

## ÉVALUER ET FORMER À L'IUFM

### Quelles évolutions de 1990 à 2010 ?

**Résumé :** La massification de l'enseignement scolaire et sa réussite passent, pour le législateur, par des pratiques compatibles les unes avec les autres de sorte que la réussite du passage du primaire au secondaire ne soit plus contingentée à des pratiques si différentes qu'elles peuvent obérer la réussite de l'élève. Au sein des IUFM, chargés de la formation des enseignants, l'évaluation des stagiaires développe initialement des logiques visant l'émergence de la culture commune recherchée. Nous proposons ici une approche qui montre que les transformations des procédures d'évaluation ont renforcé la logique managériale en la plaçant au service du juridique signant la fin du praticien réflexif. Le modèle économique dominant impose un triptyque « moyens/objectifs/résultats » au-delà duquel l'évaluation ne se pense plus en dehors des outils qu'elle mobilise.

**Mots-clefs :** évaluation, standards, référentiels, compétences, juridique, managérial.

### INTRODUCTION

Travailler à l'évaluation des enseignants lors de leur formation en IUFM, que ce soit du point de vue des modalités, de son actualité et de son histoire ne peut se faire, à notre sens, sans tenir compte de la relation entre le dispositif de formation mis en œuvre durant ces vingt dernières années et l'évolution de la notion d'évaluation pendant cette période. Évaluation et formation sont indissociables permettant de ce fait une lecture intéressante de l'évolution des logiques à l'œuvre au sein des Instituts de Formation des Maîtres, de leur création à leur intégration à l'Université. Cette articulation entre évaluation et formation des maîtres au sein d'un dispositif de formation alternant constitue un axe d'investigation intéressant dans la mesure où il offre l'opportunité d'étudier la nature des évaluateurs en regard de leur fonction dans le dispositif de formation, ce qui est pris en compte et comment cela est apprécié dans l'évaluation (en le rapportant au plan de formation de l'Institut) et enfin les conséquences des pratiques d'évaluation mises en œuvre. À plusieurs reprises depuis 1998, nous avons mené des recherches à ce propos sur des populations d'enseignants stagiaires et sur deux académies différentes. Les éléments collectés et les résultats de ces études seront sollicités de sorte à abonder une réflexion plus générale sur l'évaluation en IUFM autour, des objets, de l'activité enseignante, des processus et des méthodologies de l'évaluation. Nous convoquerons ainsi les nombreux travaux produits sur cette thématique afin d'éclairer et d'enrichir nos réflexions.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les éléments constitutifs d'une première période des IUFM. Elle s'étend, à notre sens, entre les années qui

ont vu leurs créations (1990) et le bilan qui en a été fait lors d'un colloque en 2000 qui réunissait des chercheurs en Sciences Humaines et Sociales, la Conférence des Directeurs d'IUFM et des enseignants stagiaires au Palais Bourbon. Ce fut un moment important, car après 10 ans de fonctionnement des perspectives organisationnelles importantes furent identifiées. Nous interrogerons cette première période et ce qui en a découlé en terme de modalités et de pratiques évaluatives.

Dans un second temps, nous verrons comment la notion de compétence s'est cristallisée progressivement à partir des années 2005 dans les travaux scientifiques concernant les problématiques liées à leurs évaluations et comment les IUFM ont été rapidement concernés par l'entrée d'une vision managériale de la professionnalisation des enseignants. Si, précédemment, il était possible de lire, sans trop de dommage, l'évaluation en IUFM au travers de la distinction paradigmatique entre contrôle et évaluation identifiée par Ardoino et Berger (1984), ce passage aux compétences et donc à leurs évaluations, pose de nombreuses questions. Nous verrons que cela se combine avec des réformes institutionnelles (création du cahier des charges des IUFM, modification des Examens de Qualification Professionnelle, etc.) qui n'aideront pas à éviter des confusions regrettables entre formation par objectifs et professionnalisation. Les pratiques d'évaluation se verront contaminées par des confusions entre le formatif et le normatif.

Dans un troisième temps, nous verrons comment l'installation des masters modifie, à nouveau frais, l'articulation entre évaluation et formation et comment le passage à l'université et à des pratiques évaluatives différentes culturellement change la donne quant aux objets évalués, aux processus en jeu et au rôle de l'évaluation dans la professionnalisation des étudiants. Nous ferons part ici, des travaux d'un symposium que nous avons coordonné lors d'un colloque international AD-MEE<sup>1</sup> portant sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Les enjeux de l'évaluation autour de la formation professionnelle des étudiants rejaillissent sur les rythmes et les contenus des cours, mais aussi sur la connaissance du métier. Nous assistons à un changement radical de paradigme dans l'apprentissage professionnel. C'est par une dialectique entre savoirs disciplinaires et recherche en éducation que les étudiants entrent dans la compréhension du métier alors que précédemment ils y accédaient par une dialectique entre expérience de terrain et didactique. Dans un tel contexte, l'évaluation, non seulement ne relève plus des mêmes enjeux, mais, de surcroît, ne s'appuie plus sur les mêmes rationalités.

### **1990 À 2000, DE L'INFLUENCE D'UNE NAISSANCE TOURMENTÉE SUR L'ÉVALUATION DES STAGIAIRES**

Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ont été créés entre 1990 et 1991. Cette réforme de la formation des enseignants qui vise, notamment, à former les personnels enseignants du premier degré et du second degré au sein de la même structure<sup>2</sup>, s'accompagne de vives réticences notamment de la part de

---

<sup>1</sup> Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation en Europe.

