Changement d'évaluation. Évaluation du changement

Yvan Abernot et Véronique Bedin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1705>

DOI : 10.4000/questionsvives.1705

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-47-6

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Yvan Abernot et Véronique Bedin, « Changement d'évaluation. Évaluation du changement », *Questions Vives* [En ligne], N° 23 | 2015, mis en ligne le , consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1705> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1705

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Changement d'évaluation. Évaluation du changement

Yvan Abernot et Véronique Bedin

Introduction

- 1 L'évaluation et le changement sont pensés, dans cette contribution, comme deux entités distinctes, mais en relation, au nom d'une origine épistémologique commune qui permet de les définir dialectiquement. Nous proposons donc de faire jouer ces deux notions dans un chiasme qui se veut pertinent intellectuellement et efficace du point de vue praxéologique, en montrant, par exemple, que l'évolution des certifications joue un rôle déterminant dans l'évolution sociale.
- 2 Nous interrogerons ainsi l'évaluation et le changement à partir des deux questionnements suivants :
 - En prenant d'abord l'évaluation (certificative) comme objet : peut-on repérer de nouveaux diplômes, de nouveaux critères de validation ou des méthodes différentes ? Qu'impliquent ces évolutions pour les individus et pour la société ?
 - En prenant ensuite le changement (certaines de ces formes) comme objet : comment peut-on le percevoir, le mesurer, voire le piloter ou l'accompagner, sachant que ce mouvement ne va pas sans résistance ?
- 3 Deux illustrations étayeront le propos : changement et évaluation à l'École et à l'Université. Ces choix offrent l'avantage de la continuité éducative. Si des éléments permettent d'établir des correspondances dans la manière dont l'école et l'université articulent évaluation et changement, d'autres aspects les différencient. Nous nous emploierons à établir ces différences de manière à éclairer, à un niveau plus général, la relation complexe postulée entre l'évaluation et le changement.

1. Épistémologie du changement et de l'évaluation : une origine commune

1.1. Les niveaux de changement

- 4 Le bigbang initie un mouvement d'extension des particules issues d'une entité initiale. Celles-ci se regroupent en planètes et en étoiles, organisées en systèmes. De cette théorie, prégnante dans l'imaginaire collectif, il ressort que l'objet et le mouvement se définissent l'un par l'autre, l'objet étant perçu comme un ensemble de particules soudées se déplaçant concomitamment.
- 5 Mais ce qui apparaît immédiatement, c'est la nécessité d'un point fixe, d'un objet de référence, d'un repère, d'un système pour déterminer le mouvement, conçu dès lors comme nécessairement relatif. L'arbre n'est pas en mouvement par rapport à la terre, la feuille tourbillonnante, oui !
- 6 La spécificité humaine renforce le phénomène perceptif en le doublant d'une attribution de mots. Ce représentant suppose la perception d'une entité. Le génial Protagoras formule ainsi cette condition : « L'homme est la mesure de toute chose », qui rappelle que c'est de sa perception que procède le découpage du monde et la projection de ses caractéristiques : la fourmi n'est petite et la girafe, grande que par rapport à l'homme.
- 7 Mais si le mouvement fonde à la fois le concept d'objet et de changement, il ne les circonscrit pas, car ce dernier affecte aussi bien des évolutions externes, relatives à d'autres objets (caractéristiques de position, de vitesse, de direction, de distance, etc.) que des évolutions internes (changement de couleur, de forme, de volume, de constituants, etc.), toujours selon le principe de la différence signifiante.
- 8 Cette attribution de substantifs (les biens nommés) et de qualificatifs (bien nommés aussi) forme système, le langage (qui révèle une partie de la psychologie humaine comme le mettent au jour les linguistes et les psychanalystes). Car le génie de l'homme consiste en deux types d'élargissements : du signifiant consubstantiel au signifiant catégoriel (de « Maman » à « une maman ») et du concret à l'abstrait, (de la maman à l'*imago* de la mère).
- 9 Nous disposons donc d'objets concrets, mais aussi abstraits, caractérisables et en rapport les uns avec les autres. Ces rapports sont, eux aussi, caractérisables et en premier lieu comme étant inertes ou actifs : la pierre est « sur » la terre, mais l'homme « travaille » la terre.
- 10 Le changement de position de la pierre sur la terre ne les affecte ni l'une ni l'autre. En revanche, le labour change la terre et fatigue l'homme.

1.2. Le changement de changement

- 11 Ces deux premiers niveaux de changement (déplacement et modification des objets) servent de base à un changement de deuxième ordre : le changement de changement. Si le laboureur utilise une nouvelle charrue, celle-ci va modifier le changement que l'ancienne effectuait dans la terre. Ainsi, les changements d'habitudes, les horloges qui s'arrêtent, l'usager du métro qui change de changement, sont autant d'exemples de

modifications de changement. La plus instructive est peut-être celle qui consiste en un arrêt du mouvement.

