

« A Ecole alternative, stratégie d'évaluation alternative »

Séminaire doctoral « Les établissements scolaires « différents » :
histoire et fonctionnement actuels » (UPON, 21 mars 2012)

Mon propos — celui d'un philosophe travaillant sur l'hypothèse (qu'on présentera plus loin) que les évolutions et transformations actuelles de l'Ecole peuvent être mises en relation avec une mutation sociétale profonde qu'on peut appeler « crise des configurations d'assujettissement » — portera ici sur l'évaluation des établissements scolaires « alternatifs » ou « différents ». Ayant en vue non pas l'auto-évaluation de ces établissements et de leurs pédagogies, de leurs dispositifs, de leurs pratiques, ... par les acteurs eux-mêmes (élèves, enseignants, personnels d'éducation, parents, ...), ni non plus l'évaluation de ces établissements par les chercheurs, universitaires ou « praticiens réflexifs », mais l'évaluation telle qu'elle est menée par les « instances de tutelle » et en l'occurrence par l'Education Nationale (pour les établissements scolaires publics ou sous contrat, au niveau académique ou national), je chercherai ici à réfléchir aux différentes attitudes et stratégies possibles (j'en distinguerai trois principales) qu'on peut adopter en établissement « alternatif » pour répondre à ces processus d'évaluation par « la tutelle » et tenter de les infléchir dans un sens qui soit favorable — ou le moins défavorable possible — à ces établissements et à la mise en œuvre de leur projet spécifique d'éducation et de formation.

Mais je ferai d'abord remarquer, de façon préliminaire, qu'il est sans doute de moins en moins possible d'imaginer que quelque établissement (et sans doute aussi à terme quelque individu) que ce soit puisse se soustraire dans l'avenir à ces processus d'évaluation, qui sont au cœur de ces nouvelles politiques ou de ces nouveaux modes d'administration qui se sont développés considérablement, depuis une dizaine d'années, dans tout le champ de l'action publique, en France (particulièrement depuis la LOLF — Loi Organique relative aux Lois de Finance — de 2001) non moins, on le sait, que dans le reste du monde. Ces processus, selon une interprétation déjà amorcée à partir des années 70 par des philosophes tels que M.

Foucault, J.-F. Lyotard, G. Deleuze, ...¹ ne sont pas ou ne seraient pas à comprendre comme un simple épiphénomène épisodique et transitoire, ni non plus (comme ils se présentent parfois) comme le seul résultat de quelque progrès historique de la rationalité (fût-elle une rationalité principalement économique et comptable, soucieuse d'efficacité dans l'exploitation des ressources et d'accroissement de productivité et de rentabilité), mais ils sont ou seraient l'un des aspects d'une transformation profonde ou d'une mutation qui serait en train de se produire, dans laquelle se mettrait en place un nouveau mode général de « gouvernance » et de « pilotage » social, fonctionnant sur de tout autres bases que la traditionnelle imposition de pouvoir vertical caractéristique des sociétés modernes autoritaires-« disciplinaires » et reposant désormais sur la mise en œuvre d'une régulation ou d'une auto-régulation constante de l'ensemble du « système » s'effectuant par l'exclusion (et peut-être à terme de plus en plus par l'auto-exclusion) de ce qui n'est pas conforme au maintien ou à l'accroissement de ses performances. Substituant donc la configuration horizontale : inclus (performant) / exclu (non performant) à la configuration verticale : supérieur (dominant) / inférieur (dominé), ce nouveau mode de régulation immanente, caractéristique des nouvelles « sociétés de contrôle » (G. Deleuze²), conférerait une place et un rôle inédits à toutes les disciplines du management et de la gestion des ressources (y compris de la « ressource humaine », du « capital humain ») en même temps qu'il permettrait un développement et une montée en force considérables des visions darwiniennes du social reposant sur les principes de compétition et de sélection des meilleurs.

Si, dans ces conditions, il ne paraît pas — ou plus — possible d'échapper aux processus d'évaluation (au point que l'instance évaluante finit tôt ou tard par y être elle-même soumise — et c'est là certainement une caractéristique remarquable du nouveau type de contrôle social, sur laquelle on reviendra plus loin), la question qui se pose pour les établissements scolaires « alternatifs » (et qui se pose pour eux de façon sans doute bien plus cruciale que pour les établissements « standard ») est évidemment de savoir comment aborder et affronter ces évaluations — avec quelle nature et quelle quantité de forces ou de contre-forces — alors que le « pilotage par les résultats » qu'elles rendent tôt ou tard possible — et bien réel — est de nature à mettre en jeu leur avenir et leur existence mêmes, dans un verdict d'autant plus implacable qu'il ne semble tenir qu'à la froide objectivité de la mesure des performances et ne permet plus d'avoir en face de soi l'instance de quelque pouvoir « à visage humain ».

