**PONS Xavier. *Évaluer l'action éducative. Des
professionnels en concurrence***

Paris : PUF, 2010, 224 p.

Yves Dutercq

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3476>

DOI : 10.4000/rfp.3476

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 141-142

ISBN : 978-2-84788-353-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Yves Dutercq, « PONS Xavier. *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3476> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3476>

colloque rapidement compilés qu'à un ouvrage construit collectivement et de manière cohérente. On ne peut que le regretter quand on connaît par ailleurs l'intérêt intrinsèque des travaux de la plupart des contributeurs.

Hugues Draelants
Université catholique de Louvain (Belgique), GIRSEF

PONS Xavier. *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*. Paris : PUF, 2010, 224 p.

L'ouvrage de Xavier Pons, issu d'une thèse soutenue en 2008, analyse cinquante ans (1958-2008) de politique d'évaluation de l'action publique en éducation, en s'appuyant sur une hypothèse forte : la demande ayant été en France faible ou floue, aussi bien de la part des responsables que des acteurs du système éducatif, l'évaluation a été principalement marquée par l'offre concurrente de divers groupes professionnels qui ont cherché à généraliser leurs résultats pour les rendre disponibles à l'action politique. L'auteur se réfère en particulier au travail d'Andrew Abbott (1988) qui met en évidence qu'un groupe professionnel assure sa suprématie quand il fait valoir que les connaissances produites par les autres acteurs ne sont que des éléments particuliers de celles que lui-même produit. On parle pour qualifier ce mécanisme de « subsumption ». Xavier Pons identifie cinq groupes professionnels en concurrence autour des questions d'évaluation de l'éducation : les inspecteurs généraux, les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale, la Cour des comptes, les experts de l'OCDE et les chercheurs en éducation. Il dégage par ailleurs cinq périodes qui consacrent chacune la prédominance d'un mode et d'un objet d'évaluation et du groupe professionnel qui les porte.

De 1958 à 1984, l'évaluation pédagogique des élèves est au centre d'une politique d'évaluation dominée par les inspecteurs généraux, qui prennent le pas sur les spécialistes de l'évaluation standardisée se référant à la psychométrie et consacrent une forme d'expertise fondée sur leur expérience professionnelle et leur statut institutionnel. De 1984 à 1992, c'est le même groupe professionnel qui est en pointe mais en se consacrant à l'évaluation du fonctionnement des établissements scolaires : il n'est pas le seul sur le terrain, puisqu'en particulier diverses équipes de chercheurs s'y consacrent aussi (INRP, IREDU, etc.), mais il a l'avantage de pouvoir articuler ses études des établissements à des considérations pédagogiques qui intéressent directement l'action (« L'art de l'extrapolation empirique », cf. p. 62 *sqq.*). Mais, à partir de 1987 et de la création de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), un nouveau groupe monte en puissance, celui des statisticiens du ministère de l'Éducation nationale, qui impose dans les années quatre-

vingt-dix une véritable science de l'évaluation autour de la théorie de l'« effet miroir » chère à Claude Thélot, directeur de l'évaluation de 1990 à 1997, qui rationalise les différents pratiques évaluatives (« La science du constat chiffré », cf. p. 73 *sqq.*). La DEP sait par ailleurs lier à ses projets les groupes concurrentiels que constituent les experts internationaux, les chercheurs en éducation et les inspecteurs généraux. Les années qui suivent et jusqu'en 2005 constituent une période de transition et de diversification, notamment à partir du ministère de Claude Allègre, qui stoppe très volontairement l'hégémonie de la DEP. À partir de 2005, à la suite de la Loi d'orientation sur les lois de finances (LOLF), de la Révision générale des politiques publiques (RGPP) et de la loi d'orientation de l'éducation, c'est la performance de l'action publique qui devient l'objet d'évaluation privilégié, consacrant de nouveaux acteurs, au premier rang desquels figurent les inspecteurs des finances et une nouvelle doxa fondée sur la comparaison internationale.

Le cadre d'analyse choisi par Xavier Pons permet une convaincante synthèse de cet ensemble disparate : la demande politique d'évaluation de l'éducation est en France peu structurante, ce qui n'empêche pas une production abondante et diversifiée, comme on vient de le rappeler, d'où il faut logiquement conclure que c'est l'offre qui détermine la forme et le contenu de l'évaluation du système d'éducation pendant les 50 ans considérés. Cela justifie l'intérêt porté par le livre aux producteurs d'évaluation et à leurs identités professionnelles qui déterminent modes et méthodes choisis.

Mais c'est dire aussi, et Xavier Pons tout en le remarquant ne le souligne peut-être pas suffisamment, que de telles évaluations n'ont que peu de chances de servir l'action, tout spécialement au niveau local : ni les parents, ni les enseignants, ni les équipes de direction des établissements ne peuvent les intégrer et s'en servir pour réguler leurs pratiques. S'il y a un effort de montée en généralité, destiné à alimenter la réflexion des responsables nationaux et, en fait, à assurer la suprématie du groupe professionnel qui la maîtrise (les inspecteurs généraux durant longtemps, les statisticiens du ministère par la suite), les retombées en termes de mobilisation des acteurs de terrain sont faibles. L'hostilité et l'incompréhension à la base face aux nouvelles évaluations nationales des élèves dans le premier degré, aux niveaux du CE1 et du CM2, en fournissent une très bonne illustration, alors même que l'époque semble avoir changé. En effet, comme le souligne justement Xavier Pons, il y a eu dans les années 2005 et 2006 une forte reconsidération de la politique d'évaluation de l'action publique en éducation qui a fait valoir de nouvelles logiques, comme l'obligation de résultats, la recherche de performance, la priorité à l'efficacité. Ces nouvelles logiques renvoient à l'affirmation d'une demande institutionnelle forte au plus haut niveau, même si elle est parfois contradictoire – ce qui n'est pas

étonnant dans la période de tuilage que nous avons connue ces dernières années.