<sup>2</sup> La Loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 dite loi « Jospin », prévoit la création des Instituts Universitaires des Maîtres en remplacement, des Écoles Normales chargées de la formation des instituteurs (qui deviendront Professeurs des écoles), des CPR (Centre Pédagogique Régional) chargés de la formation des professeurs de Lycée et collègue et des Écoles Normales Nationales d'Apprentissa-

certains conservateurs soupçonnant une « primarisation » de l'enseignement secondaire. Ils s'élèvent contre la formation par alternance comme dispositif venant remplacé celui des EN, CPR et autres ENNA. Le compte-rendu intégral de la 41<sup>e</sup> séance<sup>3</sup> au Sénat concernant le budget 1992 de l'Éducation Nationale est très instructif à ce propos. On y retrouve d'ardentes critiques sur les IUFM, que ce soit de la part de Laurent Schwartz, cité par le sénateur J. Bourdin, « Si le développement des IUFM se poursuit comme il a commencé, il mènera l'enseignement secondaire à un désastre sans précédent dans son histoire » (JO, 1991, p. 4 753) ou que ce soit de la part d'un ancien ministre d'État à l'Éducation Nationale, J. P. Chevènement (invoqué par le sénateur A. Gouteyron) : « Il faut veiller à ce que le recrutement des maîtres continue à se faire par concours et que la formation pratique soit réellement pratique et reste réellement distincte de la formation théorique. Celle-ci reste la base de tout ». J. P. Chevènement (1991) voit dans les IUFM une dérive pédagogue qu'il convient de maîtriser. Les sénateurs de l'opposition d'alors<sup>4</sup>, ne sont pas en reste dans leurs allégations. Ils se font l'écho de l'impossibilité de soustraire à l'Université la formation des enseignants du second degré. Ainsi le sénateur E. Cartigny (JO, 1991, p. 4 742) s'insurge : « Qu'on ne me dise pas que les "qualités pédagogiques" – réelles ou supposées – viendront suppléer la carence des compétences. La pédagogie peut être une arme de facilité, une arme contre la compétence, qui a pour objet, qu'on l'admette ou non, de préparer un corps unique d'enseignants, de la maternelle au Collège de France. Le naufrage des instituts universitaires de formation des maîtres, où l'on asservit les professeurs des lycées aux méthodes et à la formation des instituteurs, est évident. Les instituteurs ont été rebaptisés "professeurs d'école". À quand des « instituteurs de terminale » ? »

Lors de la même session, il est fait allusion à un article du *Figaro* qui dénonce des pratiques pédagogiques douteuses selon le sénateur J. Bourdin : « dans certains IUFM, des modules d'enseignement sont proposés qui ont nom "fabrication de la pâte à crêpes", ou encore "danses bulgares" ». Afin de conclure la lecture que nous faisons de cette séance, pour le moins mouvementée au Palais du Luxembourg, il faut ajouter l'intervention du même J. Bourdin à propos de l'évaluation des stagiaires de l'Institut : « lorsque l'assiduité et la participation au travail correspondant au bon déroulement du module sont attestées par le formateur, la seule présence au cours peut pallier les insuffisances des notes obtenues ». Cette remarque vient après une charge s'appuyant sur une note de service du directeur de l'IUFM des Pays de la Loire parue dans *Le Figaro* du 2 novembre 1991. Ce quotidien écrivait, citant la note de service : « Le but, dit-il [le directeur de l'IUFM], de l'évaluation est non pas de détecter l'excellence, mais de définir les conditions minimales, qui, si elles n'étaient pas respectées, conduiraient à des difficultés majeures pour l'exercice du métier... ». S'ensuit le procès en règle d'une évaluation soupçonnée d'être laxiste et visant uniquement à valider le plus grand nombre de stagiaires, de sorte à cautionner la mise en œuvre rapide des IUFM.

---

ge (ENNA) chargées de la formation des professeurs des lycées professionnels.

<sup>3</sup> Journal officiel du mercredi 4 décembre 1991 donnant lecture de la séance du mardi 3 décembre 1991 au Sénat.

<sup>4</sup> Il s'agit de formations politiques, notamment du Rassemblement Pour la République et de l'Union pour la Démocratie Française.

Cette bataille féroce au sein des deux chambres de l'autorité législative autour de la formation des enseignants prend racine non pas uniquement dans une simple opposition politique, mais aussi dans des arguments idéologiques. Il est reproché à la nouvelle structure de faire entrer dans la formation des enseignants de la république des disciplines universitaires « mineures », comme les Sciences de l'Éducation, la didactique, au détriment des savoirs classiques et académiques structurant la pratique professionnelle des enseignants et dispensés à l'Université dans ce qu'elle a de plus prestigieux. La question tourne essentiellement autour de ce que doit être un enseignant. La réaction de J.-P. Chevènement est assez claire là-dessus. On peut y distinguer ici les prémices de ce qui sera, quelque temps plus tard, la polémique entre les républicains et les pédagogues. Il faut noter, enfin, que la création de cette nouvelle structure diminue le rayonnement de certaines institutions (les rectorats, les corps d'inspections, les universités) dans la formation des maîtres. Voilà donc de nombreux obstacles à contourner pour une toute jeune institution, déjà fortement vilipendée alors qu'elle vient d'être créée.

À cela il faut ajouter le projet ambitieux de la loi « Jospin ». Elle vise à faciliter, pour les élèves, les passages entre les niveaux d'enseignement (primaire, collège et lycée) en créant une culture commune chez les enseignants. L'objectif est de réformer un système scolaire dont l'ambition est d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du Baccalauréat. Cette réforme prend en compte l'obligation scolaire portée à 16 ans, la disparition de la dualité entre le primaire et le collège (géré comme un petit lycée) et la structure du lycée lui-même. La réforme du collège unique et donc la massification passe par une culture de l'école commune à tous les enseignants<sup>5</sup>. La mission de l'IUFM est de renforcer le niveau disciplinaire des enseignants du premier degré et de conforter la formation pédagogique des enseignants du second degré.

Enfin, il faut considérer que cette nouvelle structure émerge des cendres de trois institutions bien vivantes (notamment l'ancienne École Normale) et qu'une transaction identitaire va devoir se mettre en œuvre avec l'arrivée massive d'enseignants en poste en établissement scolaire et chargés de cours à mi-temps au sein des IUFM. Il y a là un passage de relais entre les clercs du savoir académique et les experts de l'action éducative, le tout devant se développer dans un dispositif aux modalités nouvelles : l'alternance.

