



HAL
open science

L'évaluation : analyseur et effecteur de la crise en formation ?

Véronique Bedin, Dominique Broussal

► **To cite this version:**

Véronique Bedin, Dominique Broussal. L'évaluation : analyseur et effecteur de la crise en formation ?. Colloque AECSE, Crise et/en éducation Épreuves, controverses et enjeux nouveaux, Oct 2011, Nanterre, France. hal-03501976

HAL Id: hal-03501976

<https://hal.science/hal-03501976v1>

Submitted on 24 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'évaluation : analyseur et effecteur de la crise en formation ?

Colloque International « Crise et/en éducation », Université Paris Ouest, Nanterre 2011

*Véronique Bedin**, *Dominique Broussal***

* Université de Toulouse II-Le Mirail
5, allées Antonio Machado
31058 TOULOUSE Cedex 9, France
bedin@univ-tlse2.fr

** Université de Toulouse II-Le Mirail
5, allées Antonio Machado
31058 TOULOUSE Cedex 9, France
broussal@univ-tlse2.fr

RÉSUMÉ. Il s'agit ici d'étudier la crise que traversent de nombreux secteurs de la formation, en la replaçant dans le contexte plus large du malaise qui touche les services publics, soumis aux effets conjoints du "New public management" et de la Révision générale des politiques publiques. S'appuyant sur des recherches conduites dans le contexte universitaire ou dans le champ de la formation aux professions médicales et paramédicales, cette communication prend le parti d'envisager la crise à travers la focale évaluative, choix que justifie le rôle majeur joué par les pratiques évaluatives dans l'opérationnalisation des dites politiques. Considérée comme un effecteur potentiel de la crise, l'évaluation est aussi envisagée comme un analyseur permettant de mettre à jour les fondements de la crise, les logiques profondes qui pourraient la porter.

MOTS-CLÉS : évaluation, crise, réforme, changement, gestion publique, université, santé

1. Introduction

La crise en éducation peut se laisser approcher par son intensité, sa durée, la nature des effets qu'elle produit sur la réalité, mais aussi, de façon quasi spatiale, par la mesure de son influence. Or, la crise que l'on cherche ici à analyser, sous l'angle de sa composante évaluative, paraît avoir le pouvoir d'essaimer dans des lieux où l'on éduque et où l'on forme : l'université, les Instituts de formation des maîtres (IUFM), les Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI)... Il est d'ailleurs possible d'étendre cette sphère d'influence, si l'on considère la crise en éducation ou en formation comme une déclinaison de la crise que connaissent les services publics dans leur ensemble, confrontés aux effets conjoints du "New public management" et de la Révision générale des politiques publiques (RGPP).

C'est la focale évaluative que nous allons ici privilégier, pour le rôle que les pratiques d'évaluation jouent dans l'opérationnalisation de ces politiques publiques, voire dans la fabrique de la crise elle-même. Certains avancent, en effet, l'idée que l'évaluation, participant d'une standardisation des pratiques et procédant d'un rationalisme scientiste oublieux des subjectivités, contribue à installer une société de la norme. L'évaluation apparaîtrait ainsi comme un effecteur central de la crise, son analyse pouvant mettre à jour certains fondements de la crise de la formation, hypothèses qui seront étudiées.

Cette double perspective nous conduira à revenir sur la complexification qui opère au sein même de l'évaluation, par la mise en tension de modèles d'intelligibilité concurrentiels. Nous appuyant sur des recherches conduites dans le contexte universitaire (Bedin, 2009) ou dans le champ de la formation aux professions médicales et paramédicales (Broussal, 2010 ; Lemouzy & Broussal, 2011), nous effectuerons une analyse comparative entre ces deux domaines de formation en crise, l'université et la santé.

2. La formation : un domaine en crise, marqué par un contexte de réformes

La formation a toujours été exposée dans les périodes difficiles. Ses liens avec l'emploi et le travail la situent au cœur d'enjeux socio-professionnels majeurs, dans lesquels elle constitue un des vecteurs essentiels de la gestion des ressources humaines. Elle est également une préoccupation socio-politique constante et, à ce titre, a été régulièrement l'objet de réformes et d'évolutions. « Les métamorphoses de la formation constituent bien un des éléments clé des réponses données aux bouleversements sociaux de l'époque ». (Cardi, 1997, p. 21).

