

Pour citer cet article : Broussal, D. (2024). Produire collectivement pour transformer la culture évaluative : et si l'on osait parler d'œuvres ! *La Revue L'EeE*, 8. <https://doi.org/10.48325/rleee.008.10>

## PAR DOMINIQUE BROUSSAL

### *PRODUIRE COLLECTIVEMENT POUR TRANSFORMER LA CULTURE ÉVALUATIVE : ET SI L'ON OSAIT PARLER D'ŒUVRES !*

*Commentaire sur le numéro 8 de La Revue L'EeE*

## Contexte

Ce texte présente un commentaire de mise à distance des articles écrits par les membres du réseau IEAN-CH dans le numéro 8 de La Revue L'EeE. Il a été rédigé à la suite de l'évaluation que l'auteur a fait de ces textes en tant qu'expert externe, c'est-à-dire sans être membre du réseau.

## Context

This text presents a distancing commentary on the articles written by members of the IEAN-CH network in issue 8 of La Revue L'EeE. It was written following the author's evaluation of these texts as an external expert, i.e. without being a member of the network.

Dans les différents articles qui composent le numéro 8 de la Revue L'EeE, les termes utilisés pour désigner les productions collectives varient. On parle ainsi de « document », de « cadre de l'évaluation », de « cadrage général », de « brochure », de « guide », de « texte », de « site internet », de « rapport de recherche », de « lignes directrices ». Hormis pour le terme de « texte » extrêmement générique, les autres désignations renvoient à des types d'écrits que l'on pourrait qualifier tantôt d'institutionnels, tantôt de professionnels, le dénominateur commun étant leur caractère impersonnel, i.e. « qui fait abstraction de toute marque personnelle pour exprimer un point de vue objectif » (Dictionnaire Larousse). Si les auteur·rices sont bien identifi·es, il n'est pas attendu que celles-ci ou ceux-ci se manifestent dans l'énonciation, à la différence de ce qui se passe pour d'autres types de textes : la poésie, l'écriture épistolaire, le pamphlet. On peut envisager ce caractère impersonnel comme un gage d'objectivité, de scientificité, et considérer que le lecteur ou la lectrice y adhèrera d'autant mieux. On pourrait défendre l'idée inverse : c'est le principe même de l'identification, aussi bien au cinéma qu'en littérature, de favoriser une relation psychologique entre un spectateur et un personnage qui se donne à voir dans sa singularité, ses contradictions, ses faiblesses, ses enthousiasmes. La question n'est pas anecdotique, dès lors qu'on cherche à transformer autrui. L'émission française « La grande

librairie » s'était ainsi intéressée aux « livres qui ont changé ma vie ». <sup>1</sup> On trouvait dans les lauréats aussi bien le *Voyage au bout de la nuit* de Céline, que *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry. Un sondage Ifop<sup>2</sup> montrait que le regard porté sur le handicap avait davantage évolué avec un film comme *Intouchables*<sup>3</sup> que grâce aux campagnes de sensibilisation ou grâce à la Loi française de 2005.<sup>4</sup> Mais l'on comprend et l'on admet que deux voies s'offrent à minima à celui qui veut promouvoir un changement : l'argumentation logique versus les ressorts du pathos.