La formation professionnelle prise entre la réussite à un concours national (seuls les lauréats entrent en deuxième année) et l'Examen de Qualification Professionnelle (la titularisation par l'état employeur à l'issue de la formation en IUFM) doit être évaluée en s'affranchissant du caractère sélectif et normatif du concours ainsi que du caractère juridique de la titularisation. Un premier paradoxe apparaît : un stagiaire peut être invalidé par l'IUFM et être recruté par l'employeur après une inspection ; l'inverse, (stagiaire validé par l'IUFM et refusé au recrutement suite à l'EQP) est aussi possible. Ces deux situations ont été constatées de nombreuses fois et nous en avons été les témoins interloqués. Les personnels des Instituts vont donc réfléchir aux objets de l'évaluation, aux processus et aux méthodologies de l'évaluation.

---

<sup>5</sup> Ainsi que par un rapprochement des statuts et des rémunérations (en dehors des agrégés et des biadmissibles). Les Instituteurs deviendront progressivement des Professeurs des Écoles.

Centrés sur la mise en œuvre de leur projet de formation professionnelle, les IUFM vont progressivement s'orienter vers des pratiques évaluatives dont la distinction paradigmatique d'Ardoino et Berger (1989) peut rendre partiellement compte. Ces deux chercheurs distinguent ce qui relève du contrôle et ce qui relève de l'évaluation.

Le contrôle est une fonction critique. Il est caractérisé par l'usage d'un référentiel, d'une norme, d'un modèle extérieur à la séquence de contrôle proprement dite. Ce référentiel est nécessairement unique. Il doit y avoir homogénéité entre ce qui est contrôlé et la norme ou le référentiel. Le contrôle est un dispositif nécessairement clos, faisant appel à des éléments définis avant son déroulement. Il met en œuvre des procédures. Le contrôle se décompose en deux variétés distinctes, qui pour autant découlent de la même source épistémologique donc du même paradigme.

Le premier modèle est essentiellement juridique. C'est un contrôle dans le cadre d'un recrutement sur concours. Le recruté est validé à vie.

Le deuxième modèle est dit de régulation en référence à la procédure systémique qui tend à réduire un fonctionnement en éléments de plus en plus simples. Le contrôleur s'attache à établir, dans la mesure où c'est possible, une conformité, ou la mesure des écarts. Contrôler une situation, c'est la rendre transparente.

Cette seconde dimension est sollicitée en IUFM, notamment lors des visites de stage en responsabilité. L'arrivée des experts (les enseignants en postes en EPLE et déchargés à mi-temps dans les IUFM) favorise la mise en place de ce type de procédure. Le contrôle est une affaire d'experts et les objets évalués concernent l'activité enseignante. De surcroît la notion de contrôle prospère parce qu'il est nécessaire de fournir des éléments d'appréciation conformes aux demandes de l'EQP. Pour autant, ces pratiques ne constituent pas l'essentielle de l'action évaluative en IUFM. Souvenons-nous que la mission première est de travailler à une culture commune de l'enseignement de sorte à faciliter le passage des élèves entre les différents niveaux scolaires (primaire, collège puis lycée). Cette culture va se construire dans une production de sens dont l'évaluation sera la dimension valorisante. Ardoino et Berger (1984) identifient une différence entre ce qui relève de la procédure (le contrôle, une manière rationalisée de faire) et ce qui relève du processus. Dans le cas des IUFM, c'est la notion de valeur qui alimentera le processus d'évaluation. Cette dernière n'est donc pas un questionnement sur la conformité ou la cohérence de la valeur, mais sur le sens de la valeur. La culture commune repose sur un ensemble de valeurs qui doivent faire sens, de sorte que le projet (une culture pédagogique commune) aboutisse. Les formateurs vont, en dehors de certains moments de formation précédemment cités, faire appel à des référentiels ni antérieurs ni extérieurs, mais à des repères qui se construisent au fur et à mesure de la démarche de formation. Ils s'attacheront à valoriser les productions des stagiaires, de sorte que ce sens tant recherché, car synonyme d'une culture commune en construction, émerge dans les échanges entre protagonistes de la formation.

Toutefois, cette dichotomie est difficile à vivre tant pour les stagiaires que pour les formateurs. Le colloque<sup>6</sup> *L'IUFM, dix ans déjà* qui regroupa la Confé-

---

<sup>6</sup> Colloque organisé par la CDIUFM et par la commission parlementaire de l'Assemblée Nationale

rence des directeurs d'IUFM, des chercheurs en Sciences Humaines et Sociales et des stagiaires a montré des difficultés notables autour des contenus de formation apportés et de l'évaluation des stagiaires tant l'alternance est exigeante dans l'adéquation entre les apports en centre et leur mise en œuvre sur le terrain.

### **L'ÉVALUATION COMME OUTIL DE LA RÉGULATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FRANCE : LE RÔLE ACCRU DES STANDARDS, DES RÉFÉRENTIELS ET DES COMPÉTENCES ENTRE 2000 ET 2010**