Cette communication prend pour postulat de départ, la réalité et l'importance de la crise que traversent de nombreux secteurs de la formation, confrontés à des changements impulsés par la mise en place de réformes structurelles, dont une des visées est de faire évoluer statut, gestion des carrières, conditions de travail et contenu des activités des formateurs intervenant dans ces secteurs. Autant dire des dimensions essentielles de l'identité et de la vie professionnelles dont la remise en cause s'avère déstabilisante et génère le plus souvent des tensions. C'est par cette focale d'analyse que nous aborderons la crise dans la formation, crise exprimée par les personnels des établissements de formation (universités, instituts de formation en soins infirmiers, écoles de sages-femmes...) confrontés à la modernisation des politiques publiques et aux mutations déstructurantes qu'elles produisent.

Les destinataires du changement, auquel l'état et les représentants institutionnels demandent de s'adapter, constituent « la source première de résistance » (Kanter *et al.*, 1992, p. 379-380). En témoigne la fronde des universitaires qui se sont opposés en 2009 à la « Loi LRU¹ » (Bedin & Saint-Jean, 2011). Ils en rendent compte eux-mêmes de manière significative : « Pourquoi il faut refuser l'actuelle réforme du statut des universitaires ? » (Beaud, 2008), « la révolte des professeurs d'université » (D'Iribarne, 2009)... Cette réforme, outre la question de l'autonomie des établissements, mettait aussi en avant l'évolution du statut des enseignants-chercheurs², l'évaluation y constituant un opérateur majeur du dispositif avec son cortège d'avatars : course à la publication et à la performance, concurrence entre collègues, augmentation de la « productivité » individuelle...

Autre secteur public qui a subi de plein fouet la « violence » des réformes : la santé³. Allant au-delà d'une simple restructuration, ces réformes affectent la façon dont les personnels appréhendent leurs missions. Face à la réingénierie des diplômes de santé⁴ qui en modifie la forme et le contenu, l'avenir des formateurs des Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) ou de ceux d'autres écoles similaires serait ainsi mis en jeu. Les enquêtes réalisées à leur endroit attestent de leurs inquiétudes et mal-être, à l'origine d'une véritable crise identitaire. L'évaluation, là également, joue un rôle dans la nouvelle organisation institutionnelle et pédagogique mise en place. Nous y reviendrons dans la suite du texte.

La crise sera d'autant plus profonde que le cadre de référence, les règles de fonctionnement seront concernés par les transformations, ce qui correspond au « changement 2 »⁵, selon Watzlawick, Weakland et Fisch (1975), un type de changement générateur le plus souvent de problèmes et de difficultés. C'est le cas pour les deux domaines de formation que nous avons choisis de développer dans cette contribution – université, santé – et qui connaissent aujourd'hui des transformations massives, à l'origine du déclenchement de crises. Ils présentent des points communs, de ce point de vue. La frénésie modernisatrice, la culture du résultat et l'obsession évaluatrice pouvant effectivement créer un monde pathogène et paradoxal (De Gaulejac, 2011). Reste à étudier si les crises déclenchées n'en cachent pas d'autres ou ne constituent pas les symptômes d'un état « crisique » latent des systèmes étudiés.

¹ Loi n° 2007-1199, parue au J.O. n° 185 du 10 août 2007, *relative aux Libertés et responsabilités des universités* (dite « Loi LRU » ou « Loi Pécresse » ou « Loi d'autonomie des universités »).

² Décret du 23 avril 2009 sur les dispositions statutaires applicables aux enseignants-chercheurs qui modifie le décret du 6 juin 1984. Décret paru au J.O. du 25 avril 2009.

³ Loi n° 2009-879, parue au J.O. n° 0167 du 22 juillet 2009, portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires. Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier, paru au J.O. n° 0181 du 7 août 2009.