- 12 Il advient donc à la suite d'une phylogénèse de quelques milliards d'années, historiquement et géographiquement diversifiée, que l'homme définit des objets, des catégories et des rapports, tous trois établis sur la base de leur perception différentielle et utile. L'Inuit connaît des dizaines de blancs parce qu'il en a besoin, le marin des dizaines de vents, etc.
- 13 On notera l'apparent paradoxe du rapprochement des individus en un concept (les hommes) sur la base d'une ressemblance suffisante (en niant leurs différences) et de leur suffisante indépendance pour constituer des individus (susceptibles d'être dénombrés, par exemple). Nous arrivons au concept d'unité dans les alinéas suivants.
- 14 Les hommes constitués en « communauté(s) » d'« individus » se sont dotés de concepts parallèles aux phénomènes de nature, qui s'appliquent aux espaces et aux temporalités en les renforçant par des mots et des seuils (au besoin arbitraires). Les changements réguliers comme les périodes de la vie qui sont classiquement déterminées en enfance, âge adulte et vieillesse, peuvent être aussi administrativement définis par des seuils (18 ans, 65 ans, par exemple). Des scansions formelles viennent catégoriser les transformations soutenues par des phénomènes naturels comme la puberté ou la ménopause, pour les âges de la vie ou les phénomènes de météorologie pour les saisons. L'espace comme le temps sont donc quadrillés de seuils délimitant des états suffisamment changeants, mais reconnaissables pour être repérés et nommés.
- 15 Par ailleurs, mais selon le même principe, les objets distincts sont abstraits en unités dénombrables dès lors qu'ils appartiennent à une catégorie sur la base d'un critère. Ainsi, des hommes, des cailloux, des arbres, etc. On voit ici comment le dénombrement et la catégorisation sont liés par le critère et le seuil. Est-ce qu'un arbuste sera compté parmi les arbres ? Oui, s'il est considéré comme tel, non, sinon ! Les extrémités catégorielles permettent de mieux appréhender le problème. À partir de quand peut-on parler d'homme ? Pas avant l'amphimixie ? (Les deux gamètes ne formant pas encore un tout) pas avant la viabilité ? ... De même que pour la mort, correspond-elle à l'arrêt du cœur, du cerveau, du souvenir ?
- 16 Nous avons donc appris à compter avec des cailloux (calcul), représentants de n'importe quels types d'entités : des hommes, des jours, des lunes, etc.
- 17 Les phénomènes cycliques, comme la suite des saisons ou identifiables comme l'étendue d'une île précise entre deux bras de rivière par exemple, donnent lieu à des repérages et des noms. Ainsi naissent les unités du continu : temps, espace, liquide, etc., (qui doublent les intuitions du grand, du lourd, du long) aidant ainsi à comparer les entités sur un critère. Une période est déterminée par un nombre de jours, un territoire par un nombre d'équivalents « îles », etc.
- 18 Mais les catégories sont aussi repérées par leurs représentants typiques que le monde de la mesure traduit en mode, moyenne ou médiane. La psychologie sociale montre ainsi que le moineau est plus typiquement un oiseau que l'autruche, comme la vache est un mammifère plus typique que le dauphin (Rosch, 1973).

1.3. La nécessité de l'évaluation pour appréhender le changement

- 19 Le changement consiste en une modification d'état (radicale ou progressive, régulière ou sporadique, prévisible ou surprenante) ou en une modification de rapport entre objets : positionnement, antériorité, inclusion, et surtout, de cause à effet, ferment de l'intelligence.
- 20 L'évaluation consiste à établir une image d'état référé ; dans le cas du changement, une modification accessible dans un système.
- 21 Nous ne tentons pas dans cette recherche d'imbrication, un cumul ou une synthèse de définitions, tant pour le changement que pour l'évaluation. Comme Françoise Cros (1996) qui travaille sur 300 définitions de l'innovation, ce qui nous intéresse davantage que les objets, ce sont les processus.
- 22 Dans ce sens général, l'évaluation en nature, en degrés ou en valeur est pour l'homme, un moteur d'évolution (Abernot, 2013). Malgré d'innombrables problèmes de seuils, de critères, de qualification (au sens juridique), d'intersection de catégories, de validité des représentants, etc., le monde des idées (connaissances et créations) se construit sur le travail perpétuel des états et des rapports. L'intelligence s'employant à découvrir et à créer des rapports, on voit comme l'ontogénèse et la phylogénèse sont faites d'amélioration de la capacité d'évaluation.
- 23 Il reste que la problématique du changement passe par la définition d'un objet dont on dira l'état (la nature, les composants, les caractéristiques, l'appartenance catégorielle, le fonctionnement, etc.) et le rapport avec lui-même, avec un autre objet (éventuellement idéal) ou avec son environnement.

2. Une société d'hommes – l'homme dans la société

- 24 Classiquement, la psychologie sociale organise le rapport de l'homme à la société en rôle, statut et fonction, montrant, par exemple, que nul n'est besoin de changement de l'objet lui-même pour que le rapport à l'environnement soit modifié. Ainsi, au départ de son supérieur, le sous-chef devient chef sans avoir lui-même changé. Tous les classements (premier, deuxième ... dernier) définissent un objet en fonction d'un groupe. Plus généralement, dans un système, la modification d'un élément (en position, état, fonctionnement) peut entraîner celle des autres et celle du système lui-même.
- 25 Quant à la fonction, elle se distingue de l'action en cela qu'elle se définit par son effet. L'action « lever le bras » peut avoir pour fonction d'accrocher un tableau au mur ou de voter, par exemple.
- 26 L'homme étant un élément constitutif de la société, deux points de départ peuvent être adoptés pour étudier leurs rapports :
 - soit une perception du changement de la société évoluant d'un état vers un autre par la modification de ses membres. Nommons ce mouvement « évaluation inductive » où l'étude des cas donne la norme ;
 - soit la perception d'un rapport nouveau de la société à l'homme, lui imposant de nouveaux devoirs, lui concédant de nouveaux droits, ou de nouvelles reconnaissances identitaires. Il s'agit alors d'évaluation déductive où la loi modifie les membres ainsi caractérisés par leur appartenance à la catégorie.

- 27 Deux sujets proposés sous forme de chiasme vont donc faire l'objet de ce développement :
- Le changement d'évaluation / l'évaluation du changement.
 - Peut-on repérer de nouveaux objets d'évaluation ? De nouveaux diplômes ? De nouvelles méthodes ? De nouvelles fonctions de l'évaluation ?
- 28 Inversement, en prenant le changement social comme objet, peut-on en évaluer la nature, le degré et la valeur ?