Ce colloque nous semble un point d'ancrage notable dans l'évolution du dispositif IUFM. Tout d'abord, les stagiaires conviés à s'exprimer ont manifesté un malaise évident quant à l'adéquation entre les savoirs traités en centre et les savoirs exploités et mis en œuvre dans le cadre du stage en responsabilité. Cela correspond aussi à des attaques médiatiques sur le bien-fondé des IUFM et à une réforme que le Ministre de l'Éducation Nationale, J. Lang<sup>7</sup>, met en place notamment pour faire face à une importante et nécessaire campagne de recrutement. Cette annonce intervient après un rapport du CNE<sup>8</sup> (2001) très défavorable. Les changements annoncés portent essentiellement sur la réduction du fossé entre la réalité de l'enseignement et la formation théorique des stagiaires et sur l'outillage des enseignants dans la prise en compte et la compréhension des conditions sociologiques d'exercice de leurs missions (hétérogénéité des publics, violence scolaire, etc.). Tout cela devant déboucher sur une professionnalisation prenant en compte les enjeux de la formation pratique (savoirs de base, méthodes pédagogiques, relation avec les parents...), le ministre renforce la présence des « experts » en créant des services partagés entre IUFM et établissements scolaires. Nous retenons essentiellement ces quelques points dans la liste abondante des mesures prises dans cette réforme, car ils nous semblent centraux pour notre propos. En effet, c'est à cette époque que se généralisent les Analyses de Pratique<sup>9</sup> visant à renforcer le lien entre la formation de terrain et la formation en centre. Le dispositif alternant qui commençait à apparaître trop juxtaposé est pris, alors, dans une logique intégrative (Lerbet, 1994).

Les circonstances que nous venons d'exposer vont profondément influencer l'évaluation des stagiaires enseignants. Le travail de recherche dont nous allons faire part ici a été conduit entre 1998 et 2010. Il concerne les objets, les méthodologies, les processus ainsi que les enjeux et influences de l'évaluation.

Notre première recherche prend en compte sur une durée de trois ans les populations de stagiaires de deux IUFM, celui des Pays de Loire et celui d'Orléans-Tours. Nous utilisons, notamment, la théorie de l'institution (Castoriadis,

---

à l'Éducation.

<sup>7</sup> Plan de rénovation de la formation des enseignants présenté le 27 février 2001.

<sup>8</sup> Centre National d'Évaluation

<sup>9</sup> Certains dispositifs mis en œuvre sont identifiés par l'acronyme GEASE : Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives. Ils visent à produire une réflexion sur l'activité éducative et à généraliser un regard critique chez les stagiaires tout au long de leur carrière de titulaire (Étienne, 2003). C'est l'adaptation de la notion de praticien réflexif (Schön, 1994) à la profession enseignante (Altet, 2001).

1975) pour rendre compte des enjeux de l'évaluation des enseignants stagiaires dans le cadre particulier d'un dispositif alternant dans lequel l'état est à la fois l'organisme formateur, l'organisme certificateur et l'employeur. Ce régime, pour le moins hypostatique, génère chez les stagiaires, comme chez les formateurs des stratégies relatives à l'évaluation. Les stagiaires vont imaginer des parcours de formation en s'investissant différemment dans les plans de formation qui leur sont proposés, et ce, en ciblant leur titularisation et leur professionnalisation. Voilà donc un premier schisme avec le projet initial qui vise à donner une culture commune à tous les enseignants qu'ils aient vocation à enseigner dans le premier ou dans le second degré. Si une telle démarche apparaît prometteuse, parce que débouchant sur le développement professionnel des stagiaires, les effets d'une évaluation qui porte sur l'activité enseignante induisent un écart entre les logiques développées par les stagiaires et celles développées par les formateurs. Bien que le travail portant sur les valeurs de l'enseignement et les productions communes entre enseignants des différents niveaux du système scolaire soit généralisé, il n'en demeure pas moins que l'idée de culture pédagogique commune n'entre pas dans les priorités des stagiaires. De plus, le rapport du CNE de 2001 pointe des dysfonctionnements importants dans la professionnalisation des enseignants stagiaires. Les zones de liberté qui leur sont laissées par rapport au plan de formation finissent par déséquilibrer une professionnalisation qui ne peut pas recourir exclusivement au terrain et au rôle des tuteurs ou uniquement aux apports théoriques en centre. Les deux activités doivent être intégrées l'une à l'autre.

Cette première période des IUFM se caractérise par une articulation entre ce qui relève du structurant pour l'enseignant stagiaire, à savoir l'activité d'enseignement et l'apprentissage de sa technicité dans le cadre du dispositif alternant, et ce qui relève du parcours identitaire, à savoir les différentes évaluations, qu'elles soient à vocation normative, formative ou émancipatrice. Nous avons observé, dans certaines circonstances (la formation des Conseillers principaux d'Éducation), que les objets de l'évaluation, par leurs variétés, permettent aux formateurs de produire une « méta-évaluation » lorsqu'ils s'intéressent aux changements de posture des stagiaires. Ils peuvent ainsi les voir passer de logiques de conformation (ils sont agents), à des logiques de différenciation (ils sont acteurs) puis à des logiques d'émancipation (ils sont auteurs de leur formation). Les objets évalués dans ce contexte particulier des Conseillers d'Éducation sont de l'ordre de l'éducatif (éducation à la citoyenneté, animation socio-éducative, interaction avec les élèves tant du point de vue individuel que collectifs, relation aux familles, connaissance du système éducatif et capacité à engager des dynamiques de projet).

Toutefois, même si nous avons identifié à l'époque une alternance différentielle co-construite entre formateurs et étudiants sur la base d'une négociation de certaines méthodologies de l'évaluation, force est de constater que dans les contextes les plus courants le dispositif se solde par une juxtaposition des apprentissages entre terrain et centre de formation. Un écart se creuse entre les attentes des stagiaires et les réponses de l'institution. Ils sont confrontés à une évolution sociale des conditions d'exercice du métier (violence scolaire, hétérogénéité des publics, etc.) et à une cristallisation des modèles éducatifs en œuvre entre les niveaux du primaire et du secondaire. L'évaluation qu'ils « subissent » se concentre sur l'activité enseignante et plus particulièrement (Paquay, 2006) les objectifs et con-



tenus du cours, les dispositifs, le mode de communication et d'interaction de l'enseignant, la démarche d'évaluation des acquis, la relation aux savoirs disciplinaires (épistémologie). L'évaluation de ces éléments peut revêtir deux aspects, soit il s'agit d'un contrôle dans l'optique de l'EQP, soit il s'agit de comprendre comment la culture des stagiaires s'élabore et influence leur développement professionnel. La place de l'IUFM entre la sélection par le concours et la titularisation dans le cadre de l'EQP rend difficile toute tentative d'évaluation visant la professionnalisation, car elle est en concurrence d'un point de vue institutionnelle avec une autre évaluation relevant d'un processus d'institutionnalisation voire de normalisation dont l'enjeu est l'emploi du stagiaire.