⁴ Le dispositif Licence-Master-Doctorat (« LMD ») constitue un élément de l'harmonisation du système d'enseignement supérieur promu par le « Processus de Bologne » (1999).

⁵ Le « changement 1 » prend place à l'intérieur d'un système donné qui, lui, reste inchangé. Le « changement 2 » se produit en passant dans un autre système. Il y a donc modification du système lui-même.

3. Se moderniser dans la douleur : le catéchisme expiatoire de la nouvelle gestion publique

Disons-le tout net, le discours du chercheur en sciences de l'éducation ne peut, sur le terrain des réformes en cours, s'affranchir du point de vue du citoyen, celui-ci tentant de fonder sa lecture objective du réel sur la base d'expertises, au centre desquelles l'analyse économique tient une part centrale. Sans tout à fait endosser l'idée d'une inféodation du politique à l'économique, il faut toutefois reconnaître qu'une grande part des réformes dont procède la nouvelle gestion publique, s'appuie sur un diagnostic économique prenant acte du nouvel état du monde et des marchés, et donnant à ces réformes une allure de pragmatisme réactif, plus que de volontarisme politique. Ce qui se fait devait se faire, sous peine de mort économique ! Or force est de constater que les avis qui soutiendraient cette soi-disant évidence ne sont pas aussi unanimes qu'on pourrait le croire, si l'on veut bien y regarder de près. Ainsi, pour un économiste comme Jacques Généreux (2010), le principe partagé par nombre de décideurs, selon lequel il n'existerait pas d'alternative viable à la politique actuelle, est le fruit d'un minutieux travail de conversion des esprits, mené de main de maître par la contre-révolution conservatrice des années 80, une victoire des idées fausses en somme, qui a installé d'un côté « le mythe du marché libre soutenu par une philosophie singulière du mérite et de la responsabilité individuelle » (p. 31), et de l'autre, le spectre d'une mondialisation condamnant les économies occidentales à tous les sacrifices, sous peine de faillite irréversible. Pour cet économiste et d'autres, il s'agit là d'une fable qui n'a comme vertu que celle de garantir au capital un haut niveau de rémunération. Dans la crise que les systèmes de formation traversent, les désaccords profonds portant sur l'appréciation préalable de la réalité sociale et économique ne peuvent que renforcer le sentiment de malaise et donner à la crise elle-même l'allure d'une expiation ou d'un sacrifice imposé. C'est dans cet état d'esprit que nous rappelons ci-dessous un certain nombre d'éléments pointés par Gaulejac (2011), et qui participent, de son point de vue, de la nouvelle gestion publique et de la révision générale des politiques publiques.

La nouvelle gestion publique s'est, rappelle cet auteur, imposée à partir de l'idée que les services publics étaient insuffisamment productifs et qu'il fallait les moderniser. Pour ce faire, on prétend substituer à la culture de l'usager celle du client, ce qui revient à soumettre à la logique de marché un certain nombre de secteurs jadis considérés comme des biens publics. L'école en fait partie. Le passage proclamé d'une culture de moyens à une culture de résultats sanctionne la vision largement répandue d'une administration plus attachée à préserver ou à augmenter ses privilèges, qu'à rendre les services qu'on attendait d'elle. L'évaluation tient une place centrale dans cette évolution : « la culture de l'évaluation performative doit remplacer la culture juridique du contrôle de régularité » (Gaulejac, 2011, p. 147).

La révision générale des politiques publiques vise, de son côté, à réformer l'ensemble de la fonction publique d'Etat. Parmi ses objectifs, elle vise à une réduction de 7,7 milliards d'euros qui se traduit, pour une part, par une réduction de trente mille postes et s'appuie sur une « conception rationalisante et gestionnaire consistant à introduire des outils de mesure de la qualité des services rendus, des indicateurs de performance et de l'efficacité de la dépense. » (Gaulejac, 2011, p. 151). Les aspects de réduction des dépenses semblent en l'occurrence avoir pris le dessus sur les intentions d'amélioration des services, sacrifiant les services publics sur l'autel de l'austérité, alors même que l'idée selon laquelle

l'augmentation de la dette publique serait liée à la hausse des dépenses publiques est contestée.