Dans les différentes relations qui sont faites par les cinq cantons et l'organe intercantonal, le processus d'élaboration des documents est saisi sous l'angle technique, ce qui paraît cohérent avec ce que nous venons de dire : on s'intéresse à l'« écriture collective », à la « rédaction de directives » ou à la « co-rédaction », on évoque la « modification » des versions successives, on se préoccupe de « validation », d'harmonisation des termes utilisés, de « diffusion », d'« émission de prescriptions », de traduction « des concepts théoriques dans un langage compréhensible », de structuration des documents, de mise en forme dans des « tableaux de synthèse ». On prend ici la mesure des compétences nécessaires pour conduire ces opérations, de l'importance de s'organiser pour mener à bien les différents objectifs, et des délibérations ou ajustements que cela a dû imposer. « C'est un métier que de faire un livre, comme de faire une pendule » écrivait La Bruyère. Pour la plupart des personnes engagées dans ce travail d'élaboration dont le [numéro 8 de La Revue LEeE](#) rend compte, c'est un métier qu'ils et elles ont parfois appris en le faisant et dont ils et elles évoquent d'ailleurs les difficultés. La Bruyère ajoute : « il faut plus que de l'esprit pour être auteur ». Il insiste ainsi sur la dimension du savoir-faire, à rebours d'une vision que l'on pourrait qualifier de romantique (si l'on nous pardonne l'anachronisme, La Bruyère ayant vécu bien avant la bataille d'*Hernani*), vision qui consisterait à penser que l'esprit ou le génie seuls suffisent. Mais La Bruyère ne remet pas en cause le fait qu'il faille de l'esprit pour faire un livre : il entend par là un texte qui soit l'œuvre d'un « auteur » et pas seulement d'un rédacteur, d'un producteur, d'un « faiseur ».

Bien que le terme de « co-élaboration » ou celui d'« acteur-rices du processus » ([Girardet](#), p. 2) contourne la question de l'auteur comme celle de l'esprit (sur laquelle nous reviendrons plus bas), la question du rapport (subjectif, affectif, intime) que chacune des personnes ayant participé à l'entreprise a pu entretenir avec la production à venir, nous paraît tout à fait recevable. Nous en voulons pour preuve un ensemble de traces qui nous confirment la présence de sujets investis dans la réalisation d'un « objet » sur la nature duquel nous reviendrons également : on parle ainsi d'« expérience », d'« implication », de « responsabilité », de « trouver un consensus », de « culture d'évaluation partagée », de « réflexion commune », de « projet », d'« unir [ses] efforts », d'un acte qui n'est pas « neutre », de « démarche concertée », d'« adhésion », de « texte exhortatif », de « *boundary spanners* », de « sensibilités de chacun·e », de « liberté bienvenue ». Cette liste n'a pas de valeur démonstrative, nous sommes en effet allé butiner dans les textes les indices d'une présence supposée de sujets-auteur-rices. Mais nous les avons trouvés ! Et en nombre, ce qui nous invite à avancer dans notre interprétation. Ce qui se dit ici, de notre point de vue de lecteur, c'est que l'entreprise collective de co-élaboration de « documents » menée dans les différents cantons a fait expérience, parce qu'elle a permis d'éprouver une responsabilité de chacun·e sur un monde qui le-la concerne, face à des

---

<sup>1</sup> [https://www.senscritique.com/liste/la\\_grande\\_librairie\\_les\\_livres\\_qui\\_ont\\_change\\_ma\\_vie/3319466](https://www.senscritique.com/liste/la_grande_librairie_les_livres_qui_ont_change_ma_vie/3319466)

<sup>2</sup> Institut français d'opinion publique.

<sup>3</sup> Film d'Eric Toledano et Olivier Nakache (2011).

<sup>4</sup> <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/11/08/01016-20121108ARTFIG00353-handicap-intouchables-a-change-le-regard-des-francais.php>



enjeux qui le-la préoccupent : une évaluation qui puisse correspondre aux idées qu'ils et elles peuvent avoir de l'apprentissage au XXI<sup>ème</sup> siècle. Et dans cette mise à l'épreuve, un certain nombre de tonalités qu'ils souhaitent mettre en avant se sont confirmées : l'importance du partage, du commun, de la concertation mais aussi de la lutte. Allons plus loin : nous considérons que cette expérience ne s'arrête pas à l'acteur social (l'enseignant·e, la ou le formateur·rice, la ou le chercheur·se, etc.), elle va au-delà du personnage qui est aussi *persona*<sup>5</sup> c'est-à-dire masque. L'expérience vécue va au-delà du masque donc pour toucher à la sensibilité individuelle, au rapport à autrui, à la liberté. S'il n'y avait que les seuls acteur·rices d'un processus de co-élaboration de documents institutionnels qui s'exprimaient dans les différents textes, comment expliquer de tels affleurements de subjectivité ? Comment ne pas supposer que les sujets-auteur·rices ont surgi au cours du processus, qu'ils et elles ont été appelé·es précisément par ce processus bien particulier qui consiste à traduire sous une forme matérielle (que nous continuons d'appeler « document ») une certaine vision du monde et de la place qu'ils et elles y occupent.