Afin d'éclairer plus précisément ce qui constituait une évolution à nos yeux (la progression des standards et des référentiels en évaluation), nous avons poursuivi nos travaux de recherche en investiguant cette fois le dispositif en lui-même. Nous nous sommes centrés sur les acteurs institutionnels et sur les traces de leur activité. Le fonctionnement évaluatif s'est révélé alors paradoxal. Trois évaluations apparaissent fortement, celle du tuteur de stage en responsabilité, celle du responsable de formation et celle de l'inspecteur. Cependant, en cas de défaillance dans l'une de ces évaluations, c'est l'inspection *in situ* qui est déterminante. Ces agents plaident pour une « culture de l'évaluation » et pour un « croisement » des diverses évaluations produites, sentant bien que les séparations instituées n'induisent qu'une sommation dont le sens est souvent exclu. Un formalisme apparaît induisant des procédures qui confinent souvent les acteurs de la formation à des approches tactiques, par défaut de possibilités d'appui sur un ensemble institutionnel cohérent et souplesment ouvert au changement. L'évaluation comme émancipation se fait alors furtive. Émerge ainsi la conscience qu'on n'évalue pas une personne – stagiaire, mais bien ses compétences professionnelles mises en évidence à travers des comportements observables. Si on peut se féliciter d'une telle lucidité évitant de graves confusions, il n'en reste pas moins que le formalisme ambiant et l'injonction de l'objectivité de l'évaluation vont favoriser le recours à des standards et par glissement managérial à l'évaluation des compétences dans le cadre d'un référentiel implicite. C'est ce que nous voyons rapidement apparaître dans nos recherches. Toutefois ces éléments (standards, référentiels, etc.) apparaissent seulement au gré des pratiques de formation et ne sont pas institués officiellement, comme ce sera le cas dans le Bulletin Officiel (BOEN, 2007) quelque temps plus tard. Pour l'heure, la négociation de l'évaluation se joue, dans la communication entre évaluateur et évalué. Certains évaluateurs abandonnent l'évaluation pour une analyse des pratiques (et non de pratique) excluant le référent explicite au profit d'un référent implicite à forte connotation symbolique. Cette logique qui entraîne l'évaluateur vers toujours plus de « soft » s'appuie sur trois éléments :

- le contrôle est considéré comme le siège de l'excellence. Produire une évaluation négative obère (dans un enseignement professionnel) un pronostic favorable d'acquisition de compétences ;
- la légitimité de l'évaluateur se trouve dans la capacité à « ne pas faire souffrir » l'évalué en regard de l'évaluation et à lui permettre d'adhérer d'autant plus facilement au verdict de la validation (le redoublement par exemple) ;
- la négociation se situe sur le champ de l'histoire du stagiaire en formation et des systèmes de valeurs opérants entre évalué et évaluateur.



Concomitamment aux régulations habituelles qui tiennent lieu de contrôle (par exemple les visites de stages en responsabilité) apparaissent des stratégies qui induisent un glissement sémantique (Jorro, 2005) entre l'évaluation et l'analyse des pratiques, ouvrant un espace à une conformation « soft » obtenue par l'échange des pratiques entre expert et novice pouvant laisser parfois le stagiaire comme Fabrice à Waterloo.

Jorro (2006) voit dans l'évaluation quatre imaginaires qui sont en mesure d'éclairer les glissements que nous avons identifiés ainsi que la persistance de la notion de contrôle. L'imaginaire de la performance place en évidence l'activité de contrôle et permet de construire des catégorisations, de générer des comparaisons en fonction des niveaux atteints. Le contrôleur agit rationnellement et « l'objectivité garantit l'énoncé évaluatif » (2006, p. 70). L'imaginaire de la maîtrise renvoie à l'expert et se centre institutionnellement sur la régulation des acteurs. L'objectif retenu est d'élaborer des stratégies de sorte que les référentiels envisagés soient approchés au plus près. L'expert produit des préconisations en relation avec le projet de régulation et de perfectionnement. L'imaginaire de la construction est animé par l'expert-conseil dans un esprit dialogique avec l'évalué. Un échange s'instaure entre l'évaluateur et l'évalué autour d'un référent. Le conseil prodigué n'est plus prescriptif, mais délibératif. L'imaginaire de la compréhension correspond à un questionnement du quotidien et renvoie à une intentionnalité. Il s'agit d'une démarche interprétative et elle s'organise dans une vision décalée du référentiel auquel l'expert n'assujettit plus prioritairement sa réflexion. Il cherche des perspectives nouvelles et envisage des espaces de compréhension pour les évalués et l'institution elle-même. Nous faisons à dessein cette reprise des travaux d'A. Jorro parce que cela retrace assez bien les allées et venues qui se sont opérées dans les IUFM à propos de l'évaluation des stagiaires enseignants. Ces imaginaires se composent et se contaminent. Nous avons rencontré dans nos recherches des contextes dans lesquels cette modélisation pouvait prendre sens. Cependant, comme nous l'avons présenté précédemment, l'imaginaire de la compréhension est souvent contaminé par celui de la maîtrise, redonnant ainsi au référentiel une place stratégique et déterminante. C'est bien ces confusions, ces contaminations que nous entendons ainsi pointer dans l'évolution de l'évaluation des enseignants en IUFM. Lorsqu'en 2007 le cahier des charges des IUFM est publié sous la forme d'un référentiel de dix compétences, il s'agit bien de donner un rôle accru aux standards, aux référentiels et à la dimension managériale de la formation des enseignants. Le politique s'empare de l'évaluation (Behrens, 2006) en produisant les standards. Ces derniers sont corrélés au seuil de performance et servent de référentiel pour la réforme. Il s'en est suivi une forte érosion<sup>10</sup> des dispositifs d'analyses de pratique et des mémoires professionnels. La dimension réflexive de la formation développée à partir, notamment des thèses de Schön (1994) disparaît. Dans le même temps, les EQP sont réformées dans leur fonctionnement et s'appuient sur une inspection de fin d'année pour attribuer l'examen. Les formateurs ne font plus partie des membres de cette instance. Cela octroie une influence non négligeable