¹ Cf. M. Foucault : *Surveiller et punir — naissance de la prison* (Paris, Gallimard, 1975), « Prisons et révoltes dans les prisons » (1973), in *Dits et Écrits*, t. 2, texte n° 125 (Paris, Gallimard, 1994), « La société disciplinaire en crise » (1978), in *Dits et Écrits*, t. 3, texte n° 231 (Paris, Gallimard, 1994) ; J.-F. Lyotard : *La condition postmoderne* (Paris, Minuit, 1979) ; G. Deleuze : *Pourparlers*, V (« Politique ») (Paris, Minuit, 1990).

² Cf. G. Deleuze : *Pourparlers*, V (« Politique ») (Paris, Minuit, 1990). Deleuze reprend le terme à William Burroughs (cf. entre autres *La machine molle*). Pour un ample développement du thème de la « société de contrôle », cf. M. Hardt et A. Negri, *Empire* (Paris, Exils, 2000).

Une première façon d’aller vers ces évaluations — celle que je dirais « *lisse* » (sans jugement de valeur dépréciatif) — me paraît être celle qui consiste à accepter de se prêter à ces opérations et procédures d’évaluation *telles qu’elles existent*, avec leurs critères et indicateurs de performances « standard », qui concernent principalement les résultats et les trajectoires scolaires des élèves mesurés par leurs taux d’acquisition des compétences aux différents paliers de maîtrise du socle commun, leurs moyennes aux évaluations nationales (CE1, CM2), leurs taux de réussite aux examens (brevet, baccalauréat), leurs profils d’orientation, leurs taux d’absentéisme, de redoublement, d’exclusion, de décrochage, etc., ces données étant en général d’une part croisées avec celles qui concernent le profil socio-économique et socio-culturel des familles, d’autre part comparées avec les données obtenues dans des établissements aux profils scolaires et sociaux équivalents en vue de la mesure de la « valeur ajoutée » (positive ou négative) de l’établissement. L’idée sous-jacente à l’acceptation de ces procédures d’évaluation « standard » est sans doute que les résultats des établissements « alternatifs », sans être nécessairement toujours à la hauteur de ce que pourraient espérer leurs promoteurs et leurs acteurs, ont de quoi passer souvent de façon satisfaisante — et parfois même très satisfaisante — l’épreuve de ces évaluations surtout si l’on y intègre bien la comparaison avec les résultats attendus, en référence académique et en référence nationale, dans les établissements « standard » à profils scolaires et sociaux similaires. Dans certains cas — et on peut penser ici notamment au cas des micro-lycées —, il faut seulement s’assurer que l’évaluation comporte suffisamment d’indicateurs permettant de prendre en compte les spécificités d’un public non « standard », par exemple d’un public d’élèves (ex-)décrocheurs. Mais somme toute, si l’on y parvient, les tenants de la manière « lisse » d’aller vers les évaluations peuvent penser que les établissements « alternatifs » n’ont pas *a priori* de crainte particulière à entretenir à se prêter à ces évaluations « standard », et qu’ils ont même plutôt matière à espérer en ressortir avec un bon classement comparatif qui leur permette de conforter leurs positions.

Cette posture vient cependant je crois se heurter à un triple problème.

Le premier problème tient à ce que ces établissements « alternatifs », à être ainsi évalués selon les seuls critères « standard », ne sont alors évidemment pas reconnus et interrogés dans ce qui fait la spécificité véritable de leurs projets, de leurs dispositifs et de leurs pratiques institutionnelles, organisationnelles, pédagogiques, didactiques, ..., spécificité qui constitue bien pourtant la plupart du temps *l’essentiel* ou le « *cœur* » même du travail qui se fait dans

ces établissements. Ce traitement évaluatif « standard » revient en d'autres termes à traiter ces établissements comme si c'était *la même Ecole* qui s'y faisait mais simplement *suivant d'autres modalités* — qui à la limite sont indifférentes (le résultat seul étant important avec ses performances mesurables) —, alors que le sentiment dominant sans doute chez les acteurs est qu'*il ne s'y fait pas la même Ecole* et que cela demanderait et mériterait d'être pris en compte et d'apparaître en bonne place dans l'évaluation.

Le second problème, dont il faut bien mesurer l'impact, c'est qu'il est à craindre que les résultats de l'évaluation des établissements « alternatifs », même satisfaisants, ne le soient pas suffisamment, ou en d'autres termes qu'ils ne créent pas une *différence suffisante* pour que ces établissements soient assurés de pouvoir être bien traités par les instances de tutelle, et cela simplement parce que la prise en compte, même minimale et purement nominale, de leur caractère d'établissements « alternatifs » ou « différents » génère nécessairement un surcoût dans le traitement de leur gestion administrative et de leur pilotage, lequel surcoût ne peut manquer de faire problème en temps de « rationalisation » et d'« optimisation » générales de la dépense publique. Si l'on y ajoute le fait (difficilement avouable) que la co-existence de « l'alternatif » et du « différent » est toujours aussi le signe de quelque difficulté ou problème profond auquel se heurte le « standard » et qu'il n'a pas les moyens de régler par lui-même, on voit qu'il ne suffit pas aux établissements « alternatifs » d'obtenir des résultats satisfaisants : il leur faut ou il leur faudrait des résultats *en très net écart positif* (et donc évidemment beaucoup plus difficiles à atteindre) pour qu'ils puissent être assurés que l'évaluation ne viendra pas à se retourner contre eux au nom de la gestion performante et de « l'harmonisation » des pratiques.

