

L'évaluation, un outil démocratique

Mélissa Acchiardi

**Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 2009/2011**

SOMMAIRE

I/ Exemples et problématiques

- 1- Exemples p. 4
- 2- Lecture des exemples p. 7
- 3- Retour sur la grille de lecture et problématiques p. 9

II/ Comprendre le processus de l'évaluation

- 1- L'évaluation peut-elle être objective? p. 11
 - 1-1 Le système de notation est-il fiable dans un acte d'apprentissage?
 - 1-2 En quoi l'évaluation n'est-elle pas réductible à une mesure?
- 2- L'évaluation au profit d'une action p. 15
 - 2-1 L'évaluation, étape indispensable à l'action
 - 2-2 La norme et ses valeurs
 - 2-3 Du référent au système de valeurs

III/ Pas d'évaluation sans valeurs, pas d'action sans valeurs

- 1- Retour sur les valeurs défendues au travers des exemples p.21
 - 1-1 La performance chez Teleperformance
 - 1-2 Evaluation normative et réformes de l'Education Nationale
 - 1-3 Prévention et stigmatisation: du singulier au particulier
 - 1-4 Comment certaines valeurs entrent-elles en contradiction avec des éthiques professionnelles?
- 2- L'évaluation, valeurs et notion de pouvoir p. 29
 - 2-1 Le pouvoir de l'évaluateur
 - 2-2 Le pouvoir des chiffres
 - 2-3 Le pouvoir de la norme

IV/ Évaluer : un outil précieux dans le domaine de l'éducation

- 1- L'évaluation dans l'enseignement artistique p. 33
 - 1-1 «La culture réclame son évaluation»
 - 1-2 Savoir évaluer, c'est savoir juger
- 2- L'évaluation formative p. 35
 - 2-1 Un outil pour l'apprentissage
 - 2-2 Exemple d'évaluation formative
- 3- L'évaluation peut être un outil démocratique p. 39
 - 3-1 Les valeurs républicaines et démocratiques
 - 3-2 Les valeurs culturelles

Conclusion p. 41

Bibliographie p. 43

Annexes: Annexe 1 p. 45, Annexe 2 p. 49, Annexe 3 p. 55 , Annexe 4 p. 55, Annexe 5 p. 57, Annexe 6 p. 59, Annexe 7 p. 60, Annexe 8 p. 61

«Evaluation», ce mot si souvent associé à peur, mauvaises notes, contrôle, traumatismes, est un mot «à la mode» en ce moment. Il semble être pour certains la preuve de l'action, de la réforme, la preuve que les choses avancent et bougent. Tout semblerait pouvoir s'évaluer, se mesurer. Mais parlons-nous tous de la même évaluation ? Quand elle traumatise les uns, pour donner du pouvoir aux autres, de quels procédés parlons-nous ? Quels sont les processus communs et les disparités ? Pourquoi évalue-t-on ? Quels sont les différents types d'évaluations et en quoi révèlent-ils et s'inscrivent-ils dans des systèmes de valeurs ? Quels sont aujourd'hui leurs conséquences pour l'individu ?

Nous commencerons par examiner des exemples d'évaluation telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui dans différents domaines. La confrontation de ces exemples nous amènera à nous poser des questions sur l'objectivité, ainsi que sur les finalités et la pertinence de l'acte d'évaluation, notamment comme moyen de classification des comportements ou des actions humaines.

Pour tenter d'apporter des réponses à ces questionnements, nous entrerons dans la seconde partie dans le détail de ce qu'est une évaluation en tant que processus indispensable à l'action. Nous serons alors amenés à nous poser la question des valeurs sous-jacentes à toute évaluation. Dans la troisième partie, nous reviendrons sur nos exemples initiaux afin de tenter de dégager les valeurs dont ils sont porteurs. Enfin, la quatrième partie sera consacrée à l'évaluation en tant qu'outil pédagogique, et en tant qu'outil de pouvoir d'expression de chacun.

I/ Exemples et problématiques

1- Exemples

Afin d'introduire les problématiques que nous allons traiter, nous partirons de quatre exemples d'évaluations émanant de différents domaines d'activité.

Nous nous sommes concentrés ici sur des exemples d'évaluations de personnes, élèves, enfants adolescents, employés, ou acteurs éducatifs.

Au collège

Ce court récit se passe dans une classe de 5ème. La leçon d'aujourd'hui lundi porte sur les formules de distributivité. Le professeur fait la démonstration au tableau, dicte la leçon, puis donne trois exercices d'application à faire à la maison pour jeudi matin. Jeudi matin, il envoie Nathan corriger les exercices au tableau et annonce que le contrôle sur les formules de distributivité aura lieu lundi suivant. Le contrôle a lieu, (sur les définitions données dans la leçon et trois exercices d'application) puis, l'enseignant commence une nouvelle leçon de géométrie dans le temps qu'il reste avant la sonnerie.

Il distribuera aux élèves leurs copies corrigées la semaine suivante, selon le barème suivant:

Question 1: 4 points

Question 2: 6 points

Question 3 : 4 points

Question 4: 3 points

Rédaction et explications: 2 points

Lisibilité: 1 points

La distribution aura lieu dans l'ordre de la meilleure note à la moins bonne. Il donnera également aux élèves le corrigé du contrôle. Cette note comptera dans la moyenne du trimestre.

Dans un rapport de l'INSERM (Annexe 1 p. 45)

Le rapport est réalisé par l'INSERM (l'Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale). C'est un établissement public à caractère scientifique et technologique, placé sous la double tutelle du ministère de la Santé et du ministère de la Recherche.

Ce rapport évalue le «Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent». Il s'agit d'un travail réalisé par un groupe d'experts réunis dans le cadre d'une procédure d'expertise collective, pour répondre aux questions posées par la Caisse Nationale d'Assurance Maladie des travailleurs indépendants (CANAM) sur le dépistage, la prise en charge et la prévention du trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent.

Le rapport s'organise sous forme de chapitre : la plupart des chapitres sont des hypothèses émises. Par exemple, le chapitre 11 s'intitule «facteurs génétiques» : «Les études épidémiologiques permettent d'évaluer la part de susceptibilité génétique et environnementale spécifique au trouble des conduites, au trouble oppositionnel avec provocation, et au trouble déficit de l'attention/hyperactivité». L'INSERM procède alors à plusieurs études qui évaluent par exemple «l'agrégation familiale du trouble des conduites dans les familles d'hyperactifs» .

Dans le rapport de la DEPP (Annexe 2 p. 49)

La DEPP est «la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance». Cet organisme exerce une fonction de suivi statistique, d'expertise et d'assistance pour le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ce rapport est parut en septembre 2010 et s'intitule: «Repères et Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche». C'est une publication annuelle éditée depuis 1984. «Elle fournit, en un seul volume, toute l'information statistique disponible sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif. Elle comprend également un aperçu synthétique des principales données sur la recherche française. ».

Par exemple, ce dossier évalue «l'absentéisme des élèves du second degré»: un des tableaux retrace la proportion moyenne d'élèves absents (absences non justifiées quatre demi-journées ou plus) de septembre 2008 à avril 2009, selon trois catégories d'établissements: collèges, LEGT, et LP, puis effectue le calcul sur la globalité des établissements. Voici une lecture des chiffres proposée : «dans l'ensemble des établissements, la proportion moyenne d'élèves absents croît de 1,8% en septembre 2008 à 4,5% en avril 2009. »

Dans le groupe Teleperformance

Teleperformance est le numéro 1 mondial en telemarketing.

Voici une description de l'entreprise trouvée sur le site internet¹: «Nous sommes une entreprise humaine : Teleperformance [est] le leader mondial du CRM [Customer Relationship Management soit la gestion des relations-clients], et des centres de contacts délocalisés »

Le groupe utilise une méthode de management appelée TOPS: Teleperformance Operational Processes & Standards. «Il s'agit d'un processus de gestion des performances quotidiennes : une méthode qui s'est construite petit à petit en rassemblant les meilleures pratiques opérationnelles dans le monde entier. TOPS a été créé pour aider le management opérationnel à développer la performance des conseillers clients par un suivi régulier des indicateurs de performance avec un rythme quotidien, hebdomadaire et mensuel.». C'est une méthode qui évalue la performance des employés.

Voici le récit d'un extrait du film *Attention danger travail* de Pierre Carles, dans lequel le réalisateur rencontre John, superviseur d'un centre de Téléperformance :

Dans une grande salle, une dizaine de conseillers clients assis devant un ordinateur, le téléphone à l'oreille tentent de vendre des livres : *Forêts vivantes* des éditions Atlas.

John passe derrière les conseillers clients pendant qu'ils téléphonent : il explique alors son rôle et en quoi consiste son emploi : «je fais ce qu'on appelle une écoute active si je sens qu'un conseiller manque un petit peu de directivité, de sourire, je le reprends, et tout de suite j'essaie de le remettre sur les rails pour conclure»

Chaque superviseur a un écran de contrôle.(Voir Annexe 3 p. 55)

Colonne 1 : prénom de chaque conseillers clients ainsi que le numéro de leur poste

Colonne 2 : leur état (au téléphone ou en attente)

Colonne 3 : temps logage : «temps depuis lequel ils sont assis sur leur chaise» explique John

Colonne 4 : temps parlé

Colonne 5 : taux de parole (temps passé/ temps parlé)

Colonne 6 : nombres d'accords

Colonne 7 : nombre d'accords par heures

Colonne 8 : nombre de contacts réalisés

1: <http://www.teleperformance.com/fr/A-People-Company/About-Us.aspx>

Colonne 9 : nombre de contacts réalisés par heures

John annonce toutes les heures le taux d'accords réalisés par l'ensemble du groupe de conseillers clients qu'il évalue selon le taux des deux heures précédentes.

Il note également sur un tableau chaque accord réalisé par chaque conseiller clients.

Les deux meilleurs vendeurs remporteront deux places de cinéma.

2- Lecture des exemples

Pour tenter d'analyser ces exemples très disparates, voici une grille de lecture possible:

a - Qui évalue ?

b - Quoi ?

c - Pourquoi ?

d - Comment ? (Méthode, critères)

(Voir les deux tableaux pages 7 et 8)

	<i>a - Qui évalue ?</i>	<i>b - Quoi ?</i>	<i>c - Pourquoi ?</i>	<i>d - Comment ? (Méthode, critères)</i>
<i>Au collège</i>	Le professeur	Il évalue la capacité des élèves à se souvenir de la définition de distributivité, et à être en mesure d'utiliser les formules de la leçon sur des exercices d'application.	Pour connaître le niveau de l'élève, pour que cette note s'inscrive dans une évaluation plus globale à l'échelle de l'année, afin de décider s'il est apte à passer dans la classe supérieure. Pour renseigner les parents, le professeur, ainsi que l'administration sur le niveau de l'élève afin de choisir son orientation. Pour renseigner l'élève sur son niveau.	La méthode est le contrôle, appelé aussi interrogation ou évaluation. Il donne une note à l'élève. Il assigne un nombre à un état d'apprentissage et par conséquent dresse un bilan des apprentissages en fin de leçon. Il tente de mesurer le niveau de l'élève par un barème choisis par le professeur. Les critères sont inconnus.
<i>Dans le rapport de l'INSERM</i>	Un groupe d'experts réunis par l'INSERM.	Ils évaluent le trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent.	«L'évaluation en pratique médicale du trouble des conduites chez l'enfant et chez l'adolescent vise principalement deux objectifs. D'une part, l'objectif de permettre un meilleur repérage clinique des symptômes participant à la caractérisation nosographique d'un trouble, et ainsi aider à son diagnostic. D'autre part, l'objectif de permettre une mesure, si possible fiable et objective, de l'impact des diverses mesures proposées –qu'elles soient préventives ou thérapeutiques– afin d'en apprécier la pertinence et l'efficacité» (extrait chapitre 14). De plus, il semblerait que «La question se pose donc de savoir comment se situe le trouble des conduites au sein du phénomène social qu'est la délinquance. ».	Les outils d'évaluation du tempérament et de la personnalité sont «majoritairement [...] sous forme de questionnaires remplis par la mère, par l'enseignant, ou l'enfant évalué. Plus rarement, il s'agit d'observations <i>naturalistiques</i> par un tiers, ou encore d'observation <i>experimentales</i> de l'enfant placé dans des situations standardisées et reproductibles». Voici quelques exemples de critères d'évaluation, extrait des classifications successives de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS): 1. A des accès de colère anormalement fréquents et violents, compte tenu du niveau de développement 2. Discute souvent ce que lui disent les adultes 3. S'oppose souvent activement aux demandes des adultes ou désobéit 4. Fait souvent, apparemment de façon délibérée, des choses qui contrarient les autres 5. Accuse souvent autrui d'être responsable de ses fautes ou de sa mauvaise conduite 6. Est souvent susceptible ou contrarié par les autres 7. Est souvent fâché ou rancunier 8. Est souvent méchant ou vindicatif 9. Ment souvent ou ne tient pas ses promesses, pour obtenir des objets ou des faveurs ou pour éviter des obligations 10. Commence souvent les bagarres (ne pas tenir compte des bagarres entre frères et sœurs) 11. ETC.

	<i>a - Qui évalue ?</i>	<i>b - Quoi ?</i>	<i>c - Pourquoi ?</i>	<i>d - Comment ? (Méthode, critères)</i>
<i>Dans le rapport de la DEPP</i>	La DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance).	«Les acquis des élèves, les pratiques des acteurs, le fonctionnement du système scolaire, des établissements et des autres unités d'éducation, ainsi que l'impact des politiques éducatives et des expérimentations conduites dans les premier et second degrés.»	La DEPP, outil de service de l'Etat, a pour mission de produire différentes données statistiques destinées à alimenter une réflexion sur les politiques éducatives: résultats d'actions politiques menées et inflexion à donner à cette politique nationale. La DEPP «exerce une fonction de suivi statistique, d'expertise et d'assistance pour le ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.» (extrait du site internet du ministère de l'Éducation Nationale). «Ce vingt-septième numéro de Repères et références statistiques apporte aux décideurs comme aux acteurs du système éducatif et au grand public, une information dont la richesse et la pertinence contribuent à étayer le débat sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif.» ²	A partir de plusieurs sources issues de la recherche, la DEPP rassemble des données et en effectue le traitement statistique : elle confronte mathématiquement des résultats de sondages ou de calculs, pour en créer d'autres. Les critères sont très nombreux.
<i>Dans le groupe Teleperformance</i>	Le groupe Teleperformance par l'intermédiaire des managers, puis du superviseur.	La performance des conseillers clients en matière de vente par téléphone.	Pour contrôler que les conseillers soient toujours au maximum de leur performance, dans le but de réaliser le plus de ventes possibles, et ainsi de réaliser du profit pour l'entreprise.	Un «écran de contrôle» informatique recense en temps réels plusieurs critères de performances, ainsi que le regard du superviseur qui ne cesse d'observer et d'écouter les conseillers-clients. Les critères sont présentés sur l'écran de contrôle sous forme de colonnes de 1 à 9.

3- Retour sur la grille de lecture et problématiques

Reprenons maintenant la grille en confrontant les réponses afin de chercher les points communs entre ces différentes évaluations. Nous tenterons d'en faire émerger des problématiques qui seront traitées par la suite.

a - Qui évalue ?

Aujourd'hui on évalue beaucoup de choses. On évalue les élèves, les politiques éducatives, les troubles de comportements, on évalue les employés, etc.

On remarque que, dans les exemples ci-dessus, l'évaluation est confiée à des groupes d'experts, qui semblent être spécialisés dans l'évaluation, sauf dans le cas de l'enseignant qui n'est pas exclusivement spécialiste de l'évaluation.

En effet, il paraît évident qu'évaluer demande un savoir faire particulier : le choix de la méthode, des bons critères, des bons calculs et de leur réalisation.

Mais est-il possible d'envisager qu'il y ait des spécialistes de l'évaluation et que ces experts soient uniquement évaluateurs ? Quelles questions cela soulève-t-il et comment se définissent alors les critères ? Savoir évaluer, est-ce une compétence suffisante pour évaluer ou faut-il connaître le domaine dont il est question ?

Ces questions nous poussent alors à nous demander si entre évaluer la performance d'un conseiller clients dans une entreprise et un apprentissage chez un élève, existerait-il des processus communs ? Pourrait-on appliquer les mêmes méthodes d'évaluation à un employé d'entreprise qu'à un élève ?

«L'évaluation engage-t-elle un ensemble de compétences isolables et susceptibles d'être acquises ou développées lors d'une formation professionnelle ? A l'inverse, tout choix ou tout jugement constitue-t-il une opération d'évaluation ? ». Cette réflexion présente dans *L'évaluation, règles du jeu*³ de Charles Hadji va nous guider pour tenter de mieux comprendre quels sont les savoirs nécessaires pour «bien» évaluer.

b - Quoi ?

Nous nous concentrerons ici sur l'évaluation d'individus, c'est à dire l'évaluation des éléments qui les constituent comme par exemple les apprentissages, le comportement ou la conduite, les actes de violences, ou encore la performance et l'efficacité au travail.

L'évaluation dans plusieurs de ces cas consiste à tenter de traduire la réalité en chiffres. En cela, elle semble toujours rechercher encore plus d'objectivité, comme le montre l'exemple des statistiques. Mais la traduction en valeur chiffrées montre l'individu sous une forme réduite à partir de critères déterminés. Comment être sûr que Nathan vaut bien 11/20 ? Comment évaluer l'individu dans sa globalité et sa complexité? Est-ce que l'individu est évaluable ? Et quelles sont les conséquences de cette évaluation sur la personne évaluée? Que faire alors de la question de l'objectivité de l'évaluation ?

Nous constaterons qu'il est inutile de s'acharner à rendre l'évaluation pédagogique objective comme le serait une mesure. Nous verrons aussi en quoi évaluer l'individu peut le mettre en danger et nier sa singularité. Mais nous nous apercevrons également que ces critères d'évaluation même s'ils donnent une vision réductrice de l'individu, motivent et guident ce processus indispensable à l'individu pour avoir le pouvoir d'agir sur sa propre vie.

3 p.17

c - Pourquoi ?

Dans les différents cas, le but semble être la prise de position (du collègue fasse à l'orientation de l'élève par exemple) qui peut devenir source de décision (d'engager un suivi psychologique d'un enfant par exemple). Plus globalement, le but semble être l'action. Nous verrons, selon les termes de Charles Hadji, en quoi le processus de l'évaluation est une étape indispensable à toutes sortes d'actions.

d - Comment ? (Méthode, critères)

Les méthodes sont variables : notes, calculs statistiques, questionnaires, mesures informatiques ou encore observations.

Mais comment sont fabriqués ces critères ? Par qui ?

Par exemple à l'école, comment juger un exercice juste ou faux ? Est-ce le résultat de l'exercice qui compte ou la démarche ? Comment sont définis les critères qui définissent un trouble du comportement ? Un trouble des conduites inclut la notion de norme : mais qu'est-ce qu'une norme ?

De plus, concernant la méthode, nous remarquerons que l'évaluation peut se situer à différents moments. Quand elle est située après l'action, comme dans l'exemple de l'école (où elle se situe en fin de leçon), elle est appelée évaluation sommative. Quand elle est avant l'action, comme dans le rapport de l'INSERM, elle est appelée pronostique. Dans la publication de la DEPP, l'évaluation est sommative (elle dresse le bilan de l'année) et pronostique. Elle dresse un état des lieux pour décider de la suite. Enfin, dans l'exemple de l'entreprise Teleperformance, l'évaluation est constamment au service de la productivité. Elle est présente à chaque moment à chaque geste de l'employé. Son rôle est de créer toujours plus de performance. Elle pourrait être appelée évaluation «progressive» selon les définitions que nous verrons dans la deuxième partie.

Conclusion:

Ces quatre exemples nous ont permis d'extraire plusieurs problématiques que nous allons aborder par la suite. Dans cette deuxième partie, nous nous intéresserons plus précisément à la question de l'objectivité et de la mesure dans un acte d'apprentissage. Puis, dans un chapitre plus général, nous verrons quels sont les mécanismes communs à toutes ces évaluations. Quand nous reviendrons sur ces différents types d'évaluation, nous verrons que le choix du moment d'évaluation par rapport à l'action est un élément fondamental. Nous aborderons enfin à travers ces différents types d'évaluation celui plus particulier appelé l'évaluation *normative* pour aboutir à la question des valeurs qui sont sous-jacentes au processus de l'évaluation.

II/ Comprendre le processus de l'évaluation

1-L'évaluation peut-elle être objective ?

Prenons comme exemple l'évaluation telle que nous la connaissons le mieux, sous forme de notes dans le système scolaire.

La note a plusieurs caractéristiques. Tout d'abord elle est très souvent sommative, c'est-à-dire qu'elle intervient en fin de processus, afin de dresser un bilan des acquisitions de l'élève. Elle exprime la performance d'un élève à un instant T.

Deuxièmement, elle semble être réalisée comme une mesure. Selon J.P. Guilford, psychologue Américain du début du XXème siècle, «mesurer signifie assigner un nombre à un événement ou à un objet selon des règles logiquement acceptable». Cette définition correspond bien à l'évaluation pratiquée dans la plupart des écoles. En effet, la note telle que nous la connaissons consiste à attribuer un nombre (la note) à un événement (le contrôle) selon des règles de barèmes, dans un but d'obtenir une vision objective des connaissances assimilées par l'élèves.

Pour tenter d'amener des réponses à la question de l'objectivité dans un acte d'évaluation, prenons le cas de la note, qui fonctionne et se veut l'équivalent d'une mesure dans un acte d'apprentissage.

1-1 Le système de notation est-il fiable dans un acte d'apprentissage ?

Quantifier l'apprentissage est impossible:

Charles Hadji prolonge la définition de la mesure de P.J. Guilford données ci-dessus en précisant que : «cela implique que l'objet ou l'évènement puisse être saisi sous une seule dimension, isolable, susceptible d'être pourvue d'une échelle numérique. La mesure est une opération de description quantitative de la réalité. »⁴

Nous allons tenter de montrer en quoi la mesure n'est pas fiable dans un acte d'apprentissage.

Pour cela, prenons l'hypothèse inverse et tentons d'appliquer cette définition à l'objet de mesure qu'est la copie dans notre exemple. Les objets d'évaluation à travers la copie ne sont autres que les apprentissages: ceux-ci devraient alors selon la définition de la mesure pouvoir être saisi sous une seule dimension isolable et quantifiable. Or Charles Hadji parle «d'objet multidimensionnel» pour décrire d'une copie. En effet, les apprentissages relèvent d'une construction mentale individuelle. Ils font suite à la réaction d'un sujet par rapport à une nécessité extérieure. Les apprentissages sont aussi nombreux et différents que les individus qui les vivent.

L'hypothèse que la définition de la mesure pouvait s'appliquer à la notation est non valide. Les apprentissages sont tous différents, la note ne suffit pas à mesurer un apprentissage.

Considérons que les apprentissages sont des réactions propres à chacun par rapport à une nécessité extérieure. Ainsi et pour aller plus loin, il semblerait que poser la question de la quantification des apprentissages reviendrait à poser la question de quantification d'une réaction de l'être humain. On pourrait alors se demander si l'être humain peut être saisi sous une dimension de lui-même isolable ? Il semble évident que l'être humain est complexe : le définir sous forme de chiffre, sous forme de critères définis, sous forme de mesure, ne pourra jamais refléter un sujet dans sa complexité.

La note ne ferait donc apparaître qu'une forme réduite et partielle de l'individu.

⁴ Extrait de *L'évaluation démystifiée*

D'ailleurs, combien d'entre nous ont-ils déjà ressentis une injustice face aux résultats d'une interrogation ou d'un contrôle ? Combien d'entre nous ont-ils été insatisfaits devant un essai de quantification de nos apprentissages, lors de l'attribution d'une note ?

Les apprentissages sont propres au sujet et leur évaluation ne peut être considérée comme un état des lieux, comme une vérité.

Comparaison entre une mesure et une évaluation

Un exemple de mesure :

Prenons l'exemple d'une mesure de température.

Une fois l'objet thermomètre mis au point, et l'objet fonctionnant de façon optimale, la mesure sera fiable dans le sens où on aura la même mesure du même phénomène: quand il fera 20 degrés, tous les thermomètres afficheront 20 degrés. Dans ce cas, l'objet à évaluer est la température, et l'instrument d'évaluation est le thermomètre.

Mais même dans une opération de mesure scientifique, (pour toutes les mesures physiques, par exemple les longueurs, les températures, les voltages, ...) quelle que soit l'échelle, les chiffres n'ont pas de valeur sans l'incertitude qui les accompagne. Inutile de noter une mesure de 2,3569 mm si la mesure fournie l'est à plus ou moins 0,1mm. On notera 2,4 +/- 0,1 mm.