Il reste que nous en sommes sans doute aujourd'hui au-delà de cette « institutionnalisation du flou » qui, d'après Xavier Pons, est au cœur de l'ensemble de la politique d'évaluation durant cinquante ans, flou qui aurait été destiné à éviter de mécontenter tel ou tel acteur collectif. C'est que les temps ont aussi changé, avec la montée en puissance, au tournant des années 2000, de nouveaux acteurs clés de l'évaluation, les organismes internationaux (au premier rang desquels l'OCDE) qui produisent des données et des comparaisons internationales dont se saisissent les chercheurs, les responsables politiques, mais surtout les médias, obligeant les acteurs du système éducatif à reconsidérer la valeur et le sens des évaluations de leur action. Cette économie comparée de l'éducation était pourtant en germe depuis de longues années, mais on sait aussi combien en France l'éducation comparée, qu'elle soit quantitative ou qualitative, a eu du mal à trouver reconnaissance.

On peut de cette manière regretter, et c'est la seule et principale réserve à faire à son travail, que Xavier Pons n'ait consacré qu'une dizaine de pages à la période la plus récente, extrêmement riche en remises en question : en effet, malgré le flou encore perceptible, malgré les revirements, les frilosités, les précautions, il reste évident que l'évaluation occupe désormais une place centrale dans la conduite des politiques publiques en éducation et que la suprématie est aujourd'hui celle de la demande bien plus que celle de l'offre, demande souvent contestée ou relativisée par les différents groupes de pression, politiques, scientifiques, syndicaux, mais en fait de moins en moins fondamentalement mise en cause.

On avancera un autre petit regret concernant l'ouvrage, par ailleurs finement écrit et remarquablement documenté, c'est la confusion entretenue sur les pourvoyeurs d'informations. Le tableau fourni à la fin permet de vaguement les identifier mais conduit à se poser des questions : 98 entretiens dont un avec un ministre, mais lequel ? Deux avec un directeur de la DEP, mais lesquels ? Claude Thélot, dont il est bien montré quel acteur central il fut, a-t-il été rencontré ? Vingt-cinq inspecteurs généraux ou inspecteurs d'académie, de très nombreux responsables de la DEP, mais seulement six chercheurs (dont la moitié de l'IREDU)... Cette faible place accordée aux discours des chercheurs est sans doute un choix, mais qui se retourne un peu contre l'auteur car, pour qui connaît l'histoire que Xavier Pons raconte, il n'est pas difficile de percevoir combien ces discours ont influencé la lecture qu'il en fait. Il ne s'agit pas de dire que cette lecture soit partielle, mais qu'elle aurait pu davantage se situer. Tout cela ne doit pas nous faire oublier que l'ouvrage de Xavier Pons est remarquable en ce qu'il offre, même pour les non-spécialistes, une synthèse d'une grande clarté et d'une grande

lisibilité sur un objet, l'évaluation de l'action éducative, à la fois aride et polémique.

Yves Dutercq

Université de Nantes, centre de recherche en éducation de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

ABBOTT A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labour*. Chicago : The University of Chicago Press.

RAYNA Sylvie & BROUGÈRE Gilles (dir.). *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : INRP, 2010, 227 p.

Ce livre, dirigé par Sylvie Rayna et Gilles Brougère, réunit huit textes qui portent sur la place du jeu dans les cultures préscolaires de différents pays. Cette perspective comparative s'inscrit dans la continuité d'une série de recherches et de publications souvent dirigées par ces deux auteurs. Si le syntagme « cultures préscolaires » est au pluriel, c'est d'abord parce que ces textes traitent du jeu au sein d'institutions et de pays différents : des crèches et des bibliothèques françaises, des *Kindergärten* allemands, des *barnehage* norvégiens, des *hoikuen* japonais et des *onderbouw basisonderwijs* néerlandais. Mais très vite, à la lecture de ce livre très dense, on se rend compte que ce pluriel n'est pas seulement dû aux différences plus ou moins traditionnelles qu'il peut y avoir entre ces pays quant aux manières d'investir le jeu, mais aussi aux différentes cultures professionnelles (des enseignants, éducateurs, puériculteurs...) qui peuvent coexister au sein de différentes institutions préscolaires¹ d'un même pays. Enfin on peut se demander s'il n'est pas lié à la diversité des approches et des objets d'étude privilégiés par les différents auteurs qui ont contribué à ce livre, comme semble en témoigner la diversité des adjectifs qu'ils emploient dans les différents chapitres (« culture préscolaire », « culture ludique », « culture enfantine »...).

C'est d'ailleurs sans doute pour dépasser cette difficulté conceptuelle que le premier chapitre de ce livre, écrit par Gilles Brougère, est constitué d'une réflexion sur les acceptions possibles que peuvent ou pourraient prendre l'association des termes « culture », « préscolaire », voire « jeu » (ou « ludique »), à partir notamment de travaux comparatistes anglo-saxons tentant de faire la part des choses entre les dimensions les plus universelles ou particularistes des cultures scolaires. Plaidant pour un usage le moins réifiant possible des termes de culture et de jeu, il cherche à cerner les caractéristiques des différentes cultures préscolaires, à partir de leur position médiane entre les cultures scolaires et familiales et de la place que peut prendre le jeu dans les