4. Le prisme évaluatif pour comprendre la crise exprimée par les professionnels de différents domaines de formation

Nous l'évoquions en introduction, le parti pris que nous prenons ici est d'envisager, à travers la focale évaluative, la crise dans les domaines de formation, plus particulièrement dans ceux de l'université et de la santé. Sur le plan quantitatif, l'évaluation s'est développée au point de devenir un des instruments de l'avancement de la carrière des personnels, au nom d'une idéologie gestionnaire à l'œuvre dans les établissements publics de formation, au détriment, dans la plupart des cas, de la mobilisation de pratiques démocratiques susceptibles de favoriser un engagement des formateurs dans la mise en œuvre des réformes. Sur le plan qualitatif, l'évaluation s'est diversifiée en présentant de nouvelles modalités, le plus souvent guidées par la rationalité instrumentale, au détriment alors du sens et des valeurs qui fondaient jusqu'à présent les activités professionnelles. L'évaluation est donc bien à la base de nouvelles méthodes de gestion, de management et d'organisation du travail et de la formation, pouvant générer des effets pervers, des crises de nature individuelle ou collective : augmentation de la charge de travail, perte de repères, sentiment d'injustice ou conduites déloyales entre collègues... Dans ce contexte, est-il possible de dégager ce que pourraient être les principes d'une évaluation rationnelle de l'activité humaine ? (Dejours, 2003).

La face visible de cette crise est constituée par les réformes adoptées ou en projets qui placent l'évaluation au cœur des nouveaux dispositifs institutionnels, par les réactions qu'elles suscitent, par leurs effets directs ou indirects sur les situations professionnelles des enseignants-chercheurs et formateurs. Dans ce cas de figure, on peut considérer que l'évaluation constitue un effecteur de la crise, c'est-à-dire un instrument par lequel la déstabilisation opère. Elle devient alors le bras armé du processus de déshumanisation contribuant à la crise actuelle dans les domaines de formation étudiés.

Cette première analyse tend toutefois à masquer d'autres dimensions de la crise que connaissent l'université et le champ de la formation aux professions médicales et paramédicales, crise larvée car inscrite dans un lent processus de désagrégation avec des points aveugles, des non-dits, des omissions conscientes... L'évaluation et son cortège de débats, de critiques et d'oppositions peuvent jouer le rôle de révélateurs en permettant de mettre au jour de vraies questions, de réels dysfonctionnements. L'évaluation est alors considérée comme un analyseur de la crise et non plus seulement comme son déclencheur. Nous faisons alors l'hypothèse, qu'à travers la crise de l'évaluation, c'est aux fondements de la crise dans les domaines de formation considérés que nous pourrions *a posteriori* accéder.

La figure proposée du « prisme évaluatif » nous semble pertinente au regard des différentes fonctions – effecteur, déclencheur, révélateur, analyseur... – qu'occupe l'évaluation dans la « mise en compréhension » d'une crise touchant les enseignants-chercheurs ou les formateurs. Cette figure permet effectivement de mobiliser plusieurs focales d'analyse de l'évaluation et de tenir compte de la complexité des situations de crise, difficilement réductibles à une approche mono-référencée. Comme l'indique Morin (1994, p. 185), la crise nécessite « la dialectisation » de différentes « composantes » pour être étudiée :

« les blocages et les déblocages, les jeux des feed-back négatifs et positifs, les antagonismes et les solidarités [...] ». Elle est à la fois « une chance » et « un risque » pour la communication entre les individus (Mucchielli, 1999, p. 9) ; par-là même l'évaluation également, serions-nous tentés de rajouter. Des questions se posent à ce niveau du développement : la crise de certains systèmes de formation serait-elle permanente, auquel cas les soubresauts apparents liés à l'introduction de l'évaluation en leur sein ne traduiraient-ils que les symptômes d'une crise endémique plus profonde ? *A contrario*, existe-t-il une crise spécifique de l'évaluation dont elle serait la seule responsable, dans les champs de formation pris pour exemple ?