Le troisième problème, qui concerne spécifiquement les établissements « alternatifs » accueillant des publics particuliers d'élèves tels que les élèves (ex-)décrocheurs, c'est qu'il est à craindre qu'ils soient regardés et traités par les instances évaluatrices, et sans que cela soit nécessairement dit et reconnu explicitement, comme engagés dans quelque action sociale remédiate ou compensatrice, ce qui évidemment n'est pas un mal en soi et est d'ailleurs conforme aux principes mêmes des politiques publiques d'action « prioritaire » et d'« égalité des chances », mais qui les expose aussi — ces établissements — à être traités à part ainsi qu'à se trouver exposés aux aléas et aux vicissitudes des politiques sociales, sans doute bien plus fragiles et menacées encore que les politiques éducatives dans la nouvelle époque des « sociétés de contrôle » et du « pilotage par les résultats ».

Dès lors, prenant en compte ces trois raisons — non-reconnaissance de ce qui fait le fond de leur projet « alternatif », conséquences du coût économique de la différence, risque d'assimilation à de l'action sociale —, il peut clairement apparaître désirable pour ces établissements d'aller vers l'évaluation d'une autre manière — d'une manière qu'on pourrait dire « *offensive* » et « *revendicative* » —, en demandant à ce que soient reconnus et mis en œuvre *d'autres critères* que les seuls critères « standard » et *qui correspondent vraiment à leur « cœur de projet »*. Pourquoi les évaluations ne comporteraient-elles pas par exemple des indicateurs du degré d'implication et d'investissement des élèves dans leur travail et leurs apprentissages, du type de relations et d'interactions qu'ils développent avec leurs pairs en classe et dans l'établissement ou de leur degré d'adhésion et de compréhension des règles de la vie collective ?

Mais c'est ici qu'il faut introduire une considération à mes yeux très importante et de grande conséquence, même si elle ne va pas de soi et peut sans doute susciter réserves, objections et désaccords. C'est que la différence des établissements « alternatifs », ou en tout cas de certains d'entre eux (je pense ici particulièrement à certains de ceux qui mettent en œuvre des pédagogies institutionnelles et coopératives), avec les établissements « standard », apparaît être une différence *très profonde* qui peut générer un sentiment d'*hétérogénéité* et donner lieu à un véritable « *différend* » par rapport aux pratiques et aux visées qui ont cours dans les établissements scolaires ordinaires. Ou, pour le dire autrement, il y aurait lieu de penser qu'au moins dans certains établissements se mène *une autre Ecole*, voire *une tout autre Ecole*, qui, reposant sur *un autre cœur de projet* d'éducation et de formation, n'entend pas produire ou faire se développer les mêmes sujets ni instaurer le même type de rapport au monde voire même constituer le (ou les) même(s) monde(s) — de sorte que les deux Ecoles (« alternative » et « standard ») ne parlent pas le même langage ou, lorsqu'elles font usage des mêmes termes (élève « actif » et « autonome », « acteur » de ses apprentissages, développant ses capacités « critiques » et « créatives », etc.), ne conçoivent pas les mêmes choses et ne s'entendent donc pas ni ne sont en mesure de s'entendre ³. Peut-être même, en un sens bien plus fort encore, peut-on penser qu'il y a « *différend* » au sens où en parle J.-F. Lyotard lorsqu'il désigne par là une configuration spécifique (qu'il oppose à celle du « litige », dans

³ Y. Reuter, lui, dans la 1^{ère} section d'*Une école Freinet — fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (Y. Reuter (dir.) Paris, L'Harmattan, 2007), ne serait sans doute pas prêt à reconnaître une telle situation de « différend », lui qui relève que, sous-tendant le projet de l'école de Mons en Baroeul, il y aurait, je cite (p. 20), un « principe fondamental » ou un « axiome » qu'il explicite ainsi : « Tout enfant est posé comme étant désireux et capable d'apprendre pourvu que le milieu — pédagogique en l'occurrence — lui permette et lui facilite ses apprentissages ». Mais la représentation ou la métaphore d'un tel « principe fondamental » ou « axiome » portant sur le désir naturel d'apprendre et l'éducabilité des sujets renvoie implicitement à l'idée que c'est toujours l'Ecole qui se fait — la même Ecole —, organisée seulement selon une autre configuration et structuration, comme on fait toujours de la géométrie qu'on soit en axiomatique euclidienne ou non-euclidienne.

laquelle un « dommage », étant attestable et reconnaissable par les deux parties, est toujours potentiellement réparable et « dédommageable ») où une victime n'est pas en mesure de dire, ni donc de faire exister et reconnaître, l'atteinte qui lui est faite à l'intérieur du langage et de l'univers de langage de celui qui cause cette atteinte, de sorte que celle-ci devient un « tort », inaudible, irrecevable, inadressable, et qui laisse la victime « sans voix »⁴. Dans le cas présent, il pourrait y avoir « différend » en ce sens, dans la mesure où les établissements « alternatifs » demandent à être jugés et évalués (avec l'enjeu de leur avenir et de leur survie mêmes) selon des critères qui — malgré les apparences éventuelles — ne sont en fait pas recevables ni même peut-être réellement audibles et intelligibles par les instances d'évaluation et de tutelle.