Qu'en est-il de la notation ? Comment juger de la pertinence, de l'objectivité des résultats énoncés ?

Confrontation d'une procédure de mesure avec une copie d'élève :

Considérons maintenant le cas où l'objet à évaluer est une copie d'élève, et où l'instrument d'évaluation est le correcteur. Le jugement professoral implique toujours un part d'interprétation. Par ailleurs, l'élève aussi est «socialement conditionné» selon les termes Charles Hadji. Il donnera des réponses variables au contrôle selon ses préoccupations du moment, le moment de la journée, son état de santé, etc.

Que penser d'un instrument de mesure sensible au contexte social, ainsi que d'un objet qui ne peut être pris sous une forme définie ? Ces facteurs mouvants, humains, sont la cause de la variabilité d'un test réalisé sur un élève X avec un correcteur Y, ce test donnant lieu à une série de résultats différents.

Le test n'est pas fiable. C'est ce que nous allons confirmer grâce aux études réalisées dans le domaine de la docimologie.

L'échec de la science des examens

La question de l'objectivité a été soulevée par de nombreux scientifiques à partir de 1920. Le terme «docimologie» fut proposé par H. Pieron pour désigner la science des examens. A cette époque, les travaux de docimologie vont tenter de faire de l'évaluation un outil de mesure scientifique.

Mais ces travaux vont finalement montrer que l'idée de départ selon laquelle l'examen est une mesure s'avère pour le moins discutable et présente différentes lacunes.

Voici quelques résultats recensés par des étudiants de STAPS, (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) dans un document intitulé : «Travaux docimologiques et école : une relation douloureuse ! »

La première lacune relevée est la distribution forcée des notes: « Un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver,

d'année en année, approximativement la même distribution [Gaussienne] des notes ». (postulat formulée en 1992 par V. De Landsheere, chercheur en Sciences de l'Education)

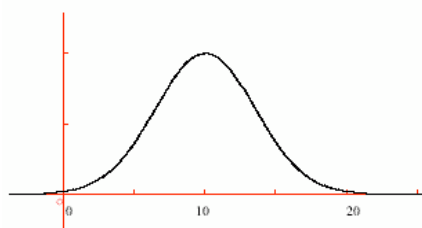


Figure 1

Courbe de Gauss

Sur l'axe des abscisses: Notes de 0 à 20

Sur l'axe des ordonnées: Nombre d'élèves

En effet, il est possible de remarquer que dans de nombreux cas, tout se passe comme si toutes les classes étaient semblables et obéissaient à une courbe normative appelée courbe de Gauss. Celle-ci véhicule l'idée qu'il y a peu d'élèves brillants ou très faibles mais beaucoup d'élèves moyens.

Nous pouvons également relever, grâce à plusieurs expériences menées dans le cadre de travaux de docimologie, la lacune appelée effet d'inertie ou de stéréotypie. Celle-ci résulte de l'interaction entre le correcteur et l'étudiant (ou la copie évaluée). Dans le cadre d'évaluations internes, c'est à dire lorsqu'un professeur évalue ses propres élèves, qu'il connaît très bien, il aura tendance à attribuer à l'élève une note comparable à celles qu'il lui a mises auparavant.

D'autres aspects peuvent influencer la note malgré qu'ils soient souvent non pertinents. Par exemple on peut citer l'aspect physique, la présentation vestimentaire, la prononciation ou encore l'accent de l'élève interrogé. C'est ce qui est appelé l'effet de halo. Ainsi le professeur accordera plus de crédibilité à l'élève qui « donnera l'impression d'être » le meilleur.

De plus, les interactions ne se produisent pas seulement entre professeurs et élèves ou copies, elles existent aussi entre élèves ou entre copies. La copie arrivant juste après une ou plusieurs très bonnes copies subira un handicap et inversement. Cette lacune peut être appelée effet de contraste. Voici l'exemple d'une étude réalisée en 1971, par Bonniol et J.-J., Piolat: ils ont mis en évidence ce phénomène en présentant une série de devoirs à corriger par deux groupes de 9 correcteurs. Ce sont les mêmes devoirs, mais ils sont présentés dans l'ordre inverse dans les deux groupes. Ils observent alors des « différences importantes entre les deux groupes dues plutôt aux deux ordres de correction qu'aux différences mises en cause par les correcteurs ».

D'autre part, il n'y a pas que les interactions qui produisent des « mauvaises » notations: l'instabilité d'un même correcteur ou encore les différences d'interprétations entre correcteurs conduisent aussi à des différences de notes pour des copies de même valeur.

Ces dysfonctionnements s'observent à tous les niveaux, même pour les examens officiels. Cet exemple est tiré d'une étude réalisée sur le baccalauréat dans le département de la Seine-et-Marne en juillet 1955. Les correcteurs ne connaissent pas leurs élèves (copies anonymes). Pourtant les moyennes s'étalent de 5.8 à 9.1 selon les correcteurs, en mathématiques par exemple. Les épreuves orales fournissent des moyennes plus largement dispersées encore. Il y a donc beaucoup de chances pour qu'une même note corresponde à des niveaux de connaissances très différents. Malgré tous les efforts faits (barèmes, anonymat,...), les corrections ne peuvent pas se valoir.

Parmi les facteurs qui provoquent la disparité des notes, il semblerait que l'un des plus important soit la divergence d'opinion sur les objectifs des enseignants concernant leur matière. En effet, les critères d'évaluation sont souvent à la charge de chaque enseignant. Ils sont donc différents selon les correcteurs, selon les représentations qu'a l'enseignant de sa matière, et selon ses propres valeurs. Et dans le cas où les critères sont définis, ils sont inévitablement interprétés par l'enseignant au moment de la notation.

Comme le rappelle Charles Hadji, «les résultats obtenus dans le domaine de la critique expérimentale des procédures d'évaluation sont tout à fait convergents et ont été maintes fois vérifiés». Il poursuit: «il y a en apparence identité formelle entre les opérations de mesure et la notation»; «Et l'idée que l'évaluation est une mesure des performances des élèves est solidement ancrée dans la tête des enseignants et des élèves».

En d'autres termes, il semble que la mesure «note» soit considérée comme une image fidèle du niveau de l'élève, alors que beaucoup d'éléments convergent pour démontrer la non fiabilité de cette mesure.

La docimologie a montré que le problème de l'évaluation n'est pas séparable d'autres problèmes éducatifs. Il devient clair qu'il est inutile de s'acharner à rendre l'évaluation objective comme le serait une mesure. L'évaluation est «socialement conditionnée», influencée. Elle est «une interaction, un échange, une négociation entre un évaluateur, et un évalué, sur un objet particulier et dans un environnement social donné»⁵ rapporte Charles Hadji.

1-2 En quoi l'évaluation n'est-elle pas réductible à une mesure ?

Si la mesure «note» ne peut pas donner d'image fidèle de l'avancement des apprentissages des élèves, comment procéder? Existe-il-une méthode qui soit à même de réaliser un état des lieux de façon plus approprié ? Charles Hadji dans ces ouvrages a souvent comparé le contrôle (mesure) et l'évaluation. Attardons nous sur quelques citations qui aideront à mettre en évidence certaines caractéristiques de l'évaluation.

Comparaison par Charles Hadji d'un contrôle et d'une évaluation⁶:

Citation 1 :«Le contrôle doit être objectif, les contrôleurs étant interchangeables, tandis que l'évaluation ne peut être que subjective, l'évaluateur étant irremplaçable. »

Nous avons vu que la notation se voyait influencée par de multiples facteurs, rendant le chiffre attribué non fiable. L'évaluation est un acte de communication sociale qui a lieu entre deux êtres. Pour Yves Chevallard, professeur de Sciences de l'éducation, «la relation d'enseignement n'échappe pas à la loi de toute relation humaine : [elle est] modelée par des règles du jeu». L'évaluation serait donc un «processus de négociation» propre à la communication humaine. En résumé, la note, n'est pas «mesure» mais «message», avec toute l'ambiguïté de tous les messages !

L'évaluation s'inscrit dans un contexte relationnel singulier.

Citation 2: «Ces deux notions appartiennent à deux ordres différents et renvoient à deux épistémologie distinctes. Le contrôle a pour objet de vérifier le degré de conformité entre des phénomènes que l'on rencontre dans une situation donnée, et un modèle de référence préexistant.

⁵ Extrait de *L'évaluation démystifiée*

⁶ Citations extraites de son ouvrage *L'évaluation démystifiée*

[...] L'évaluation est un questionnement sur le sens de ce qui se produit dans la situation observée»
L'évaluation, de la même façon que le contrôle, est une opération qui met en relation un référent et un référé. Mais la différence épistémologique se situe dans l'étape d'interprétation de ce résultat.
Le contrôle se satisfait du résultat chiffré tandis que l'évaluation cherche un sens à celui-ci en prenant en compte le contexte.

Le sens étymologique du verbe évaluer est celui d'attribuer une valeur. L'évaluation semble être dirigée vers une recherche qualitative plutôt que quantitative. Leur différence se situe donc dans le but du processus: la mesure recherche l'objectivité tandis que l'évaluation la qualité, la valeur.

L'évaluation est un questionnement sur le sens.

L'évaluation porte une valeur qualitative.

Citation 3: «Le contrôle a une visée totalitaire et ne se satisfait que dans l'achèvement de son action, l'évaluation est un processus partiel et nécessairement inachevé.»

Le contrôle intervient en fin de processus tandis que l'évaluation s'intègre à un processus. Elle est tournée vers plusieurs temporalités. C'est un processus et non une procédure. Dans une démarche d'évaluation, ce sont la valeur et le sens qui, donnés à la note, prolongent le processus et transforment le quantitatif en qualitatif. La note en elle-même satisfait le contrôle mais pas l'évaluation.

L'évaluation est un processus qui s'inscrit dans une temporalité.

Citation 4: «Le vrai problème de l'évaluateur n'est pas d'inventer un système pertinent de notation mais de décider ce que signifie et ce que *vaut* telle note»

L'importance dans l'évaluation n'est pas mise sur le processus car il est toujours une mise en rapport de référé/référent. On s'attachera plutôt au système de valeur dans lequel le processus est plongé.

L'évaluation est en prise avec des valeurs.

Nous avons pu voir que l'évaluation ne doit pas se réduire à la notation. La mesure appelée notation n'est qu'une étape du processus de l'évaluation. Celui-ci englobe et interagit avec davantage d'éléments (contexte relationnel, temporalité, valeurs).

Mais si l'évaluation est un processus, vers quoi se dirige-t-il ?

2- L'évaluation au profit d'une action

Prenons à présent l'évaluation en tant que processus hors contexte particulier. Quel est le processus commun à la base des différentes évaluations que nous avons pu voir dans la première partie ?

2-1 L'évaluation, étape indispensable à l'action

Voyons maintenant une définition philosophique de l'évaluation selon Charles Hadji dans *L'évaluation, règles du jeu*⁷: «Evaluer c'est procéder à une analyse de la situation et à une estimation des conséquences probables de son acte dans une telle situation.[...].[L'évaluation] est l'outil de l'ambition proprement humaine de *peser* le présent pour *peser* sur l'avenir».

Selon Charles Hadji, «l'évaluation est le moment où le temps s'arrête pour prendre des informations sur le mouvement même, pour l'apprécier par rapport à quelque chose qui est de l'ordre du projet. »

7 p. 17

L'évaluation se développe en trois étapes importantes. La première consiste à vérifier la présence de quelque chose d'attendu. Pour cela, il faut de la connaissance, c'est-à-dire réaliser une mesure de quelque chose selon des critères, des données définies à l'avance. La deuxième étape est le moment où l'objet ou le sujet évalué se situe par rapport à un niveau, une cible, un but. La troisième étape est celle qui va donner du sens aux deux précédentes: c'est celle du jugement, celle qui va donner une valeur.

Pour mener à bien n'importe quelle action, pour faire un choix quel qu'il soit, la situation réelle est confrontée à la situation désirée et ce sont cette confrontation et cette mise en correspondance des deux situations qui, ensemble, forment l'évaluation.

L'évaluation est fondamentale pour faire un choix, se situer, agir, entreprendre une action,...

Évaluer, c'est le propre d'un être qui agit. C'est une activité fondamentale de l'homme.

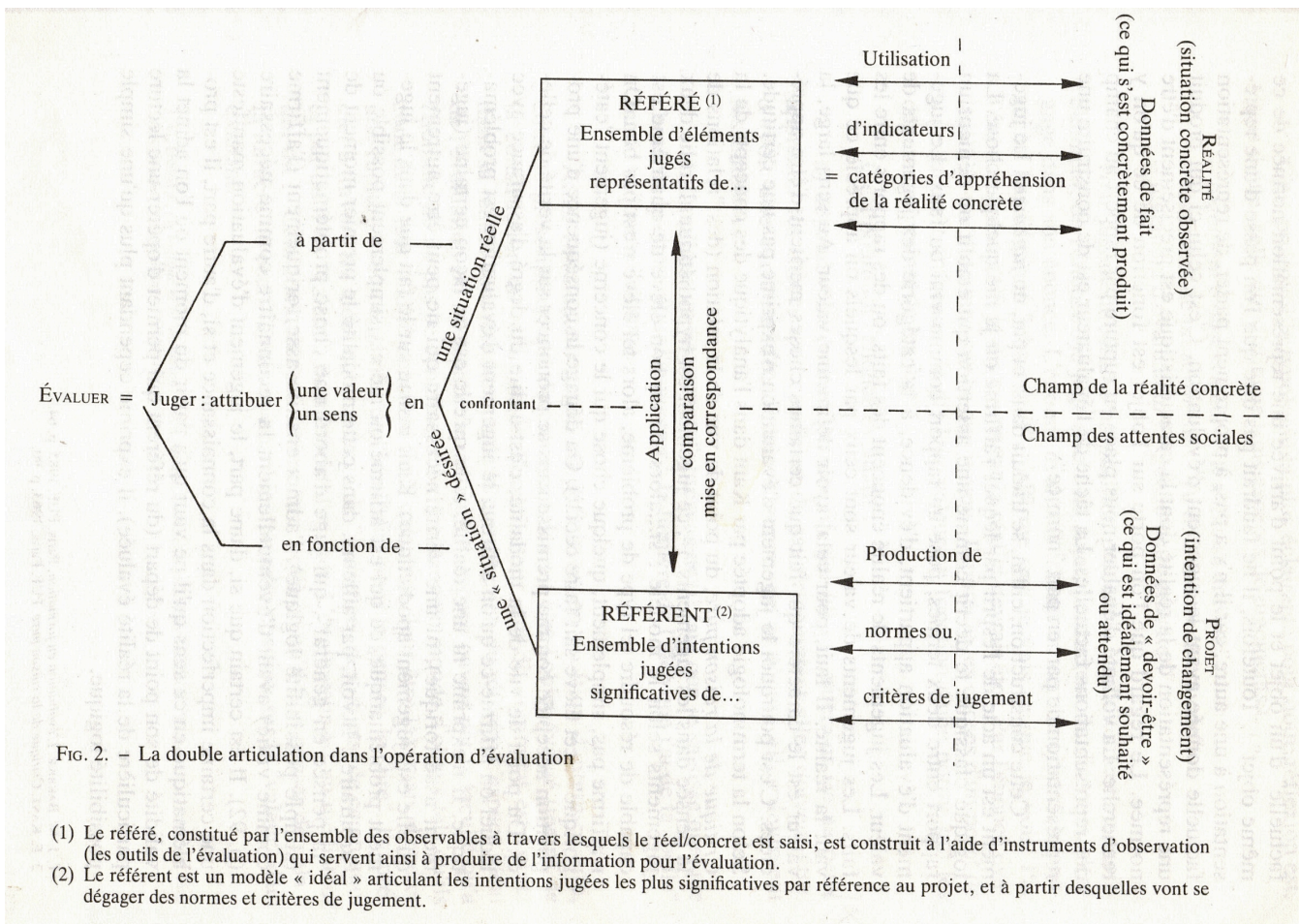


Schéma et légende extrait de *L'évaluation les règles du jeu*⁸ de Charles Hadji

Le rôle du référent:

Si nous reprenons l'évaluation dans son processus de base, le référent joue un rôle fondamental. D'abord, il fait partie du champ des attentes sociales, c'est à dire du domaine des normes, sous-jacentes de l'évaluation. Le référent, c' est ce que veut atteindre le référé. Il est l'ensemble d'intentions jugées significatives dans la démarche du projet désiré. Il va donc guider l'action tout au long de sa réalisation.

L'évaluation est un processus de confrontation entre un référent et un référé s'inscrivant dans une

notion de projet.

Nous mentionnerons les différents temps possibles de l'évaluation pour nous attarder ensuite plus longuement sur le concept d'évaluation normative, qui est conçue non plus dans une temporalité mais dans un système de valeurs particulier que nous tenterons de définir.

Les différents temps de l'évaluation:

Comme nous l'avons vu dans nos quatre exemples, l'acte d'évaluer se situe à différents moments dans l'action qui mène à la situation désirée.

L'évaluation est sommative quand elle est située après l'action: elle dresse un bilan de la situation. Elle porte le plus souvent sur la globalité de l'action, le produit.

Elle peut-être également pronostique ou prédictive (ou encore diagnostique) quand elle est située avant l'action: elle a pour fonction l'ajustement de la situation désirée par rapport à la situation réelle. Elle prévoit le chemin à parcourir.

Enfin, elle est formative quand elle a pour rôle de guider l'action. Quand l'action est la formation, l'évaluation formative se situe au coeur du processus d'apprentissage.

Avant ↓	Pendant ↓ <u>l'action de formation</u>	Après ↓
<u>Evaluation</u> ~ Diagnostique ~ Pronostique ~ Prédictive	<u>Evaluation</u> ~ Formative ~ « progressive »	<u>Evaluation</u> ~ Sommative ~ Terminale
<u>Fonction</u> ~ Orienter ~ Adapter	<u>Fonction</u> ~ Réguler ~ Faciliter l'apprentissage	<u>Fonction</u> ~ Vérifier ~ Certifier
<u>Centrée sur</u> ~ Le producteur ~ et ses ~ caractéristiques (identification)	<u>Centrée sur</u> ~ Les processus de production ~ L'activité de production	<u>Centrée sur</u> ~ Les produits

«Fonction de l'évaluation selon sa place par rapport à la séquence (ou action) de formation», extrait de *L'évaluation règles du jeu*⁹ de Charles Hadji

Mais quelque soit le moment de l'évaluation par rapport à l'action, celle-ci a toujours lieu à un instant T. Elle fait le bilan de cet instant. Elle est donc toujours d'une certaine façon sommative dans son processus micro-temporel. C'est le jugement (la réintégration dans la pensée pédagogique, la troisième étape selon C. Hadji) qui la rendra pronostique ou formative selon les cas. C'est dans son articulation avec l'action que l'évaluation peut devenir plus qu'un bilan. Nous reviendrons plus précisément sur l'évaluation formative dans la quatrième partie.

Il existe aussi une évaluation appelée normative. C'est à partir de cette notion spécifique que nous

9 p. 59

pourrons poursuivre notre réflexion et connecter le concept d'évaluation à la question des valeurs.

2-2 La norme et ses valeurs

Qu'est-ce qu'une norme et quelles sont ses conséquences sur l'individu ?

La norme est traditionnellement en relation avec des activités de mesure. Une *norme*, du latin *norma* signifie une règle (instrument de mesure).

Mais le mot *norme* peut aussi qualifier une directive qui régit un domaine particulier.

Par exemple concernant le domaine commercial, la première utilisation du mot norme semble remonter du XIII^e siècle, moment de la création d'une norme standard dans le but de faciliter les échanges de harengs salés. (article de Jacky Durand, «La nuit où le hareng sort», extrait du journal *Libération* du 29 novembre 2010¹⁰).

Ce terme est repris au début du XX^e siècle par des organismes comme par l'ISO, (Organisation Internationale de Normalisation). Créé par les délégués de 25 pays en 1946, le but était de "faciliter la coordination et l'unification internationales des normes industrielles" (extrait du site internet de l'ISO). Depuis, les normes régissent l'organisation commerciale. Une norme dans ce cas est un référent constant qui est créé à partir d'un consensus. La conséquence d'une norme est qu'elle crée une famille de produit standardisés qui possèdent des caractéristiques déterminées et référencées.

«Dans le langage sociologique, une norme constitue une règle ou un critère régissant notre conduite en société». Cet extrait de la définition de *norme* que donne l'Encyclopédie Universalis introduit la notion de modèle culturel de conduite auquel nous sommes censés nous conformer.

Selon W.G. Summer, sociologue américain de la fin du XIX^e siècle, les normes sont des « pratiques jugées propres à assurer la prospérité publique.»

Quand on parle de normes sociales, on se réfère à des composantes proprement morales, contrairement aux normes industrielles qui sont caractérisées et donc évaluables selon des critères. Ces normes sociales peuvent rester en partie implicites même si une partie recouvre le domaine juridique légal. Pour les normes implicites et donc non emprises à un organisme spécial chargé de les faire respecter, il existe de la même façon que pour la loi, des sanctions. Ces dernières peuvent être sous forme de récompenses pour conformité ou de châtiments subis par celui qui les a transgressées.

Selon Talcott Parsons, sociologue américain du XX^e siècle, un des facteurs de conformité qui peut pousser un individu à suivre une norme peut être la peur du châtiment. Dès lors, la norme qui était une contrainte externe peut être intériorisée par l'individu et devenir une obligation morale.

Un autre facteur pourrait être l'identification à un groupe, le rejet du groupe pouvant être perçu comme un désagrément.

En bref, les normes sont en quelque sorte des attentes collectives et morales. De la même façon que la loi, elles peuvent donc être intrinsèquement liées à la notion de pouvoir du collectif sur l'individu.

En philosophie, une norme est un principe discriminatoire auquel se réfère implicitement ou explicitement un jugement de valeur. Tout ce qui entre dans une norme est considéré comme «normal», alors que ce qui en sort est «anormal».

Ces normes varient fortement avec les époques, les individus et de manière plus générale avec les sociétés. Ce sont autant d'éléments externes au duo évaluateur/évalué. Les critères qui les composent sont prédéterminés. Elles sont en quelques sortes le «résultat» d'une société dans le sens où elles sont le résultat d'un consensus implicite. Elles sont bien souvent inscrites dans l'inconscient collectif et souvent non formulées. C'est pour cette raison que les normes sont souvent consenties

10 p. 30-31

comme des vérités absolues, comme des éléments objectifs qui peuvent être remis en question que difficilement.

Nous avons vu que les normes étaient inhérentes à une société donnée et qu'elles participaient à l'organisation du collectif. Mais nous avons pu remarquer que le terme contient en son étymologie la valeur du consensus, de l'uniformisation, qui peuvent avoir des conséquences sociales discriminatoires. En d'autres termes, c'est la norme, en créant une séparation entre ces deux espaces, qui rend anormal comme elle peut rendre normal. Utilisées dans un processus d'évaluation, ces valeurs normatives peuvent être subies par l'évalué. De plus, les valeurs sous-jacentes à la norme sont souvent implicites.

«les normes [...] impliquent donc l'existence de principes plus généraux à la lumière desquels leurs prescriptions et leurs interdits peuvent être légitimés. C'est à ces principes qu'on tend à donner, dans la sociologie contemporaine, le nom de valeurs. ». Cet extrait de l'Encyclopédie Universalis propose là une définition du mot *valeurs*.

Ce sont ces «principes plus généraux» qui vont nous intéresser pour creuser d'avantage le processus de l'évaluation.

2-3 Du référent au système de valeurs

«Les valeurs sont un concept de psychologie et de sociologie décrivant les croyances et les convictions d'un individu ou d'une société. Les valeurs constituent un ensemble hiérarchisé dans un système de valeurs. Elles sont subjectives et varient selon les différentes cultures. Elles sont *matérialisées* par des normes. »¹¹

Les valeurs représentent des principes auxquels doit se conformer une personne ou une collectivité dans la mesure où elle les reconnaît comme idéales. Sont donc rendues désirables et estimables les êtres, les conduites, les objets (etc.) auxquelles elles sont attribuées.

«Elles sont appelées à orienter l'action des individus dans une société, en fixant des buts, des idéaux. Elles constituent une morale qui donne aux individus les moyens de juger leurs actes [...]» Autrement dit, pour Clyde Kluckhohn, anthropologue américain du XX^{ème} siècle, les valeurs sont des «conceptions implicites ou explicites du désirable, propres à un individu, ou à un groupe, qui influencent le choix parmi les modes, moyens et fins possibles de l'action. »¹²

Il semblerait alors que la différence entre norme et valeur se situerait dans le rapport au désir: «tandis que les normes sont des règles de conduite stipulant quelle est la conduite appropriée par un acteur donné dans des circonstances déterminées, les valeurs [...] sont des critères du désirables, définissant les fins générales de l'action. ». Quand on est dans un système normatif, le désir n'intervient pas dans l'action. Celui-ci est prédéterminé. Quand on est dans un système de valeur, il semblerait que ce soit le désir qui définit l'action.