5. L'évaluation : un inhibiteur remarquable

On sait qu'en biochimie, le terme d'« effecteur » que nous avons employé dans le titre de cette communication, désigne une substance capable d'activer ou d'inhiber une activité. Si l'on cherche à comprendre le paradoxe par lequel nombre d'acteurs, engagés dans le monde de la formation, y occupant parfois des postes à responsabilité, vivent le train de réformes en cours comme une régression organisée (Généreux, 2010), sans pour autant sembler en mesure de s'y soustraire ou de s'y opposer, on en vient à considérer le rôle singulier qu'a pu jouer dans ce phénomène le développement, sous des formes diverses, des pratiques d'évaluation. La plupart des auteurs qui dénoncent les effets désastreux du "New public management", du programme néolibéral ou de la révision générale des politiques publiques, associent à leur critique de ces orientations, une dénonciation vigoureuse de l'évaluation. Si l'on y songe, il est assez surprenant de voir une polémique portant sur des procédures, des technologies, des dispositifs, voisiner sans démériter avec un débat de fond sur les choix sociétaux, les idéologies dominantes, les principes philosophiques ou économiques. Rappelons ici quelques uns des arguments qui justifient cette prééminence peu commune.

Considérons tout d'abord la façon dont l'évaluation a accompli une mutation au cœur de l'activité professionnelle quotidienne, réorganisant fondamentalement le rapport que le travail entretient à son produit, rigidifiant le rapport du prescrit à l'effectif. Ainsi que l'évoque Dejours, « travailler suppose [...] d'en passer par des chemins qui s'écartent des prescriptions. Comme ces prescriptions ont en général, pas toujours mais presque, un caractère normatif, bien travailler c'est toujours faire des infractions » (2003, p. 14). Ce jeu permet de préserver les dimensions subjectives et psychologiques du travail. Il suppose l'acceptation de la part d'autonomie des acteurs, de leur responsabilité et de leur capacité à faire évoluer le métier. L'évaluation des performances, participant d'une culture hégémonique du résultat, contient dans son ferment la volonté de réduire cet écart entre le prescrit et l'effectif. En cela, elle peut apparaître comme une forme de déshumanisation du travail, de déresponsabilisation des collectifs à l'inverse des prétentions de développement professionnel qu'elle affiche. Cette nouvelle évaluation en vient à brouiller ce qui constituait le sens du travail bien fait : « le sens de l'activité se perd dans un arsenal procédurier complexe, de référentiels abstraits, des compétences théoriques générales, des résultats intangibles » (Gaulejac, 2011, p. 190). La substitution du prescrit au réel a pour effet corolaire de remplacer l'objectif du travail bien fait par la mise en comparaison permanente de chacun aux autres, déplaçant les jugements de valeurs du registre du « Surmoi » au registre narcissique, et confrontant l'individu à « l'angoisse de ne pas être à la hauteur, de ne jamais en faire assez, la peur d'être pris en défaut, d'être insuffisant » (*Id.*, p. 191).

L'évaluation est appréhendée comme ce processus inquisiteur qui fait perdre à chacun l'habitude de se diriger par lui-même, l'oblige à consentir à sa propre aliénation et à intérioriser de nouvelles valeurs (Del Volgo, Gori, 2011). « Ces valeurs [...] fabriquent une vision numérique chiffrée, abstraite et marchandisée du monde conduisant à traiter les hommes comme des choses », vision qui, en l'absence de processus inhibiteur, aurait conduit à des formes légitimes de révolte. L'évaluation apparaît ainsi comme cet effecteur qui, sans toutefois effacer le sentiment de malaise et la perception critique, entretient les individus dans une forme de conversion hypocrite, les installe bon gré mal gré dans une religion du chiffre qui « devient l'interface anthropologique entre des idéologies positivistes et les logiques gestionnaires qui font du marché une nouvelle transcendance » (*Id.*, p. 51).