A quoi tiendrait ici ce différend, qu'on le prenne dans l'un ou l'autre des sens qu'on vient de voir ? Je voudrais introduire ici l'hypothèse générale que je mentionnais au début. C'est qu'on pourrait considérer que le cœur du projet de l'Ecole « standard » ou « traditionnelle » — ou du moins l'une de ses dimensions fondamentales — est de produire des sujets ultimement assignés et assujettis à des Lois (rationnelles, morales, politiques, civilisationnelles, ...) qui soient reconnues par ces sujets *à la fois* comme des principes supérieurs ou transcendants, s'imposant à eux de façon impérative-catégorique, et comme des principes constituants-structurants, condition de possibilité de leur existence individuelle comme de leur existence collective. L'Ecole « standard » fonctionnerait ainsi fondamentalement comme une « *configuration d'assujettissement* », qu'il ne faut pourtant nullement assimiler à un quelconque « dispositif de pouvoir » ou de « domination » au sens de M. Foucault ou de P. Bourdieu, mais où il faut voir une structuration collective dont la fonction ou la finalité est de nature *protectrice*, cherchant, par l'assignation à des Lois éprouvées à la fois comme transcendants et comme constituantes, à protéger à la fois chacun individuellement et tous collectivement de l'irruption de quelque fond originaire et irréductible de sauvagerie et d'irrationalité qu'il y aurait en chacun de nous et d'où pourraient à tout moment venir déferler la violence, la barbarie et le chaos⁵. Au contraire, le cœur du projet des pédagogies « alternatives » ou du moins de certaines d'entre elles viserait à produire des sujets qui, sans besoin d'assignation à aucune Loi transcendante et d'(auto-)inhibition protectrice, viendraient à se constituer comme des sujets « actifs », critiques, profonds, créatifs, coopératifs, co-instituants de collectif(s) — et détournés de leurs désirs d'agression et de domination —, et ceci par le seul fait de se mettre à vivre, dès le départ, puis d'évoluer ensuite sans cesse, tout au long de leur formation, dans un espace où il ne soit question que d'étendre, d'approfondir et d'élaborer ensemble toutes les diverses expériences

⁴ Cf. J.-F. Lyotard, *Le Différend*, Paris, Minuit, 1983, p. 24-25, 29-30 et *passim*.

⁵ Cf. J.-F. Nordmann, « L'Ecole et la crise des « configurations d'assujettissement » », www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=K9645.

qu'il soit donné à chacun individuellement et à tous collectivement de faire. A partir de cette différence des deux cœurs de projet — différence qui fait bien selon nous différend parce qu'ils reposent sur des représentations tout autres de ce qu'*est* et de ce que *peut être* un sujet —, on peut sans doute dériver et retrouver tout un ensemble d'oppositions caractéristiques entre pédagogies « standard » (« ordinaires », « traditionnelles ») et pédagogies « alternatives » (ou certaines d'entre elles). Il n'est ainsi nullement fortuit à mon sens que l'Ecole « ordinaire » soit attachée encore aujourd'hui, de façon si forte et si persistante, à la contrainte disciplinaire des corps et des conduites, à la posture enseignante frontale-magistrale, à la représentation de savoirs pré-établis et pré-constitués associés à l'idée de quelque plan ou ordre supérieur de la Vérité ou de la Raison, à la mise en œuvre d'un rapport au passé, à l'histoire et à la culture dans la double modalité du don et de la dette constituante, à la prescription d'une morale de l'autonomie et du devoir ou à la conception d'une citoyenneté fondée sur la soumission en commun à une loi commune — tandis qu'on peut opposer point par point ces traits à ce qui caractérise certaines des pédagogies « alternatives » : mobilisation de toutes les puissances du corps, de la pensée et du collectif (soit comme ressources, soit comme matériaux d'expérience), effacement partiel de l'enseignant et mise en œuvre du mode coopératif de travail, production ou re-production des savoirs à partir de l'élaboration conséquente et approfondie des expériences et des pré-savoirs, représentation du passé, de l'histoire et de la culture comme déterminants à la fois décisifs et contingents du présent, mise en œuvre d'une éthique de l'adéquation à soi ainsi que d'une politique démocratique du rechercher- et du vouloir-ensemble ce qui est bien pour tous.