Cette hypothèse de lecture que nous faisons, et qui paraîtra peut-être hardie, nous paraît toutefois à mettre en rapport avec l'enjeu de production de ces textes, enjeu dont la haute ambition est maintes fois rappelée : ce qui est visé, et problématisé dans le texte de [Mottier Lopez](#), c'est en effet la « transformation des cultures », leur « construction », un véritable « changement de cultures évaluatives ». Il s'agit de s'ouvrir au « défi de cultures d'évaluations positives », de lutter « contre cette culture évaluative de la performance et de la compétition », de s'émanciper de la « culture dominante » pour bâtir une « culture commune ». Le passage des rapports de domination à l'horizontalité du commun se doit ici d'être pointé : il s'agit d'un enjeu politique d'envergure, supposant une transformation assez radicale de nos fonctionnements sociaux ! Si les auteur·rices ambitionnent le « renouvellement des cultures », et visent une « impulsion » décisive, c'est en considérant toutefois comme le font très justement remarquer [Simonet et al.](#) pour le canton de Fribourg que « la démarche de construction collective d'une culture d'évaluation n'a pas pour vocation de se terminer un jour » (p. 3). Là où la culture dominante imposait une normativité figée, la culture commune revendique son incomplétude. Il ne s'agit pas de remplacer les références de l'une par celles de l'autre, mais bien de changer radicalement de façon de concevoir les choses : si elle ambitionne d'être commune, la culture évaluative ne peut s'envisager qu'à travers une remise en question permanente. Comme l'évoquent [Droz Giglio et al.](#) (canton de Neuchâtel), « le contenu des LDE est amené à évoluer en fonction de l'état de la science, il s'agira de suivre ce processus avec une mise à jour régulière » (p. 16). C'est ce qu'affirment également [Inglada et al.](#) (canton du Jura), en insistant sur la nécessité d'éviter « que le renouvellement des cultures et pratiques évaluatives reste l'apanage de quelques enseignant·es » (pp. 11-12), et d'éviter pour ce faire l'écueil du « prêt à agir » (p. 12). On le conçoit, un tel projet a une dimension qui n'est plus seulement technique, mais bien politique, comme l'évoquent [Ragazzi et Salvisberg](#) (canton du Tessin) : « le groupe de travail a exprimé la nécessité de s'occuper des changements à apporter aux règlements. Même si ce travail n'a pas encore abouti à une décision institutionnelle, le groupe est convaincu de l'importance d'agir aussi à ce niveau » (p. 17). [Girardet](#) confirme également le caractère politique de cette transformation : « Dans toutes les situations, la production de documents s'inscrit au sein de projets plus vastes visant la transformation de la culture évaluative dans les cantons concernés ainsi qu'à l'échelle intercantonale » (p. 3). Et [Roth et Ruf](#) relie cette ambition politique à l'essence même de ce qu'est l'évaluation : « Ces réflexions suggèrent que l'évaluation n'est pas qu'une démarche technique ou une méthode servant à la sélection (De Pietro et al., 2016) mais

<sup>5</sup> Personne : « XIIe siècle. Issu du latin *persona*, « masque d'acteur », puis « rôle, caractère ». CNRTL. <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/personne>



bien un processus dans lequel les enseignant·es conservent toute leur autonomie professionnelle en faisant des choix éclairés au service des apprentissages de leurs élèves » (pp. 3-4). En réaffirmant une conception de l'acte d'enseigner relevant de la praxis et non de la seule pratique (Imbert, 1986), les auteur·rices placent *de facto* toute réflexion sur l'évaluation sous l'égide d'une indissociabilité reconnue entre pédagogie et politique. Ils et elles invitent par ailleurs à penser la légitime reconnaissance des sujets-élèves, mais également celle des sujets-enseignants : « la praxis c'est moins ce que l'homme fait et le comment de ce faire que ce qui fait l'homme se faisant » (Gravier, 1980, p. 137).