---

<sup>10</sup> Nous notons entre 2007 et 2010 la persistance de tels dispositifs dans certaines académies. Subséquentement à la réforme du cahier des charges de l'IUFM, quelques maquettes de master intègrent de l'analyse de pratique.

au contrôle externe. La logique juridique articulée à la logique managériale introduit une pragmatisme de la formation des enseignants. Cette double logique focalise sur une implication de l'acteur en situation de responsabilité individuelle. Cela semble pourtant paradoxal de concentrer l'évaluation sur des responsabilités individuelles alors même que le référentiel encourage le développement de compétences collectives (cf. Compétences 9 du cahier des charges des IUFM).

La masterisation de la formation des enseignants poursuit ces objectifs en changeant radicalement de paradigme dans la compréhension du métier puisqu'elle s'appuie désormais sur une dialectique entre savoirs disciplinaires et recherche en éducation. Qu'impliquent ces modifications dans l'évaluation des étudiants ? Comment les formateurs et les institutions s'emparent-ils de ces nouvelles problématiques évaluatives ?

### **À PARTIR DE 2010, L'ÉVALUATION AU SEIN DES MASTERS MEF<sup>11</sup> : QUELLES RATIONALITÉS À L'ŒUVRE ?**

Le texte qui suit fait part des travaux réalisés lors d'un symposium que nous avons coordonné au dernier colloque International de l'ADMEE<sup>12</sup> Europe à Paris en 2011. Il s'agissait pour les membres du symposium de mettre en perspective les démarches, les dispositifs et les outils produits dans l'urgence au sein des masters MEF. Une réflexion s'est engagée sur la capacité des acteurs et des institutions à travailler les formes et fonctions de l'évaluation. Dans le cadre du copilotage avec l'université, l'énergie des protagonistes s'est souvent focalisée sur la répartition des rôles et des volumes horaires. La question de l'évaluation a émergé d'une manière périphérique dans son aspect institué, mobilisant ainsi des formes d'évaluation traditionnelles (contrôle continu, examen terminal) au sein d'un calendrier qui mêle concours, examens et délibérations. Le chantier de l'évaluation n'a, semble-t-il, pas encore été traité à la hauteur des enjeux concernant les acteurs (évaluateurs et évalués) et les institutions dans la mesure où les maquettes ont été très souvent bâties en tenant compte explicitement ou implicitement du cahier des charges des IUFM, donc dans la perspective d'une évaluation reposant sur le développement professionnel.

On remarquera que les travaux de recherche présentés concernent les masters en partenariat avec les universités et non pas les masters intégrés aux IUFM. Ce champ d'investigation a été choisi à dessein, en fonction des difficultés qui remontaient de ce terrain sensible.

Ces masters « enseignement » centrés sur le second degré engendrent une concurrence entre des objectifs de formation. Les étudiants doivent préparer un concours, se former à un métier et entrer dans une dynamique de formation par la recherche en éducation. Cela pose la question des enjeux des masters et des priorités qui apparaissent. Une controverse surgit alors et porte sur plusieurs éléments. Quelle évaluation sera valorisée d'un point de vue institutionnel au sein des masters ? Qu'elle est l'évaluation la plus significative ? S'agit-il de l'évaluation du

---

<sup>11</sup> Métiers de l'Enseignement et de la Formation.

<sup>12</sup> Le symposium s'intitulait : Masters des métiers de l'enseignement et de la formation (MEF) en France. Tensions autour de l'évaluation au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions.

dispositif et du « taux de placement » des étudiants ? Un tel critère rejaillit alors sur les résultats aux concours (alors que les postes ouverts sont en diminution constante), les emplois occupés à l'issue du master, les poursuites d'études. A contrario, l'évaluation des étudiants et la qualité de leur professionnalisation sera-t-elle considérée comme la plus caractéristique au détriment d'une évaluation par les « sorties » ? On constate, dès lors, que cette polémique introduit une confusion entre enjeux et valeurs. Le débat porte sur la valeur de l'évaluation alors que les enjeux sont identifiés comme des critères.