2.1 Le changement d'évaluation dans le monde scolaire

- 29 Sans doute sous l'effet de plusieurs forces internes et externes, l'École évolue et avec elle, l'évaluation scolaire. Pour ce dont nous avons besoin, retenons que la forme scolaire procède généralement par classes d'une trentaine d'élèves sous la responsabilité d'un enseignant qui les note tout au long de l'année. Par ailleurs, des examens de fin de cycle valident les études, en particulier, le Baccalauréat et le système LMD (Licence, Master, Doctorat) pour le supérieur.
- 30 Mais la notation (archétype de la représentation de l'évaluation) a beaucoup évolué dans l'histoire et ne se pratique pas identiquement dans tous les pays.
- 31 Comme l'explique Maulini (2003), c'est d'abord à un souci de sélection des élèves que les jésuites répondent en instaurant des classements à l'intérieur des décuries. Les élèves sont classés en six catégories, « excellents », « très bons », « bons », « satisfaisants », « médiocres » (les *dubii* qui sont incertains et redoublent) et « insuffisants » (qui sont renvoyés). Ces six catégories donnent bientôt lieu à des notes de 1 à 6 (Bugnard, 2004).
- 32 En France, la notation sur 20 date de 1890. Mais elle est très loin d'être universelle. Les Belges et les Portugais l'ont adopté, mais les Américains utilisent une échelle ordinale (A B C D E et parfois F). En Suisse, six niveaux sont également suffisants. En revanche, la Grèce et l'Islande en utilisent 10, la Finlande, 3, et l'Italie, 30 ! Mais plus curieusement, la Pologne dispose d'une échelle à 17 degrés et le Danemark, à 13 !
- 33 Le système de notation n'est donc pas gravé dans le marbre. L'échelle de notes, se distribuant sur 10 dans le primaire et sur 20 dans le secondaire, a déjà vu des modifications révolutionnaires, au nombre desquelles, sa suppression pure et simple ou son remplacement par une échelle ordinale (A, B, C, D, E) sur le modèle américain.
- 34 Les docimologues, après Piéron (1963), définissent deux natures de l'action d'évaluation (mesurer / apprécier) et deux fonctions (faire progresser / contrôler).
- 35 L'évaluation scolaire tend à évoluer par sa nature et par sa fonction, notamment, dans son imbrication avec la pédagogie, par exemple dans l'imbrication évaluation formative – pédagogie différenciée et dans sa capacité à rendre compte de l'employabilité d'un diplômé.
- 36 Parmi de nombreux exemples, nous choisissons de ne retenir que trois faits officialisés par les textes (évaluation déductive) qui modifient les pratiques et les représentations :
1. La multiplication des diplômes nécessaires pour toutes les activités professionnelles
 2. La VAE (Validation des Acquis de l'Expérience)
 3. L'évaluation par compétences (par capacités, dans l'enseignement agricole).

a) La multiplication des diplômes

- 37 En se souvenant que le permis de conduire une automobile ou de chasser n'ont pas toujours été obligatoires, on se rend bien compte qu'un cadrage par l'évaluation a envahi notre vie sociale. Il peut sembler justifié de proposer une formation pour toute activité, mais on voit bien la dérive d'une inflation des certifications ! L'École (au sens large, car les organismes qualifiants sont innombrables) canalise l'activité interpersonnelle en donnant à penser que la formation certifie la compétence et partant, qu'il existe une formation pour tout ! Celle des enseignants est particulièrement discutée puisque les avis s'étendent de la non nécessité de certification (donc aucune formation obligatoire) jusqu'au niveau « Bac + 5 ». Quant à la validité (au sens docimologique) du diplôme, c'est-à-dire, sa capacité à assurer de la compétence d'un professionnel (fonction pronostique du diplôme), elle est souvent remise en question par les partenaires de l'éducation. L'alternance semble la moins mauvaise solution générale (même si les individus ne se forment pas tous identiquement). Vient alors l'idée de formation continue, de formation tout au long de la vie, de réorientation professionnelle, dont la VAE concrétise l'un des aspects.
- 38 Une forme de paradoxe oppose l'élargissement des possibilités d'accès à plusieurs métiers au cours de la vie à l'idée de barrière que beaucoup peinent à franchir. Moles et Rohmer (1977) appellent « coût psychologique » ce handicap qui empêche beaucoup de personnes de s'engager dans une action qui peut paraître aisée à d'autres. Les adultes qui n'ont gardé de leur formation scolaire qu'un souvenir humiliant ne sont pas enclins à s'y confronter à nouveau. Cet habitus qui organise la population en classes sociales conforte la théorie de Bourdieu (1970), faisant de l'École l'interface active des catégories socioprofessionnelles dominantes.

b) La validation de l'expérience

- 39 La démocratie permet (parfois) de promouvoir des innovations discutées. Majoritaire au moins à une période, un groupe parlementaire promeut un droit ou une obligation légalisée, ce qui, généralement, la renforce dans son bien-fondé. Ainsi, celle de faire valoir son expérience professionnelle comme « équivalente » à certains pans d'une qualification, a paru juste. Tribby (2009) analyse finement le terme « équivalence », précisant que ce sont bien les acquis qui sont validés et non l'expérience qui serait valorisée.
- 40 L'hypothèse est donc posée d'une « équi-valence » (égale valeur) entre les acquis de l'expérience et ceux de la formation initiale. Sous cette hypothèse, émerge également la remise en cause des formations initiales et des diplômes comme pronostics pertinents des compétences professionnelles. De deux choses l'une : soit l'ingénieur de 24 ans sait faire quelque chose que l'ouvrier du même âge ne sait pas faire, (ce qui valide ses études), soit il faut envoyer tous les élèves de 16 ans dans les entreprises en espérant que certains deviennent ingénieurs, 8 ans plus tard, car devenir ingénieur « sur le tas » laisse supposer que les études initiales ne seraient pas indispensables !
- 41 Si les enfants ne sont plus envoyés très tôt dans le monde du travail, c'est bien que l'on pense qu'ils ont quelque chose à gagner à se cultiver plus largement que dans les uniques pratiques qui leur seront indispensables ultérieurement. Antoine Prost (2013) analyse les raisons de cette évolution. Au-delà d'un idéal de citoyen cultivé, la société gagne à former

des jeunes capables de s'adapter non seulement aux exigences évolutives de leurs emplois, mais aussi à leur permettre de s'impliquer dans son évolution.

- 42 Les employeurs exigent de l'expérience, surtout pour les postes à responsabilité. Reste à différencier ce qui ne s'acquiert que par la théorie de ce qui ne s'acquiert que par une longue pratique.
- 43 La validation des compétences issues de l'expérience en substitution des certifications de savoirs théoriques n'a, en fait, pas plus de sens que l'espoir de produire des professionnels compétents en sortie de leur formation initiale.