Le référent est donc le témoin du système de valeur dans lequel va se situer l'action. Le choix de la nature du référent va agir sur la nature de l'évaluation et va engendrer des conséquences sur l'individu.

Nommer le référent oblige à nommer le système auquel on veut appartenir.

¹¹Extrait de <http://fr.wikipedia.org/wiki/Valeurs>

¹² Extrait de l'Encyclopédie Universalis

Conclusion:

Nous avons donc vu que le système de valeurs qui porte le référent est à la base de toute action et donc du processus d'évaluation.

Autrement dit:

Le référent est inclus dans un système de valeur. Il en est l'expression.

Le fait qu'il y ait un référent crée l'action (le référé veut l'atteindre).

L' action est guidée par l'évaluation.

III/ Pas d'action sans valeurs, pas d'évaluation sans valeurs

Dans cette troisième partie, nous allons tenter de faire émerger les valeurs qui sont à la base des évaluations choisies en exemple dans la première partie. Nous nous appuyerons sur des exemples supplémentaires et concrets afin de comprendre en quoi certaines valeurs de l'évaluation peuvent entrer en contradiction avec des éthiques professionnelles. Puis, grâce à l'exemple du rapport de la DEPP, nous essayerons d'éclairer le lien entre évaluation et pouvoir. Enfin, nous verrons en quoi la norme joue un rôle dans cette notion de pouvoir.

1- Retour sur les valeurs défendues au travers des exemples

Le référent est l'expression d'un système de valeur. Nous essayerons donc de mettre en évidence les valeurs qui sont à la base de l'évaluation dans nos exemples. Comme Charles Hadji l'affirme «l'évaluation exige la construction de ce qui a été désigné comme son référent à savoir un ensemble de critères spécifiant un système d'attentes». On peut considérer que ce système d'attentes est l'hypothèse qui va déclencher l'acte d'évaluation, ainsi que déterminer les modalités de l'évaluation (critères, temporalité, méthodes...).¹³

1-1 La performance chez Teleperformance

Retour sur l'exemple du groupe Teleperformance:

Dans cet exemple, l'hypothèse de départ de l'évaluation semble être : plus on évalue, plus l'homme donne le meilleur de lui-même. L'évaluation est un moteur de performance.

L'une des valeurs maîtresse de l'entreprise est le profit. En découle celle de la performance, qui est recherchée au travers de la mise en concurrence des résultats obtenus par les employés. Dans le film, le superviseur compare les conseillers-clients entre eux pour tenter de créer une émulation par compétitivité et le système de récompense au meilleur vendeur.

D'autre part, le tableau de contrôle fait apparaître les critères selon lesquels sont évalués les conseillers-clients afin de créer toujours plus de performance. Parmi ces indicateurs de suivi (critères) se trouve le rapport entre le temps (recherche d'efficacité) et les ventes effectuées (performance) : efficacité temporelle et rentabilité financière sont prioritaires au détriment d'une prise en compte plus globale de l'individu, et au dépend d'autres valeurs telles que la coopération, l'entre-aide, ou la convivialité entre les employés.

Il semble que dans cet exemple, l'évaluation soit un outil de surveillance des employés et de traçabilité du moindre instant. Chacun de leurs gestes est surveillé par informatique, ainsi que par le superviseur qui passe sans cesse derrière eux.

C'est également cette évaluation constante qui maintient les employés sous la pression du résultat. Roland Gori dénonce une «culture du résultat». L'activité humaine est réduite à créer du profit et produire plus vite. Cette façon de manager peut exclure peu à peu les dialogues au sein de l'entreprise, et toute possibilité de négociation pourrait tendre à disparaître.

Roland Gori explique que l'on assiste à une «soumission des personnes à un monde pseudo rationnel où l'activité humaine est conçue comme un fond énergétique à exploiter». L'homme est ici réduit à un outil de production.

¹³ Extrait de *L'évaluation démystifiée* p. 42

1-2 Evaluation normative et réformes de l'Education Nationale

Retour sur l'exemple du collège:

Voyons tout d'abord en quoi l'évaluation scolaire peut-être normative. Nous observerons par la suite de façon plus globale l'organisation du système éducatif tel qu'il est mis en place aujourd'hui.

Il existe dans une institution comme un collège un nombre infini de normes sociales correspondantes à système de valeurs que nous avons défini dans le chapitre sur la norme et ses valeurs (partie I). Nous nous intéresserons seulement à celles visibles dans l'exemple et liées à l'évaluation.

Nous avons pu observer l'existence d'une distribution forcée des notes dans une classe selon la courbe de Gauss. L'hypothèse semble être que tous les élèves ne peuvent pas réussir. Un tri semble nécessaire. La courbe de Gauss est un modèle d'organisation de la classe par niveau qui se comporte comme une règle implicite. Cette courbe représente le comportement d'une classe dans un cas «normal». Beaucoup d'enseignants évaluateurs respectent ce modèle plus ou moins consciemment. En ce sens, cette évaluation est normative.

Il me semble que l'autre norme que l'on peut voir apparaître est qui concerne le rapport au savoir. Il existerait un modèle pour réussir que devrait suivre tous les élèves: tout d'abord apprendre la leçon et les définitions, puis faire les exercices d'applications à la maison. Cette pensée déductive (de la leçon à l'exercice d'application) exclut d'autres modes de pensée comme la pensée inductive (du cas particulier vers le cas général), la pensée dialectique (confronter des points de vue différents pour répondre à un problème) ou encore la pensée créatrice ou divergente (intégrer des éléments pour créer un nouvel objet) selon les termes énoncés par Philippe Meirieu. Ce modèle, le plus souvent à l'oeuvre, uniformise les méthodes d'apprentissages.

Enfin, la temporalité sommative confirme que l'évaluation sert de bilan pour réaliser le tri entre les élèves. Les notes fabriquent un classement des élèves les uns par rapport aux autres, lequel est de surplus mis en avant par l'enseignant dans l'exemple, au moment de la distribution des copies. Ce classement peut avoir pour conséquences d'établir un principe de concurrence entre les élèves. Dans ce cas, le référent deviendrait alors les notes qu'obtient le camarade de classe, plutôt que l'apprentissage à acquérir. On assisterait donc à une déviation de l'intérêt des élèves qui pourraient peu à peu «oublier» pourquoi ils sont à l'école au profit de la valeur de réussite en tant qu'un absolu qui a pour conséquence la concurrence, et au dépend d'autres valeurs comme l'éducabilité de chacun ou la coopération entre les élèves vers l'apprentissage. Nous y reviendrons dans la partie IV.

Les réformes dans l'Education Nationale

Si nous nous plaçons maintenant avec un certain recul vis à vis des différentes échelles de l'Education Nationale (établissement, échelle départementale et nationale), plusieurs signes pourraient nous amener à considérer que l'école adopte peu à peu une organisation semblable à celle de l'entreprise et des stratégies concurrentielles, glissement décrit et analysé par Christian Laval, sociologue et chercheur à Paris X-Nanterre et à l'institut de recherche de la FSU, dans son article «La réforme managériale et sécuritaire de l'Ecole»¹⁴.

Effectivement, depuis 1980, il se crée peu à peu une sorte de système de marché qui met en concurrence les établissements. On voit apparaître l'équivalent d'indicateurs de productivité pour chaque établissement ainsi que des palmarès annuels des collèges et des lycées. Avec la suppression de la carte scolaire, les parents peuvent à présent choisir l'école où inscrire leur enfant notamment à partir de ce système de classement. Les parents et élèves ont dès lors une position de clients face à une offre plus ou moins attractive développée par les établissements dont les nouvelles logiques

14 extrait de *l'Appel des appels* p. 153

visent à coiffer la mission de «services aux publics».

On peut également voir apparaître des outils de management et de pilotage au sein de l'école. Deux grands chantiers de réformes concernant les dépenses et l'action publique ont été lancés en France avec l'adoption de la Loi Organique relative aux Lois des Finances (LOLF) et le lancement de la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP). Celles-ci ont globalisé à l'échelle de l'Etat la gestion par objectifs dans le but de démontrer la raison d'être de l'action publique et d'augmenter son efficacité. Au sein de l'Education nationale, ces réformes se trouvent déclinées au niveau des établissements sous la forme de contrats d'objectifs triennaux depuis avril 2005 (Annexe 8 p. 61). Ces contrats sont conçus comme un moyen de pilotage des établissements mettant en rapport projet et moyens au travers d'outils de suivi comme les valeurs cibles ou les indicateurs. Apparaît un réel système de management qui demande des résultats chiffrés et utilise l'évaluation comme outil de mise en concurrence (exemple: palmarès).

Concernant les réformes récentes de suppressions de budget, le Député Benoist Apparu (secrétaire d'Etat au logement) explique que «seule la baisse des moyens obligera l'institution à se réformer». Nous pouvons entrevoir la fonction disciplinante de la réforme. Au nom de l'efficacité, les professeurs devront trouver des façons de travailler plus vite car ils seront moins nombreux. (11200 postes en moins en 2008; 13500 en 2009; 16000 annoncés en 2010).

Apparaît également à plusieurs niveaux la notion de mérite. Par exemple, «Les principaux de collèges et les proviseurs de lycées pourront avoir droit à une prime de résultats allant jusqu'à 6.000 euros tous les trois ans», a annoncé Luc Chatel, le 25 janvier 2011, sur France Info. Parallèlement s'instaure un système d'évaluation des enseignants qui doivent dorénavant rendre compte des résultats des leurs élèves au rectorat. Mais plusieurs professionnels de l'éducation craignent que cette évaluation des enseignants serve dans un deuxième temps à mettre en place une prime au mérite chez les enseignants, ce qui les mettrait en concurrence à leur tour.

Je pense que l'idée d'instaurer une prime de résultats peut avoir des conséquences négatives sur la vision que le professionnel aurait dorénavant de son métier. J'ose un rapprochement entre cette méthode de rémunération au mérite et la méthode pédagogique nommée «dressage» que Philippe Meirieu résume ainsi : «le dressage, c'est confondre la formation d'une personne avec la fabrication d'un objet».

Dans le domaine pédagogique, il est reconnu que le dressage ne permet pas réellement l'apprentissage ni la progression, mais habitue l'élève à répondre à un stimulus sans comprendre réellement le sens de ce qu'il fait. La récompense financière pourrait alors devenir un stimulus qui détourne les enseignants du sens réel de leur métier et qui les fait glisser du qualitatif au quantitatif. Le sociologue Christian Laval s'inquiète de ce détournement d'intérêt : «Les valeurs morales et politiques, l'amour du métier, le dévouement professionnel, le goût pour le savoir, une solide formation professionnelle, enfin toutes les manières possibles d'accrocher durablement un désir à un métier ne sont plus que de vaines fantaisies»¹⁵

Enfin, ces réformes sont beaucoup critiquées et inquiètent beaucoup le corps enseignant. Voici l'avis d'Alain Refalo, instituteur, concernant les réformes qui bouleversent le système éducatif : «Les *nouveaux* programmes constituent une régression sans précédent. Ils tournent le dos à la pédagogie du projet qui permet aux élèves de s'impliquer dans les savoirs, de donner du sens à ce qu'ils font, de trouver des sources de motivation dans leur travail. Cette vision mécaniste et rétrograde des enseignements, qui privilégie l'apprentissage et la mémorisation, va certainement enfoncer les élèves en difficulté et accentuer l'échec scolaire. Ces programmes sont conçus pour pouvoir fournir des résultats *quantifiables, publiables et comparables*. Or, *en éducation, tout n'est pas quantifiable, ni même évaluable en termes d'acquisitions immédiatement repérables*. (Philippe Meirieu). [...]

15, extrait de l'article «la réforme managériale et sécuritaire de l'école », *l'Appel des appels*

Désormais, les enseignants seront évalués sur les progrès des acquis des élèves, c'est-à-dire sur la progression des résultats chiffrés. » (extrait de la lettre «en conscience je refuse d'obéir»¹⁶ de d'Alain Refalo)

De par ce changement profond d'organisation de l'institution, la mission même de l'école se trouve bouleversée. Par exemple, la question de l'insertion professionnelle est mise en avant en ce moment en parlant de la mission de l'école. L'école aurait donc la mission de former des élèves afin de répondre au besoin des entreprises et comme fonctionnalité d'alimenter les rouages d'un grand marché de l'emploi européen, voire mondial. Que devient alors le rôle des conseillères d'orientation ? Où mettons-nous le désir de l'individu ? Christian Laval reprend alors une formule de la Commission européenne, extraite du « memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie », en parlant du travail d'une conseillère d'orientation : « il ne lui revient pas d'aider par son écoute un désir à se formuler mais bien de rationaliser le désir de son client en fonction des exigences du marché du travail. ». Il ajoute : «L'école semble avoir pour mission principale de produire des compétences nécessaires à la compétitivité de l'économie française immergée dans la compétition mondiale. ». Tout est fait pour inciter les élèves à penser en terme de débouchés et de métiers. Cette idée est également véhiculée par toutes les publicités de revues d'orientations particulièrement nombreuses ces derniers temps. L'école aurait donc le rôle de façonner les élèves dans le but qu'ils correspondent aux postes que la société met à leur disposition. Certes la critique de l'efficacité économique n'est pas suffisante à proposer des solutions réalistes, mais elle permet toutefois de reposer la question des valeurs et des choix philosophiques, sociaux et moraux sur lesquels sont fondés notre société : société adaptée à l'homme et à son désir, où société d'hommes esclaves de l'économie de marché ?

Des questions fondamentales se posent aujourd'hui autour de la mission de l'école : faut-il adapter l'élève à la société et céder devant la culture de masse et le marché de l'emploi, ou est-ce que l'école peut être un lieu vivant et créatif d'invention d'une future réalité individuelle et sociale ?

La réponse de François Dubet, sociologue, dans *Pourquoi changer l'école* est la suivante : «Il faut savoir lire un tableau statistique s'ils [les élèves] veulent comprendre le monde dans lequel ils sont et agissent. On ne doit pas choisir entre Racine et la lecture d'un tableau de L'INSEE, il faut que les élèves abordent les deux»

Pour Philippe Meirieu : «Ce qui fonde la pédagogie, c'est l'éducation de la liberté. L'objectif, ce n'est pas d'abord l'employabilité des élèves (même si, évidemment, c'est quelque chose dont nous devons avoir le souci), c'est d'abord la possibilité donnée à un être de se poser comme sujet. »

La notion de sujet me semble fondamentale en pédagogie et nous allons maintenant tenter de mieux la cerner.

1-3 Prévention et stigmatisation: du singulier au particulier.

Retour sur l'exemple du rapport de l'INSERM:

L'hypothèse qui mène à l'évaluation de l'INSERM est exprimée clairement par Daniel Widlöcher, Professeur Honoraire à l'université Pierre et Marie Curie, au début du rapport : «L'hypothèse de base est qu'une pathologie médicalement repérable chez l'enfant et l'adolescent permet des mesures de traitement, de prévention et d'interventions utiles. [...] La question se pose donc de savoir comment se situe le trouble des conduites au sein du phénomène social qu'est la délinquance. ».

Cette phrase contient à mon sens plusieurs hypothèses: la première est que le trouble des conduites

¹⁶ consultable sur le site: <http://ddata.over-blog.com/xxxxyy/1/92/89/89/Je-refuse-dobeir.pdf>

est une pathologie. La deuxième est qu'en repérant cette pathologie, il est possible de la prévenir, la guérir. Enfin, il existerait un trouble des conduites au sein de l'entité des troubles du comportement et celui-ci aurait une relation avec le «trouble de la personnalité anti-sociale»¹⁷ appelé aussi la délinquance. Il me semble également que chaque facteur énoncé dans le sommaire du rapport est une hypothèse : facteurs périnataux, facteurs familiaux et environnementaux, impact des médias, attachement et pratiques éducatives parentales, facteurs tempéramentaux et de personnalité, déficits neurocognitifs génétiques.

Revenons alors sur les termes employés pour tenter de comprendre quelles valeurs les contiennent. Tout d'abord, les mots «conduite» et «comportement» semblent dans ce rapport avoir des sens différents. Le rapport explique : «Le trouble des conduites se manifeste par différents symptômes définis dans les classifications : une conduite se définit comme une manière d'agir et de se comporter incluant une certaine connotation morale. Le terme de «trouble des conduites» exprime un comportement dans lequel sont transgressées les règles sociales.»¹⁸.

Or, comme l'explique Augustin Ménard, psychanalyste psychiatre, dans un article intitulé «la bulle évaluatrice et le roc de l'inévaluable» : «qui dit trouble dit rapport à une norme».¹⁹

Les termes troubles des conduites sont en relation avec un domaine normatif selon la définition que nous avons donné précédemment. Il apparaît alors que dans le projet même d'évaluer les troubles des conduites, se situent les valeurs sous-jacentes à une norme énoncées plus haut: la valeur du consensus, de l'uniformisation, qui ont pour conséquences celles de la discrimination.

Il semble alors important de faire remarquer les dérives possibles d'un système normatif sur l'individu, et notamment quand il est appliqué à la santé mentale.

Stefan Chedri, psychanalyste, signe dans *L'Appel des appels*²⁰ un article intitulé «Pour une éthique du sujet» dans lequel il affirme : «Pour faire de l'évaluation et du protocole, il faut pouvoir quantifier. Pour pouvoir quantifier, il faut passer à un niveau de comparaison entre les individus. Le coût de cela, c'est la singularité et la subjectivité du sujet qui sont évacués. On ne s'intéresse alors qu'au particulier, le particulier étant ce que l'on peut déduire d'un règle universelle. Le singulier, c'est ce qui échappera toujours: la subjectivité, le temps de l'existence, et l'espace de la socialité. ». Le particulier semble être le cas particulier remarqué dans un monde normatif, tandis que le singulier serait en relation avec la notion de sujet, et ne serait donc issu d'aucun cadre normatif préalable.

A la suite de cette définition du singulier, il apparaît clairement dans ce rapport de l'INSERM un profil normé de l'enfant *normal* qui, par définition, entre en contradiction avec le singulier tel que le définit Stefan Chedri.

L'évaluation telle qu'on peut la voir apparaître dans le domaine de la santé publique fabriquerait donc du particulier plutôt que du singulier, conséquence de la critérisation de l'objet évalué. Le sujet serait alors pris dans une forme particulière vis à vis d'une norme plutôt que singulièrement. La singularité pour Stefan Chedri, apparaît à partir du moment où l'«on s'intéresse à un individu, à son histoire et à sa famille, on entre dans du singulier, et on ne peut pas le mettre dans une échelle de comparaison, ni faire une projection dans le temps. ». Il poursuit: «quand on cherche à faire une déduction de la situation d'un enfant, on fait abstraction de tout ce qui est de l'ordre de l'imprévisible dans une existence. Et on nie la possibilité pour cet enfant et sa famille qu'il puisse y avoir un véritable temps».

Le temps est une notion fondamentale de l'évaluation. Comme l'explique Charles Hadji, l'évaluation

17 voir p. 12 du rapport complet

18 p. 7 du rapport entier, consultable sur internet.

19 extrait du livre *L'Inévaluable*

20 p. 28

est dans son processus de base un bilan à un instant T. Elle est donc toujours sommative quand elle est prise en dimension micro-temporelle. Cet instant T est par définition un instant figé, qui plaque une image critériifiée d'un individu. Stefan Chedri met en garde sur les conséquences d'un bilan figé de l'individu «si on fige, on arrête le temps et on fabrique du faux». L'image donnée d'un individu à ce moment T influe inévitablement sur son entourage qui en est affecté, et par conséquent sur le sujet lui-même et son évolution. Roland Gori appelle cette dérive de l'évaluation « la prophétie auto réalisatrice». Cette image ne peut pas prendre en compte la notion du temps qui fait partie de la singularité de chacun. Le singulier est donc mis en danger par l'évaluation.

De plus, en cherchant à utiliser l'évaluation de façon prédictive, on cherche à rendre le futur prévisible. Or l'être humain est imprévisible par définition. Selon Stefan Chedri: «l'évaluation c'est pour éviter l'imprévu». L'évaluation pourrait alors contenir la valeur de la stigmatisation. C'est ce que dénonce la pétition «pas de zéro de conduite pour un enfant de 3 ans».²¹ qui fait réponse au rapport de l'INSERM. En voici un extrait : «En stigmatisant comme pathologique toute manifestation vive d'opposition inhérente au développement psychique de l'enfant, en isolant les symptômes de leur signification dans le parcours de chacun, en les considérant comme facteurs prédictifs de délinquance, l'abord du développement singulier de l'être humain est nié et la pensée soignante robotisée. »

Enfin, d'un point de vue psychanalytique, le risque de la perte du singulier se situe dans la transformation des symptômes en critères «ce qui revient à les isoler de leur sens» selon Freud. Or les symptômes sont une forme singulière de chacun. Ce rapport d'évaluation des troubles des conduites s'éloigne, voire se situe en contradiction avec ce que serait le mode d'intervention et d'agir d'un psychologue d'orientation psychanalytique. Dans ce champ psychanalytique, le symptôme est parole, parole à dénouer, à exprimer pour permettre le développement de la symbolisation, à l'inverse d'autres psychothérapies fondées sur la norme. La psychanalyse tentera de permettre à chacun d'explicitier son désir par la parole, son désir singulier, sa différence. Comme valeurs et recherches permanentes, elle choisit de soutenir la singularité de la personne, son projet de vie personnel, et de défendre sa reconnaissance de son originalité au delà des normes. Cette démarche est cousine de celle de la pédagogie telle que la définit Philippe Meirieu: «En tant que pédagogue, ma préoccupation fondamentale est celle du sujet, [...] *instituer l'élève sujet*».

1-4 Comment certaines valeurs entrent-elles en contradictions avec des éthiques professionnelles ?

Regard sur un cas particulier: L'hôpital

L'ouvrage *l'Appel des appels* comporte plusieurs articles réalisés par «des professionnels du soin, du travail social, de l'éducation, de la justice, de l'information et de la culture». Tous dénoncent l'évaluation telle qu'elle leur est imposée dans leur métier, car ils affirment qu'elle entre en contradiction avec les valeurs qu'ils défendent dans leurs pratiques professionnelles.

Les réformes qui ont lieu en ce moment dans le domaine hospitalier vont nous permettre d'imaginer en quoi certaines valeurs peuvent entrer en contradiction avec les métiers du soin.

Si je propose maintenant ce regard sur l'hôpital, c'est pour montrer, au travers d'un sujet qui touche tout le monde et qui me semble très parlant sur cette question, que le domaine des soins comme le domaine de la culture et de l'enseignement sont incompatibles avec les valeurs de la rentabilité.

²¹ consultable sur le site: <http://www.pasde0deconduite.org/appel/>

Considérons le rapport remis le 10 juillet 2008 (Annexe 4 p. 55), à la demande de Madame Roseline Bachelot Narquin, intitulé : «Réflexions et propositions sur la gouvernance hospitalière et le poste de président du directoire», rédigé par Guy Vallancien, Professeur d'urologie à l'université Paris Descartes et Président du Cercle Santé Société.

L'évaluation est un outil principal de ce bouleversement: elle est utilisée dans le but (selon le rapport) de motiver, de classer, (exemple: le palmarès des hôpitaux Annexe 6 p. 59), de mettre en concurrence, de rendre rentable, d'être plus efficace, etc.

Mais selon plusieurs professionnels, les conséquences pour les individus seraient inquiétantes, que ce soit pour les malades ou pour les employés de ces nouvelles entreprises. Didier Dreyfuss, André Grimaldi et Marie-José Del Volgo co-signent ainsi un article dans *l'Appel des appels* intitulé «Malaise dans l'hospitalisation» dans lequel ils expriment leurs craintes concernant cette nouvelle réforme. Tous trois professeurs dans des universités de médecine et praticiens, ils commencent par affirmer que l'hôpital aurait en effet besoin de réformes, mais poursuivent leurs articles en critiquant vivement la proposition faite dans le rapport. Une des craintes principale est que ce rapport remette en cause la valeur d'égalité d'accès au soin. En transformant l'hôpital en entreprise, la valeur de la rentabilité apparaît pour les patients et leur maladies : certains seraient donc rentables et d'autres moins. Ils s'inquiètent alors : «Qu'advient-il des malades non présentables dans le système qui nous est proposé ? ». En effet, la position très rigide du rapport est choquante «La vision charitable de l'hospice qui accueille toute la misère du monde quelle que soit l'heure, le jour ou la nuit ne correspond plus aux impératifs de qualité et de sécurité des soins. ». Selon eux, une des conséquences de cette réforme serait la valorisation des actes techniques rapides et codifiés au détriment des thérapeutiques médicales de longue haleine. Ils s'inquiètent vivement de la traduction en actes médicaux de cette réforme: pourrait-elle se traduire par des démarches visant à l'efficacité plutôt qu'à une guérison plus longue mais bénéfique pour le patient ? Et qu'en sera-t-il des patients en fin de vie qui nécessitent des soins palliatifs coûteux et parfois de longue durée ? Ces questions énoncées dans l'article de *l'Appel des appels* posent de vraies questions concernant les valeurs défendues dans le système public aujourd'hui.