Afin de mieux comprendre ce qui se passe sur le front des masters copilotés par l'IUFM (intégré à l'Université) et les autres composantes, il convient d'éclairer cette confusion entre valeurs et enjeux en identifiant les rationalités à l'œuvre au niveau de l'évaluation des étudiants. Nous utiliserons pour ce faire les recherches de M. Lecoinge (2006). Empruntant à Chevalier et Loschak (1982), il détermine deux premiers types de rationalité sous-jacente à l'évaluation. La rationalité juridique, relève du contrôle. « La notation, la certification, dans le domaine pédagogique, relèvent de cette évaluation/contrôle alors que dans le domaine des organisations et dispositifs, cela correspond à l'accréditation, l'inspection, la certification qualité, l'audit de conformité... » (Lecoinge, 2006, p. 196). La rationalité managériale fait référence à la volonté de dépasser la notion de taylorisme et de prendre en compte la complexité de l'organisation sociale des entreprises. Dans une telle démarche s'opère le passage de la conformité à la norme, à la conformité aux objectifs et aux résultats. La terminologie évaluative remplace celle du contrôle. Il ne s'agit plus de repérer un écart et de l'éradiquer, mais de chercher à comprendre comment l'écart aux objectifs est apparu et de trouver des solutions à ce problème ainsi identifié. Cette alternative au contrôle donne une plus grande place à l'analyse et à la mobilisation des acteurs (développement professionnel, réflexivité, analyse de pratique). Il complète cette typologie par la rationalité réticulaire. Elle se caractérise par une co-évaluation plus axée sur la régulation, sur les circulations, sur la congruence interne plutôt que sur l'efficacité, la mesure d'effets socialement attendus. Institutionnellement encouragé, ce modèle évaluatif permet le pilotage du dispositif, car il se centre sur l'analyse de pratique et l'émergence du praticien réflexif. Mais le contrôle externe est impensable. La prétention de l'évaluateur externe amène une résistance, une rétractation. C'est, sans doute, ce qui sera reproché dès sa naissance à l'institution IUFM. Car cette évaluation élaborée en réseau recrute ses protagonistes bien au-delà de l'Institut parmi les enseignants et certains membres des corps d'inspection. L'IUFM n'est donc plus isolé entre le dispositif du concours et l'Examen de Qualification Professionnelle. Le J. O. de 1991 relatant les débats au Sénat à propos de la mise en œuvre de la formation des enseignants montre bien l'ère du soupçon qui s'ouvre à ce propos. L'évaluation réticulaire est suspectée d'enrayer la régulation de la formation des enseignants stagiaires. Si l'institution (IUFM) d'avant 2007 impose les déterminants qu'elle peut contrôler : rythmes, lieux, référentiels, validation, elle ne régule que marginalement l'alternance en tant que processus. Ainsi, en veillant scrupuleusement à deux aspects de la formation : l'impératif de lui donner du sens avec les stagiaires, la nécessité à la production d'éléments valides pour attester du strict respect des règles institutionnelles, les formateurs ont travaillé à objectiver les pratiques plutôt qu'à rechercher une improbable objectivité de l'évaluation.

Notre propos précédent vise à déconnecter les concurrences entre modèles évaluatifs. C'est donc à partir de ce point d'ancrage (rationalité juridique, managériale, réticulaire) que l'on peut observer les stratégies des acteurs au moment de la construction des maquettes et lors de la mise en œuvre des enseignements. Des points d'inquiétude apparaissent notamment chez les formateurs IUFM. Comment réaliser un contrôle de connaissance ? Comment évaluer la professionnalisation avec des stages jugés inadaptés ? Quelle place de la recherche et du mémoire dans l'évaluation de la professionnalisation ? Cela se conjugue avec le conflit entre un passé évaluatif de l'ordre réticulaire et une évaluation universitaire souvent fantasmée dans sa fonctionnalité (contrôle continu, semestrialisation, notes planchées, compensation entre Unités d'Enseignement, etc.). La remontée des maquettes fut difficile parce que les partenariats induisaient des collaborations inédites sur des territoires, jusque-là, très isolés les uns des autres. Cela engendre une concurrence de légitimité s'appuyant sur les statuts des enseignants (Enseignants Chercheurs, Professeurs Agrégés, Professeurs Certifiés). Nous avons observé que pour exister les Professeurs Agrégés abandonnent progressivement le terrain de la didactique et de la pédagogie pour valoriser les savoirs disciplinaires et leurs évaluations. Il apparaît une modification de l'identité professionnelle des formateurs (non-Enseignants Chercheurs) liée à de nouvelles pratiques évaluatives. Les experts d'hier dans les domaines de la professionnalisation sembleraient devenir les clercs<sup>13</sup> d'un savoir académique centré sur les standards de la professionnalité enseignante. Face à ces changements, les étudiants construisent leur parcours de formation entre deux pôles difficilement compatibles. Viser le concours et donc l'excellence, car il est nécessaire d'être titulaire d'un master pour être stagiaire, ou cibler le master et s'inscrire dans une logique de réussite différée au concours en s'appuyant sur une contractualisation potentielle à l'issue de l'année de master 2. Selon le choix opéré, les étudiants considèrent l'évaluation comme un moment de reproduction d'un savoir acquis à l'IUFM. Il faut être « certifié » pour exercer et donc ils exigent des procédures claires de contrôle, y compris pour les stages. Ils font donc un calcul « coût-avantage » leur permettant de définir ce qui est le plus rémunérateur pour obtenir le master. En fonction des Unités d'Enseignement et des crédits ECTS<sup>14</sup>, l'investissement des étudiants varie. Il se crée au sein du master un marché, les étudiants s'investissant sur ce qui rapporte le plus.

Nous avons constaté, face à ses stratégies, que ces deux catégories d'acteurs se rencontrent sur la dimension fonctionnelle du savoir. C'est-à-dire son utilité. Pour les étudiants le savoir est profitable pour être certifié. Pour certains formateurs, le savoir stabilise leur légitimité au sein du dispositif. Toutefois, cela génère un problème quant au statut du savoir dans la formation didactique. L'état des lieux entre son propre niveau de savoir (pour l'étudiant) et l'épistémologie du savoir à enseigner, qui relève de la démarche didactique (et donc d'une dimension culturelle du savoir) est occulté au profit de la valeur marchande du savoir au sein du master. Le savoir devient un outil de légitimité sociale pour les deux parties. Les masters MEF ont été construits sur le cahier des charges des IUFM établis en compétences. D'une rationalité réticulaire en place dans l'IUFM se dégage, suite à

---

<sup>13</sup> En référence à une typologie utilisée par Meirieu (2001).

<sup>14</sup> European Credits Transfer System.

la réforme, une rationalité juridique qui phagocyte la rationalité managériale et ne laisse que peu de place aux savoirs professionnels. Par le jeu de l'intégration des IUFM aux universités et par une complexification des masters MEF (trois objectifs : la professionnalisation, la recherche, la préparation au concours) on assiste au retour des clercs du savoir, c'est-à-dire à ce qu'il y avait de plus sclérosant dans les anciennes écoles normales.