Mais les effets que produisent cette différence et ce différend ne s'arrêtent pas là. Si l'on tire le fil de proche en proche, on peut je crois en venir à marquer l'écart foncier (avec les conséquences qui en découlent entre autres pour la perception des micro-lycées) qui fait que l'Ecole « ordinaire » et « traditionnelle », malgré les politiques officielles de remédiation, de compensation, de soutien, d'accompagnement, etc., est peut-être en fait profondément animée de la représentation que l'échec scolaire est inévitable, qu'il est acceptable et qu'il est même au fond objectivement désirable (même si l'inévitable souffrance qu'il occasionne dans les sujets n'est évidemment pas désirable en tant que telle...) pour que puissent être produites cette compétition, cette sélection et cette orientation que requiert la régulation (ou l'auto-régulation) du « système » — tandis qu'au contraire la politique démocratique qui est mise en œuvre dans les pédagogies « alternatives » (ou dans certaines d'entre elles) génère une allergie et un rejet profonds de ces principes de distinction et de hiérarchisation des performants (gagnants, vainqueurs) et des non-performants (perdants, vaincus). L'entreprise

de remédiation scolaire à l'intention des élèves en difficulté, en échec, en décrochage, etc. n'aura dès lors pas du tout non plus le même sens dans les deux cas, relevant pour les uns (dans l'Education Nationale) d'une politique sociale conçue je crois essentiellement soit en termes d'égalisation des chances (avec un coût économique élevé), soit en termes d'assistance et de charité publiques (avec une problématique des « minima sociaux » destinés seulement à empêcher que les individus ne descendent trop bas et ne passent au dessous du seuil des conditions de la vie « digne » et « décente ») — tandis que l'entreprise de remédiation scolaire aura pour les autres (tenants des pédagogies « alternatives ») le sens d'une action correctrice fondamentale de justice sociale, visant à ce que tous puissent réellement bénéficier, autant que les autres et avec les autres, de tous les biens disponibles aussi bien qu'à produire en commun.

Je reviens au problème qui nous occupe de l'épreuve de l'évaluation par les institutions de tutelle et de pilotage du système éducatif. Quelles conséquences découlent de ce que l'on vient de voir ? C'est que, si la différence est telle qu'elle fait différend ainsi que nous le pensons, il ne faudra pas s'attendre à ce que les instances évaluatrices, *même de bonne volonté*, s'avèrent prêtes à prendre en compte et à habiliter des critères ou items d'évaluation susceptibles de reconnaître pleinement sa place et sa légitimité au projet éducatif des établissements « alternatifs » — de sorte que la « bonne stratégie » serait peut-être ici de travailler à faire le deuil de l'espoir ou de l'attente (aussi légitimes puissent-ils paraître à première vue) qu'on maintient en général de ce côté-là.

Pour préciser un peu les choses, il me semble qu'il est particulièrement trois sortes de critères dont il n'y aurait pas lieu d'espérer la reconnaissance, en lien direct avec le différend qu'on a évoqué :

1°) il y a d'abord les critères qui ne seront pas reconnus parce qu'ils ne sont pas reconnaissables ou « audibles », renvoyant à des pratiques qui n'ont pas cours et ne peuvent pas avoir cours dans l'école « traditionnelle ». Je pense ici par exemple à des critères ou items qu'on voudrait pouvoir mettre en avant dans des pédagogies institutionnelles d'inspiration psychanalytique (dans la mouvance de F. Oury, A. Vasquez, R. Laffitte, ...) tels que la capacité de laisser affleurer les blessures, les souffrances et les éventuelles détresses intérieures des sujets enfants ou adolescents pour en permettre une « écoute » collective de type analytique (par exemple dans une institution du type « Quoi de neuf ? ») et une « perlaboration » dans des productions spécifiques, individuelles et collectives (« textes

libres », « créations », « choix de textes », ...), ou encore la capacité d' « écouter » ce qui marque profondément l'état social et sociétal actuel et peut être mis en relation avec des refoulements et des traumatismes collectifs passés. De telles capacités — et surtout les premières — sont à mon sens incongrues et hors de vue dans l'Ecole « traditionnelle » : ou, autrement dit, elles sont dans l'« angle mort » de ce que cette Ecole est capable de projeter et d'instaurer pour l'éducation et la formation des sujets.