c) La validation des compétences

- 44 L'Éducation nationale, sous la double pression des chercheurs et des professionnels relayés par les politiques, a orienté ses programmes et ses validations vers la certification de compétences, censées être plus globales que les savoirs disciplinaires parcellaires. Malheureusement, dépasser les acquisitions disciplinaires morcelées pose un problème d'évaluation, car les compétences ne relèvent pas d'une comparaison à l'objet cible. Ainsi, le travail de groupe, l'interdisciplinarité, les situations problèmes, etc. participent de cette tentative d'attribution de sens à des apprentissages épars (dont les apprenants ne comprennent pas l'utilité). Il semble que l'École ne soit à même, dans le temps qui lui est imparti, que de préparer l'avènement de la compétence. Seul un temps professionnel de plusieurs années viendra la façonner.
- 45 Dans l'enseignement agricole, c'est une autre option qui semble donner de bons résultats : la validation des capacités. Celles-ci rendent bien compte d'une intégration de savoirs et savoir-faire menant à une réalisation, c'est-à-dire, au rapport actif d'un homme sur son environnement (pour parler comme dans la partie épistémologique).
- 46 Ainsi, trois facteurs mènent du savoir à la compétence en passant par la capacité : le temps, l'intégration et le sens. Connaître le fonctionnement d'un sécateur est un savoir. Pratiquer une greffe est une capacité (elle intègre des savoirs et des savoir-faire vers une réalisation). Décider de dédier telle parcelle à la culture de pommes et obtenir un verger productif est une compétence qui tient compte de toutes les variables de la situation, les moyens à dispositions, les traditions familiales, la pression écologique, etc.
- 47 La mission de l'École ne se limite pas à faire acquérir les connaissances élémentaires, car leurs sens d'émergent que des capacités auxquelles elles donnent accès par intégration. Elles sont évaluables sur la base de la pratique efficace, légale et non dangereuse. Elles préparent ainsi l'avènement des compétences qui adviendront plus tard avec l'expérience et que l'École doit favoriser sans tenter de l'évaluer.
- 48 Nous retenons de ce bref exposé du rapport entre les programmes, les validations et la pression sociale, qu'il serait regrettable de ne former qu'à la demande des professionnels, soumettant ainsi la vie mentale à la fonction laborieuse. En fait, l'employabilité à court terme est une visée nuisible à l'employabilité.

2.2 Le changement d'évaluation à l'université

- 49 L'Université constitue le deuxième exemple permettant d'étoffer la problématique de l'article. Ce champ d'application soulève des problèmes spécifiques relativement à la question de l'évaluation, notamment dans l'université française à laquelle nous nous limiterons, non sans prendre en compte les évolutions qui la traversent, en relation avec

la réglementation internationale, notamment européenne. Dans cette contribution, nous ne reviendrons pas sur des points déjà abordés dans des publications antérieures (Bedin, 2009 ; Bedin & Broussal, 2011 ; Bedin, 2012), qui mettaient l'accent sur la difficulté à faire émerger l'évaluation comme une priorité dans l'enseignement supérieur national. Illustrons le propos par quelques arguments, avancés par les auteurs spécialisés dans ce domaine comme Dejean (2002), Romainville, Fave-Bonnet (2003), Musselin (2008) : l'évaluation des enseignements par les étudiants serait plutôt en berne ; l'évaluation formative apparaît peu investie, de même que la pédagogie universitaire plus largement ; les enseignants-chercheurs ont tendance à résister à la culture évaluative ; la recherche sur l'évaluation à l'université reste marginale et dispersée...

- 50 Si le déficit du développement de l'évaluation est patent dans le contexte étudié, il n'en demeure pas moins que des changements sont tout de même repérables ou en cours d'émergence. Effectivement, l'Université se transforme sous le coup de réformes, de pressions centrifuges conduisant à la diversification et à la complexification de ses activités. Quantitativement, on évalue davantage à l'Université qu'il y a quelques années et qualitativement, des évolutions se dessinent. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons relevé trois grandes tendances qui agissent à des niveaux différents.

a) Au niveau global, l'évaluation et le « défi qualité »

- 51 Le « chantier de la qualité », avec les questions qu'il soulève, s'invite actuellement dans les débats relatifs à l'évaluation à l'Université, particulièrement dans son élargissement à l'espace communautaire et constitue, de ce point de vue, un changement. L'inscription dans un espace européen de l'enseignement supérieur¹ exige un mouvement d'harmonisation des politiques de formation et de recherche des universités (Conseil européen de Lisbonne², 2000). La taraudante question de la qualité trouve toute sa place dans cette nouvelle donne politique et institutionnelle, qui fait de la convergence européenne une priorité et un enjeu (Hénard, 2006). L'objectif de comparabilité des concepts et des techniques, garant de cette convergence, pose des problèmes d'ordre méthodologique majeurs. Pour permettre la réalisation de travaux communs, la définition de critères et d'indicateurs s'est ainsi effectuée à partir d'outils internationalement standardisés. Une certaine vision de l'évaluation, rationnelle et gestionnaire, avec ses formes externes³, le souci de la performance et du rendement, la préoccupation de l'efficacité et ses référentiels transnationaux⁴, se sont stratégiquement imposés dans ce contexte de *New public management*⁵. L'évaluation pourrait ainsi devenir un nouvel outil managérial universitaire d'appréciation de la qualité des établissements (Fave-Bonnet, 2003), en lien avec la mise en œuvre du processus de Bologne⁶ (1999). Au plan scientifique, la régulation concurrentielle des activités des unités de recherche va croissant dans le cadre d'une valorisation des financements par le moyen des dotations contractuelles et sur projets (Cytermann, 2007). L'analyse des référentiels d'évaluation utilisés souligne effectivement que la performance y est essentiellement définie par la productivité des acteurs concernés (équipes de recherche, chercheurs), elle-même « mesurée » au moyen de données quantitatives scientométriques (notamment bibliométriques).
- 52 Si l'évaluation de la qualité est un levier pour le pilotage, à partir de l'analyse des résultats du système, d'autres perspectives, plus ontologiques, sont également à considérer, centrées sur les acteurs et leur projet de se former tout au long de la vie,

comme le suggère Behrens (2007). Ce serait l'une des conditions pour que l'évaluation de la qualité soit de plus en plus partagée par les personnels universitaires et qu'ils en reconnaissent les effets bénéfiques, tant pour leur institution que pour eux-mêmes. Des formes d'évaluation interne et d'auto-évaluation peuvent également constituer une réponse, de même que l'expérimentation d'actions innovantes (cf. *infra*).