Et puisqu'il est éminemment question de changement dans ce [numéro 8 de La Revue LEE](#), proposons un changement de terminologie qui emporte dans son sillage une requalification considérable du processus de co-élaboration qui nous intéresse ici. Et si nous osions envisager tous ces « documents », ces « cadres de l'évaluation », ces « brochures », ces « guides », ces « rapports de recherche », comme des œuvres ? Le mot est lâché : il n'est certes pas complètement nouveau puisque certains des auteur·rices du numéro le mobilisaient, dans un autre contexte : « Le canton du Valais poursuit donc son mouvement tout en donnant une liberté bienvenue aux enseignant·es qui, d'ores et déjà, œuvrent pour la progression des élèves dans la sérénité » ([Tobola Couchepin & Knubel](#), canton du Valais, p. 12). Pour soutenir la pertinence de ce changement d'appellation, en cohérence avec les paragraphes qui précèdent, précisons la conception qui est la nôtre et qui s'appuie sur les travaux de la psychologie historique et plus particulièrement sur la contribution de Meyerson.

Pour Meyerson, l'œuvre est à penser au regard des fonctions psychologiques comme résultant de notre capacité à extérioriser et matérialiser notre pensée : « l'homme est fabricant et incarnateur ..., c'est de la sorte que s'exprime l'esprit de l'homme : en s'incarnant dans une matière, en prenant une forme » (Meyerson, 1948, pp. 76-77). Les œuvres « représentent ce qui est clair, ce qui peut être précisé. L'esprit se détermine successivement dans ses créations, s'arrête dans chacune, chacune correspond à un aspect et à un palier de son histoire » (p. 195), dit-il. Il insiste sur ce point : « L'œuvre crée l'esprit, en même temps qu'elle l'exprime » (p. 76). Meyerson souligne également l'enjeu fort que représente pour quiconque cette production d'œuvre : « nous sommes dans la partie la plus significative, la plus dense de la personne » (p. 154). S'il ne réduit pas le périmètre des œuvres aux seules productions artistiques, il convient de préciser que toute extériorisation ne constitue pas une œuvre, du fait même de cette densité exigée : une liste de courses ne fait généralement pas œuvre, mais la décoration de sa chambre par un adolescent peut tout à fait y prétendre (Glevarec, 2010). Un point qui nous intéresse fortement par rapport aux projets que le [numéro 8 de La Revue LEE](#) analyse, c'est l'idée que dans l'œuvre « s'exprime peut-être le plus à la fois l'humain, l'humain dans sa totalité et le nouveau » (Meyerson, 1948, p. 155). Nous sommes au cœur du rôle que l'œuvre peut prétendre jouer dans le changement, se situant à un point de bifurcation possible et précédant d'une certaine façon ce qui est encore à venir : « En chaque œuvre, il y a des prolongements, des virtualités à exploiter, des découvertes à faire » (p. 195). Bruner (2010) écrit de son côté que les œuvres « nous aident à nous représenter à nous-mêmes notre propre déséquilibre » (p. 89).