2°) il y a ensuite les critères ou items qui ont peu de chance d'être reconnus parce qu'ils mettent particulièrement en jeu le différend dans sa dimension *politique* et qu'ils ne peuvent manquer à ce titre de susciter des réactions fortes de défiance et de rejet (quoique le plus souvent non dites, non exprimées) de la part des instances évaluatrices. Demander par exemple qu'on reconnaisse comme item d'évaluation la capacité d'instituer un collectif authentiquement démocratique comme un « conseil d'élèves » — qui va chercher à repérer, formuler et élaborer les désirs collectifs, se saisir des problèmes et des conflits survenant dans la vie commune pour en délibérer et en juger ou travailler à élaborer ou réélaborer toujours les lois ou règles de vie commune en mettant en œuvre la « volonté générale » — va sans doute profondément à l'encontre de cette capacité que l'Ecole « traditionnelle » tient à l'inverse pour principielle de faire que les élèves acceptent tous ensemble une contrainte scolaire pesant également sur chacun, aient recours à la médiation supérieure du « maître » pour juger des problèmes et des conflits, ou conçoivent leur vie en commun sur la seule base de la Loi (reçue comme transcendante et constituante) du respect d'autrui et de la différence de ses opinions. De même, reconnaître comme item la capacité de faire travailler les élèves tous ensemble, « coopérativement », dans la formulation et la résolution des problèmes de même que dans la production des savoirs est sans doute profondément antagoniste avec les pratiques de l'individualisme « libéral » qui ont cours dans l'Ecole traditionnelle et qui conduisent à chercher bien plutôt à classer, sélectionner et orienter différenciellement les sujets en fonction de leurs seules performances individuelles. De même encore, la capacité, qu'il s'agirait de développer chez tous les élèves, de se sentir pleinement en prise avec l'ensemble du réel social et politique (y compris dans sa violence, vécue et diffusée au quotidien) va à l'encontre de ce que semble bien plutôt chercher à promouvoir l'Ecole « traditionnelle » lorsqu'elle coupe (et tient à couper) les savoirs enseignés des pré-savoirs, des expériences et des questionnements spontanés des élèves — en renvoyant ces derniers au simple champ des « opinions » — et prétend les « élever » vers la pure lumière d'une connaissance et d'une raison supérieures. De tels antagonismes ne peuvent sans doute que générer des sentiments profonds (et qui restent souvent latents) d'opposition et d'hostilité, qui sont après tout

comparables à ceux qui accompagnent les confrontations des positions politiques, mais dont il y a lieu de craindre qu'ils ne génèrent des partis-pris négatifs, aux effets redoutables et redoutablement efficaces, dans l'évaluation.

3°) enfin, à un autre niveau — mais toujours effet du même différend entre le cœur du projet d'éducation « traditionnelle » et le cœur du projet d'éducation « alternative » —, on peut se demander si un certain nombre de critères ou d'items (et sans doute les plus nombreux) qu'on aimerait faire valoir et reconnaître en projet éducatif « alternatif », et qui peuvent pourtant à première vue paraître parfaitement recevables par les instances évaluatrices, ne doivent pas en fait nécessairement leur apparaître, dans leur perspective et leur logique propres, comme de *simples* « plus », qui sont certes éventuellement « appréciables », « sympathiques », etc., mais qui ne restent au fond que secondaires et annexes et ne retentissent pas sur le « noyau dur » de l'évaluation qui reste inchangé (évaluation des « performances »). Citons par exemple parmi ces items :

— la capacité pour chaque élève de développer des démarches de questionnement et de recherche où soit pleinement reconnu le rôle formateur du tâtonnement et de l'errance, voire de l'erreur, et qui autorisent pleinement voire requièrent le recours à la demande d'aide aux autres élèves et au travail coopératif avec eux ;

— la capacité pour chaque élève de mobiliser de multiples formes de pensée, et des formes de pensée « divergente » aussi bien que « convergente » ;

— la capacité de faire l'expérience de la création (artistique aussi bien qu'intellectuelle) au travers de la manipulation et de l'exploration intensives des matériaux aussi bien que du désir de rechercher toujours en soi et à l'extérieur de nouvelles ressources ;

— la capacité d'exercer des responsabilités collectives (des « métiers ») dans la classe et de se voir reconnaître collectivement un statut correspondant à ces responsabilités ;

— la capacité de s'épanouir comme sujet enfant (dans le jeu, la création, le travail coopératif, les responsabilités collectives, ...) au-delà de son seul statut d'élève et d'apprenant voué à assimiler des savoirs scolaires et des règlements intérieurs pré-constitués ;

— la capacité d'être accepté et pris en compte dans sa trajectoire personnelle et son histoire de vie.

Qu'ils soient donc perçus comme hétérodoxes, ou comme suspects de mettre en question l'ordre moral et républicain existant, ou encore comme secondaires voire exotiques et folkloriques, ces trois types de critères, sous lesquels entrent sans doute la plupart des pratiques qu'on aimerait voir reconnues et prises en compte dans les évaluations et dont on se

représente qu'elles ne pourraient pas ne pas être portées au plus grand crédit des établissements « alternatifs » (et faire même peut-être décisivement la différence avec les établissements « standard »), ces trois types de critères sont justement ceux dont il faudrait renoncer à espérer qu'ils soient — et qu'ils puissent être — vraiment pris en compte dans les référentiels « standard » d'évaluation.

Mais la seule option qui subsiste n'est-elle alors que de revenir à l'acceptation des procédures existantes de l'évaluation ?

Il me semble qu'il est une troisième voie possible à considérer, qui, loin à la fois de la manière « lisse » et de la manière « offensive-revendicative », serait une manière d'affronter l'évaluation en cherchant, comme dans l'art du judo, à *utiliser les forces de l'adversaire contre lui-même*. Dans cette manière « contre-offensive », « du faible au fort », il s'agirait autrement dit, en contexte défavorable (puisque même les établissements « alternatifs » performants ont bien plus à perdre qu'à gagner dans l'évaluation vu la logique d'ensemble et la quantité de forces du « système »), de chercher à *retourner l'évaluation contre l'instance évaluante elle-même* et à *corriger et réduire autant que possible le rapport de forces négatif* (à défaut évidemment de pouvoir l'inverser).