b) Au niveau externe, l'évaluation à l'épreuve de la professionnalisation

- 53 Un autre « chantier » frappe de plein fouet la question de l'évaluation à l'Université, celui de la professionnalisation, et conduit à l'interroger autrement (Béduwé, Bedin & Croity-Belz, 2014). La dureté de la crise économique, le chômage des jeunes, la pression familiale et sociale au regard de l'insertion professionnelle des étudiants, eux-mêmes en exigence croissante à cet égard, créent un véritable changement paradigmatique qui questionne *a minima* la pédagogie universitaire, dont l'évaluation bien entendu.
- 54 Un des objectifs externes des politiques de formation est effectivement celui de l'emploi, auquel les formations doivent, à plus ou moins long terme, conduire. Cette visée est explicite pour les formations dites « professionnelles », dont le développement est important dans les universités depuis de nombreuses années. Doter les étudiants de compétences leur permettant de s'insérer dans l'emploi ou de s'adapter aux évolutions professionnelles devient ainsi un critère important, sinon fondamental, dans l'évaluation des formations universitaires. Notons que l'on retrouve là un des points mis en avant dans la partie précédente relative à l'école : la validation des compétences. L'évaluation des formations, à travers les relations qu'elle entretient, pourrait ou devrait entretenir avec l'emploi, se place par conséquent au cœur du pilotage du système de formation. En témoigne la multiplication des enquêtes d'insertion réalisées par les Observatoires de la vie étudiante (OVE) ou des organismes tels que le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) notamment. Dans cette logique d'une « obligation de résultats » pourrait-on dire, de nouveaux acteurs et contextes émergent dans les dispositifs d'évaluation, réellement ou symboliquement : les partenaires socio-économiques, les décideurs politiques, les employeurs potentiels... et les caractéristiques propres du marché du travail, sans lesquelles une évaluation externe serait difficilement envisageable.
- 55 Les risques sont nombreux, et largement répandus d'ailleurs, de piloter alors les formations universitaires exclusivement par l'aval, au pire, par des exigences exclusives de performance économique, en mobilisant une méthodologie d'évaluation de type quantitatif le plus souvent. Ce n'est pas tant la question des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs qui pose problème, encore qu'elle soit extrêmement technique, mais l'usage politique qui en est fait. De ce point de vue, des dérives ont été constatées. Une réflexion axiologique, et donc nécessairement critique sur l'éthique, les postures et les modèles évaluatifs, qui accompagnerait les démarches mises en œuvre, constituerait un garde-fou.

c) Au niveau local, l'évaluation comme vecteur d'innovation et d'évolution des pratiques

- 56 Le dernier aspect abordé se limite à un contexte de « proximité » et ne se prête donc pas à des généralisations : il y est question d'expérimentations singulières, d'innovations originales, d'expériences spécifiques en matière d'évaluation universitaire ; elles ont été réalisées, de manière située, dans un établissement d'enseignement supérieur, un

département de formation, une équipe de recherche bien identifiés... Même si l'évaluation reste globalement un point aveugle dans l'université française et si les nouveaux « chantiers » auxquels elle est confrontée relèvent souvent de la gageure, comme nous l'avons indiqué, la pratique évaluative, en tant qu'agir évaluatif en acte et positivement perçu, trouve néanmoins sa place dans certaines situations. Nous ne ferons pas référence ici aux obligations formelles comme celles qui relèvent de l'évaluation d'une formation ou d'une équipe de recherche par des instances nationales (AERES, CNU, CPU)⁷ ou locales (CA, CS)⁸ et qui ont certes favorisé la compréhension de la culture évaluative, mais à des initiatives plus marginales, lesquelles mettent alors l'accent sur l'évaluation comme vecteur de changement et d'évolution de la pratique pédagogique ou scientifique.

- 57 Citons, par exemple, dans une visée d'optimisation de la pédagogie universitaire, la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation à l'adresse des étudiants qui ne seraient pas sommatifs et centrés sur le contrôle des connaissances, mais qui auraient, *a contrario*, une visée formative, comme des formes d'évaluation interactive (Bedin & Broussal, 2011), d'auto-évaluation (portfolios, grilles d'évaluation critériées, pratiques de *feedback*...). On trouvera, dans les Actes des colloques de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), différentes expériences rendant compte des évolutions en cours quant à l'évaluation universitaire. Il est vrai que cette littérature est souvent issue des pays anglo-saxons ou francophones étrangers. De manière plus institutionnelle, mais cela reste minoritaire en France également, la création de services universitaires d'accompagnement à l'enseignement pourrait participer du renforcement d'un modèle pédagogique socio-constructiviste et de ses modes d'évaluation afférents, au détriment du modèle transmissif traditionnel centré sur l'enseignant-chercheur et les contenus d'enseignement.
- 58 D'autres travaux (Bart, 2008) ont mis l'accent sur la relation entre les pratiques évaluatives et le développement professionnel des enseignants-chercheurs, ce qui tend à montrer la plus-value que représente l'évaluation dans l'évolution professionnelle des personnels universitaires, sous des conditions à expliciter.
- Au niveau de la recherche également, l'auto-évaluation des activités scientifiques par les membres d'une équipe de recherche offre l'opportunité de soutenir l'implication de ses participants et de jouer un rôle facilitateur dans le pilotage institutionnel de la structure.
- 59 Les illustrations sont nombreuses. Elles rendent compte d'une évolution de la culture évaluative à l'Université, voire de réels changements dans les contenus et les modes évaluatifs mêmes. Il reste à déterminer à quel niveau d'analyse porte l'investigation (global, externe, local...), ce qui tend à modifier la perception du phénomène évaluatif et ses effets également, comme nous nous sommes employés à le faire.

3. Une société en évolution

- 60 Comme annoncé, après le changement d'évaluation nous développons quelques réflexions appliquées à l'évaluation du changement.

3.1. L'évaluation du changement dans le monde scolaire

- 61 Nous avons établi, en première partie, que le changement ne se concevait qu'entre éléments, eux-mêmes définis préalablement.