La virulence de la crise que traverse l'évaluation transparaît assez bien dans la diabolisation dont elle est l'objet et qui dépasse la dénonciation d'une idéologie. Golem moderne affranchie de l'humaine condition des acteurs qui la mettent en œuvre ou de ceux qui s'y soumettent, l'évaluation abolirait le jeu nécessaire de l'instituant et de l'institué, rigidifiant de façon mortifère le rapport entre une « logique de reproduction des valeurs inscrite dans la fermeture » et cette dynamique instituante productrice « de nouvelles valeurs, logique d'ouverture créatrice, comme tentative d'affranchissement des déterminismes » (Simonet, 2009, p. 92).

6. Une étude comparative entre deux domaines de formation en crise : l'université et la santé

Comme nous l'évoquions, cette communication s'appuie sur des analyses et recherches conduites dans l'établissement de formation et de recherche que constitue l'université (Bedin, 2009 ; Bedin, 2010 ; Bedin & Saint-Jean, 2011 ; Bedin, 2012) et dans le champ de la formation aux professions médicales et paramédicales (Broussal, 2010 ; Lemouzy & Broussal, 2011). Ces deux terrains d'enquête permettent d'accéder, *via* l'étude des pratiques évaluatives, à des situations de crise, elles-mêmes symptomatiques de difficultés d'évolution au sein des systèmes de formation retenus. Les ressemblances et différences entre les deux contextes choisis seront mises en exergue ci-dessous, avant que nous pointions, en conclusion, les éléments qui émergent à l'issue de leur comparaison.

« Le monde académique européen semble atteint d'une véritable fièvre d'évaluation [de la formation], de la recherche et des universités ». (Gingras, 2008, p. 67). « Fièvre d'évaluation » qui a généré, en France, une crise sans précédent jusqu'à favoriser la fronde des universitaires, majoritairement opposés à la modification de leur statut que la « Loi LRU » permettait d'effectuer. Nous mettrons l'accent sur deux changements majeurs qui sont en train de modifier l'évolution des carrières et les conditions de travail des enseignants-chercheurs et qui ont été sources de débats et de critiques : l'évaluation individuelle de leurs activités scientifiques par l'Agence⁶ d'évaluation de la recherche et de l'enseignement

⁶ Par la nouvelle loi de la recherche du 18 avril 2006, l'AERES regroupe les missions d'évaluation qui incombaient auparavant au Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE), au Comité national d'évaluation de la recherche (CNER) et à la Mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP). L'AERES est à mettre en relation avec « L'Espace européen de recherche », inauguré par le « Conseil européen » extraordinaire réuni à Lisbonne en 2000. Il met l'accent sur la bonne gouvernance, les techniques d'étalonnage des performances (*benchmarking*), l'émulation entre pairs... Il

supérieur (AERES), exclusivement sur des bases bibliométriques ; l'évaluation individuelle de leurs activités pédagogiques tous les quatre ans par le Conseil National des Universités (CNU), sur la base de l'examen d'un rapport d'activités (Décret du 23 avril 2009). Dans les deux cas de figure étudiés, l'évaluation constitue l'opérateur du changement. Nous montrerons qu'elle est à la fois l'effecteur de la crise mais aussi un analyseur de problèmes que l'université portait en son sein.

L'avènement de la bibliométrie, comme procédure évaluative, a transformé le mot d'ordre des enseignants-chercheurs, devenu désormais "publish or perish", au nom de la figure emblématique du « chercheur entrepreneur » promu par la « Stratégie de Lisbonne » (2000-2010). C'est une des conséquences de la dérive "quantificatrice" et productiviste de l'évaluation individuelle de leurs travaux, qui s'effectue à partir de critères d'identification d'enseignants-chercheurs « produisant en recherche et valorisation » (« référentiel d'évaluation » AERES). Le paradigme évaluatif de la mesure est ici dévoyé (Bedin, 2012) à des fins de classement, de normalisation et de contrôle social des revues (plus ou moins cotées) et des enseignants-chercheurs (répartis en catégories : « publiant » et « non publiant »). La crise générée par cette conception idéologique et techniciste de l'évaluation est lourde de conséquences : Blay (2009, 15) évoque ni plus ni moins que « la fin de la connaissance », Gingras (2008, p. 69) condamne « les usages sauvages de la bibliométrie » qui conduisent à des aberrations, Bruno (2008, p. 45) s'inquiète de la « quête de la performance et de l'esprit de compétition » que ces pratiques alimentent, sans compter que la valeur scientifique des contenus ne pourrait même pas être évaluée dans cette logique du "benchmarking"...