On se rappelle ce qu'on disait au départ, à savoir que dans le nouveau régime de contrôle et de pilotage, il n'est pas d'instance — fût-elle elle-même une instance évaluante — qui ne soit promise à être tôt ou tard évaluée. Or, ce processus n'est-il pas déjà largement engagé lorsque le niveau et les capacités d'ensemble des élèves — et évidemment avec eux l'ensemble du système éducatif et de la politique scolaire nationale — font l'objet d'évaluations nationales (CE1, CM2, ...) et surtout internationales (PISA, PIRLS, TIMSS, ICCS, Unicef, ...) dont les retentissements sont potentiellement considérables — comme l'attestent d'ailleurs les premières réactions publiques qui ont cherché, en tout cas en France, à minimiser voire à occulter les résultats nationaux à ces évaluations (on se souvient du cas exemplaire de la réception des premières enquêtes PISA au début des années 2000). Mais, ce faisant, ne dispose-t-on pas, avec ces évaluations — et tout particulièrement avec les évaluations internationales — d'un instrument précieux permettant de produire et promouvoir des critères ou items d'évaluation très « sensibles » — pour la triple raison qu'ils donnent lieu à une mauvaise notation d'ensemble de l'Ecole « standard », qu'ils ont toutes les chances pourtant d'être tôt ou tard reconnus officiellement et intégrés dans les évaluations nationales (par les effets irrésistibles de la mise en compétition internationale par le « benchmarking »

éducatif) et que les écoles « alternatives » peuvent de leur côté raisonnablement espérer s’y positionner de façon avantageuse ?

Je citerai quatre tels critères ou items « sensibles », qu’on peut facilement produire en s’appuyant sur les résultats de la France aux évaluations internationales :

— la capacité qu’a un établissement et/ou une pédagogie de parvenir en même temps à réduire le taux d’élèves en difficulté ou en échec, à augmenter le taux des élèves qui réussissent le mieux, à élever le niveau des élèves « moyens » et à réduire les écarts de niveaux entre tous les élèves ⁶ ;

— la capacité d’un établissement et/ou d’une pédagogie de créer un climat de « bien-être » pour les élèves, aussi bien en classe que dans l’établissement, et dans les diverses dimensions où l’on peut analyser ce climat, par exemple comme « climat de travail », « climat éducatif » et « climat de justice » ⁷, sans oublier le climat avec les pairs ⁸ ;

— la capacité d’un établissement et/ou d’une pédagogie d’accroître le « degré d’équité » et notamment de réduire l’impact des différences de milieux socio-économiques et socio-culturels des élèves sur leurs résultats et leurs trajectoires scolaires ⁹ ;

— la capacité d’un élève de savoir mettre en œuvre ses connaissances dans la résolution de problèmes dont non seulement le contenu, mais la forme même soit nouvelle, autrement dit de savoir faire face à des tâches, des situations ou des tests inhabituels, requérant éventuellement de se forger pour cela ses propres outils, ainsi que — application de la capacité précédente — la capacité de savoir utiliser ses connaissances scolaires pour les appliquer dans des situations extra-scolaires ¹⁰.

⁶ Rappelons qu’au terme des premières enquêtes PISA (2000, 2003, 2006), la France apparaissait dans l’OCDE comme « le pays du grand écart » avec une école qui était « l’une des meilleures du monde pour une petite moitié de ses élèves », non loin de la Finlande et de la Corée du Sud, et « l’une des plus mauvaises pour l’autre moitié < des élèves > », non loin du Mexique et de la Turquie (cf. Ch. Baudelot et R. Establet, *L’élitisme républicain — l’école française à l’épreuve des comparaisons internationales*, Paris, La République des Idées, mars 2009, p. 14).

⁷ Cf. C. Carra et M. Pagoni, « Construction des normes et violences scolaires » in Y. Reuter (dir.), *Une école Freinet — fonctionnements et effets d’une pédagogie alternative en milieu populaire*, op. cit., p. 31-62 et particulièrement p. 47-52.

⁸ Cf. l’enquête UNICEF « Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries » (Innocenti Report Card 7, 2007) qui montrait que la France, sur 21 pays de l’OCDE, se situait en 16^{ème} position sur le plan du « bien-être global matériel et psychologique » de l’enfant, en 18^{ème} position sur le plan spécifique du « bien-être éducatif » comme sur le plan du « bien-être subjectif », tandis que seuls 50% d’enfants y trouvaient leurs camarades de classe « agréables et disponibles à l’entraide (‘kind and helpful’) », contre 90% en Suisse et au Portugal.

⁹ Au terme des premières enquêtes PISA, la France était dans l’OCDE l’un des pays (aux côtés du Luxembourg et de la Hongrie) où les différences de statut économique, social et culturel des parents influent le plus sur les résultats des élèves, le poids de ces différences y étant près de deux fois plus fort qu’en Islande, en Finlande ou en Corée du Sud (cf. Ch. Baudelot et R. Establet, *L’élitisme républicain*, op. cit., p. 63 et 68).