a) Un système d'éléments en interaction interne et externe

- 62 Pour tenter d'évaluer le changement, la première action à mener serait de déterminer les éléments du système, leurs caractéristiques et leurs rapports internes et externes. En première approche, il pourrait s'agir d'interroger les partenaires. C'est ce que nous avons fait dans un premier temps (à titre indicatif, sans prétention statistique), en partant d'une récapitulation des éléments constitutifs classiquement retenus.
- 63 À partir d'une enquête semi-ouverte menée dans plusieurs établissements (Abernot, 2011), nous retenons que sur 97 « partenaires de l'éducation », 22 enseignants déclarent (en ne classant que les thèmes abordés par au moins la moitié des répondants) que :
- l'ambiance de leur collège est peu propice au travail des élèves,
 - le travail d'enseignant devient de plus en plus difficile,
 - il n'est pas facile d'innover,
 - les élèves sont majoritairement irrévérencieux,
 - les élèves sont davantage attirés par leurs écrans que par les cours,
 - l'hétérogénéité des élèves pose des problèmes.
- 64 Les 45 élèves, quant à eux, font principalement valoir :
- qu'ils ont trop de travail,
 - que les cours ne les intéressent pas
 - que les enseignants ne s'occupent pas d'eux,
 - que les conditions de travail ne sont pas réunies,
 - qu'ils veulent quitter le système scolaire le plus rapidement possible.
- 65 Les 14 parents reprochent principalement aux enseignants :
- de ne pas motiver leurs enfants,
 - de ne pas imposer l'ordre nécessaire au travail.
- 66 Ils reprochent à l'école :
- de ne pas progresser au rythme des évolutions de la société,
 - de surcharger leurs enfants,
 - de faire baisser le niveau par de nouvelles méthodes.
- 67 Pour cette recherche, nous n'avions besoin que d'établir des états au travers des avis de certaines catégories de partenaires. Mais dans les commentaires, beaucoup ajoutaient « que c'était mieux avant ». Les seuls changements considérés comme positifs portaient sur l'ouverture de l'École aux parents et vers l'étranger (voyages d'études, accueil d'étrangers, échanges linguistiques).

b) L'évaluation par le résultat

- 68 Face à cette critique généralisée, il serait bienvenu d'opposer des constats scientifiques montrant que le niveau des élèves est stable ou augmente. C'est ce qu'ont fait Baudelot et Establet (1989), qui concluent à un progrès continu. Ils détaillent les domaines et les publics pour lesquels les progrès ou les régressions ont eu lieu.

- 69 Sur le même principe, l'enquête PISA (Program for International Student Assessment), dont l'intention première est de comparer les pays, permet aussi de voir des évolutions de classement. Comme établi dans la première partie, il peut y avoir changement de rang sans changement de l'objet lui-même, au gré de l'évolution des autres pays. L'École est ainsi souvent évaluée sur ses performances, notamment son taux de réussite au baccalauréat.
- 70 Mais au colloque AECSE de 2008 « Efficacité et équité en éducation », les chercheurs ont adopté de nombreux points de vue pour définir ces deux concepts et discuter de leur possible attribution à l'École française. Abernot (2008) intègre une dimension existentielle à la réussite scolaire, concrétisée par le taux de réponses « oui » à la question posée aux élèves : « Voudrais-tu rester encore plusieurs années à l'école ? ». En complément des résultats scolaires, l'hypothèse est ici posée d'un intérêt (plus ou moins conscient) pour ce qui se passe à l'école. Pour l'auteur, cette cause d'intérêt mal définie correspond à sa mission éducative, celle de former des personnes (au-delà de l'accumulation de savoirs). Elle est sans doute faite de confiance en soi, de curiosité pour le monde, de créativité encouragée, de goût pour la réussite, d'esprit d'appartenance à une communauté, du sentiment de grandir, etc. Cette initiation constitue, en fait, la mission première de l'École.
- 71 Rendre compte d'un changement par les résultats pose des problèmes de validité des critères. En effet, d'une part, les notes ont largement été mises en défaut depuis les travaux de Piéron (1963), d'autre part, un critère comme l'ambiance de travail, n'est pas facile à quantifier. S'il est loisible de compter le nombre d'interventions de la police dans un établissement, le turnover des enseignants, les exclusions, etc., même leur somme rend mal compte de l'objet à décrire ou à voir évoluer. Il vient alors au méthodologue l'idée d'un système factoriel qui permettrait « la mesure de l'ambiance », à condition d'y intégrer toutes les variables supposées en être explicatives. Mais nombre d'entre elles sont hors de portée de toute modification volontaire, comme la situation géographique de l'établissement ou sa réputation (parfois très prégnante). Un tel système factoriel est illusoire et ne facilite en rien le pilotage ou l'accompagnement du changement.

c) L'évolution des représentations

- 72 Les finalités éducatives fluctuent avec les périodes, allant des missions « pro société » (ordre, citoyenneté, patriotisme, intégration, etc.) aux missions « pro individu » (liberté, culture, etc.). Elles sont corrélées aux événements sociétaux comme les guerres, les avancées technologiques ou les mouvements sociologiques (comme celui de la fin des années 60).
- 73 L'étude des textes législatifs concernant l'École confirme que la loi s'adapte aux évolutions de l'environnement social (comme la mixité) ou tentent de les induire (comme pour les rythmes scolaires). L'école fait l'objet de débats parfois violents parce qu'elle est à l'interface des générations et des catégories socio-professionnelles. La manifestation parisienne des opposants au service unifié d'éducation (24 juin 1984) en est une autre forme de preuve puisqu'elle a mobilisé un million de personnes.

d) Les constantes

- 74 À la suite de la démonstration de Bourdieu, dans les années 70, le rôle de l'École comme garant du maintien des classes sociales ne semble pas avoir été mis à mal puisque les

sociologues ne voient qu'un très faible pourcentage de la population changer de strate. On pourrait accuser les politiques, très majoritairement issus des classes sociales aisées, de mystification du changement en promouvant constamment des lois qui donnent le change au lieu de favoriser le changement. Mais la prégnance de classe est sans doute plus complexe qu'il n'y paraît. Ne prenons que deux exemples de résistance au changement notoires : la réforme Legrand et les devoirs à la maison.

- 75 Au début des années 80, Legrand (1982) remet à Alain Savary, un rapport intitulé « Pour un collège démocratique », qui initie une nouvelle organisation des enseignements, proposant notamment des regroupements d'élèves par modules, touchant ainsi à la sacrosainte classe fixe de trente élèves. Toutes les forces officielles et latentes se sont mobilisées contre cette « déstructuration de l'École » ! Sans doute ces opposants n'ont pas vraiment su à quoi ils résistaient. En fait, ils résistaient à la mise en cause d'une arme sélective très puissante : la forme classe. Seule la classe permet aux élèves destinés à en sortir et à leurs parents d'admettre leur incapacité à suivre, donc leur illégitimité. Le tour de force consiste à faire qu'ils veuillent, eux-mêmes, sortir du système !
- 76 Les devoirs à la maison sont eux aussi, un moyen de sélection indirecte ! Ce n'est pas à cause d'un manque de décrets (de l'arrêté du 23 novembre 1956 aux dernières circulaires du vingt et unième siècle) que les enseignants ignorent l'interdiction de donner des devoirs à la maison. Ils sont convaincus de leur efficacité, confortés en cela par une grande majorité des parents qui y voient un moyen de suivre le travail des enfants (et des enseignants).
- 77 Pourtant, parmi les caractéristiques les plus corrélées à la réussite scolaire, les chercheurs mettent en évidence le suivi des élèves à la maison. Quels sont les parents qui suivent leur enfant dans son travail à la maison ? Ceux des catégories socioprofessionnelles supérieures (et les enseignants). Il ne faut pas seulement y voir une aide technique. Ces parents-là cautionnent l'École. Ils montrent à leur enfant leur croyance en l'importance de l'École (Sirota, 1988). Donner des devoirs à la maison, c'est rendre les parents responsables du destin scolaire de leur enfant.