### CONCLUSION

La logique juridique articulée à la logique managériale introduit une pragmatisme de la formation des enseignants. L'IUFM aura donc vécu en vingt ans une évolution entre dispositif de formation et dispositif d'évaluation. Il s'est progressivement affranchi d'une évaluation normalisante pour en faire un outil de formation. Les dernières transformations des procédures d'évaluation ont renforcé la logique managériale en la plaçant au service du juridique signant la fin du praticien réflexif et légitimant que la formation perde en efficience ce qu'elle semble gagner en efficacité... comme un crépuscule des illusions. Le modèle économique dominant impose un triptyque « moyens/objectifs/résultats » au-delà duquel l'évaluation ne se pense plus en dehors des outils qu'elle mobilise. Les différentes recherches que nous avons sollicitées dans ce travail montrent comment l'évaluation des enseignants stagiaires en IUFM a été progressivement centrée sur la valorisation des référentiels puis des standards. Cela débouche sur un constat dramatique. L'évaluation est l'outil de la marchandisation d'un savoir devenu instrument de légitimité social. Les IUFM sont-ils condamnés à être les gardiens du temple, garant d'un sens standardisé et hérauts d'un savoir en perpétuel porte à faux ? Présenté ainsi le tableau est assez sombre. Soulignons qu'actuellement les lauréats du concours d'enseignant du second degré sont installés dans des établissements scolaires sur la base d'un service complet (18 heures de cours par semaine) et qu'ils sont convoqués à des temps de formation par les personnels d'inspection et par l'IUFM devenu prestataire de service dans l'aide à la prise de fonction. La titularisation de ses fonctionnaires stagiaires intervient en fin d'année à la suite d'une inspection. La réforme est récente et montre un retour du contrôle dans la formation initiale des enseignants. Pour autant, des expérimentations (Chatel, 2011) sur la mise en place de masters « enseignement » par alternance apparaissent répondant à l'injonction de professionnalisation faite par le ministère aux Universités. Le retour à des dispositifs alternant dans la professionnalisation des enseignants n'est pas un gage de l'abandon d'une forme de standardisation de la professionnalité enseignante par le biais de l'évaluation. Cependant, la contingence de l'expérience au sein d'un processus de formation encourage les postures de l'expert-conseil, c'est-à-dire de celui qui favorise des logiques délibératives avec le stagiaire plutôt que des logiques prescriptives. C'est un horizon qui s'ouvre pour ceux qui ne pensent pas l'évaluation comme simple normalisation.

**Loïc CLAVIER**  
CREN (EA 2661)  
Université de Nantes

**Abstract :** The massification of education and school success go to the legislature, by practices that are compatible with each other so that a successful transition from primary to secondary no longer quota practices so different that they can burdening the success of the teenager. Within IUFM responsible for teacher training, assessment of trainees initially develops the logic for the emergence of the common culture sought. We propose an approach that shows that the transformations of the evaluation procedures have increased the managerial logic by placing it in the service of law. This removed the reflective practitioner. The dominant economic model requires a triptych “means/objectives/results” beyond which the assessment does think more outside tools it mobilizes.

**Keywords :** assessment, standards, benchmarks, competencies, legal, managerial.

### Bibliographie

- Altet M. (2001) « Les compétences de l’enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d’action et adaptation, le savoir analyser » – in : L. Paquay, M. Altet, M. Charlier et P. Perrenoud (éds.) *Former des enseignants professionnels* (27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino J. & Berger G. (1989) *D’une évaluation en miettes à une évaluation en acte*. Paris : Matrice.
- Berhens M. (2006) « Standards : quand le politique s’empare de l’évaluation » – in : G. Figari et L. Mottier Lopez (éds.) *Recherche sur l’évaluation en éducation* (93-108) Paris : L’Harmattan.
- BOEN 1 du 4 janvier 2007 « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres ».
- Castoriadis C. (1975) *L’institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- Chatel L. (2011) Communiqué de presse consulté le 11/08/2011 sur le site du MEN <http://www.education.gouv.fr/cid56316/la-reforme-de-la-formation-des-maitres-doit-s-installer-et-s-ajuster-dans-le-temps.html>
- Chevalier J. & Loschak D. (1982) « Rationalité juridique et rationalité managériale dans l’administration française » – *Revue Française d’Administration Publique* 24.
- Chevènement J. P. (1991) *La lettre de la république moderne* Juin-Juillet 1991.
- CNE (2001) *Les IUFM au tournant de leur première décennie, panorama et perspectives*.
- Étienne R., Fumat Y. & Vincens C. (2003) *Analyser les situations éducatives. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : ESF.
- J. O. du 4 décembre 1991 n° 98. Compte rendu intégral de la 41<sup>e</sup> séance du sénat. Première session ordinaire de 1991-1992.
- Jorro A. (2005) « Les compétences évaluatives des formateurs d’enseignants » – V<sup>e</sup> colloque international « Recherche(s) et Formation » IUFM des Pays de la Loire, Nantes.
- Jorro A. (2006) « L’ethos de l’évaluateur entre imaginaires et postures » – in : G. Figari et L. Mottier Lopez (éds.) *Recherche sur l’évaluation en éducation* (67-81). Paris : L’Harmattan.
- Lecointe M. (2006) « Rationalités et modèles d’évaluation » – in : *L’évaluation : entre permanence et changement* (193-213). Paris : L’Harmattan.

- Lerbet G. (1994) « Préface, images de l'alternance dans l'Éducation Nationale » – in : G. Lerbet (éd.) *Groupe de recherche d'Issoudun (7-22)*. Paris : l'Harmattan.
- Meirieu P. (2001) « Pour un nouveau pacte éducatif » – in : P. Meirieu (éd.) *L'École et les parents : la grande explication (11-83)*. Paris : Presses-Pocket.
- Paquay L. (2006) « L'évaluation des enseignants en tensions et en perspectives » – in : G. Figari et L. Mottier Lopez (éds.) *Recherche sur l'évaluation en éducation (51-66)*. Paris : L'Harmattan
- Schön D. A. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.