Mais cette crise, telle qu'elle est donnée à voir, constitue également un révélateur de points aveugles présents dans l'université depuis de longues années. Leur mise en lumière a d'ailleurs permis aux défenseurs des réformes de légitimer leur point de vue. Le rapport public de la Cour des comptes d'octobre 2005 pointait du doigt, effectivement, l'absence d'une évaluation institutionnelle régulière de l'investissement des enseignants-chercheurs dans leur activité de recherche et notait également qu'une certaine proportion d'entre eux ne publiait pas de manière significative. Autre point problématique et tabou, relevé néanmoins par certains universitaires : le corporatisme des modes de recrutement et de promotion, dont on peut penser qu'il a conduit les « réformateurs » à externaliser une partie des procédures évaluatives en mobilisant une agence telle que l'AERES. Il existait donc bien des dysfonctionnements larvés, générateurs de symptômes liés à de réelles difficultés institutionnelles et professionnelles que la crise autour de « la fièvre évaluative » a permis de faire émerger, même si elle en a créé de nouveaux. L'université serait-elle en état de crise permanent ?

Quant à l'évaluation individuelle des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs, elle était peu formalisée jusqu'à ce que la réglementation actuelle ne l'institutionnalise et n'accorde au CNU les prérogatives pour la développer de manière systématique et quadriennale. « Les universitaires sont les seuls enseignants, en France, à ne pas être inspectés ; ils ne sont même pas évalués sur leurs enseignements. » (Fave-Bonnet, 2002, p. 34). L'investissement pédagogique n'est pas vécu comme porteur de reconnaissance professionnelle et de promotion comme l'attestent les résultats de différentes enquêtes (Viry,

est considéré comme un modèle de gouvernamentalité ultra-libérale par des universitaires (Bruno, 2008).

⁷ Disponible sur internet : <http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologies-de-l-evaluation/Documents-generaux-de-reference>

2006 ; Bedin, 2010). Situation pour le moins « anormale » dans une université idéalement créée pour la formation des étudiants. La nouvelle procédure d'évaluation a ainsi permis de rendre visible une crise de la mission pédagogique à l'université, une crise d'identité liée aux difficultés éprouvées par les enseignants-chercheurs à assumer leur double fonction, une crise morale, également, pouvant les conduire à se détourner des étudiants au profit du développement de l'activité scientifique et de la gestion de leur carrière. Mais la crise est également à penser par les transformations que la nouvelle mesure va engendrer, les difficultés de son opérationnalisation, les réticences de certains enseignants-chercheurs à cautionner ce type et contenu d'évaluation ou à refuser tout simplement « le pouvoir supposé savoir » de l'évaluation (Zarka, 2009, p. 113). Si l'activisme évaluatif peut être générateur de crises, l'absence d'évaluation, *a contrario*, présente également des effets pervers susceptibles de cacher d'autres crises, innommées en tant que telles peut-être, mais néanmoins à l'œuvre en sourdine.

