

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.

– Il est affirmé des rapports intrinsèques entre l'évaluation et les valeurs. Ces rapports fonctionnent-ils de la même façon dans le domaine de l'évaluation pédagogique (notation par exemple) qui est peu abordé, et dans le domaine de l'évaluation institutionnelle, qui est au centre de la réflexion de l'auteur ?

– Quelle est la nature de ces rapports évaluation/valeurs ? À la page 31, l'auteur évoque plusieurs types de rapports : le jugement de valeur, l'adossement ou l'étayage sur les valeurs, l'interrogation sur..., l'attribution de... et enfin la création de valeur. Dans ce dernier cas de figure, l'évaluation ne fait pas qu'élaborer son système de référence : le processus est aussi le produit et le titre non-retenu *l'évaluation petite fabrique de valeur* se justifierait. Tout ensuite concourt à illustrer et étayer cette affirmation mais il n'y a pas de reprise globale sur la question, de retour suffisamment réflexif sur cette affirmation.

– Si l'on accepte la thèse, une objection se présente inmanquablement : puisque l'évaluation est fabrication de valeur, ne risque-t-elle pas d'être imposition de valeur, préconisation d'un système préalable de valeurs ? Ce qui est d'une certaine façon la position de ceux qui tiennent la valeur en marge de l'évaluation : si on met le doigt dans la dimension valeur de l'évaluation, on ne s'en sort plus et on finit en militant d'une idéologie ou d'un modèle de société. Les développements du livre offrent deux réponses : les systèmes de valeur sont toujours présents et opérants dans les pratiques d'évaluation, mais la plupart du temps masqués ; ce sera de toute façon un progrès que de les expliciter et de les rendre ainsi controversables. Il n'y a pas de neutralité ou de position an-axiologique : le pédagogue, l'évaluateur ont fait et font des choix ; la rationalité et l'équité imposent la clarification et l'exposition, ainsi le fait l'auteur de ses parti pris en les revendiquant comme tels.

Le second élément est que la circularité de l'évaluation et des valeurs n'est pas reproductrice d'un système de valeurs intangible mais dynamique et évolutive : les valeurs instituées servent certes à l'évaluation, mais l'évaluation produit autant qu'elle reproduit les valeurs, c'est-à-dire qu'elle les fait évoluer, les déplace, les confronte et que, de ce point de vue, la soi-disant « crise des valeurs » est une chance : elle permet l'invention des valeurs d'aujourd'hui. Ceci ne résout pas toute l'objection : y a-t-il, à l'école, à côté des pratiques de transmission et de reproduction, place pour des pratiques de co-production de valeurs qui ne soient pas sournoisement des transmissions ? À quelles conditions les pratiques en cours (élaboration de règlements intérieurs et de chartes, projets en autonomie, travaux de groupe, activités autour de la citoyenneté, etc.) peuvent-ils éviter de l'être ?

– La réflexion sur l'évaluation la confronte aux valeurs, mais la dit aussi identifiante, instituante, co-extensive à l'action, dans des perspectives souvent stimulantes pour l'esprit et intégratives de pratiques doisonnées. N'y a-t-il pas pourtant un risque de

reconfiguration abusive d'objets connexes autour de l'objet qu'on a mis au centre de son observation ? Le défrichage devra s'accompagner de consolidations méthodologiques.

– Sur le même registre, il y a, pour l'évaluation institutionnelle, des rapprochements valeurs/finalités politiques/politique qui remettent bien en perspective à long terme les envahissantes et parfois insignifiantes évaluations de résultats. Mais la morale et l'éthique d'un côté, l'action collective finalisée et le politique d'un autre sont-ils une seule et même chose ? Des affirmations rapides le laisseraient entendre.

On le voit, c'est d'une invitation à poursuivre dont il s'agit. Mais d'abord d'une invitation à lire.

Danielle ZAY
Lille 3-Proféor

MAGGI Bruno (dir.) (2000). – *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 214 p.

Cet ouvrage collectif est issu d'une table ronde proposée dans le cadre de la Quatrième Biennale de l'éducation et de la formation (avril 1998). Il se propose de mettre à jour les différentes manières de penser sous-jacentes aux propositions éducatives ou formatives et les alternatives épistémologiques qui les fondent. Les différentes contributions réagissent à un texte initial proposé par Bruno Maggi dans la table ronde et reproduit en introduction du livre.