De plus, dans la nouvelle organisation proposée dans la réforme, la question de l'évaluateur ignorant le domaine évalué réapparaît: le rôle d'évaluateur est confié au président du directoire qui ne sera non pas praticien ni même formé dans le domaine médical. On peut alors se demander si la réflexion sur l'évaluation ne tendra pas à être déconnectée de son utilité par rapport aux patients et à la sphère des soins.

Enfin, le rapport nous plonge dans l'interrogation quand on peut y lire des éléments qui semblent contradictoires : «L'obsession quotidienne du président du directoire et de son équipe doit être le malade, rien que le malade.» et plus loin «Le Directoire assume pleinement la gestion de la société [...]. L'entreprise doit vivre avec ses ressources propres et si son chiffre d'affaire annuel permet de dégager un bénéfice, elle doit le réinvestir dans l'amélioration de ses prestations et dans une participation aux résultats de ses personnels et de ses éventuels actionnaires. ». Roland Gori dénonce «le soin mis au service d'une gestion, et non une gestion mise au service du soin ».

L'évaluation est effectuée à partir des valeurs de l'entreprise et nous pourrions retrouver des conséquences identiques à celles de l'exemple de l'entreprise Teleperformance. Les conseillers clients deviennent des outils de production qui doivent être toujours plus performants. Géré par des méthodes de managements qui les maintient sous la pression de la rentabilité du moindre instant, le singulier disparaît au dépend des besoins de l'entreprise en prise aux lois concurrentielles du marché.

Les conséquences de cette politique de l'évaluation omniprésente qui sert des valeurs de rentabilité et d'efficacité se ressentent chez les employés des différents domaines touchés. Voici un exemple d'Anne Guigou qui témoigne de son vécu en tant que «contrat aidé» dans un hôpital, dans l'article «Degré zéro d'évaluation», extrait du livre *L'Inévaluable*. Ce témoignage est consultable annexe 5 p. 57. Les exemples d'employés en souffrance les plus médiatisés sont ceux des suicides des employés de Orange.

Enfin, nous citerons le témoignage de Stefan Chedri qui pose la question «pourquoi soigner quelqu'un serait-il rentable ? » mettant en évidence l'incompatibilité de certaines valeurs de l'évaluation avec certaines pratiques professionnelles. Son exemple extrait de son article «pour une éthique du sujet», extrait de *L'Appel de appels*, est parlant: «Comment évaluer un sourire dans un traitement thérapeutique[...] ? Par exemple quand on passe une journée avec un psychotique dans un parc chacun sur sa chaise à dix mètres l'un de l'autre, [...] et ce pendant deux mois, trois mois ? Et un jour, d'un coup, le contact se noue, on arrive à manger ensemble, à discuter. Ou est l'acte de quantifier ? Comment va-t-on évaluer ? »

Ainsi les praticiens de la santé mentale ne manquent-ils pas de soulever à un niveau philosophique et éthique toutes les questions posées par une évaluation qui serait fondée sur la rentabilité (valeurs croisant les critères de temps et d'argent). Roland Gori met l'accent sur «le passage d'une culture de service public à une culture du résultat ». Il complète : « Les professionnels ajustent leurs pratiques face aux contraintes du protocole, face aux normes de plus en plus standardisées et non face aux usagers ou à l'éthique du service public ».

Il ressort du rapport de l'INSERM que l'évaluation en créant une image fixe de l'individu a des conséquences inévitables sur celui-ci, ce qui donne un réel pouvoir à l'acte d'évaluer et à l'évaluateur. Viviane GLIKMAN, maître de conférence à l'Institut national de Recherches Pédagogiques, conclut son rapport «Evaluer l'action éducative ? » en rappelant que «l'évaluation n'est pas neutre. Sa finalité est de rétroagir sur l'action [...]».

Roland Gori va jusqu'à écrire que «l'évaluation quantifiée est aussi de nos jours une manière de penser le social, d'exister pour les individus et se penser dans le monde, en rapport avec autrui». L'individu évalué ou pas ne sera pas le même dans son rapport au monde. Mais je pense que l'évaluation agit non seulement sur l'individu mais aussi sur le collectif. En ce sens, l'utilisation de l'outil «évaluation» tel qu'il nous est proposé actuellement par les réformes des politiques publiques traduit la tentative d'instaurer un nouveau rapport à l'action, fondé sur de nouveaux principes et de nouvelles valeurs sur lesquelles plusieurs professionnels appellent à la vigilance.

Pour conclure, et tenter de comprendre un peu plus précisément les enjeux d'un dispositif d'évaluation dans la société, il semble intéressant de s'arrêter sur la définition du mot «dispositif». Citons Giorgio Agamben, philosophe italien du XX^{ème} siècle, dans son ouvrage *Qu'est ce qu'un dispositif* : « J'appelle dispositif tout ce qui a d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants ». Selon Roland Gori : «le dispositif présente pour Foucault²² une nature et une fonction essentiellement stratégique qui supposent des interventions dans les jeux de pouvoir par des types de savoir dont ils sont à la fois l'occasion, la conséquence, et l'origine. »²³

22 Philosophe français, 1926-1984

23 Extrait de *L'Appels des appels* p. 31

2- L'évaluation, valeurs et notion de pouvoir

Après avoir évoqué les conséquences possibles de l'évaluation sur l'individu, nous allons dans ce chapitre tenter de développer et d'éclairer le lien entre évaluation et pouvoir, en prenant pour appui cette citation de Roland Gori : « [...] l'évaluation actuelle n'est pas une pratique scientifique mais se révèle davantage être idéologique permettant l'exercice d'un pouvoir au nom d'une soi disant objectivité».

2-1 Le pouvoir de l'évaluateur

Retour sur le rapport de la DEPP:

Si nous prenons l'exemple des statistiques, nous pouvons nous apercevoir que l'hypothèse qui motive ces calculs est une recherche d'objectivité absolue. En effet, on peut lire au dos du rapport en slogan publicitaire : «Des repères concernant tous les aspects de l'appareil de formation, des références indiscutables».

Mais qu'en est-il réellement ? Les calculs statistiques sont-ils élaborés comme des mesures scientifiques ? Sont-ils des résultats objectifs ?

A première vue, il semblerait en effet que contrairement à la copie d'un élève, les calculs statistiques se basent sur des éléments quantifiables. Par exemple, le calcul de la proportion moyenne d'élèves absents (absences non justifiées quatre demi-journées ou plus en 2008-2009) semble pouvoir se réaliser objectivement. Mais d'autres calculs sont moins objectifs : par exemple, les actes de violence graves dans les établissements publics du second degré. Quelle est la définition de l'acte de violence grave ? Malgré l'effort réalisé pour tenter de les définir (voir annexe 2 p. 49), il est précisé dans le rapport qu'«une certaine part de subjectivité de la part des responsables d'établissement ne peut-être totalement écartée. ». On peut imaginer la grande variabilité des définitions des actes de violences selon par exemple l'emplacement géographique de l'établissement (quartier HLM ou campagne). Leurs définitions des actes violents risquent d'être différentes. De plus, les établissements étant dorénavant soumis à la concurrence, on peut imaginer que les résultats peuvent en être aménagés.

De plus, en dehors de l'hypothèse globale de l'objectivité absolue, peuvent se poser les questions suivantes: comment sont réalisés les calculs ? Comment sont choisis les critères ?

Je pense que chaque choix de calcul est une hypothèse. Afin de créer le calcul, il faut émettre une hypothèse de relation entre deux éléments. C'est celle-ci qui va créer l'évaluation, et déterminer son résultat. Si l'évaluateur décide d'évaluer le retard des entrées en 6ème par rapport à l'activité des parents par exemple, c'est dans son acte même d'évaluer qu'il suppose la relation entre ces deux éléments. Le fait de créer un calcul et le suivi de cette relation sur plusieurs années par exemple vont créer leur interdépendance. L'évaluateur possède alors un pouvoir de mise en relation.

De la même façon dans le rapport de l'INSERM, l'hypothèse selon laquelle les troubles de conduites peuvent être héréditaires est une hypothèse qui va créer un résultat. Et le plus souvent, c'est souvent ce résultat qui fait l'objet de toutes les attentions. Mais ne serait-ce pas plutôt l'hypothèse de l'évaluation qu'il faudrait interroger ? Nous pouvons craindre que l'évaluation, en créant la mise en relation, crée un résultat qui donne «raison» à l'hypothèse de l'évaluateur. Dans un extrait retranscrit d'un séminaire sur «L'évaluation dans une action pédagogique», Viviane GLIKMAN explique : «Il est fréquent que l'évaluation serve surtout à justifier l'action et que les décideurs ou les opérateurs de l'action n'y cherchent que des arguments destinés à prouver la qualité de ce qu'ils font. ».

2-2 Le pouvoir des chiffres

Un autre élément entre en compte dans les statistiques: l'interprétation du chiffre.

Par exemple, dire qu'il y a 9,7 % de la population adulte en situation de chômage en 2011 ne nous permet pas de l'interpréter. Il manque souvent beaucoup d'informations sur le contexte du calcul afin de pouvoir interpréter correctement une donnée statistique. Souvent les médias s'emparent du résultat pour en donner une vision réductrice et partielle, en négligeant toute analyse et débat sur le processus même ayant permis l'obtention de ces données. La conséquence de ce manque de précision est que ces chiffres peuvent être à la base d'interprétations aléatoires.

Nous avons vu que l'évaluation est un processus de négociation car les critères sont créés en fonction de l'action désirée. Or qu'en est-il de l'hypothèse à la base du calcul statistique ? Elle est souvent non explicitée sous une apparence d'objectivité. Le but, et c'est peut être là la seule action désirée et assumée, est de fournir un état des lieux, une image de la réalité. C'est une des particularités de l'évaluation statistique. Porteuse de la valeur d'objectivité absolue, elle s'interdit la correspondance avec un système de valeur. Le système de valeur serait justement de faire croire à une réalité sans valeur.

Ces chiffres donnent du pouvoir à ceux les détiennent et légitiment les actions conséquentes sous-couvert d'objectivité.

Roland Gori définit les statistiques dans son article ²⁴:

« Avant d'être une science ou une méthode, la statistique apparaît étymologiquement comme une connaissance de l'Etat par l'Etat qui estime le potentiel humain dont il dispose pour le gérer au mieux dans l'exercice de son pouvoir. La statistique constitue un savoir que l'Etat doit former à partir d'enquêtes et ou de sondages pour agir sur le comportement des individus conçus comme des sujets économiques, et sur leurs représentations sociales, individuelles, et collectives puisqu'ils sont aussi des sujets politiques»

L'évaluation, en établissant une image à un instant T, propose un savoir soit disant neutre dans un but de gouvernance. Elle a le pouvoir de donner à voir et à exploiter une image de la société qui dépend de l'hypothèse de l'évaluateur, et dans le cas du rapport de la DEPP, c'est l'évalué qui s'évalue (l'Etat).

Le principal pouvoir de cette image est d'interagir avec l'individu et le collectif dans leurs représentations du monde.

Puisque nous avons vu que l'évaluation n'a pas lieu sans hypothèse de l'évaluateur (non explicitées sous couvert d'objectivité dans ce cas), il est important de croiser les résultats de l'évaluation avec les valeurs du système politique actuel. Ces valeurs apparaissent au travers des réformes et autres directives menées par le gouvernement et c'est ce que nous avons pu voir dans cette partie.

2-3 Le pouvoir de la norme

Regard sur un cas particulier : l'Organisation Internationale de Normalisation (l'ISO)

Nous avons vu le pouvoir de la norme morale avec l'exemple de l'INSERM.

Regardons maintenant les normes industrielles en prenant pour exemple l'Organisation Internationale de Normalisation (Annexe 7 p. 60). L'ISO est le plus grand producteur et éditeur

²⁴ Extrait de *l'Appel des appels* p. 268

mondial de normes industrielles internationales. Cet organisme est donc en mesure d'interdire ou d'autoriser certains produits, selon les normes qu'il crée. L'objectif de cette organisation «est de garantir certaines caractéristiques des produits et des services, notamment la qualité, le respect de l'environnement, la sécurité, la fiabilité, et l'interchangeabilité – à un coût économique» et de «faciliter le commerce» (selon les extraits du site internet). Or l'ISO est une organisation commerciale qui réponds aux besoins de entreprises et qui est également rémunérée par celles-ci.

A l'occasion de recherches sur l'utilisation des pesticides dans l'agriculture, j'ai pu à plusieurs reprises rencontrer des agriculteurs qui tentaient de réduire leur utilisation de produits de synthèse afin de rendre plus naturels leur production. Or seuls les pesticides de synthèses étaient légalisés et homologués.

Cet exemple montre non seulement le pouvoir qu'ont les fabricants de norme comme l'ISO sur la réglementation du marché, mais également le pouvoir qu'ont les entreprises sur ce genre d'organisme.

Dans de nombreux champs de la sphère publique, les nouvelles technologies et les nouveaux procédés d'évaluation offrent aujourd'hui des moyens nouveaux pouvant potentiellement être mis au service d'actions de préventions, de contrôle, de repérage, (caméras de vidéo surveillance, le fichier EDVIGE,...)

Voici un dernier exemple concernant l'évaluation dans l'Education Nationale: l'instruction interministérielle n°09-060 JS du 22 avril 2009, adressée aux préfets et aux recteurs d'académie, définit la politique du gouvernement concernant «la prévention du décrochage scolaire» et «l'accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système scolaire»²⁵. En voici un extrait: «une interconnexion des différentes bases de gestion interne pour améliorer le repérage des élèves décrocheurs ou sortant sans qualification sera réalisée dès cette année scolaire dans les académies aux effectifs les plus importants et généralisée à tous les rectorats à partir de la rentrée 2009. »

Les enseignants devront dorénavant envoyer les résultats de leurs élèves au rectorat afin de repérer les élèves *décrocheurs*. Mais qu'est-ce signifie le terme *décrocheur* ? Comment évaluer si un élève est *décrocheur* ? Quels sont les critères ? L'objectif de cette démarche énoncé est la prévention, de la même façon que le rapport de l'INSERM. Mais nous revenons à la même problématique d'évaluation stigmatisante et discriminatoire. Enfin, étant donné la suppression des postes et plus globalement la diminution des financements en ce qui concerne les domaines de l'éducation et du social, nous pouvons nous demander quelles solutions sont proposées à ces élèves «décrocheurs».

Par cette évaluation recoupe des mécanismes de stigmatisation et de contrôle des comportements humains.

Conclusion:

Nous avons vu dans cette partie que la société actuelle utilise une évaluation guidée en partie par des valeurs normatives et concurrentielles, souvent au dépend de la singularité de l'individu et de l'expression de chacun.

Nos recherches sur l'évaluation nous ont menés à la conclusion que chercher l'objectivité au travers d'un acte d'évaluation de l'être humain par l'être humain est une fausse piste.

En effet, le mode d'intervention des politiques publiques actuellement est de s'appuyer sur l'évaluation afin de justifier son action à partir de chiffres soit disant objectifs (qui reflèteraient une réalité). Or nous avons pu voir que les données recueillies à la base de ces calculs (comme par exemple les actes de violences dans les établissements scolaires) sont subjectives. Il est impossible

25 disponible sur le site : <http://www.education.gouv.fr/cid28356/mene0900412j.html>

de créer des données objectives à partir de données subjectives!

Au travers de cette politique tournée vers l'évaluation, on peut voir la mise en pratique d'une nouvelle valeur (celle de l'objectivité), qui serait justement de faire croire à une réalité sans valeur. L'évaluation en tant qu'image la plus précise possible d'une réalité, revient à poser la question de la neutralité de cette réalité. Quelle est cette réalité en dehors du regard que l'on porte sur elle ?

L'évaluation est un regard sur la réalité et chaque regard est orienté comme nous avons pu le voir au travers de nos recherches.

Le risque de la recherche de l'objectivité absolue est à mon sens de nier l'évaluation au sens de dispositif mettant en jeu des valeurs, et par conséquent d'empêcher le débat fondamental autour de celles-ci. La phrase de Hannah Arendt introduit la notion de dialogue : «Le monde n'est pas humain pour avoir été fait par les hommes, il ne devient pas humain parce que la voix de l'humain y résonne, mais seulement lorsqu'il est devenu un objet de dialogue» (extrait de *Vies politiques*, éditions Gallimard, 1974). Et pour dialoguer sur le monde, l'évaluation en tant que jugement de valeur est outil fondamental à mon sens.

Dans cette dernière partie, nous allons nous intéresser à des méthodes d'évaluation qui permettraient de donner plus de sens à ce processus, notamment dans un acte éducatif, acte fondamental dans la création d'un dialogue entre l'individu et le monde.

IV/ Évaluer : un outil précieux dans le domaine de l'éducation:

Évaluer, c'est former.

L'évaluation est indissociable de l'action. Olivier Reboul affirme même que «renoncer à évaluer est un véritable déni de justice envers l'élève car cela revient à l'empêcher d'apprendre».

1- L'évaluation dans l'enseignement artistique

1-1 «La culture réclame son évaluation»

La réflexion de Marie José Mondzain, philosophe, Directrice au CNRS, me semble importante concernant le rapport qu'a l'art à l'évaluation : «L'évaluation est un travail d'éducation de la parole, du regard, et de la sensibilité qui concerne tous ceux qui ont droit au savoir, au plaisir et à la parole. Tous ceux et celles qui œuvrent dans la création, la critique et la pensée, doivent impérativement transmettre et partager cette réflexion sur la valeur, dans quelque lieu qu'ils se trouvent. Apprendre à juger, à parler ensemble est un travail de terrain qui n'a rien à voir avec l'évaluation quantifiée d'un audimat ou d'un profit. »

Pour Marie José Mondzain, l'évaluation est «un travail de formation, de construction d'exigence, où se fait reconnaître la valeur. ». Ce travail «repose sur une pensée de gratuité de la dépense et de la perte, sur l'évaluation des risques et de la fécondité des erreurs, sur la générosité singulière qui offre du temps, de la lenteur et de la patience. »

Pour utiliser l'évaluation dans un but de formation, il faut donc la relier avec des valeurs en accord avec cette dynamique, et non utiliser des modèles préétablis dont les valeurs sont en contradiction avec nos pratiques de pédagogues.

«Les oeuvres et les gestes de la culture [...] sont par définition et par excellence, les sites de la critique et du jugement. La culture réclame son évaluation à condition qu'elle soit mesurée à l'aune de la liberté et de la communauté qu'elle produit». ²⁶

1-2 Savoir évaluer, c'est savoir juger

L'importance du jugement dans une relation pédagogique

L'évaluation se concrétise le plus régulièrement par des actes de jugements de valeurs. Mais en tant qu'enseignante, que dois-je faire de ce jugement ? Quelle importance a-t-il dans la relation pédagogique et quels sont les risques ?

Le verbe *juger* a plusieurs sens. Il peut avoir le sens de «soumettre (une cause, une personne) à la décision de sa juridiction». Selon l'Encyclopédie Universalis, c'est «l'acte de la pensée qui pose le vrai».

Dans un deuxième sens, il peut également recouvrir les notions «d'apprécier», c'est à dire de «prendre nettement position sur, considérer, examiner, pour se faire une opinion» ou encore «coter, évaluer, jauger, peser. » (extrait du dictionnaire *petit ROBERT*, 1967). C'est dans ce deuxième sens que nous considérerons ce terme.

²⁶ Extraits de l'article de Marie José Mondzain de *l'Appel des appels* p. 324

Je pense que le jugement (dans le sens d'évaluation) est un outil de création du dialogue et de débat sur les valeurs.

En tant qu'appréciation/évaluation, il permet tout d'abord l'implication du pédagogue ainsi que celle de l'élève dans la relation pédagogique. Venant du pédagogue, c'est une attention portée sur la valeur de la production de l'élève. C'est une façon de le positionner en tant qu'individu et spécifiquement en musique en tant que musicien. Si l'objectif de l'enseignant est de créer du dialogue, son positionnement peut permettre à son tour le positionnement de l'élève. Le jugement étant une perception personnelle de l'enseignant selon ses propres valeurs, elle doit laisser à l'élève son avis et sa subjectivité propre. La condition de la mise en place de ce dialogue qui donne à l'élève une réelle place d'individu acteur, est que l'enseignant explicite ses valeurs.

Le jugement (l'évaluation) devient alors un réel outil pédagogique, qui permet un dialogue artistique et une mise en question des valeurs sous-jacentes à toutes notions abordées.

Le jugement peut permettre d'établir un dialogue sur le sens de l'action et sa valeur, éléments fondamentaux à toute éducation. Il n'y a aucun mal à juger. Au contraire, les choses ont une valeur et il faut la dire, la discuter, la négocier.

Plus largement dans les domaines artistiques et culturels, il me semble fondamental que les valeurs de l'enseignant ainsi que celle de l'institution soient énoncées clairement, car trouver sa propre singularité de son discours artistique s'élabore contre et avec des valeurs, dans une recherche de positionnement dans le monde.

Il s'agit maintenant de voir en quoi le jugement a une place particulière dans toute activité artistique. Si nous prenons l'exemple du musicien en France, toute production musicale sous forme de concert, enregistrement, ou autres inclut directement le jugement d'un public. Plus globalement, l'évaluation d'un instant T fait partie des pratiques artistiques par définition. En effet, ce n'est pas la fabrication de l'objet artistique qui est évaluée mais l'objet quand il est montré à un *public* (au sens large de *récepteur*). Reste à penser comment l'école peut prendre en compte cette particularité des pratiques artistiques.

Je pense qu'il faut que l'école soit un lieu d'invention et d'expérimentation, et qu'au service de l'apprentissage, des dispositifs puissent être inventés pour intégrer cette dimension spécifique aux domaines de l'art. Plus précisément pour l'enseignement musical, il ne faut pas mettre uniquement en place des évaluations sommatives (certificatives) sous prétexte d'«entraîner les élèves à jouer en concert». Non seulement, l'évaluation formative est un outil précieux pour guider l'apprentissage, mais sa mise en place ne contredit pas la prise en compte de la réalité du «concert» pour les élèves. En effet, nous avons vu que toute évaluation peut devenir formative si elle est mise au service des apprentissages. C'est pour cette raison que j'ajouterai que cette réalité du musicien me semble importante à prendre en compte en tant que professionnels de l'enseignement musical, afin de ne pas perdre de vue que c'est de notre devoir de donner à toute production musicale (concert, représentation, enregistrement, etc.) un sens formateur.

L'évaluation en tant que jugement de valeur fait partie de la pratique du musicien. Il est important et intéressant de la prendre en compte et d'en faire un élément formateur.

Pour revenir à la place du jugement dans la relation pédagogique enseignant/élève, il faut néanmoins bien distinguer ces deux sens du mot *jugement* car *juger* dans le sens de *soumettre à une décision* est l'une des dérives possible de toute pratique de jugement au service d'un acte pédagogique.

Le risque est que l'enseignant se retrouve dans la position de celui qui «sait» et que la parole de l'enseignant soit prise comme une vérité absolue par l'élève. Or nous avons montré que l'évaluation comportera toujours une part de subjectivité. Le jugement professoral sera, comme tout regard, inévitablement orienté. La réalité n'existe pas en dehors du dialogue qu'elle peut susciter.

De plus, l'utilisation du jugement en tant que *soumettre à une décision* peut mettre l'élève dans une

position de récepteur et non d'acteur de son apprentissage. L'enseignant met l'élève dans une position qui l'empêche de réfléchir par lui-même, et de devenir conscient des enjeux de son apprentissage. L'élève peut être par conséquent sujet à une angoisse justifiée de toute évaluation.

La peur du jugement

Ces mécanismes de peur (ou stress) qui impliquent l'évalué et l'évaluateur, s'inscrivent également dans une relation élève/enseignant ainsi que dans un cadre plus large qui est celui de la vie d'établissement ou de la cité. Sans aborder de façon approfondie cette question qui représente en elle-même un domaine large et complexe, notons simplement quelques réflexions.

Tout d'abord, l'évaluation renvoie à la question de l'image de soi à un instant T. Ce moment de retour semble inévitablement stressant. C'est un moment de confrontation de soi avec un référent extérieur plus ou moins étranger et plus ou moins connu de l'élève.