¹⁰ On sait que c’est l’une des principales critiques adressées en France aux enquêtes PISA (et l’une des principales raisons invoquées pour expliquer les mauvais résultats nationaux à ces enquêtes) qu’elles entreprennent de mesurer si un élève en fin de scolarité obligatoire dispose d’un bagage de savoirs et de savoir-faire suffisant pour entrer dans une vie professionnelle et sociale autonome et réussie, alors que la formation scolaire française est conçue en général comme devant se prolonger jusqu’à l’âge de 18 ans. Mais on peut aussi

Ces quatre indicateurs « sensibles » demanderaient évidemment à être décomposés et élaborés de façon fine et approfondie. On en trouverait par ailleurs certainement d'autres à travailler de plus près les évaluations internationales existantes ainsi que celles qui sont en train de se mettre en place, par exemple l'enquête ICCS d'évaluation des compétences sociales et civiques des élèves ¹¹ ou les protocoles d'évaluation des « compétences-clé » qui sont en préparation dans le programme européen « Education et formation 2020 ». Mais le point principal qu'il nous importait ici de dégager est l'existence et la praticabilité de cette *troisième voie* — qui ne consiste donc, pour les établissements « alternatifs », ni à se plier simplement aux procédures d'évaluation existantes (où, on l'a vu, leurs résultats *ne font pas suffisamment la différence*), ni à rêver illusoirement de l'adoption de critères d'évaluation qui correspondraient à leur cœur de projet (mais qui se heurtent à la structure du différend ¹²), mais à faire valoir, « contre-offensivement », des critères qui leur permettent de *faire suffisamment la différence*, en tout cas sur certains items précis (et partagés ou partageables), ainsi que nous le recherchions. Or, non seulement ces critères nous semblent exister (qui occasionnent un écart maximal entre les résultats négatifs voire critiques des établissements « standard » et les résultats qu'on peut raisonnablement escompter satisfaisants des établissements « alternatifs »), mais il y a tout lieu de penser qu'ils vont devenir prochainement des indicateurs de base dans les évaluations menées par les « instances de tutelle » ainsi que des motifs déterminants dans les injonctions à corriger ou à réorienter la politique éducative nationale. On n'en oubliera pas évidemment pour autant que ces critères (élévation des niveaux scolaires de tous les élèves, « bien-être », « équité », transférabilité des connaissances) resteront vraisemblablement toujours pré-déterminés et sur-déterminés, dans les nouvelles évaluations, par la logique de la « performance » — ce qui ne peut manquer de générer un nouveau différend non moins critique que le précédent.

interpréter les mauvais résultats français en les imputant au fait que l'Ecole (« standard ») y favorise les savoirs disciplinaires en négligeant « les savoirs transférables, l'autonomie intellectuelle, la compréhension des problèmes plutôt que la restitution des solutions » (Ph. Meirieu, www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/pisa06_Meirieu.aspx).

¹¹ Cette enquête ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) a connu une première édition en 2009, à laquelle la France a décidé de ne pas participer (cf. Haut Conseil de l'Education, « Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves », 2011, www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/115.pdf, p. 23-24).

¹² Ce rêve n'est-il pas par ailleurs condamné historiquement — en tout cas dans l'état actuel des choses — par les évolutions macro-politiques et sociales en cours ? Rappelons que le rapport « Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves » (2011) du HCE cité dans la note précédente se conclut en appelant à ce que nos indicateurs nationaux d'évaluation soient rendus compatibles avec les indicateurs des évaluations internationales, « devenus un outil de pilotage indispensable des politiques éducatives » (p. 23, p. 30), et à ce que la France « participe de manière régulière aux enquêtes internationales dont elle est aujourd'hui absente » (p. 30) — et cela en lien avec le nouveau principe ou le nouvel horizon politique (« stratégique ») fondateur : « Il est en effet nécessaire que notre pays s'efforce d'atteindre l'objectif stratégique fixé par le Conseil européen de Lisbonne en 2000 : “devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde” » (p. 30).

Il n'en reste pas moins qu'en allant au devant des évaluations (auxquelles on ne peut pas ou plus se soustraire) en y introduisant ou en y anticipant la mise en œuvre de ces critères, les établissements « alternatifs » nous semblent pouvoir être en mesure de conforter, au moins jusqu'à un certain point, leurs positions dans la conjoncture actuelle. Quant à l'éventualité de la pleine reconnaissance et de l'habilitation de leur cœur de projet, il nous semble qu'elle nécessiterait pour sa part une véritable transformation-mutation, impliquant la rupture avec les configurations d'assujettissement qui sont au soubassement de la forme scolaire « traditionnelle ». Cette transformation-mutation est-elle à l'horizon de notre temps ? Nous dirions volontiers qu'elle est *à la fois très proche de nous* — portée et préparée par les profondes mises en question qui ont été mises à l'ordre du jour depuis les années 70 — et *très éloignée, sinon décisivement menacée et compromise*, par l'instauration et la généralisation auxquelles nous sommes en train d'assister du « pilotage par les performances » caractéristique des nouvelles « sociétés de contrôle ».