3.2. L'évaluation du changement à l'université

a) Un sujet pertinent, mais peu étudié en sciences de l'éducation, en France

- 78 Si l'évaluation à l'Université pouvait constituer un point aveugle des pratiques et des recherches en sciences de l'éducation (cf. supra), que dire alors de l'évaluation du changement à l'Université, qui constitue un segment spécifique de l'évaluation en général ? Nous n'aborderons donc pas cette question avec les mêmes développements que l'exemple précédent relatif au monde scolaire, dans lequel l'évaluation se déclinait de façon conséquente et de manière diversifiée. Si le sujet est peu traité dans l'enseignement supérieur en ces termes « l'évaluation du changement à l'Université », il n'en est pas moins pertinent pour autant. L'Université française est effectivement frappée de plein fouet par les évolutions législatives qui modifient le fonctionnement des établissements, la gestion des carrières, les conditions de travail, les activités pédagogiques et scientifiques, de même que la position sociale de ses personnels. Les enseignants-chercheurs forment ainsi un « groupe professionnel particulièrement touché par les transformations du travail dans les sociétés contemporaines » (Musselin, 2008, p. 101) et l'évaluation est alors placée au centre de ce que l'on peut nommer « un processus de

changement ». Par conséquent, la thématique de cette dernière partie de l'article se justifie pleinement, mais revêt des sens différents suivant que l'évaluation est pensée comme un vecteur nécessaire d'accompagnement du changement ou, a contrario, comme un instrument d'aliénation au service d'une politique gestionnaire. Si l'on considère l'évaluation des formations ou des équipes de recherche plus particulièrement, la complexité de l'organisation institutionnelle ajoute à cette confusion par le nombre d'instances impliquées, les prérogatives de chacune d'entre elles, les régulations et ajustements à trouver entre le niveau décisionnaire national et/ou local et/ou disciplinaire, la loi de 2007 sur les « Libertés et responsabilités des universités » (dite « Loi LRU ») ayant renforcé le pouvoir accordé aux établissements.

b) « L'évaluation-mesure » par les résultats et les classements

- 79 Une manière simple et efficace, voire minimaliste, d'évaluer le changement à l'Université est de le réaliser par le biais des résultats et des classements, qu'il s'agisse des établissements (cf. le palmarès des universités annuellement publié par les médias) ou des individus (cf. la notation régulière des étudiants aux épreuves d'évaluation des connaissances, la production scientifique des chercheurs...). On retrouve là un point commun avec l'illustration donnée précédemment dans le monde scolaire (cf. supra). Il s'agit ensuite de comparer, longitudinalement, les « performances » obtenues d'une période à l'autre ou, transversalement, d'un sujet à l'autre, ce qui permet, in fine, de nommer et de quantifier quelques aspects du changement. Au niveau international, le Classement de Shanghai constitue, de ce point de vue, une caricature du genre, tant par la manière dont il a été techniquement conçu que par les modes d'usage auxquels il a donné cours, notamment dans la définition des politiques publiques de formation et de recherche. Les critères, les méthodes de classement, etc. (*ranking*) sont également légion, au nom de l'expertise bibliométrique quantitative, dans le domaine de la recherche. Un enseignant-chercheur est ainsi considéré comme « produisant en recherche et en valorisation » s'il atteint un seuil d'articles publiés et, de surcroît, dans des revues, elles-mêmes scientifiquement cotées. Dans ce cas de figure, le mot « évaluation » recouvre finalement un décompte qui correspond au degré zéro de l'évaluation (Ardoino, Berger, 1989).
- 80 Le système de notation le plus souvent mis en place pour valider l'obtention des unités d'enseignement universitaires et des diplômes obéit à la même logique. Mais il n'en demeure pas moins que les « outils » de production des résultats et de classements montrent certains changements d'une année sur l'autre. Plusieurs problèmes sont à considérer et restent à régler : la constitution méthodologique des indicateurs d'abord, l'interprétation des résultats ensuite et leurs modalités d'effectivité enfin, dans les politiques éducatives et les pratiques des acteurs.

c) L'évaluation des crises universitaires comme analyseur du changement

- 81 Toujours sans prétendre à l'exhaustivité, nous aborderons, dans ce dernier paragraphe, une autre grille de lecture de l'évaluation du changement à l'Université. Elle prend le contre-pied, d'une certaine manière, du développement précédent (cf. ci-dessus) puisqu'elle propose de s'intéresser, de manière plus qualitative cette fois, à l'analyse des nombreuses crises que connaît l'université française, qu'il s'agisse de crises réelles ou de crises idéologiquement surinvesties d'ailleurs (Bedin & Saint-Jean, 2013). Ces crises sont

généralement en lien avec un projet de changement prescrit, c'est-à-dire impulsé par une réforme considérée par les destinataires comme formelle, imposée et dont ils devront, de surcroît, subir des effets, estimés négatifs a priori. Les travaux de Morin (1994) lient explicitement et conceptuellement les concepts de « crise » et de « changement », ce qui nous conduit à soutenir l'idée qu'évaluer le contenu et les formes des crises universitaires devrait permettre d'éclairer le sens donné au changement, les blocages dont il est l'objet, les avantages perçus qu'il présente, ses finalités dans l'organisation étudiée, etc. L'imbrication de ces termes est telle qu'elle peut conduire à proposer finalement une interprétation elle aussi « crisique » du changement, contribuant alors à renforcer les désordres et les incertitudes, « l'accroissement et les manifestations des caractères polémiques » (p. 183), « les solutions mythiques et imaginaires » (p. 185). Dans une telle perspective, on comprendra aisément qu'une vision comptable et externe de l'évaluation sera difficilement mobilisable et qu'on lui préférera, dès lors, une conception plus axiologique et praxéologique, mettant en jeu les valeurs contradictoires en présence et soucieuse également des effets de la démarche évaluative sur les acteurs universitaires concernés par le changement.