Deuxièmement, je pense que le stress de l'évaluation peut parfois être amené par l'enseignant. Lui-même ayant été sous son emprise lors des examens et concours qu'il a lui-même passé, il peut le transférer sur l'élève. Plus globalement, l'enseignant est un être humain avec ses représentations, son histoire, ses expériences, ces dernières ayant sans doute été confrontées à la question de la compétence et de la valeurs.

Enfin, dans le duo élève/enseignant, je suppose que l'évaluation peut symboliser sa capacité d'enseigner. Les professeurs ayant de grands élèves qui réussissent des concours prestigieux sont, dans les idées reçues, les meilleurs enseignants. De plus, la pression de l'institution sur l'enseignant peut aussi engendrer du stress.

L'évaluation est, je pense, un point central et sensible de l'organisation d'une structure.

Au delà de la relation duelle, c'est à tout un faisceau de relations imaginaires et symboliques que sont reliés les enjeux psychologiques des situations d'évaluation notamment dans leurs dimensions sociales et institutionnelles.

Je pense enfin que l'un des enjeux se situe dans la fabrication d'une évaluation qui deviendrait un processus désirable: celle-ci remise au service des apprentissages (évaluation formative) serait alors un outil pour l'élève désireux d'apprendre, ainsi que pour l'enseignant désireux de faire apprendre.

2- L'évaluation formative

2-1 Un outil pour l'apprentissage

Ce qui rend une évaluation formative n'est pas sa forme propre mais son articulation avec l'action de former. En d'autres termes, c'est l'intention de l'évaluateur qui la rend formative.

Charles Hadji explique que «c'est la volonté d'aider qui en définitive installe l'activité d'évaluation dans un registre formatif. ». Si l'on veut être plus précis, on peut dire que c'est une évaluation «à volonté formative». Philippe Perrenoud l'appelle «observation formative» car selon lui, «est formative toute évaluation qui aide l'élève à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif».

Pour cela, l'évaluation formative a un caractère essentiellement informatif. Elle doit renseigner pour guider les apprentissages en cours. A partir du moment où le résultat de l'évaluation devient une information utile au dispositif pédagogique mis en place, l'évaluation devient formative.

Selon Linda Allal²⁷, le processus complet pourrait se résumer en trois étapes :

La première étape serait de recueillir l'information.

La deuxième serait celle de l'interprétation de cette information de façon à éclairer l'enseignant et l'élève.

La troisième serait l'étape d'ajustement et adaptation des activités enseignement/apprentissage.

Nous retiendrons que l'élément essentiel qui différencie ce type d'évaluation du système de notation scolaire est que l'information (la note) n'est pas le but en soit. Elle est suivie de deux étapes qui lui donnent un sens (étape de l'interprétation, de la compréhension du sens) et d'une conséquence concrète (l'adaptation du dispositif pédagogique). L'information n'est pas un élément brut mais un élément utile pour apprendre.

L'objectif, l'hypothèse, la valeur à la base de cette forme d'évaluation est de permettre l'apprentissage. Et pour cela, selon C. Hadji, certaines conditions doivent être remplies :

«Condition n°1: l'évaluation doit avoir toujours pour objectif d'éclairer les acteurs du processus d'apprentissage (l'élève comme le maître).

Condition n°2 : refuser de s'enfermer dans une seule façon de faire, dans des pratiques stéréotypées.

Condition n°3 : rendre transparents les dispositifs.

Condition n°4 : se méfier des emportements, et des abus de pouvoir. »²⁸

Il me semble important de préciser la condition n°3 : rendre transparent le dispositif. Une façon de réaliser cette condition est à mon sens de créer un contrat didactique, appelé aussi contrat social, fixant les règles du jeu. En effet, l'évaluation étant une lecture de la réalité, qui, comme toute lecture, est orientée, il est important d'explicitier cette orientation afin que l'évaluation juge bien les apprentissages et non pas l'individu lui-même.

Un outil de l'évaluation formative est le concept du contrat didactique. Le contrat s'effectue entre l'évalué et l(es)évalué(e)s. Dans un cadre pédagogique, il régit le comportement de l'enseignant attendu par les élèves ainsi que le comportement des élèves attendu par l'enseignant. Il existe toujours un contrat didactique qui régit la relation pédagogique mais je pense que l'enjeu se situe dans le fait de l'explicitier. Le contrat didactique, pour qu'il devienne transparent, se concrétise par des critères d'évaluation clairement énoncés entre l'élève et l'évaluateur (l'enseignant, les jury lors d'un examen ou autres). Ce contrat peut être rédigé par l'évaluateur, par l'élève ou par le duo évaluateur/élève. Il peut s'entendre sur des durées variables, l'important étant que l'élève soit conscient de ce qu'on attend de lui. Il connaît les critères sur lesquels il est évalué et peut alors lui aussi se positionner par rapport à ces critères. Poser les critères d'évaluation n'est pas une recherche d'objectivité mais de clarté vis à vis de l'acte d'évaluation.

Il me semble que l'une des conséquences positive et non négligeable qui permet de changer la vision que l'élève a de l'examen est qu'il n'aurait plus l'impression d'être juger sur sa personne, mais bien sur ses apprentissages. De plus, il serait dans une position de conscience et de maîtrise du dialogue qui s'effectue dans une situation d'apprentissage.

Nous avons pu remarquer que l'évaluation formative laisse une vraie place à l'élève et à son jugement. Comme nous l'avons vu avec le contrat didactique, l'évaluation formative peut se mettre en place au travers de plusieurs dispositifs pédagogiques.

L'auto-évaluation pour Linda Allal, est un dispositif très important quand on parle d'évaluation formative : «les promesses [des pratiques d'autoévaluatives] touchent aux fondements de l'action éducative : à savoir, de faire en sorte que la personne en formation puisse s'affranchir du guidage du

27 Extrait de *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*

28 Extrait de *L'évaluation démystifiée* p. 67

formateur».²⁹

Il existe d'autres dispositifs comme l'évaluation mutuelle (ou partagée) : «deux ou plusieurs apprenants (pairs ayant le même statut dans la situation de formation) évaluent leurs productions et/ou leurs procédures respectives ou conjointes en se servant d'un référentiel externe. »

Enfin, la coévaluation consiste pour l'apprenant à « confronter son autoévaluation (de sa production et/ou de ses procédures) à l'évaluation réalisée par le formateur. »

De toute façon, l'évaluation formative est une évaluation qui implique l'apprenant.

Un cas particulier: le contrôle continu

Il existe plusieurs tentatives de rendre l'évaluation plus adaptée à l'apprentissage, comme par exemple le contrôle continu. Le fait de rendre une évaluation continue rappelle la démarche de l'évaluation formative dans son but de guider l'élève vers l'apprentissage à tous les moments de sa recherche. Mais le contrôle continu n'est pas forcément une évaluation formative. Ce système à ma connaissance se traduit souvent par une multiplication d'évaluations sommatives qui sont sensées renseigner l'apprenant sur son évolution. Or les conditions d'une évaluation formative ne sont pas remplies : la note n'est pas interprétée, le dispositif non réadapté, et les critères non explicités. Le problème du sens reste entier pour l'élève.

2-2 Exemple d'une évaluation formative

Exemple d'une évaluation formative mise en place par Fernand Oury:

Prenons un exemple d'évaluation formative inventée par Fernand Oury. Instituteur en région parisienne dans les années 1960, il est à l'initiative de la pédagogie institutionnelle.

L'idée principale de cette pédagogie est la mise en place de «lieux de paroles» dans la classe. Plusieurs temps d'échanges sont aménagés pour cela : un temps quotidien de parole ainsi qu'un temps de conseil où sont prises les décisions concernant l'organisation de la vie de classe. Son objectif est de faire exister l'institution pour «faire tenir la classe» et de rendre possible la parole afin que l'élève puisse prendre en charge sa vie d'écolier.

Concernant l'évaluation, le postulat de départ est qu'une classe homogène n'existe pas. L'objectif est de créer un climat relationnel coopératif au sein de la classe. Pour parvenir à cela, le système d'évaluation par ceintures est emprunté au judo sur le principe des niveaux différents symbolisés par différentes couleurs de ceintures. Une ceinture est une représentation symbolique d'un niveau de maîtrise correspondant à un ensemble de compétences identifiées sous forme de plusieurs items. Les validations d'items pour passer d'une ceinture à l'autre sont décidées d'un commun accord entre l'enseignant et l'élève. Les objectifs de ce système d'évaluation pourraient être résumés en trois points : le premier permet que chaque enfant soit pris en considération selon ses compétences. Le deuxième permet aux enfants d'entrer dans des actions qui correspondent à ce qu'ils sont en mesure d'entreprendre : les élèves abordent les apprentissages qui se situent dans leur zone proximale de développement³⁰. Cela leur permet de ne pas «décrocher». Le troisième objectif est de servir de support aux apprentissages coopératifs. Par exemple, une ceinture noire en mathématique se doit

29 Extrait de l'ouvrage *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation* p. 44-52

30 Concept emprunté à L. Vygotski, psychologue Russe. Voici la définition qu'il en donne «c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés». En d'autres termes, c'est la zone de développement qui est ni trop loin pour pouvoir être atteinte par l'apprenant, ni trop près pour qu'il y est apprentissage.

d'aider une ceinture verte. Autrement dit, plus un enfant a une ceinture élevée, plus on peut être exigeant avec lui. Grâce au tableau des ceintures affichées en permanence dans la classe, les enfants savent toujours où ils en sont et l'enseignant n'est plus le seul en possession du savoir. Les ceintures sont validées par l'enseignant et par le conseil de la classe.

Tentative d'application :

Tentons d'imaginer un dispositif dans une classe de FM qui pourrait mettre en place, autour d'un projet, une évaluation par items.

Le projet s'adresse à une classe de 15 élèves de 1er cycle. Les plus jeunes ont 8 ans, et sont en deuxième année, d'autres ont 13 ans et sont en 5ème année. Le projet se déroulera sur 3 mois et se conclura par trois bandes sons de trois courts-métrages différents qui seront par la suite jouées en *live* pendant un festival de film d'animation.

Le projet proposé aux élèves :

Tâche globale:

En trois groupes de 5 personnes, vous devez réaliser la musique d'un court métrage avec l'aide de vos instruments. Votre composition sera jouée en *live* lors de la projection du court métrage pendant le festival de film d'animation qui aura lieu dans 3 mois.

Contraintes et consignes :

- Chacun de vous devra composer 40 secondes minimum de musique écrite sous forme de partition (correspondant à un moment déterminé dans le film) qu'un ou plusieurs élèves de 2ème cycle devront interpréter.
- Vous élaborerez à cinq, en fonction des *règles du jeu* proposée par l'enseignant, une partie improvisée (minimum 3 minutes)
- Vous composerez à cinq, jusqu'à la fixer complètement, une partie «bruitages» en relation directe avec le film.
- Vous garderez une trace audio de votre travail d'une séance à l'autre.

Items individuels:

Item 1 : Savoir écrire une partition qui comporte toutes les informations nécessaires à l'interprétation musicale de quelqu'un (autre que le compositeur).

Item 2 : Savoir utiliser au moins 3 modes de jeu différents sur son instrument.

Item 3 : Savoir jouer en synchronisation avec le film.

Item 4 : Avoir expérimenté au travers des *règles de jeu* les notions d'imitation, d'opposition, de dialogues et d'intensité dans l'improvisation.

Items collectifs:

Item 5 : Etre en mesure d'évaluer collectivement le travail de la séance précédente en écoutant l'enregistrement.

Item 6 : Etre en mesure d'organiser collectivement la séance de travail.

Item 7 : Participer au bilan oral de fin de projet qui se fera en présence de l'enseignant.

Le projet pour l'enseignant :

Les items constituent les objectifs d'apprentissages visés par l'enseignant et l'élève.

Concernant les *règles du jeu*, voici un exemple de démarche possible pour guider ce temps autour de l'improvisation :

Le point de départ communs aux trois groupes est de réaliser une improvisation libre sur une séquence du film de 2 minutes, choisie par le groupe.

Celle-ci sera enregistrée, écoutée, puis analysée à partir des questions suivantes :

Quels sont les points positifs ? Pourquoi ?

Quels sont les points négatifs ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que l'on a envi d'essayer ?

Selon les envies et les réactions des groupes, l'enseignant et/ou les élèves pourront élaborer des nouvelles *règles du jeu* plus ou moins contraignantes afin de guider le groupe dans sa recherche.

Exemple avec d' une *règle du jeu* inspirée de l'ouvrage pédagogique de Vicko Globokar³¹ sur l'improvisation «individum-collectivus» :

- A et B inventent des bruits selon les gestes aperçus d'un personnage du film.
- C invente des rythmes en imitant les bruits de A et de B.
- D invente des hauteurs en imitant le rythme de C.
- E invente des intensités en imitant les hauteurs de D

Ces apprentissages seront évalués durant tout le projet grâce au système d'items (le premier cycle comporte 20 items à valider).

L'élève est conscient de ces items pendant toute la réalisation du projet. Au moment où il pense être en mesure d'en valider un, il s'adresse à l'enseignant et ils décident ensemble de la validation. Les items de groupe seront évalués au fur et à mesure du projet, des temps de discussions étant prévu à cet effet.

3- L'évaluation peut être un outil démocratique

3-1 Les valeurs républicaines et démocratiques

L'école telle qu'elle a été pensée après la Révolution de 1789 par Nicolas de Condorcet, philosophe mathématicien politologue, a une finalité démocratique.

Condorcet, élu député de Paris au sein de l'Assemblée législative, se trouva parmi les membres qui demandèrent l'établissement de la Première République. Son projet initial est présenté dans les 5 *mémoires sur l'instruction publique*, écrit en 1791, et dans son rapport sur l'instruction publique écrit en 1792 intitulé *l'organisation générale de l'instruction publique*.

On peut notamment y lire : « tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, toutes les chaînes auraient été brisées en vain, ces opinions de commandes seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé entre deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres et celle des esclaves ».

Ces écrits jettent les bases d'une éducation populaire. L'école se veut être un projet social, une

31 Compositeur, musicien improvisateur

ambition d'émancipation du peuple par le savoir pour instaurer une société nouvelle.

L'éducation est pensée alors comme ayant une finalité civique : « L'instruction permet d'établir une égalité de fait et de rendre l'égalité politique reconnue par la loi ». L'école est définie comme un organe de la république. Elle se tourne vers les générations futures pour parfaire l'esprit républicain. Les rapports de Condorcet contiennent des éléments clefs qui constituent pour moi les valeurs fondatrices de l'Ecole d'aujourd'hui : tout d'abord, l'instruction publique se doit de faire apprendre à respecter les lois mais aussi à les juger, à les critiquer. Puis, elle doit permettre à chacun de défendre son avis devant tous lors d'un vote et de dénoncer les risques d'abus de pouvoir. En fin, l'instruction publique a pour tâche d'aider tout citoyen à délibérer avec lui-même et avec les autres.

Le terme instruction remplacé aujourd'hui par le mot éducation est néanmoins dans ce rapport porteur d'une valeur d'émancipation de l'individu et une attention est portée à une didactique de la citoyenneté : « le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite mais de les rendre capable de l'apprécier, et de la corriger »

Je vois en ce point un élément fondamental qui risque d'être nié par l'évaluation telle que la société la conçoit actuellement: la capacité de juger et d'évaluer la société dans laquelle nous évoluons, et de prendre une place en tant que citoyen. Or, comme nous l'avons observé, l'évaluation n'est pas proposée comme un pouvoir d'agir donné à chacun mais comme un outil de pouvoir que certains octroient à d'autres.

Je pense que l'éducation a un rôle fondamental à jouer dans cette prise de pouvoir de chacun. L'évaluation en tant que processus qui permet l'action doit redevenir un outil démocratique.

3-2 Les valeurs culturelles

En sociologie, la culture est définie comme ce qui est commun à un groupe d'individus et qui le «soude». La définition de l'UNESCO est : «Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. ».

Après la seconde guerre mondiale, lors de laquelle plusieurs intellectuels Français ont collaboré avec l'idéologie nazie, le rôle de la culture dans la société va être précisé: la guerre a démontré que l'on peut être instruit et nazi et que l'instruction ne suffisait pas à garantir la démocratie. La conscience politique et par conséquent l'esprit critique apparaissent comme une nécessité. Est alors créé un ministère de l'Education Nationale qui intègre une Direction de l'Education Populaire dans le but d'éduquer politiquement les jeunes adultes afin d'éviter les horreurs de la guerre. Le ministère de l'Education Nationale est créé en décembre 1944 avec René Capitant à sa tête, et Jean Guéhenno, écrivain et critique littéraire français, est chargé d'organiser la Direction de la Culture Populaire et des Mouvements de Jeunesse. Il recrute des professionnels de la culture populaire issus du théâtre, de la radio, du cinéma, de la photographie, du livre, des arts plastiques, de la danse, de l'ethnologie, etc. Leur mission est d'inventer les conditions d'une éducation critique des jeunes adultes par les moyens de la culture populaire. Dans le terme «culture» est incluse l'idée d'organisation de la cité dans son sens social et critique, politique. C'est une culture qui reflète et raconte le peuple. Puis, en 1948, la Direction de la Culture Populaire fusionne, «pour mesure d'économie publique», avec la Direction de l'Education Physique et des Activités Sportives dans la Direction Générale de la Jeunesse et des Sports.

Plus tard, en 1959, l'histoire de la République verra se créer un ministère des Affaires Culturelles

qui aura pour mission de «rendre accessibles au plus grand nombre les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent». (extrait du décret du 24 juillet 1959 créant le ministère de la Culture avec à sa Direction André Malraux). La culture est alors considérée à travers la valorisation des grandes œuvres reconnues comme telles. André Malraux définit une politique culturelle sur des fondements essentiellement patrimoniaux.

Mais les valeurs initiales de la culture en font bel et bien un outil démocratique, d'expression, de création et de pouvoir des citoyens.

Si nous considérons la valeur critique que le mot culture peut comporter, il me semble important de rapprocher cela à l'évaluation. Tout d'abord, la culture est un outil d'évaluation de notre société et chacun peut en être le participant. De plus, les valeurs de la culture sont démocratiques et par conséquent, l'enseignement artistique se doit de les respecter : liberté de pensée et égalité de chacun. Pour que la culture puisse exister selon ces valeurs, les outils pédagogiques utilisés dans l'enseignement artistique, dont l'évaluation, doivent être repensés pour devenir outils d'expression et de critique de soi et de l'autre et non la cause d'une soumission à une norme artistique.

Marie José Mondzain redéfinit la culture selon ces valeurs : «Penser la culture comme la démocratie ne consiste pas à réduire les espaces et les temps où s'éprouvent le plaisir et la liberté à une offre spectaculaire de divertissements ou à une contribution démagogue de valeurs pures prônant l'accès de tous à une anthologie de chef d'œuvres. Penser la démocratie, c'est partir de réalités fondatrices, à savoir que la connaissance et la création ont valeurs universelles, que c'est dans ce partage et nulle part ailleurs que se joue l'égalité de tous. Il faut partir de la reconnaissance du droit et de la capacité de chacun, sans distinction, à faire usage de sa sensibilité et de son intelligence. Penser la culture, c'est définir le citoyen, c'est le construire comme sujet de son désir et comme cause de son action. La culture est une éthique qui transforme les relations de voisinage et fait vivre l'altérité dans le plaisir comme dans les conflits».

Elle ajoute: «elle [la culture] appartient à tous et nul n'en sera jamais propriétaire. », «la culture est un régime de dépossession».³²

32 Extraits de *l'Appel des appels* p. 325

Conclusion:

« En latin, le verbe *computare* signifiait *énumérer, dresser la liste de...* A la fois *conter*, et *compter*. La langue Française a longtemps conservé l'ambivalence d'un mot qui évoque à la fois l'usage des chapelets et celui des boucliers. Deux techniques qui n'en firent qu'une à l'origine, pour mesurer le monde en égrener les séquences, en dénombrer les éléments constitutifs, les compter et les conter. Il y a donc une source commune. Mais les chemins se sont peu à peu séparés [...] Deux outils de pensée dont le plus prosaïque a fini par dominer l'autre jusqu'à l'écraser. Un langage des chiffres qui a de plus en plus prétendu à l'exactitude [...] Et l'autre, celle du poète, du conteur, de celui que l'on nomme artiste qui conserve une part d'incertitude native [...] »³³. Cet extrait est issu d'un article intitulé «Dans les passes dangereuses» écrit par Nicolas Roméas, Directeur de la revue *Cassandre/Horschamps*,

Il me semble que l'évaluation contient en son processus les deux «outils de pensée»: *conter*, raconter quelque chose, proposer une interprétation, donner du sens. Et *compter*, rendre comptable par des choix de critères. Ces deux notions me semblent inséparables et complémentaires.

Or il semble que la société souffre de la séparation de ces deux notions, et ce à l'aube de cette ère d'apogée de l'objectivité au rang de valeur universelle. Le processus de l'évaluation contient une unique valeur: celle de l'action. Il me semble indispensable de repenser en termes de valeurs avant d'utiliser ce dispositif.

Comme l'explique Augustin Ménard, psychanalyste psychiatre, dans un article intitulé «la bulle évaluatrice et la roc de l'inévaluable»: «La rigueur scientifique oblige aussi à reconnaître les impasses, les échecs, les butées de sa démarche. C'est là que Koyré, historien de la science, dans son *Histoire de la pensée scientifique* désigne du terme de réel, «réel comme impossible», définition que Lacan a fait sienne. Dans cette même logique il convient cependant de réintégrer «in fine» le sujet qui a été mis de côté. C'est ce que pratiquent les vrais scientifiques, car la mesure ne peut pas faire totalement abstraction du sujet qui l'effectue».

Cette séparation qui cherche à créer un endroit objectif, un endroit de réel, est impossible car elle exclu le sujet, qui est à la base du système scientifique de la même façon qu'il est à la base d'un acte artistique.

Augustin Ménard, conclut son article en citant Jacques Lacan :

«Si celui-ci a pu affirmer: *le non-su est le cadre du savoir*, nous pouvons le paraphraser pour dire: *l'inévaluable donne son cadre à l'évaluable.*»

Il semble qu'évaluer l'humain soit une mission tout aussi impossible que nécessaire.

33 Extrait de *l'Appels des appels* p. 189

Bibliographie:

- CONDORCET, *5 mémoires sur l'instruction publique, Rapport sur l'Instruction Publique*
Paris, , Edition Flammarion, 1994
- DUBET F., *Pourquoi changer l'école ?*
Collection conversation pour demain, n°15, Edition textuel, mai 2001
- ENCYCLOPEDIE UNIVERSALIS
Paris, Edition Encyclopédia Universalis France S.A., 1993
- GORI R., CASSIN B., LAVAL C., *L'Appel des appels, pour une insurrection des consciences*
Edition Mille et une nuit, Novembre 2009.
- HADJI C., *L'évaluation démystifiée*
Paris, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Edition ESF, 1997.
- HADJI C., *L'évaluation règles du jeu*
Paris, Collection pédagogies, Edition ESF, 2ème édition 1990.
- MÉNARD A., GUIGOU A., « L'inévaluable »,
Edition TABULA, Bulletin de ACF-Voie Domitienne, Janvier 2011 n°16
- MIGNON J.M., POUJOL G., *Une histoire de l'Education Populaire*
Paris, Collection Alternative Sociales, Editions La Découverte, 2007.
- PHILIPPE PERRENOUD, *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*
Collection pédagogie en développement, Paris, Bruxelles, Edition De Boeck et Larcier s.a. 1998.
- EXPERTISE COLLECTIVE DE L'INSERM, (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale) « Trouble des conduites chez l'enfants et l'adolescent »
Paris, Editions INSERM, 2005.
Site:
<http://www.google.fr/#sclient=psy&hl=fr&source=hp&q=troubles+conduite+troubles+comportement&aq=f&aqi=&aql=&oq=&pbx=1&fp=836f15a9f00e5fb6>
- Rapport de la DEPP, (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance), « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche »,
Paris, Edition DEPP, Septembre 2010
Site: <http://www.education.gouv.fr/pid316/reperes-references-statistiques.html>
- VALENCIEN G., « Réflexions et propositions sur la gouvernance hospitalière et le poste de président du directoire »,
Paris, Rapport à la demande de madame Roseline Bachelot Narquin, remis le 10 juillet 2008
Site: <http://droit-medecine.overblog.com/ext/http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000472/0000.pdf>
- « Le palmarès 2010, Hopitaux cliniques, Lyon, clermont Ferrand, Grenoble, les meilleurs établissements dans votre région », in *Nouvel Observateur*, n° 2404 du 2 décembre au 8 décembre 2010, p. 90
- ETUDIANTS DE STAPS, « Travaux docimologiques et école : une relation douloureuse ! »
Productions Méthodologiques et Thématiques en Education, N° 1, TARBES, Juin 2008
Site: http://web.univ-pau.fr/ENSEIGNEMENT/STAPS/IMG/pdf/Art_04.pdf
- WIKIPEDIA,
Site: http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Accueil_principal
- LE PARISIEN, « Fonctionnaires : Woerth défend la récompense au mérite »
Site: <http://www.leparisien.fr/economie/fonctionnaires-woerth-defend-la-recompense-au-merite-28-05-2009-528382.php>

- MEIRIEU P., "L'histoire des doctrines pédagogiques", la pédagogie entre l'instrumentation didactique et l'interpellation éthique, Cours n°12
Site: <http://www.meirieu.com/COURS/cours12.pdf>

- L'ISO (Organisation Internationale de Normalisation)
Site: <http://www.iso.org/iso/fr/home.htm>

- LYCEE PROFESSIONNEL LE GRAND ARC, « Contrat d'objectifs 2008 / 2010 », Allevard, site: <http://www.ac-grenoble.fr/lycee/albertville.grandarc/articles.php?lng=fr&pg=107>

- REFALO A., « En conscience je refuse d'obéir »
Site: <http://ddata.over-blog.com/xxxyyy/1/92/89/89/Je-refuse-dobeir.pdf>

- « Pas de zéro de conduite pour un enfant de 3 ans »
Site: <http://www.pasde0deconduite.org/appel/>

- MEIRIEU P., "Ce qui fonde la pédagogie, c'est l'éducation de la liberté".
Entretien avec P. Meirieu à propos de son ouvrage *Pédagogie : Le devoir de résister*
Site: http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2007/85_Meirieu.aspx

- LEPAGE F., «L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en n'ont pas voulu», Conférence gesticulée, Inculture(s) 1.
Disponible sur divers sites internet.