217

Dans son texte inaugural « Les conceptions de la formation et de l'éducation », Bruno Maggi dénonce deux préjugés qui affectent les discours sur la formation. Tout d'abord le fait de penser « niveaux » de formation (par exemple savoir-faire, savoir et savoir-être) semble réserver la question des choix épistémologiques et axiologiques au niveau supérieur alors que tous sont concernés par elle. Ensuite on a tendance à penser la formation et l'éducation dans le vide en les réduisant aux problèmes pédagogiques ou didactiques, abstraction faite du contexte socio-historique de l'amont (les processus d'activation) ou de l'aval (l'utilisation des formations). L'espace dégagé permet alors de mettre à jour les alternatives qui sous-tendent les conceptions de la formation. La formation peut s'envisager : 1) comme système pré-déterminé de rôles ; 2) comme un système produit par les acteurs ; 3) comme un système-processus, où les relations sociales sont ce qui produit le système. Ces trois conceptions ont des conséquences différentes en matière de situations de formation, d'évaluation et dans leur façon d'articuler planification et événements.

C'est précisément cette articulation qu'aborde Yves Schwartz, dans son chapitre intitulé, « Discipline épistémique, discipline ergologique : Paideia et Politeia ». À s'attarder sur les contenus de formation, doit-on penser ceux-ci comme des entités intemporelles ou comme des émergences historiques ? L'intelligibilité du singulier, de l'historique, doit-elle faire partie de la culture générale ? La conception ergologique que défend l'auteur commande de comprendre l'activité humaine (y compris l'enseignement et l'apprentissage), en terme de trame (concepts et outils stockés) et de chaîne (ce qui se régénère dans les activités concrètes). Alors que l'épistémologie pense à bon droit les objets de savoir soustraits au temps, l'ergologie retrouve en eux ce qui fait histoire. C'est l'interaction entre ces deux approches qui s'avère féconde pour comprendre l'action, la recherche et la formation.

Il est toutefois nécessaire de bien distinguer les logiques de l'action et celles de la recherche. Jean-Marie Barbier, dans son article « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions », dissipe la confusion entre « concepts mobilisateurs » (élaborés par les acteurs pour donner du sens à leur action) et « concepts d'intelligibilités » (élaborés par les chercheurs pour comprendre ou expliquer lesdites actions). En effet, les significations que les acteurs donnent à leurs activités ne peuvent valoir comme explications de ces activités. Dans la sémantique de l'action où il s'agit de « dire le faire », les concepts : 1) se situent sur plusieurs registres de signification (représentationnel, affectif, expérientiel) ; 2) sont marqués axiologiquement ; 3) sont surchargés de significations venues d'ailleurs ; 4) se connectent en réseaux, fonctionnels ou existentiels (renvoyant à l'identité, à l'engagement des acteurs) ; 5) ces réseaux conceptuels forment des totalités signifiantes en évolution. Les praticiens élaborent ainsi des « images opératives » (Ochanine) de leur action. Quant à la sémantique d'intelligibilité des actions, qui relève de méthodes cliniques, historiques..., elle produit des concepts : 1) autant que possible univoques ; 2) relatifs à ce qui est et non au possible ou au souhaitable ; 3) permettant d'établir des relations entre des existants ; 4) ne supposant pas nécessairement une prise de conscience sans reste de l'activité intellectuelle qui les produit ; 5) ne se réduisant pas au repérage d'invariants, mais articulant plutôt repérage d'invariants et prise en compte de singularités. Les échanges entre ces deux sémantiques (transposition opérative ou transposition théorique) sont un ressort fondamental pour la formation, une fois bien distinguées les deux logiques à l'œuvre.

Deux autres contributions se centrent sur l'idée d'image, de représentation, de simulation. Christoph Wulf, dans une contribution intitulée « Image et imagination », attire l'attention sur le fait que depuis *l'iconic turn*, l'image est devenue centrale et incontestable. Mais l'image est à la croisée de l'individuel et du collectif, c'est un chiasme où l'extérieur et l'intérieur s'entrecroisent. De plus, il faut prendre conscience des différentes fonctions de l'image (magie, représentation, simulation technique), comme des plasticités du monde intérieur de l'image (images repères, régulatrices