variés que la science, l'économie et la monnaie, la société et la morale. N'ayant pas la culture plurielle suffisante, on se gardera d'apprécier chacun de ces coups de zoom mais... on s'interrogera sur la faisabilité et la validité d'un pareil panoramique dans un espace réduit et par le même œil. Toutefois, la pertinence méthodologique et épistémologique d'une telle approche peut être revendiquée. Les traits communs répertoriés dans le chapitre 7 sont d'incontestables éléments de probation.

Parmi ceux-ci, méritent d'être retenus les rapports d'interaction et de bouclage que la psychologie sociale comme l'anthropologie mettent entre valeurs et évaluation : *la valeur est produite par le choix résultant de l'évaluation : la valeur est une décision de valeur, répétée, partagée, accumulée. L'évaluation produit la valeur, laquelle en retour permet l'évaluation.*

Cette circularité n'est ni harmonieuse ni régulière : elle est, au contraire, source de conflits permanents à l'intérieur de chacun, entre les personnes ou les groupes, depuis des positions sociales et philosophiques différentes (sauf dans les sociétés

intégristes ou totalitaires où le processus est arrêté au profit d'un contrôle strict sur un système de valeurs imposé). Ceci concerne aussi bien l'évaluation pédagogique que l'évaluation institutionnelle : s'y jouent des conflits de valeur parce qu'il n'y a pas d'étalon unique mais des enjeux de valeur. Michel Lecoq propose d'ailleurs - sur le modèle du conflit socio-cognitif pour les apprentissages- la situation de conflit socio-éthique pour le domaine éducatif. Il termine cette partie en proposant un modèle théorique de l'évaluation en triple articulation (p. 130) : à l'articulation classique : référent/référé, il propose de substituer une articulation triangulaire : référent/référé/référence (ou système de valeurs). Ce troisième sommet du triangle renfermant les principes de constitution du modèle idéal qu'est le référent, intervenant autant que le référent, sinon plus, dans l'analyse faite du référé.

- La troisième partie est prospective et démonstrative et entend illustrer les possibles chemins d'un renversement. Quelques éléments :
 - à la notion de valeur ajoutée (reprise aujourd'hui par la DPD pour l'évaluation du système scolaire) et à son corollaire la plus-value, principalement économique, l'auteur propose d'ajouter la notion de plus-valeur traduisant la valorisation dans les domaines de la connaissance, des acquis éducatifs et éthiques ;
 - dans le même registre est affirmé le principe de valorabilité qui a quelque chose du postulat mais qui est défini sur un registre axiologique : *règle définissant une manière type d'agir et correspondant le plus souvent à une prise de position morale*. Ce qui est cohérent avec l'hypothèse et l'approche générale mais pose d'autres problèmes ;
 - la « tournante » de l'évaluation nomme et développe des formes de réciprocité des évaluations et des évaluateurs, des contrats possibles sur des objets et des enjeux ;
 - la « constituante » exposée dans le dernier chapitre définit des principes et des méthodes d'évaluation institutionnelle liés aux projets, au développement, à la re-finalisation politique et éthique des organisations et institutions.

La conclusion intègre l'évaluation à l'action de façon telle que l'auteur, démarquant Habermas, parle d'« agir évaluatif ».

Si l'ensemble peut apparaître un peu disparate et si les trois parties se situent sur des registres différents dont l'articulation n'est pas toujours évidente, cet essai me semble néanmoins appartenir quelque chose de neuf à la réflexion sur l'évaluation. La position la plus constante dans les travaux sur cette question est de mettre la valeur en lumière ou à l'extérieur de l'évaluation (J.-M. Barbier, C. Hadji, J.-M. de Ketele). Seuls Ardoino et Berger (*Évaluer, c'est poser la question de la valeur*), Perrenoud (à travers *la fabrication de l'excellence*), Figari (*la référentialisation*) établissent explicitement une relation d'interaction évaluation et valeur. Le mérite du présent travail est d'avoir contribué à la consistance théorique et épistémologique de cette thèse et d'en avoir donné des analyses concrètes.

Ce défrichage laisse beaucoup de questions en suspens ou les relance.