- CARLES P., COELLO C, GOXE S., *Attention Danger travail*, Film documentaire, Edition Atheles, 2003

Annexe 1: EXPERTISE COLLECTIVE DE L'INSERM, « Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent »
Paris, Editions INSERM, 2005.

Site:

<http://www.google.fr/#sclient=psy&hl=fr&source=hp&q=troubles+conduite+troubles+comportement&aq=f&aqi=&aql=&oq=&pbx=1&fp=836f15a9f00e5fb6>

Cet ouvrage présente les travaux du groupe d'experts réunis par l'Inserm dans le cadre de la procédure d'expertise collective, pour répondre aux questions posées par la Caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs indépendants (Canam) sur le dépistage, la prise en charge et la prévention et du trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent. Il s'appuie sur les données scientifiques disponibles en date du premier semestre 2005. Plus de 1 000 articles et documents ont constitué la base documentaire de cette expertise. Le Centre d'expertise collective de l'Inserm a assuré la coordination de cette expertise collective avec le Département animation et partenariat scientifique (Daps) pour l'instruction du dossier, et avec le service de documentation du Département de l'information scientifique et de la communication (Disc) pour la recherche bibliographique.

Expertise Collective Inserm © Les éditions Inserm, 2005 ,101 rue de Tolbiac 75013 PARIS

SOMMAIRE

Avant-propos	XIII
Analyse	
1. Définitions et classifications	1
2. Données de prévalence.....	19
3. Comorbidités.....	33
4. Trajectoires développementales.....	51
5. Facteurs périnataux	71
6. Facteurs familiaux et environnementaux.....	87
7. Impact des médias	105
8. Attachement et pratiques éducatives parentales.....	115
9. Facteurs tempéramentaux et de personnalité.....	133
10. Déficits neurocognitifs	159
11. Facteurs génétiques	175
12. Conduite d'agression chez l'animal de laboratoire.....	215
13. Mécanismes neurobiologiques	237
14. Évaluation en pratique médicale.....	263
15. Prise en charge psychosociale.....	273
16. Traitement pharmacologique.....	285
17. Programmes de prévention.....	305
Synthèse et Recommandations.....	327
Communications	
Enquête sur les comportements agressifs et violents chez les enfants de 8 à 11 ans.....	385
Données de l'enquête ESPAD 2003.....	395
Recensement des actes de violence à l'école.....	411
Évolution de la délinquance juvénile en France au cours des vingt dernières années	417
Prévention de la délinquance dans les zones urbaines sensibles.....	425

AVANT PROPOS:

Le trouble des conduites s'exprime chez l'enfant et l'adolescent par une palette de comportements très divers qui vont des crises de colère et de désobéissance répétées de l'enfant difficile aux agressions graves comme le viol, les coups et blessures et le vol du délinquant. Sa caractéristique majeure est une atteinte aux droits d'autrui et aux normes sociales. La question se pose donc de savoir comment se situe le trouble des conduites au sein du phénomène social qu'est la délinquance. Le concept de délinquance est un concept légal dont les limites dépendent en grande partie des changements dans les pratiques policières ou judiciaires. L'approche clinique qui est choisie dans cette expertise ne traite pas de la délinquance même si le comportement antisocial qui caractérise le trouble des conduites peut signifier acte de délinquance. La manière la plus légitime d'opérer une liaison entre le trouble des conduites et la délinquance est de considérer ce trouble comme un facteur de risque de délinquance qui peut jouer en complémentarité avec d'autres facteurs. Cependant, tout adolescent coupable selon la loi d'actes de violence ou de vandalisme n'est pas nécessairement atteint d'un trouble des conduites.

L'abord clinique du trouble évolue en fonction des recherches scientifiques dans le domaine de la santé mentale. Il y a

peu de temps encore, les psychiatres considéraient le trouble des conduites comme un trouble mental difficile voire impossible à traiter. Bien que de nombreuses questions demeurent à propos de sa définition, de son étiologie, des facteurs de risques, des mécanismes sous-tendant sa survenue, il est aujourd'hui possible d'envisager sa prise en charge dans le cadre d'une pratique clinique mieux définie et pluridisciplinaire.

Afin de compléter l'expertise collective sur les troubles mentaux publiée en 2002, la Canam (Caisse nationale d'assurance maladie des professions indépendantes) a sollicité l'Inserm pour une analyse approfondie des connaissances sur le trouble des conduites chez l'enfant avec l'objectif d'en améliorer le dépistage, la prévention et la prise en charge mais aussi d'identifier les

recherches nécessaires à une meilleure compréhension des facteurs étiologiques et des mécanismes sous-tendant l'expression de ce trouble. L'Inserm a mis en place un groupe pluridisciplinaire d'experts rassemblant des compétences dans les domaines de la psychiatrie, psychologie, épidémiologie, sciences cognitives, génétique, neurobiologie, éthologie pour effectuer

une analyse critique des données internationales des différents champs disciplinaires selon la grille de questions suivantes:

- Au sein de l'entité des troubles du comportement, comment se définissent le trouble des conduites, le trouble déficit de l'attention/hyperactivité, le trouble oppositionnel avec provocation?
- Le trouble des conduites débutant durant l'enfance et le trouble débutant à l'adolescence sont-ils de nature différente? Y a-t-il des spécificités selon le sexe? Quelle est l'évolution vers le trouble de la personnalité antisociale?
- Quelle est la prévalence du trouble des conduites en population générale et dans les populations de jeunes délinquants? Quelle est la fréquence des troubles associés?
- Quelles sont les données disponibles sur les facteurs de risques périnataux et sur l'impact de l'attachement aux parents?
- Comment interagissent les susceptibilités génétiques, le tempérament, la personnalité avec l'environnement familial et social? Quel est le lien entre le trouble des conduites et les différents déficits neurocognitifs identifiés?
- Quelles sont les trajectoires développementales des symptômes du trouble des conduites et leurs facteurs de risque?
- Comment repérer les facteurs de risque et prévenir le trouble des conduites? Quels sont les programmes de prévention validés?
- Comment traiter le trouble des conduites et les troubles associés? Quelles sont les thérapies efficaces?
- Quelles sont les recherches sur les fondements neurobiologiques du trouble des conduites permettant de mieux circonscrire ses mécanismes étiopathogéniques et susceptibles de déboucher sur de nouveaux traitements? Quels sont les apports des modèles animaux pour comprendre ce trouble?

Au cours de huit séances de travail, le groupe d'experts a fait le point sur la littérature médicale et scientifique internationale permettant de répondre aux questions posées et il a proposé différentes actions de sensibilisation et d'information sur le trouble des conduites, la prévention, le dépistage et le traitement. Il a également défini quelques axes de recherche pour approfondir les connaissances sur l'étiologie et les mécanismes sous-tendant ce trouble et améliorer sa prise en charge.

Chapitre 1 Définition et Classification

Classifications internationales

C'est l'arrivée et l'utilisation des grandes classifications internationales qui vont permettre de préciser les tableaux symptomatiques des troubles du comportement de l'enfant, en dehors des conceptions psychopathologiques, morales et juridiques.

Classifications successives de l'Organisation mondiale de la santé (OMS)

En 1938, la CIM-5 (Classification internationale des maladies ou ICD en anglais) inclut pour la première fois les maladies des systèmes nerveux et des organes sensoriels. La CIM-6 introduit, en 1948, une section pour les troubles mentaux. La CIM-8, en 1965, crée une catégorie spécifique intitulée «troubles du comportement de l'enfance».

Puis la CIM-9 (1977-1978), au sein de 10 catégories consacrées aux troubles mentaux, s'intéresse aux troubles du comportement à travers plusieurs types de troubles:

- le trouble des conduites avec différents sous-types: type socialisé, non socialisé, compulsif, mixte, avec hyperkinésie, sans trouble de la personnalité ;
- le trouble hyperkinétique;
- les troubles de l'adaptation;
- les personnalités amORAles, antisociales, asociales;
- le comportement dyssocial sans trouble psychiatrique (code V).

Enfin, la CIM-10 (1992) réorganise la classification afin d'établir sa cohérence avec la classification américaine en

faisant apparaître le chapitre F90-F98 intitulé «troubles du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance ou à l'adolescence».

La catégorie F91 définit le trouble des conduites comme «un ensemble de conduites répétitives et persistantes dans lesquelles sont bafoués soit les droits fondamentaux des autres, soit les normes ou les règles sociales correspondant à l'âge de l'enfant». Une notion de durée nécessaire de 6 mois au moins est introduite, et une liste de 23 symptômes est proposée, sans hiérarchie ni regroupement (tableau 1.I) (OMS, 1994). Les diagnostics d'exclusion sont la schizophrénie, la manie, la dépression, le trouble envahissant du développement, le trouble hyperkinétique. Il est par ailleurs recommandé de spécifier l'âge de début d'apparition des troubles, avant ou après 10ans.

Tableau 1.I : Symptômes du trouble des conduites selon la CIM-10

1. A des accès de colère anormalement fréquents et violents, compte tenu du niveau de développement
2. Discute souvent ce que lui disent les adultes
3. S'oppose souvent activement aux demandes des adultes ou désobéit
4. Fait souvent, apparemment de façon délibérée, des choses qui contrarient les autres
5. Accuse souvent autrui d'être responsable de ses fautes ou de sa mauvaise conduite
6. Est souvent susceptible ou contrarié par les autres
7. Est souvent fâché ou rancunier
8. Est souvent méchant ou vindicatif
9. Ment souvent ou ne tient pas ses promesses, pour obtenir des objets ou des faveurs ou pour éviter des obligations
10. Commence souvent les bagarres (ne pas tenir compte des bagarres entre frères et sœurs)
11. A utilisé une arme qui peut sérieusement blesser autrui (par exemple un bâton, une brique, une bouteille cassée, un couteau, une arme à feu)
12. Reste souvent dehors après la tombée du jour, malgré l'interdiction de ses parents (dès l'âge de 13ans ou avant)
13. A été physiquement cruel envers des personnes (par exemple ligote, coupe, ou brûle sa victime)
14. A été physiquement cruel envers les animaux
15. A délibérément détruit les biens d'autrui (autrement qu'en y mettant le feu)
16. A délibérément mis le feu pouvant provoquer, ou pour provoquer des dégâts importants
17. Vole des objets d'une certaine valeur, sans affronter la victime, à la maison ou ailleurs qu'à la maison (par exemple vol à l'étalage, cambriolage, contrefaçon de documents)
18. Fait souvent l'école buissonnière, dès l'âge de 13 ans ou avant
19. A fugué au moins à deux reprises ou au moins une fois sans retour le lendemain, alors qu'il vivait avec ses parents ou dans un placement familial (ne pas tenir compte des fugues ayant pour but d'éviter des sévices physiques ou sexuels)
20. A commis un délit en affrontant la victime (par exemple vol de porte-monnaie, extorsion d'argent, vol à main armée)
21. A contraint quelqu'un à avoir une activité sexuelle
22. Malmène souvent d'autres personnes (c'est-à-dire les blesse ou les fait souffrir, par exemple en les intimidant, en les tourmentant ou en les molestant)
23. Est entré par effraction dans la maison, l'immeuble, ou la voiture d'autrui

Les différents sous-types sont définis par le degré de sévérité (léger, moyen, sévère), par l'existence d'une comorbidité émotionnelle ou d'hyperactivité associée, et surtout par le mode de regroupement des symptômes. Ce dernier point est important car l'accent est mis sur l'aspect de socialisation et la CIM-10 fait la distinction entre différents types de troubles des conduites:

- les types socialisé versus type mal socialisé, qui se définissent respectivement par la présence versus l'absence de relations amicales durables dans le groupe d'âge;
- le type limité au milieu familial, dans lequel les troubles ne s'expriment que dans le cadre de l'habitat familial;
- le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) qui, en dehors des catégories non spécifiées, est individualisé par la CIM-10 au sein même des troubles des conduites et qui est caractérisé par 4 symptômes ou plus parmi la liste proposée, mais pas plus de 2 au sein des symptômes numérotés de 9 à 23. La catégorie F90 concerne les troubles hyperkinétiques, au sein desquels un groupe fait référence à la comorbidité trouble hyperkinétique et des conduites.

Classification de l'American Psychiatric Association, le DSM

(...)

Liste des critères diagnostiques (A) du DSM-IV

Conduites agressives dans lesquelles des personnes ou des animaux sont blessés ou menacés dans leur intégrité physique (critères 1-7)

1. Brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes

2. Commence souvent les bagarres
3. A utilisé une arme pouvant blesser sérieusement autrui (par exemple un bâton, une brique, une bouteille cassée, un couteau, une arme à feu)
4. A fait preuve de cruauté physique envers des personnes
5. A fait preuve de cruauté physique envers des animaux
6. A commis un vol en affrontant la victime (par exemple agression, vol de sac à main, extorsion d'argent, vol à main armée)
7. A contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles

Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent

Conduites où des biens matériels sont endommagés ou détruits, sans agression physique (critères 8-9)

8. A délibérément mis le feu avec l'intention de provoquer des dégâts importants
 9. A délibérément détruit le bien d'autrui (autrement qu'en y mettant le feu)
- Fraudes ou vols (critères 10-12)
10. A pénétré par effraction dans une maison, un bâtiment ou une voiture appartenant à autrui
 11. Ment souvent pour obtenir des biens ou des faveurs ou pour échapper à des obligations (par exemple «arnaque» les autres)
 12. A volé des objets d'une certaine valeur sans affronter la victime (par exemple vol à l'étalage sans destruction ou effraction, contrefaçon)

Violations graves des règles établies (critères 13-15)

13. Reste dehors tard la nuit en dépit des interdictions de ses parents, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans
14. A fugué et passé la nuit dehors au moins à deux reprises alors qu'il vivait avec ses parents ou en placement familial (ou a fugué une seule fois sans rentrer à la maison pendant une longue période)
15. Fait souvent l'école buissonnière, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans

Chapitre 9: Facteurs tempéramentaux et de personnalité

Longtemps, l'étude de la personnalité et du tempérament a été négligée au profit des facteurs sociologiques et environnementaux pour la compréhension du trouble des conduites. Cependant, la question des relations entre tempérament, personnalité et psychopathologie est un enjeu central dans les approches développementales du trouble des conduites. Il apparaît que les facteurs sociologiques et environnementaux, tout comme les facteurs génétiques, n'expliquent pas à eux seuls ce trouble. En effet, tous les individus exposés à un environnement défavorisé ou «criminogène» ne développent pas de trouble des conduites.

À ce titre, de nombreuses études ont permis de montrer que des facteurs individuels comme le tempérament et la personnalité avaient une influence vulnérabilisante vis-à-vis de l'apparition, le maintien et la sévérité du trouble des conduites. La mise en évidence de tels liens apporte un éclairage sur les mécanismes étiologiques mis en cause dans le trouble des conduites de l'enfant et de l'adolescent et permettrait des traitements plus individualisés, adaptés à cette hétérogénéité clinique. Aussi, dans un premier temps, il convient de définir avec précision les concepts utilisés: personnalité, tempérament, caractère.

Chapitre 11 Facteurs génétiques

Études d'agrégation familiale

Les études d'agrégation familiale du trouble déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) sont nombreuses. Toutes retrouvent un excès de TDAH chez les apparentés de sujets hyperactifs en comparaison des apparentés de sujets; Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent témoins. Une revue des études publiées (tableau 11.1) montre une fréquence de TDAH quatre à dix fois plus importante chez les apparentés au premier degré. Les chiffres moyens les plus souvent rapportés dans la littérature sont ceux de Biederman et coll. (1990) retrouvant un diagnostic de TDAH chez 25% des apparentés du premier degré contre 5% en population témoin. La survenue de TDAH est d'emblée moins fréquente en cas de parenté plus éloignée (Faraone et coll., 1994). La forte agrégation familiale semble stable quel que soit le sexe de l'enfant atteint (Faraone et coll., 2000).

(...)

Tableau 11.IV : Agrégation familiale du trouble oppositionnel dans les familles d'hyperactifs

Références	Âge (ans)	Critères	Apparentés atteints de TOP						
			Malades	Témoins	Degré de parenté	Malades TDAH-TOP		Témoins	
						N	N	N	%
Biederman et coll., 1986, 1990	6-17	DSM-III	73	26	1 ^{er}	62/264	23,4	4/92	4,3
Biederman et coll., 1992	6-17	DSM-III-R	140	120	1 ^{er}	59/454	13	21/368	6
Faraone et coll., 1997	6-17	DSM-III-R	126	92	1 ^{er}	28/190	15	13/304	4
Faraone et coll., 2000*	6-18	DSM-III-R	140	120	1 ^{er}	13/117	11	18/369	5

*filles uniquement

(...)

Gènes de vulnérabilité

Le poids des facteurs génétiques dans le trouble des conduites est confirmé par différentes études menées au sein de populations variées. Ces résultats concordants justifient la recherche des gènes de vulnérabilité.

(...)

Annexe 2: DEPP, « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », Paris, Edition DEPP, Septembre 2010

Site: <http://www.education.gouv.fr/pid316/reperes-references-statistiques.html>

Sommaire:

- 1 Le système éducatif 15
 - 1. 1 Principales filières de formation 16
 - 1. 2 Évolution de la population scolaire et de l'enseignement supérieur 18
 - 1. 3 Population scolaire et de l'enseignement supérieur par département et académie 20
 - 1. 4 Population scolaire et de l'enseignement supérieur par âge 22
 - 1. 5 Où se trouvaient les jeunes à 14, 15, 16 et 17 ans en 2008-2009 ? 24
 - 1. 6 La scolarisation des élèves handicapés 26
 - 1. 7 La scolarisation des nouveaux arrivants non francophones 28
 - 1. 8 Les personnels des secteurs public et privé sous contrat 30
 - 1. 9 Les structures de formation initiale 32
- 2 Les établissements 35
 - 2. 1 Les écoles en 2009-2010 36
 - 2. 2 Les classes du premier degré en 2009-2010 38
 - 2. 3 Collèges et lycées selon le type d'établissement 40
 - 2. 4 Collèges et lycées par académie 42
 - 2. 5 Collèges et lycées selon le cycle d'enseignement 44
 - 2. 6 Les classes du second degré en 2009-2010 46
 - 2. 7 La taille des collèges et des lycées 48
 - 2. 8 L'hébergement des élèves dans les établissements du second degré 50
 - 2. 9 L'enseignement privé sous contrat et hors contrat 52
 - 2. 10 Les technologies de l'information et de la communication dans les écoles et les établissements publics 54

- 2. 11 Les actes de violence grave dans les établissements publics du second degré 56
- 2. 12 L'absentéisme des élèves du second degré 58
- 2. 13 Les ensembles immobiliers du second degré public 60
- 2. 14 Les réseaux "ambition réussite" (RAR) 62
- 2. 15 Les réseaux de réussite scolaire (RRS) 64
- 2. 16 Les établissements en zones urbaines sensibles 66
- 2. 17 Établissements et structures de l'enseignement supérieur 68
- 3 Les élèves du premier degré (...)
- 4 Les élèves du second degré (...)
- 5 Les apprentis (...)
- 6 Les étudiants (...)
- 7 La formation continue (...)
- 8 Résultats, diplômes, insertion (...)
- 10 Budget, coûts et financement (...)
- 11 Recherche et développement (...)
- 12 L'Outre-mer (...)

Repères et Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche est une publication annuelle éditée depuis 1984. Elle fournit, en un seul volume, toute l'information statistique disponible sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif. Elle comprend également un aperçu synthétique des principales données sur la recherche française.

Repères et Références statistiques est organisé selon un mode de présentation unique où chaque thème est traité en une double page rendant son utilisation particulièrement aisée. Une page de tableaux et graphiques est accompagnée d'une présentation synthétique et de rubriques permanentes : "Définitions" et "Pour en savoir plus", qui permettent au lecteur de bien interpréter les données et de compléter, s'il le souhaite, cette information en recourant aux autres publications de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, classiques ou électroniques. Cet ouvrage propose, d'édition en édition, une information suivie et actualisée, sur tous les aspects structurels de l'éducation, du primaire au supérieur, et de la recherche. Il présente notamment des séries chronologiques longues. Chaque édition fait l'objet de modifications et d'enrichissements qui apportent des éclairages sur des thèmes nouveaux en fonction de l'actualité et de la disponibilité d'études spécifiques. Ainsi cette édition présente de nouvelles pages sur "Les compétences en lecture des jeunes" (8.2), évaluées lors de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD, devenue journée défense et citoyenneté en 2010) et sur "Le devenir des bacheliers 2008" (6.20), saisi à travers le panel de bacheliers mis en place par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Ce vingt-septième numéro de Repères et références statistiques apporte aux décideurs comme aux acteurs du système éducatif et au grand public, une information dont la richesse et la pertinence contribuent à étayer le débat sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif.

Michel Quéré

Directeur de l'évaluation,
de la prospective et de la performance
(...)

Présentation

Sur l'ensemble de l'année scolaire 2008-2009, les établissements publics du second degré ont enregistré 10,5 actes de violence grave pour 1 000 élèves [1]. Cette proportion est en très légère baisse par rapport à 2007-2008 (11,8 incidents pour 1 000 élèves). Les incidents graves sont essentiellement des atteintes aux personnes (81 %), qui se manifestent, à parts égales, par des violences verbales et des agressions physiques [2]. Les autres atteintes aux personnes portées à la connaissance des responsables de l'établissement, le racket, les atteintes à la vie privée, les violences sexuelles, le "happy slapping" (film d'agression physique d'une personne à l'aide d'un téléphone portable) et le bizutage sont des phénomènes rares. Les atteintes aux biens sont relativement moins fréquentes – 13 % des incidents graves recensés – constituées majoritairement des vols et des dommages aux locaux ou au matériel scolaire. Enfin, 6 % des actes recensés portent sur la sécurité de l'établissement. Il s'agit en grande partie de port d'arme blanche, de consommation ou de trafic de stupéfiants. Le nombre moyen d'actes de violence grave masque des disparités importantes entre les différents types d'établissements et au sein d'établissements du même type [3]. En effet, les lycées professionnels (LP) et les collèges sont plus exposés à la violence avec respectivement 13 et 12 incidents graves déclarés pour 1 000 élèves. Les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) sont sensiblement moins concernés par les phénomènes de violence grave : en moyenne 4 faits pour 1 000 élèves ont été recensés sur l'ensemble de l'année scolaire 2008-2009. Plus de la moitié des LEGT n'ont déclaré aucun incident grave au cours d'un trimestre. À l'opposé, 7 % ont déclaré au moins 4 incidents graves sur la même période. De même, un tiers des LP et près de la moitié des collèges n'ont déclaré aucun incident sur un trimestre, ils sont respectivement 15 % et 13 % à avoir déclaré au moins 4 incidents sur ces trois mois.

Comme l'année passée, les élèves sont auteurs de 85 % des incidents déclarés par les établissements en 2008-2009 [4]. La violence envers un adulte travaillant dans l'établissement représente 44 % des incidents graves déclarés et dans 70 % des cas, cette violence est verbale. S'ils constituent les principaux auteurs de la violence en milieu scolaire, les élèves en sont également très souvent les victimes : un tiers des incidents graves recensés sur l'année scolaire 2008-2009 relevait d'une violence entre élèves et ces derniers ont représenté 42 % de l'ensemble des victimes.