Ainsi, nous proposons d'envisager les documents élaborés au sein des collectifs dans les différents cantons, tout comme les articles produits dans le cadre de ce numéro comme autant d'œuvres. Elles nous paraissent en effet l'incarnation d'un « esprit » commun de l'évaluation, qui s'est réalisé et consolidé par l'expérience même d'extériorisation que les projets de co-élaboration ont suscité. En permettant à ces collectifs de se représenter le déséquilibre dans lequel ils et elles se trouvent, pris entre des contraintes et des pratiques



héritées et socialement installées et des aspirations progressistes, ces projets leur ont permis de subjonctiver le réel, ainsi que le formule Bruner, c'est-à-dire de donner corps à « une tension dialectique entre le canonique (conforme à une règle, à la réalité) et le possible » (Bruner, 2010, p. 47). L'ensemble de la dynamique que ce numéro donne à voir nous paraît dès lors très proche du processus de personnalisation tel que Malrieu (1979) le définit ci-après :

Les conflits entre les institutions de la société globale, qui divisaient le sujet (enfant ou adulte) à son insu, parviennent à sa conscience au cours de ses tentatives pour harmoniser les activités qu'il poursuit dans des domaines distincts : travail, famille, culture, vie sociale... Les régulations caractéristiques de ce niveau passent par l'assimilation critique du ou des systèmes de valeurs offerts par les idéologies en présence ; par les délibérations qui assurent les changements : séparation des premières adhésions, restructuration des attachements anciens ; par les engagements dans une tentative pour inscrire la perspective de vie individuelle dans une vision du monde. On peut ici parler d'activité de personnalisation. Constituées à partir des contradictions que la société recèle et impose à ses membres, elles se développent dans leur plénitude dans des entreprises de restructuration sociale (forcément collectives) pour tenter de surmonter ces contradictions. (p. 2)

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons donc relire un certain nombre de propos qui nous paraissent éclairer la contribution singulière de ces œuvres pédagogiques qui entendent jouer un rôle dans la transformation de la culture évaluative. Elles interviennent dans une période de transition. Elles devancent ce qui pourrait advenir des praxis évaluatives dans les classes. Ce déséquilibre entre une forme d'idéal et les pratiques auxquelles l'environnement contraint chacun·e est peut-être d'ailleurs une marque de la culture évaluative, *hic* et *nunc*. Ce déséquilibre se manifeste par une forme d'inconfort dans l'expérience quotidienne, ainsi que [Mottier Lopez et Girardet](#) le pointent : « L'axe thématique retenu par IEAN pour engager ce travail collaboratif est celui des évaluations en éducation, considérées comme ayant le potentiel de renforcer la justice sociale pour toutes et tous, mais avec le constat critique que les systèmes évaluatifs n'y parviennent pas en pratique » (p. 2). La culture évaluative n'est pas la seule de notre point de vue à porter la marque de cette contradiction. Dans la période complexe dans laquelle nous nous trouvons, bien d'autres domaines pourraient partager ce constat : qu'il s'agisse d'écologie, des relations femmes-hommes, du rapport à la consommation ou au numérique. Mais à l'instar de ce que ce numéro de La Revue LEeE met en évidence de façon particulièrement convaincante, le faire œuvre dans lequel différents collectifs s'engagent constitue une opportunité de se représenter les déséquilibres dans lesquels ils se trouvent, de faire émerger d'autres possibles et de construire de nouveaux communs qui peuvent conduire à réunir les conditions politiques du changement.

## Références

- Bruner, J. S. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Retz.
- Glevarec, H. (2010). *La culture de la chambre*. Ministère de la Culture, DEPS.
- Gravier, J. (1980). *Penser la praxis*. PUF.
- Imbert, F. (1986). *Pour une praxis pédagogique*. Matrice.
- La Bruyère (2004). *Les Caractères*. Le Livre de Poche. (1<sup>ère</sup> éd. 1688).
- Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation. *Psychologie et Education*, 3, 1-18.
- Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Vrin.



Dominique Brousal

Dominique Brousal est professeur des Universités à l'Université Toulouse - Jean Jaurès. Il fait partie du laboratoire UMR EFTS (Unité Mixte de Recherche Éducation Formation Travail Savoirs).