Conclusion

- 82 De grandes forces mobilisent les sociétés et les hommes, la mondialisation, les technologies numériques, etc. qui engendrent des changements perçus diversement par les peuples, les sociétés et les individus. Ces mouvements sont encouragés ou freinés au nom d'un idéal ou d'un âge d'or fantasmé. Quels que soient les modes d'évaluation, les objets et les critères retenus, des changements s'opèrent à long terme ou brutalement pendant que des constantes traversent les époques, souvent maquillées de modernité.
- 83 Les systèmes de formation qui nous ont servi de terrain d'observation sont à l'interface de la conservation des acquis de l'humanité et de l'effort de préparation des individus aux réalités futures. Le législateur initie ou entérine ces tendances en ouvrant des filières, en validant des acquis, en organisant les rapports des mondes du travail et de la formation. De ce point de vue, l'évaluation du changement trouve appui sur les textes officiels sans le circonscrire. Parmi ceux-ci, certains concernent l'évaluation. Ce sont des indicateurs marquants de l'évolution d'une société.

BIBLIOGRAPHIE

- Abernot, Y. (2013) Évolution d'homo evaluatus. In J.-F. Marcel & H. Savy (Eds.), *Evaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action* (pp. 185-196). Dijon : Educagri éditions.
- Abernot, Y. (2008). L'évaluation de l'efficacité éducative. Communication présentée au colloque international « *Efficacité et Équité en Éducation* », AECSE, 19-21 novembre 2008, Université de Rennes II.

- Ardoino Jacques & Berger Guy (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités. Vigneux : Matrice / ANDSHA.
- Bart, D. (2008). *Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Université de Toulouse-2 Le Mirail, Toulouse.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Le Seuil.
- Bedin, V. (2012). L'évaluation des enseignants-chercheurs en France. *Spirale*, 49, 157-172.
- Bedin, V. (dir.) (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bedin, V. & Broussal, D. (2011). L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : intérêt pédagogique et limites. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 26, 133-144.
- Bedin, V. & Saint-Jean, M. (2013). L'université française face aux défis de sa propre réforme : vers des crises ou des changements. In V. Bedin, (Ed.), *Conduite et Accompagnement du Changement. Contribution des Sciences de l'Éducation* (pp. 233-249). Paris : L'Harmattan.
- Béduwé, C., Bedin, V. & Croity-Belz, S. (dir.) (2014). « *Evaluation Formation Emploi* » : un chantier pluridisciplinaire. Paris : L'Harmattan.
- Behrens, M. (2007). Introduction. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 2-18). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit.
- Bugnard, P.-P. (2004). La note, invention des Temps modernes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, p. 89-95.
- Cros, F. (dir.) (1996). *L'innovation en éducation et en formation. Banque de données NOVA : cadre conceptuel et guide d'utilisation*. Paris : INRP.
- Cytermann, J.-R. (2007). Objectifs et indicateurs de la loi organique aux lois de finance (LOLF) et concurrence dans l'enseignement supérieur. *Conférence internationale présentée au colloque « Les universités et leurs marchés », RESUP*, 1-3 février 2007, Institut d'Études Politiques de Bordeaux.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école. Disponible sur Internet : <http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport5journalistes.pdf>.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2003). L'évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29(2), 319-336.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2010) (Eds.) *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Hénard, F. (2006). État des lieux et perspectives pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Europe. Communication présentée au colloque « *L'évaluation au XXI^e siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation ?* », ADMEE-Europe, Luxembourg.
- Maulini, O. (2003). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *L'Éducateur*, 2, 33-37.
- Moles, A. & Rohmer, E. (1977). *Théorie des actes*. Paris : Casterman.
- Morin, E. (1994). *Sociologie*. Paris : Seuil.

- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : Éditions La Découverte.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : P.U.F.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'École — Les Réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil
- Rege Colet, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement au coeur des processus d'assurance qualité: l'arbre qui cache la forêt. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur : approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 235-253). Bruxelles : de Boeck.
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In M. Romainville & N. Rege Colet (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Rosch Heider, E. (1973), Natural categories, *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Sirota, R. (1988). *L'École primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- Triby, E. (2009). La VAE : symptôme de l'évolution des identités au travail. In JY Causer, J.P. Durand & W. Gasparini (Eds.), *Les identités au travail : analyses et controverses*, Toulouse : Octarès, 141-149.

NOTES

1. L'Espace européen de recherche a été inauguré par le Conseil européen extraordinaire réuni à Lisbonne en 2000. Il met l'accent sur la bonne gouvernance, les techniques d'étalonnage des performances (*benchmarking*), l'émulation entre pairs...
2. Il s'agit de l'axe majeur de la politique économique et de développement de l'Union européenne entre 2000 et 2010 (décision prise par le Conseil européen de Lisbonne en 2000. Conclusions de la Présidence, DOC/00/08, disponible sur Internet : http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm).
3. Elle est réalisée par des pairs nommés au sein de « *quality assurance agency* ». Pour la France, il s'agit du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (ex- AERES, Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)
4. Citons pour exemple le référentiel transnational « *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area* », diffusé par l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).
5. Ce dispositif s'inscrit dans le cadre de la « Révision générale des politiques publiques » et vise la réforme de toutes les institutions, au nom du principe de la modernisation du service public (contractualisation, évaluation permanente des résultats, renforcement de la gouvernance...).
6. Il permet d'harmoniser, à un niveau européen, les systèmes d'enseignement supérieur. La Déclaration de Bologne, signée en juin 1999, s'est soldée par la mise en œuvre du dispositif « LMD » (Licence, master, doctorat), les crédits ECTS (*European Credit Transfert and accumulation System*)...
7. AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. CNU : Conseil national des universités. CPU : Conférence des présidents d'université.
8. CA : Conseil d'administration d'un établissement d'enseignement supérieur. CS : Conseil scientifique d'un établissement d'enseignement supérieur ou d'une équipe de recherche.

INDEX

Keywords : change, evaluation, epistemology, school, university

Mots-clés : changement, évaluation, épistémologie, école, université

AUTEURS

YVAN ABERNOT

Professeur de sciences de l'éducation à l'ENFA de Toulouse et co-directeur de l'UMR EFTS

VÉRONIQUE BEDIN

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Jean Jaurès de Toulouse et responsable de l'entrée « conduite et accompagnement du changement »