Parmi les violences dont sont auteurs les élèves, les garçons sont nettement plus impliqués que les filles [5]. En 2008-2009, le nombre moyen d'incidents graves par établissement dont l'auteur est un garçon est de 11 pour 1 000 garçons. Lorsque l'auteur est une fille, on recense 2,5 incidents pour 1 000 filles. Cet écart est aussi manifeste dans les collèges, dans les lycées professionnels que dans les LEGT.

Sources : MEN-MESR DEPP / Enquête SIVIS.

Définitions

■ **L'enquête SIVIS** (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) remplace l'ancien dispositif SIGNA qui a fonctionné entre les années scolaires 2001-2002 et 2005-2006. Par rapport à SIGNA, SIVIS comporte trois évolutions importantes :
– un recensement plus homogène de la violence, recentré sur les actes les plus graves, en cohérence avec le "Mémento sur les conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire" diffusé à la rentrée 2008. La nomenclature des actes est déclinée en 15 types de faits (ajout d'une modalité "autre fait" pour l'année 2008-2009) au lieu de 28 dans SIGNA ;
– l'ajout d'un questionnaire trimestriel visant à évaluer le climat dans l'établissement et son évolution. Il devrait permettre de contextualiser le nombre brut d'incidents recensés ;
– une enquête réalisée auprès d'un échantillon d'un millier d'établissements du second degré et de 200 circonscriptions du premier degré, représentatifs au niveau national (France métropolitaine et DOM). SIGNA était une enquête exhaustive. Le nouveau dispositif SIVIS est une enquête statistique ayant obtenu le label du Conseil national de l'information statistique (CNIS) : les réponses des établissements sont protégées par le secret et ne peuvent être utilisées qu'à des fins statistiques.

La volonté d'homogénéiser au mieux les données a conduit à restreindre les critères d'appréciation pour l'enregistrement d'un acte donné, notamment pour toutes les violences entre élèves. Pour ces dernières, il faut qu'au moins une des conditions suivantes soit remplie : **motivation à caractère discriminatoire, usage d'une arme, utilisation de la contrainte ou de menaces, acte ayant entraîné des soins ou causé un préjudice financier important, porté à la connaissance de la police, de la gendarmerie ou de la justice, susceptible de donner lieu à un dépôt de plainte ou à un conseil de discipline**. À l'inverse, par l'atteinte grave qu'ils représentent à l'institution scolaire, tous les incidents impliquant un personnel de l'établissement sont retenus. Cette démarche permet d'assurer une meilleure homogénéité des déclarations entre établissements, même si une certaine part de subjectivité de la part des responsables d'établissement ne peut être totalement écartée.

Pour en savoir plus

– Notes d'information, 08.34, 08.22.

2 Les établissements

Présentation

Pour l'année scolaire 2008-2009, en France métropolitaine, tous mois et types d'établissements du second degré public confondus, la proportion des élèves absents quatre demi-journées ou plus par mois s'élève à 4,5 % en moyenne sur l'année. Elle évolue de 1,8 % à 4,5 % entre les mois de septembre et d'avril, et atteint un pic maximal de 6,6 % en janvier [1].

En matière d'absentéisme, il y a de nettes différences selon les types d'établissements. Ainsi, pour les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT), la proportion moyenne d'élèves absents sur l'année 2008-2009 s'élève à 5,3 %. Pour les lycées professionnels (LP), cette moyenne est de 13,9 %. Et la proportion moyenne par collège d'élèves absents, relativement stable tout au long de l'année si l'on excepte les mois de janvier et mars, se situe à 2,4 %.

Un taux d'absentéisme moyen reflète toujours mal la réalité en établissement. En effet, sur l'ensemble de l'année scolaire, la moitié des établissements déclare toujours moins de 1,5 % d'élèves absents quatre demi-journées ou plus [2]. En janvier 2009, 42 % des établissements déclarent moins de 1 % d'absents et 57 % moins de 2 %. À l'opposé, une minorité d'établissements est sensiblement plus touchée par l'absentéisme : ce taux est supérieur à 18,6 % dans 10 % d'entre eux. Encore une fois, l'absentéisme est très inégalement réparti selon le type d'établissement : les trois quarts des collèges ont moins de 2,8 % d'absentéisme quand seulement la moitié des LEGT présente un taux inférieur à 2,6 % et que pour la moitié des LP, il dépasse déjà les 13,9 %.

Si on considère la proportion d'élèves absents plus de dix demi-journées par mois (absentéisme lourd), sur l'année 2008-2009, pour l'ensemble des établissements, tous mois confondus, elle reste la majorité de l'année inférieure à 1 %, et ne dépasse jamais 1,5 % (mars 2009) [3]. Le taux d'absentéisme lourd diffère aussi selon le type d'établissement. En janvier 2009, pour les LEGT il est de 1,3 %. Pour les LP, il s'élève à 4,3 % et pour les collèges, cette moyenne est de 0,7 %.

Définitions

■ **Enquête.** La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance a réalisé une enquête sur l'absentéisme des élèves en 2008-2009 auprès d'un échantillon représentatif d'un millier d'établissements publics du second degré de France métropolitaine. Les résultats s'appuient principalement sur l'exploitation des données recueillies de septembre 2008 à avril 2009 car le taux de réponse n'est pas satisfaisant pour les mois de mai et de juin.

■ **Un élève est considéré comme absentéiste** dès qu'il a cumulé quatre demi-journées ou plus d'absences non justifiées par mois.

■ **Une absence est non justifiée** à partir du moment où elle ne présente aucun motif d'excuse par les responsables légaux (absence non régularisée), ou un motif considéré comme non légitime par l'établissement.

■ **Le seuil de quatre demi-journées d'absences non justifiées par mois** a été retenu parce qu'il correspond – pour les élèves soumis à l'obligation scolaire – au seuil fixé par la loi relative à l'assiduité scolaire concernant "les manquements à l'obligation scolaire qui n'auront pas été reconnus justifiés".

■ **Un seuil d'absentéisme lourd** a été fixé à plus de dix demi-journées d'absences non justifiées par mois.

Avertissement : La définition de l'absentéisme a changé dans l'enquête à la rentrée 2008, entraînant ainsi une rupture de série dans le calcul des taux d'absentéisme. Auparavant, la notion d'absentéisme portait sur les absences non régularisées. À présent, l'absentéisme s'appuie sur les absences non justifiées (voir définitions).

Les taux d'absentéisme calculés entre septembre 2003 et avril 2008 ne sont donc pas comparables à ceux calculés depuis septembre 2008.

Par ailleurs, le temps d'enseignement perdu, calculé précédemment à partir du nombre de demi-journées d'absences, devrait gagner en précision, et être à présent calculé à partir du nombre d'heures. Cependant, pour cette première année d'enquête modifiée, les réponses obtenues auprès des établissements enquêtés ne sont pas d'une qualité suffisante pour calculer un indicateur fiable.

[1] Nombre moyen d'incidents graves déclarés pour 1 000 élèves

(France métropolitaine + DOM, Public)

	2008-2009	Rappel 2007-2008
Collèges	12,0	13,1
Lycées professionnels	13,1	15,1
Lycées d'enseignement général et technologique (LEGT)	3,6	4,0
Ensemble des EPLE (1)	10,5	11,0

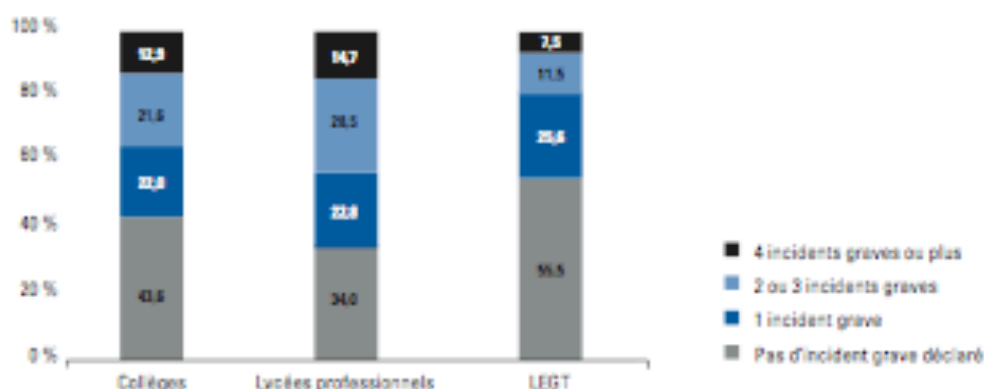
(1) EPLE : établissement public local d'enseignement.

[2] Les incidents graves selon leur nature en 2008-2009 (France métropolitaine + DOM, Public)

Type d'incident grave	En % du nombre total d'incidents déclarés
Atteintes aux personnes	80,7
Violence physique	38,8
Violence verbale	35,3
Racket	2,3
Atteinte à la vie privée	1,6
Violence sexuelle	1,6
"Happy slapping"	0,7
Boutage	0,4
Atteintes aux biens	13,0
Vol	5,7
Dompage aux locaux ou au matériel	5,2
Dompage aux biens personnels	2,1
Atteintes à la sécurité	6,3
Consommation de stupéfiants	1,9
Trafic de stupéfiants	1,2
Port d'arme blanche	2,2
Port d'arme à feu	0,3
Autres types de faits	0,8
Total	100,0

[3] Nombre d'incidents graves déclarés selon le type d'établissement

(France métropolitaine + DOM, Public, décembre 2008 - février 2009)



[4] Les incidents graves selon le type d'auteur et de victime en 2008-2009 (%)

(France métropolitaine + DOM, Public)

Auteurs	Victimes			Sans victime	Ensemble
	Élèves	Personnels de l'établissement	Autres personnes		
Élèves	34,3	39,0	1,6	9,8	84,7
Personnel de l'établissement	0,4	0,1	0,1	0,0	0,5
Autres personnes	7,0	4,7	0,5	2,6	14,8
Ensemble	41,6	43,8	2,2	12,4	100,0

[5] Taux d'implication des élèves selon le genre de l'auteur (%) (France métropolitaine + DOM, Public)

	Auteurs	
	Garçons	Filles
Collèges	14,7	3,6
Lycées professionnels	13,9	4,1
Lycées d'enseignement général et technologique	3,3	0,6
Ensemble des EPLE (1)	11,0	2,8

(1) EPLE : établissement public local d'enseignement.

L'absentéisme des élèves du second degré

[1] Proportion moyenne d'élèves absentéistes (absences non justifiées quatre demi-journées ou plus) (2008-2009) (%)

(France métropolitaine, Public)

	Collèges	LEGT	LP	Ensemble
Septembre 2008	0,9	1,7	7,1	1,8
Octobre 2008	2,1	2,9	10,3	3,2
Novembre 2008	2,0	4,2	13,5	3,9
Décembre 2008	2,1	9,4	19,1	6,4
Janvier 2009	3,5	7,2	20,5	6,6
Février 2009	2,8	3,9	12,4	4,2
Mars 2009	3,4	7,1	16,1	5,9
Avril 2009	2,3	5,9	12,1	4,5

Lecture - Dans l'ensemble des établissements, la proportion moyenne d'élèves absentéistes croît de 1,8 % en septembre 2008 à 4,5 % en avril 2009.

[2] Distribution de la proportion d'élèves absentéistes (absences non justifiées quatre demi-journées ou plus) (janvier 2009) (%) (France métropolitaine, Public)

	Premier quartile	Médiane	Dernier quartile	Dernier décile
Collèges	0,0	0,9	2,8	8,1
LEGT	0,7	2,6	9,2	18,4
LP	3,7	13,9	32,0	49,2
Ensemble	0,2	1,5	5,9	18,6

Lecture - En janvier 2009, un quart des établissements (ceux du premier quartile) ont moins de 0,2 % d'élèves absentéistes (absences non justifiées) quatre demi-journées ou plus, la moitié des établissements (médiane) ont moins de 1,5 % d'élèves absentéistes quatre demi-journées ou plus, un quart des établissements (ceux du dernier quartile) ont plus de 5,9 % d'élèves absentéistes quatre demi-journées ou plus, et 10 % des établissements (ceux du dernier décile) ont plus de 18,6 % d'élèves absentéistes quatre demi-journées ou plus.

[3] Proportion moyenne d'élèves absentéistes lourds (absences non justifiées plus de dix demi-journées) (2008-2009) (%)

(France métropolitaine, Public)

	Collèges	LEGT	LP	Ensemble
Septembre 2008	0,2	0,3	1,7	0,4
Octobre 2008	0,6	0,4	2,2	0,7
Novembre 2008	0,4	0,5	2,8	0,7
Décembre 2008	0,3	1,4	4,0	1,1
Janvier 2009	0,7	1,3	4,3	1,3
Février 2009	0,5	0,5	2,7	0,8
Mars 2009	1,0	1,7	3,7	1,5
Avril 2009	0,4	1,3	2,5	0,9

Lecture - Dans l'ensemble des établissements, la proportion moyenne d'élèves absentéistes lourds croît de 0,4 % en septembre 2008 à 0,9 % en avril 2009.

Annexe 3: CARLES P., COELLO C., GOXE S., *Attention Danger travail*,

Film documentaire, Edition Atheles, 2003

Image extraite du film documentaire, écran du superviseur dans l'entreprise : Téléperformance

15:14:57		Campagne: affiche									
Agent	Sta	Etat	Total Actif	Total Parle	Taux Parle	Total Accords	Accords par Hr	Total Contact	Contact Par Hr	Taux Acco	
Beckel	33	Baccr	2.68	2.82	75.4	11	4.11	41	15.3	26.8	
Beury	34	Parle	2.68	2.11	78.8	19	7.09	32	11.9	59.3	
Boudjaou	35	Parle	2.51	1.79	71.4	14	5.58	38	15.1	36.8	
Bonin	36	Parle	2.67	2.12	79.1	10	3.74	31	11.5	32.2	
Fillon	37	Atten	2.69	1.93	71.7	10	3.71	23	8.54	43.4	
Gygaleq	38	Atten	2.61	2.11	80.7	8	3.07	28	7.66	48.8	
Ballart	39	Atten	2.31	1.68	69.3	5	2.16	39	16.8	12.8	
Bernardi	40	Parle	0.25	0.16	65.8	1	4.83	3	12.8	33.3	
Bhazal	41	Parle	2.78	2.87	76.7	9	3.34	38	14.8	23.6	
Brevet	43	Parle	2.56	1.86	72.7	4	1.56	35	13.6	11.4	

Resume de la campagne			
Total Agents	13	+ Time Zone 1	27396
Total Appels	1139	+ Time Zone 2	2471
Total Accords	128	+ Time Zone 3	0
Total Contact	454	+ Time Zone 4	0
Taux d'Accords	28.19%		
Temps Logge total	33.60 hrs		
Temps Parle Total	25.23 hrs		

Annexe 4: VALENCIEN G., « Réflexions et propositions sur la gouvernance hospitalière et le poste de président du directoire »,

Paris, Rapport à la demande de madame Roseline Bachelot Narquin Ministre de la santé, de la jeunesse, des sports et de la vie associative, remis le 10 juillet 2008

Site: <http://droit-medecine.overblog.com/ext/http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000472/0000.pdf>

Guy Vallancien, Professeur d'urologie à l'université Paris Descartes Président du Cercle Santé Société

Plan

Lettre de mission	3
Résumé	4
L'état des lieux	6
Les vraies questions	8
Le sens des mots	15
La société à directoire à l'hôpital	16
Les choix stratégiques	17
L'Agence Régionale de Santé	18
Le conseil de surveillance	19
Le directoire	21
Les autres instances	24
L'université : enseignement et recherche	28
Le président du directoire	31
Conclusion générale	35
Personnes auditionnées	39

Résumé

En 2008, l'hôpital est administré, mais il n'est toujours pas gouverné. Or une bonne gouvernance de l'hôpital

implique la liberté de décision et d'action de ses dirigeants, dans le cadre d'une politique de santé clairement définie. Le mode d'organisation interne actuel des établissements de soins publics avec ses 23 instances, ses 183 métiers, ses 43 familles de règlements sécuritaires, l'immobilité des statuts des personnels et l'absence criante d'une comptabilité analytique précise ne favorise pas la dynamique qu'exige une stratégie de développement.

L'hôpital vit plus sur la notion de métier avec tous les cloisonnements qu'une telle division génère que sur la notion d'entreprise où les employés travaillent à un même projet. Pour mobiliser les acteurs et améliorer la production de soins, cœur du métier de l'hôpital, tant dans son volume que dans sa qualité, il a été proposé par Mr. Gerard Larcher et la commission qu'il a présidée à la demande du Président de la République, la création d'un conseil de surveillance et d'un directoire, ainsi que celle d'une communauté hospitalière de territoire dans le but de faire travailler ensemble les établissements de soins. Nous avons suivi les grandes

préconisations de ce rapport qui ouvrent des perspectives innovantes en tentant de préciser les règles d'un management efficace.

L'objectif : faire vivre les instances clefs d'une gouvernance moderne de la communauté hospitalière de territoire avec en seule ligne de mire l'amélioration permanente des soins offerts aux malades et blessés qui s'y adressent.

(...)

5. Le directoire impulsera la politique de la communauté hospitalière et évaluera les résultats des actions engagées

6. Il aura autorité sur la totalité des personnels de la communauté d'établissements, administrateurs et médecins y compris.

7. Des audits seront réalisés par des commissaires aux comptes indépendants des établissements.

12. Le Directoire évaluera sur la base d'indicateurs reconnus par tous et facilement analysables la production de soins des établissements.

(...)

La vision charitable de l'hospice qui accueille toute la misère du monde quelle que soit l'heure, le jour ou la nuit ne correspond plus aux impératifs de qualité et de sécurité des soins.

La gestion des hommes n'incite pas à une réelle promotion par la qualité du travail

(...)

Pour palier à ces dérives graves, l'hôpital doit se ressaisir et vite. C'est à partir de la définition précise de leurs tâches et missions et d'une évaluation objective donc chiffrée sans concession de leurs résultats que les établissements de soins publics trouveront les moyens de leur pérennité au service de la population.

(...)

Quel hôpital pourrait-il vivre aujourd'hui sans produire son propre chiffre d'affaire ? Le système public serait-il isolé du monde, recevant des enveloppes financières ex nihilo ? L'argent serait-il à ce point sale pour qu'il ne récompense pas les établissements efficaces ? A l'intérieur d'un même hôpital, les services les plus rentables ne doivent-ils pas compenser le manque à gagner de ceux qui de façon structurelle coûtent plus chers qu'ils ne rapportent ?

(...)

Un établissement de soins est bien une entreprise de services ...

(...)

L'entreprise doit vivre avec ses ressources propres et si son chiffre d'affaire annuel permet de dégager un bénéfice, elle doit le réinvestir dans l'amélioration de ses prestations et dans une participation aux résultats de ses personnels et de ses éventuels actionnaires.

(...)

Une bonne gouvernance passe par une évaluation objective des hommes.

Cette analyse des résultats attendus à partir des objectifs définis en commun et basée sur des indicateurs simples et pertinents est le garant d'une démarche de qualité à laquelle tous les acteurs du monde hospitalier devraient adhérer, direction, médecins, infirmiers, agents des divers métiers.

Une bonne gouvernance respecte les personnels et lorsqu'il y a inadéquation entre un poste et celui ou celle qui l'occupe, le centre de gestion devrait assurer sa mission de reconversion dans un parcours professionnel flexible et sécurisé à la fois. Une bonne gouvernance utilise la délégation de tâches et de responsabilités qui motivent les acteurs. Elle réduit le nombre d'instances et de commissions internes, source de pertes de temps, elle évalue en temps réel sa production grâce à des indicateurs reconnus par tous. Une bonne gouvernance sait reconnaître la compétence et le dévouement des hommes, ce que le « contrat global d'exercice » devrait favoriser. Tels sont les changements de management et de comportements, dont l'hôpital a tant besoin au risque de déranger.

(...)

Le sens des mots

Osons sortir du seul code de la santé publique pour aller lire le code du Commerce : Les termes Directoire (DR) et Conseil de Surveillance (CS) y sont parfaitement définis et précisent les fonctions de leurs membres et de leurs présidents respectifs. La gestion d'une Société avec Directoire et Conseil de Surveillance repose sur la séparation complète des fonctions de gestion (dévolues au Directoire) et de contrôle (dévolues au Conseil de surveillance).

Le Conseil de Surveillance est l'émanation directe des associés réunis en assemblée générale.

1. Il surveille et oriente la gestion mais il ne l'élabore et ne l'exerce pas.
2. Il nomme le directoire et son président Il peut le révoquer à tout moment.

Le Directoire assume pleinement la gestion de la société.

1. Il est souverain dans son action de management
2. Aucun membre du directoire ne peut siéger s'il est élu afin de ne pas être l'objet d'un conflit d'intérêt.
3. Aucun membre du Conseil de Surveillance ne peut faire partie aussi du Directoire et vice

et versa.

(voir Articles L.225-68, Art L.225-69, L.225-75 et L.225-16, Art L.225-72, Art L.225-79, Art L.225-81, Art L.225-82, Art L.225-75, Art L.225-64, (Art L.225-58 et L.225-59, Art L.225-561

du Code de commerce)

(...)

L'obsession quotidienne du président du directoire et de son équipe doit être le malade, rien que le malade. Son incitation à agir doit être forte, transmissible et reconnue à sa hauteur.

(...)

Rémunérer les médecins et les managers en fonction de leur implication dans les établissements et selon un profil de carrière attractif, informer les personnels, les faire participer à l'amélioration de leurs conditions de travail, les reconnaître aussi financièrement à leur valeur et leur engagement tels sont les défis majeurs pour l'hôpital de demain, clefs d'une gouvernance respectueuse des hommes.

(...)

Les usagers, par les retours d'information des sondages de qualité réguliers, sauront alerter le directoire sur les variations de la qualité des établissements.

Annexe 5: ANNE GUIGOU, « Le degré zéro de l'évaluation », Témoignage sur l'Hôpital, p. 13 de *L'Inévaluable*.

Le degré zéro de l'évaluation

Témoignage sur l'Hôpital

Anne Guigou

Mots clés : Travail précaire, patient, sujet

Un exemple parmi d'autres de l'impossibilité d'échapper, dès les premiers contacts alors que je débute dans l'Hôpital, au discours du maître. Parole inaugurale : «... Vous êtes à l'Hôpital. Ici, chacun à sa place. Vous pouvez compter sur moi pour être à votre écoute, il faudra vous intégrer dans le service... ». Suivra un quart d'heure de monologue sur comment fonctionne le service, ce qu'on attend de moi et, si j'ai des propositions pour l'amélioration du service, ne pas hésiter à en faire part à ma hiérarchie puisque j'ai, semble-t-il, « l'esprit frais ».... En fait, j'ai surtout l'avantage de l'Inévaluable, pour l'instant, à mon crédit.

J'écoute attentivement. Puis je fais part à ma « cadre référente » (tel est le mot utilisé dans le jargon) de mon désir éventuel d'évolution dans l'institution, j'ai dans l'idée de passer un concours qui me permettrait d'accéder par la suite aux fonctions que je souhaite occuper car je rentre par la petite porte : un « contrat aidé » par l'Etat, en C.D.D. renouvelable, à mi-temps, et sans affectation précise. Mal m'en prend d'énoncer mon désir. La réponse du maître est que je dois d'abord travailler sans me poser de questions, et ensuite, peut-être, éventuellement....Je hoche la tête, convaincue d'y arriver, tout de même, je fais ce métier depuis une dizaine d'années, ça « devrait le faire » me dis-je en moi-même.

- 5 Je suis accompagnée dans mon futur service, où je suis présentée aux soignants, à mes futures collègues. Le poste qui m'est dévolu est la prise des rendez-vous sur une plate-forme téléphonique (ainsi que l'accueil physique). Une de mes collègues sera ma formatrice, on m'attribue un identifiant pour pouvoir accéder aux fonctions informatiques nécessaires à mon job. Première sidération : je suis identifiée par un nombre. Pour pouvoir accéder au logiciel (joli ciel ?) je peux (tout petit inévaluable) choisir mon mot de passe, qui restera secret (et encore, à ce jour, j'ai un doute là-dessus). Me

voici en poste, je suis identifiée, c'est moi la prise de rendez-vous.....

Quelques semaines passent. Après les tâtonnements des premiers jours, je m'enhardis et me lance dans le job. Les patients appellent. Je tâche, autant que je peux, de satisfaire leur demande, de la rendre compatible avec la présence des médecins dont certains ne sont là qu'un jour par semaine. La tâche la plus compliquée est de pouvoir donner satisfaction aux patients dans la durée, certains médecins ayant leurs plannings complets trois ou quatre mois à l'avance.

Soucieuse de donner une bonne image du service public pour lequel je suis fière, tout de même, de travailler, je me fais pourtant assez vite rabrouer par ma collègue « formatrice », parce que, dit-elle, je remplis trop les plannings des médecins, et qu'il me faut mieux « résister » aux patients à qui l'on propose un rendez-vous éloigné, qui se récrient et insistent pour en avoir un plus rapproché. Elle me dit « C'est toi le Chef. Il ne faut pas céder ». A quoi mes années de psychanalyse m'ont conduite à répondre poliment : « Nous ne sommes, ni toi, ni moi, le Chef. Il nous faut accéder à la demande des patients ».

Je m'efforce de donner satisfaction aux patients, et à ma collègue. Un jour, une mère excédée me lance son dépit à l'oreille « Alors, on peut crever, ici, avant d'avoir un rendez-vous ». Schisme, césure, séparation du corps social et du corps administratif, j'entends trop bien et n'en peux mais.

Au bout de trois mois de ce régime, plus rien ne va. Ma façon de travailler a produit un effet de sens qui met ma collègue dans tous ses états. Elle traque le moindre de mes appels et ne manque pas de me rappeler à l'ordre lorsque je ne prends pas les rendez-vous selon son idée, c'est à dire dans trois mois, au mieux. Elle m'annonce que des médecins se sont plaints auprès d'elle qu'il y ait trop de patients dans leurs consultations. En effet, en vertu de l'identifiant (le nombre, la coche) qui m'a été attribué à mon arrivée au CHU, ce sont mes initiales qui s'affichent à l'écran pour chaque rendez-vous que je donne (et pareillement pour mes collègues). Chute du sujet, tête la première dans l'évaluation pure et dure. Et en effet, les rendez-vous litigieux pouvant m'être attribués, je suis priée par ma collègue de les annuler et d'en fixer d'autres.

J'informe ma collègue que, par solidarité avec elle et dans l'optique d'assumer mes responsabilités, elle peut dire aux médecins de venir eux-mêmes me dire ce qui leur convient ou non, et que je suis

volontiers prête à les écouter et à « rectifier le tir ». Elle me rétorque que, comme je ne suis pas toujours là, les médecins s'en prennent à elle et qu'elle en a assez, qu'il n'y a pas de distinguo entre les personnes qui prennent les rendez-vous, que c'est pareil elle et moi.

Subtil retour du réel, je reçois tout de même les doléances de certains médecins, dont j'entends et note les exigences, que je prie de bien vouloir m'excuser. Pour me simplifier la tâche, je réalise chez moi un tableau de synthèse sur lequel m'appuyer lorsque je donne mes rendez-vous.

Pourtant le malaise avec ma collègue persiste. Elle me reproche également de chercher à informer mes interlocuteurs lorsque je leur passe un appel. Selon elle, il s'agit de composer le numéro de poste destinataire, et de raccrocher dès que l'appel est pris. Je résiste et passe outre. Je l'informe que je souhaite annoncer à la personne que j'ai en ligne, qui je lui passe et pour quelle raison. Elle peut me dire comment travailler, mais non pas comment être. Ma quête de sens n'est pas entendue, ni admise, et alors que le conflit s'envenime, je vais voir ma « Cadre » pour lui faire part de nos difficultés, et nous sommes toutes les deux convoquées.

Direction le bureau des Cadres. L'effet de sidération est complet : je suis pleinement renseignée quant à ma position de non-sujet. En effet, je n'aurais pas l'occasion d'ouvrir ne serait-ce qu'une seconde, la bouche. Trois personnes parleront en mon nom. Ma collègue et les deux Cadres (un homme, une femme) présents dans le bureau se relaient pour que surtout je me taise et entende la bonne parole. On m'annonce une formation, qui, paraît-il, me « remettra en selle ». En sortant de ce « semblant » de prise en considération du sujet, ma collègue me serre contre elle dans un élan affectueux en me disant « Eh oui, il faut bien que tu sois au point, sinon qui me remplacera pendant mes congés ? » Fin de partie.

Donc, j'assiste à la formation et j'apprends tout ce qu'il y a à apprendre. L'informaticienne nous martèle « Surtout, lorsque vous retournerez travailler, n'hésitez pas à m'appeler si vous ne comprenez pas ce que je vous ai appris et que vous avez des questions ». Je retourne travailler. J'applique les consignes. Ma « Cadre » me félicite d'utiliser à bon escient toutes les capacités du logiciel de rendez-vous (essentiellement le fait de donner deux rendez-vous d'un coup) et me montre qu'elle est contente de moi. Je suis évaluée, j'existe dans l'hôpital, mais curieusement je n'en

15

ressens aucune fierté ni joie. Bien évidemment, ma collègue me bat froid et au début je pense que c'est à cause de notre conflit. En fait non, elle m'en veut d'avoir été convoquée par les « Chefs » avec moi qui ne suis qu'un contrat aidé, alors qu'elle est titulaire, pour cette réunion. Elle a vécu ça comme une humiliation. (alors qu'elle a pu, elle, parler... mais sa parole l'objectivait, ce qu'elle n'a pas supporté).

Je fais « tache d'huile »... Je m'attire des remarques, des réflexions. De guerre lasse, je demande à ma hiérarchie à pouvoir éventuellement changer de poste.

En effet, une autre collègue (employée dans le même contrat aidé que moi) a obtenu un poste aux Urgences (promotion pour elle, qui a correctement enduré la loi d'airain de l'évaluation et ce pendant deux ans, y compris vexations et brimades destinées aux titulaires de ces postes, les moins considérées dans le CHU, et lorsqu'on connaît l'effet pyramidal du système, on le comprend, mais encore mieux en le vivant).

Dont acte. Ma « Cadre » accède à mon souhait de reprendre son poste, et je m'occupe de la recherche des dossiers médicaux pour les consultations avec les médecins. Pur objet « petit a » que le dossier médical à l'hôpital. En effet, selon une récente directive de la Direction, le dossier médical du patient, de multiple qu'il était (un par service où avait lieu une consultation, d'après ce qui m'a été rapporté), est devenu unique, avec comme corollaire, la migration du fameux dossier de service en service.

J'apprends qu'il existe un Service des Dossiers Médicaux, situé dans les sous-sols de l'hôpital, qui stocke les dossiers des patients qui ont déjà été hospitalisés au moins une fois. Il existe aussi un dossier d'archivette, celui-là uniquement des patients vus en consultation. Grâce à l'informatique, je retrace l'historique de ces dossiers. Ma collègue nouvellement mutée m'a dit, alors qu'elle repassait dans le service après avoir commencé à travailler sur son nouveau poste aux Urgence, ce qui a bien entendu provoqué un effet de sens fulgurant « tu te rends compte, pour la première fois, je vois la tête qu'ils ont (!) ». Elle voulait parler, bien sûr, des dossiers qu'elle avait tant cherchés, mais sans en concevoir la dimension humaine.

Rapidement, j'apprends à courir dans les services pour récupérer les dossiers. Non sans les avoir demandés par téléphone auparavant. Je suis constamment dans la demande, c'est objectivement tuant. Dans les couloirs, lorsqu'ils me voient, les soignants me disent « Alors, tu cherches encore ? ». « Oui, je suis dans la quête

16

perpétuelle », « je suis l'Agent qui quête » leur réponds-je pour les faire rire, autant que moi-même. Mais je ris jaune. Je déchanté. Comme lorsque l'écriture naquit.

Ma « Cadre » m'encourage, me convoque ici et là dans son bureau pour me faire part de ce qui ne va pas, toujours suite à mon évaluation sur le grand barnum informatique qui formate tout le monde comme un grand rouleau compresseur. Cette fois-ci c'est un logiciel qui lui permet de repérer, si elle le souhaite, tout le travail que j'ai effectué dans la journée, mais il y a aussi la pointeuse, les rapports des collègues, les confidences des médecins : en tant que dernier maillon de la chaîne, on est constamment soumis à évaluation de toutes parts.

Et quand je déboule, hagarde, dans le service où l'on m'a dit que le dossier se trouvait, je suis accueillie par ces mots (véridique !) « C'est vous, la Pédiatrie I » ? Oui, c'est bien moi...

Un jour je croise d'autres « contrats aidés » dans le couloir. Elles discutent, j'écoute. L'une d'entre elles affirme « Et il paraît qu'ils évaluent même la façon dont tu es habillée ! ». Je ne sais ce qui relève ici du phantasme ou du réel, mais je suis (encore une fois) sidérée.

Un conflit opposait deux collègues dans le même bureau que moi. Une fois que j'étais prise entre deux feux, je tâchais d'introduire une pointe de pacification, par exemple en leur pointant les effets ravageurs de l'évaluation sur leur conflit, comme de l'huile qui serait versée sur un feu. Réponse de la plus remontée d'entre elles : « C'est sûr, que moi je ne me comparerais pas avec toi ». Fatale inconscience qui m'avait poussée à titiller le point hypersensible du système, la jouissance du savoir. Celle qui m'a dit ça a pu le faire, puisqu'elle était sûre, elle, de sa bonne évaluation. Alors que moi, précaire, je « n'en étais » pas. Le degré zéro de l'évaluable.

Ou bien encore plus pernicieux quand à ma non-existence en tant que Sujet « Allez demander le dictaphone qui est sur le bureau du contrat aidé ». Eh bien non, le contrat aidé, ce n'est pas moi. Je vais travailler avec une boule au ventre. Je vais voir mon médecin, qui me fait un arrêt de travail. Je regrette de ne pas avoir pu donner plus de sens à mes relations de travail lors de ce séjour dans l'hôpital. Nous sommes en avril, cela fait six mois que j'y travaille.

Mon contrat se finit dans quelques jours. Je sais juste une chose, si on me le propose je ne signerai pas. Unique et dernier bastion de ma fierté : je souhaite conserver par-devers moi mon Inévaluable :

17

les questions resteront posées... Si tant est que j'aie réussi à faire que ma hiérarchie se pose des questions....

En guise de conclusion, alors que j'appelais le Bureau des Contrats Aidés pour une question de détail, on me demanda pourquoi j'avais autant de fois changé de service (à quoi j'ai répondu que tel avait été mon souhait), et cette scansion remarquable « Mais si vous changez tout le temps de service, comment voulez-vous qu'on vous évalue ? ».

Justement, je ne le veux pas, je ne le veux plus. Quittant l'hôpital, je ne me fais aucune illusion sur mon remplacement illico par une fille prête à tout accepter de l'institution à son égard, trop contente d'avoir trouvé du travail. Jusqu'où ira son effort d'intégration de ces paramètres déshumanisants ? Quelle sera sa résistance ? Je retourne travailler, ce n'est pas que ce soit mieux ailleurs, mais là, ce n'est plus possible....

Annexe 6 : « Le palmarès 2010, Hopitaux cliniques, Lyon, Clermont Ferrand, Grenoble, les meilleurs établissements dans votre région », in *Nouvel Observateur*, n° 2404 du 2 décembre au 8 décembre 2010, p. 90

ENDOCRINOLOGIE
CHIRURGIE DE LA THYROÏDE

Grâce à l'échographie, on diagnostique aisément les nodules de la thyroïde, bénins dans 95% des cas. Une surveillance régulière est prescrite pour s'assurer que le nodule ne grossit pas. En cas de doute, une

punction biopsique est effectuée. La qualité du diagnostic préopératoire permet de poser l'indication chirurgicale, en cas de cancer de la thyroïde (85% de guérison), lorsqu'il existe un goitre volumineux et compressif ou en cas

d'hyperthyroïdie majeure (maladie de Basedow, adénome toxique, goitre multinodulaire toxique). Après l'opération, le défaut d'hormones thyroïdiennes est compensé par la prise d'un traitement hormonal à vie.

Rang	Statut	Etablissement - Ville - Département	Activité Nbre de malades	DMS HC	% Séjour - 3 jours	Com- plexité (sur 100)	Notoriété (sur 100)	Note (sur 20)
1		GRUPE HOSP. PITIÉ-SALPÊTRIERE (AP-HP) - PARIS	1231	3,1	18	41	100	19,4
2		CHU DE TOULOUSE (31)	734	2,9	48	42	90	19,4
3		CH de LYON-SUD (HCL) - PIERRE-BENITE (69)	743	2,9	48	41	50	19,0
4		HÔPITAL DE LA TIMONE/ADULTES (AP-HM) - MARSEILLE (13)	812	3,5	24	43	65	19,0
5		CHU DE DIJON (21)	424	2,5	61	41	83	18,6
6		HÔPITAL SAINT-LOUIS (AP-HP) - PARIS (104)	377	3,1	29	42	92	18,6
7		CHU DE MONTPELLIER (34)	490	3,2	34	40	69	18,2
8		CHU DE BORDEAUX (33)	483	4,0	4	46	73	17,9
9		INSTITUT JEAN GODINOT - REIMS (51)	323	3,2	1	46	92	17,7
10		CHU DE NANCY (54)	448	3,2	34	40	69	17,5
11		CHR DE LILLE (59)	506	3,0	34	42	52	17,4
12		INSTITUT GUSTAVE-ROUSSY - PARIS (75)	269	2,2	81	39	83	17,2
13		HÔPITAL COCHIN (AP-HP) - PARIS	292	2,8	49	41	92	17,1
14		CHU DE POITIERS (86)	430	2,5	81	40	59	17,1
15		CENTRE PAUL-STRAUSS - STRASBOURG (67)	660	3,7	5	39	50	17,0
16		CRCC FRANÇOIS-BACLESSE - CAEN (14)	259	2,9	36	40	80	16,8
17		CHU DE NANTES (44)	275	2,9	45	43	60	16,6
18		CHU D'ANGERS (49)	274	3,6	14	45	68	16,5
19		CHRU DE TOURS (37)	279	3,4	34	44	53	16,4
20		CHU DE GRENOBLE (38)	390	2,2	89	40	39	16,4
21		CHU DE LIMOGES (87)	312	3,8	16	42	54	16,3
22		HÔPITAL PAUL-DESBIEFF - NANTES (44)	419	4,0	2	40	50	16,2
23		CHR DE METZ-THONVILLE - METZ (57)	449	3,1	19	41	41	16,1
24		CHRU DE BREST (29)	320	2,7	74	40	34	16,1
25		CHR D'ORLÉANS (45)	267	2,1	87	40	40	16,0
26		POLYCLINIQUE BORDEAUX-NORD-AQUITAINE - BORDEAUX (33)	317	3,0	30	40	36	16,0
27		NOUVELLES CLINIQUES NANTAISES - NANTES (44)	381	2,5	64	39	34	15,9
28		CENTRE RÉGIONAL JEAN-PERRIN - CLERMONT-FERRAND (63)	287	4,2	8	44	50	15,9
29		CENTRE ANTOINE-LACASSAGNE - NICE (06)	409	3,7	18	40	28	15,8
30		CHU DE CLERMONT-FERRAND (63)	257	4,9	0	43	57	15,8
31		CHU DE LA ROCHE-SUR-YON (85)	293	2,8	55	42	35	15,8
32		CHU DE NÎMES (30)	291	3,1	40	40	45	15,7
33		HÔPITAL HENRI-MONDOR (AP-HP) - CRETEIL (94)	272	3,7	1	44	39	15,5
34		CLINIQUE PASTEUR - TOULOUSE (31)	209	2,8	50	40	57	15,4
35		CENTRE HOSP. PRIVÉ - SAINT-GREGOIRE (35)	342	3,3	19	40	38	15,3
36		CH DE NIORT (79)	259	2,6	52	39	34	15,2
37		HÔPITAL PRIVÉ ARRAS-LES BONNETTES (59)	227	2,5	63	41	20	15,0
38		GRUPE HOSP. SAINT-JOSEPH - PARIS	143	3,9	11	45	89	15,0
39		GRUPE HOSP. BROUSSAIS (AP-HP) - PARIS	106	4,5	35	44	85	15,0
40		HÔPITAL PRIVÉ JEAN-MERMOZ - LYON (69)	234	2,5	48	41	23	14,9
41		CHR DE REIMS (51)	183	3,4	28	43	74	14,8

Rang	Statut	Etablissement - Ville - Département	Activité Nbre de malades	DMS HC	% Séjour - 3 jours	Com- plexité (sur 100)	Notoriété (sur 100)	Note (sur 20)
42		HÔPITAUX PRIVÉS DE METZ (57)	271	4,4	2	44	21	14,8
43		CHRU DE CAEN (14)	110	3,4	29	45	74	14,7
44		MAISON DE CHIRURGIE CLINIQUE TURIN - PARIS	162	2,9	38	40	80	14,7
45		CLINIQUE DE L'ANJOU - ANGERS (49)	250	3,4	14	41	25	14,6
46		CENTRE HOSP. SUD-FRANCIEN - CORBEIL-ESSONNES (91)	179	3,1	48	40	68	14,6
47		HÔPITAL TENON (AP-HP) - PARIS	157	2,8	54	41	55	14,5
48		ETABLISSEMENT DE SOINS LA SAGESSE - RENNES (35)	225	2,6	50	39	27	14,5
49		CLINIQUE ESQUIROL SAINT-HILAIRE - ANGERS (49)	169	2,6	57	42	51	14,5
50		HÔPITAL SAINT-JOSEPH - MARSEILLE (13)	229	3,9	28	40	15	14,5
51		GRUPE HOSP. LARIBOISIÈRE-FERNAND WIDAL (AP-HP) - PARIS	115	4,2	8	41	85	14,4
52		CLINIQUE GUILLAUME-DE-VARVÈ - SAINT-DENIS-LES-ROSLAIS (77)	212	3,0	38	41	33	14,4
53		CLINIQUE GEOFROY-SAINT-HILAIRE - PARIS	180	3,2	23	39	79	14,3
54		CLINIQUE D'ARGONAY - PRINCY (76)	220	2,9	22	40	28	14,2
55		CLINIQUE SAINT-PIERRE - PÉRIERRE (16)	221	3,1	20	41	16	14,1
56		CHU DE BESANCON (25)	191	3,4	9	41	67	14,1
57		CHU DE RENNES (35)	166	3,6	14	40	70	14,0
58		CHU DE ROUEN (76)	102	3,1	11	50	52	14,0
59		CHU D'AMIENS (80)	177	4,9	2	49	59	14,0
60		CHU DE STRASBOURG (67)	106	5,3	3	49	58	14,0
61		CLINIQUE SARRUS-TEINTURIERS - TOULOUSE (31)	160	2,3	86	38	46	13,9
62		PÔLE SANTÉ-RÉPUBLIQUE - CLERMONT-FERRAND (63)	134	3,1	21	41	62	13,8
63		GHI BICHAT-CLAUDE-BERNARD (AP-HP) - PARIS	148	4,5	3	42	58	13,7
64		CMCM SITE PÔLE-SANTÉ SUD - LE MANS (72)	211	4,0	10	40	0	13,7
65		CLINIQUE DES CÈDRES - COMBARNIERE (31)	160	3,0	48	41	34	13,7
66		POLYCLINIQUE DE POITIERS (86)	103	2,8	53	42	27	13,7
67		CHU DE SAINT-ÉTIENNE (42)	137	4,7	4	45	37	13,6
68		HÔPITAL PRIVÉ D'ANTONY (92)	104	2,5	66	41	34	13,6
69		CH DE LA ROCHELLE (17)	126	4,1	23	45	21	13,5
70		POLYCLINIQUE FRANCHE-COMTE - BESANCON (25)	106	3,0	15	40	40	13,5
71		CH DU MANS (72)	187	3,6	36	42	25	13,4
72		POLYCLINIQUE DE COURLANCY - REIMS (51)	179	4,2	3	42	53	13,4
73		CLINIQUE DU PRÉ - LE MANS (72)	119	3,8	6	43	40	13,4
74		CH DE VILLEFRANCHE-DE-ROUERGUE (12)	118	3,2	1	44	51	13,4
75		CH DE VALENCE (26)	105	4,0	2	43	46	13,4
76		CLINIQUE DE LA VICTOIRE - TOURCOING (59)	107	2,0	93	39	3	13,4
77		CLINIQUE SAINT-JEAN - TOULON (83)	168	2,2	80	40	7	13,3
78		CH DE PAU (64)	143	3,1	17	44	19	13,3
79		CH DU PAYS D'AIX - AIX-EN-PROVENCE (13)	105	2,5	71	42	17	13,3
80		CH DE CHAMBÉRY (73)	176	3,2	13	41	40	13,3

Source : PMSI 2009 - SANTÉ-VALLE

LIRE LES TABLEAUX

- Rang : rang de l'établissement • Statut : Public / Privé à but non lucratif / Privé à but lucratif
- DMS HC : durée moyenne de séjour en hospitalisation complète
- % Chirurgie : part des opérations chirurgicales • % Cœlioscopie : part de la chirurgie réalisée par cœlioscopie (technique utilisant une caméra et des instruments miniatures pour opérer à travers de petites incisions)
- Diversité : éventail des cas traités • Notoriété : part des malades venant d'une autre région et part des transferts en provenance d'autres établissements
- Technicité : appréciée selon le niveau de ressources consommées (équipement, personnel, etc.) • Complexité : présence de polyopathologies, de complications ou de patients d'un âge avancé
- Note : résultat fondé sur la combinaison d'une dizaine d'indicateurs.

Annexe 7: Extraits du site de l'Organisation Internationale de Normalisation, l'ISO, site: <http://www.iso.org/iso/fr/home.htm>

L'élaboration d'une norme ISO fait appel aux principes suivants:

Consensus Les points de vue de tous les intéressés sont pris en compte : fabricants, vendeurs et utilisateurs, groupes de consommateurs, laboratoires d'essais, gouvernements, professionnels de l'ingénierie et organismes de recherche.

À l'échelle de l'industrie Solutions globales visant à satisfaire les industries et les clients partout dans le monde.

La normalisation internationale étant mue par le marché, elle s'appuie sur la participation volontaire de tous les protagonistes du marché.

Le processus d'élaboration des normes ISO comporte trois phases principales.

Le besoin d'une norme est en général manifesté par un secteur de l'industrie, qui fait part de ce besoin à un comité membre national. Ce dernier soumet le projet à l'ISO dans son ensemble. Lorsque le besoin d'une Norme internationale a été reconnu et formellement approuvé, la première phase consiste à définir l'objet technique de la future norme. Cette phase se déroule normalement au sein de groupes de travail constitués d'experts provenant des pays intéressés par la question.

Lorsqu'un accord est atteint sur les aspects techniques devant faire l'objet de la norme, une deuxième phase commence au cours de laquelle les pays négocient les détails des spécifications qui devront figurer dans la norme. Il s'agit de la phase de recherche de consensus.

Annexes 8: Contrat d'objectifs 2008 / 2001 du Lycée professionnel Le Grand Arc, à Allevard.

Extrait du site:

<http://www.ac-grenoble.fr/lycee/allevard.grandarc/articles.php?lng=fr&pg=107>

-Les indicateurs retenus :

Indicateurs retenus	Valeur de départ 2007/2008	Valeur cible 2010/2011
1a : Pourcentage d'avertissements du conseil de classe pour le comportement	4 %	3 %
1b : Pourcentage d'absences sans motif valable ou non justifiées	33 %	25 %
1c : Pourcentage d'élèves engagés dans les groupes actions : EEDD, AS ; la MDL.	20 %	30 %
1d : Pourcentage de parents rencontrés sur une année	55 %	100 %
2a : Pourcentage d'avertissements du conseil de classe pour le travail	7 %	5 %
2b : Pourcentage d'encouragements et félicitations du conseil de classe	24 %	25 %
2c : Pourcentage de réussite aux examens sur l'ensemble de l'établissement	83 %	85 %
2d : Pourcentage de décrochage scolaire	3 %	3 %
3a : Pourcentage d'élèves ayant accompli le parcours culturel proposé *	NR	50 %
3b : Pourcentage d'élèves ayant effectué une PFE à l'étranger	2 %	5 %

Abstract :

L'évaluation, un outil démocratique

«Evaluation», ce mot si souvent associé à peur, mauvaises notes, contrôle, traumatismes, est un mot «à la mode» en ce moment. Il semble être pour certains la preuve de l'action, de la réforme, la preuve que les choses avancent et bougent. Quand elle traumatise les uns, pour donner du pouvoir aux autres, de quels procédés parlons-nous ? Parlons-nous tous de la même évaluation ? Quels sont les processus communs et les disparités ? Pourquoi évalue-t-on ? Quels sont différents types d'évaluations et en quoi révèlent-elles et s'inscrivent-elles dans des systèmes de valeurs?

Mots-clés : Evaluation, norme, valeurs, évaluation formative.

**Acchiardi Mélissa
Cefedem Rhône-Alpes 2009/2011**