Voyons, à présent, comment l'évaluation a accompagné la mutation des formations aux professions paramédicales, mutations inscrites dans le droit fil du « Processus de Bologne », mais intervenant alors même que ces professions étaient déstabilisées par un ensemble de réformes hospitalières, ce que certains auteurs n'hésitent pas à qualifier de « malaise dans l'hospitalisation » (Dreyfus, Grimaldi & Del Volgo, 2009). En septembre 2008, un rapport portant sur l'« Evaluation de l'impact du dispositif LMD sur les formations et le statut des professions paramédicales » (Acker, Lesage, Morelle, Noire & Veyret, 2008) était donc remis. Ce rapport prétendait évaluer les effets de l'universitarisation des formations paramédicales. Il concluait que la réingénierie de la formation permettrait une « amélioration de la qualité de l'enseignement et du contenu des formations en y intégrant à la fois des disciplines fondamentales enseignées sous un angle plus universitaire – tenant compte des dernières avancées scientifiques -, ainsi que des disciplines de sciences humaines » (Acker et al., p. 32). Voilà illustrée la façon dont une prétendue indépendance des évaluateurs et une soi-disant scientificité de l'évaluation sont mobilisées par les décideurs pour servir de caution à une réforme. Si le rapport met en lumière un certain nombre d'aspects positifs, il le fait toutefois au détriment d'autres points qui paraissent fondamentaux aux professionnels de la formation que nous avons interrogés.

Ainsi, le rapport n'accorde-t-il aucune place à la socialisation professionnelle, à la transmission des valeurs du métier, aux dynamiques identitaires. L'expérience de la transformation de la formation des maîtres avait pourtant permis d'identifier l'impact qu'une telle mutation avait pu avoir sur les identités professionnelles (Broussal & Talbot, 2010). Sachant que la formation au métier « représente la scène privilégiée de transmission des savoirs et gestes de métier, par une mise en forme du corps et de l'esprit qui opère par identification » (Osty, 2008, p. 71), on aurait pu légitimement attendre d'un tel rapport qu'il se demande ce qu'il en sera dès lors qu'une part importante de la formation des soignants sera prise en charge par des universitaires. Une deuxième recherche nous a permis d'envisager quelques uns des effets qui, au-delà du seul impact sur les formés et les formateurs, concerne l'avenir d'une profession toute entière. Dans un contexte hospitalier marqué par la rentabilité ou la polyvalence, les soignants luttent quotidiennement pour maintenir les valeurs du soin. La transmission de ces valeurs soignantes constitue, pour eux, un enjeu de transmission important, que les terrains de stage, pris par l'intensification du travail ne peuvent assumer. Or, en transférant une part importante de l'évaluation au terrain de stage, la réforme des programmes réduit l'autorité symbolique des Instituts et participe de

leur déclin. Une telle fragilisation met ainsi en péril une conception de la professionnalité attentive à la responsabilité des collectifs, fondée sur la perpétuation d'une tradition soignante en rupture avec les « diktats » de la rentabilité à tout crin.

7. Conclusion

Concluons cette communication par quelques éléments qui émergent de notre étude comparative des domaines de l'université et de la santé. Nous l'évoquons plus haut, la formation constitue un des vecteurs essentiels de la gestion des ressources humaines. Mais au-delà de ses effets immédiats, la crise actuelle paraît toucher plus profondément aux logiques qui donnent sens à l'acte d'éducation et de formation. Nous entendons par là que la crise en éducation n'est pas une déclinaison de la crise induite par la nouvelle gestion publique et par les mesures d'austérité qui s'y rattachent, mais que ce que les modalités d'évaluation accomplissent et révèlent produisent un déséquilibre spécifique au champ qui nous concerne ici. La promotion du capital humain, le primat accordé à la production, l'exacerbation des logiques concurrentielles au détriment des anciennes solidarités, la révision profonde d'un système de valeurs ancrés dans une tradition humaniste, établissent à vive allure les contours d'une nouvelle société. Ce changement est d'autant plus déstabilisant pour les acteurs de l'éducation et de la formation, qu'il émerge de choix démocratiques de la nation tout entière, qui les confirmeront peut-être encore demain. Cette crise qui met à mal une certaine tradition, une certaine conception de la culture, de la connaissance et de la professionnalité, touche donc au cœur même du principe conservatif sur lequel l'éducation se fonde (Arendt, 1972) et semble rompre le contrat tacite qui unissait la Nation à son école, à ses maîtres, à son passé. Comment transmettre un métier dont on stigmatise les faiblesses, comment transmettre une culture dont le point d'équilibre se trouve irrémédiablement déplacé. La crise en éducation pourrait bien, dans cette hypothèse, ne pas trouver d'issue, avant que le renouvellement complet de cet ancien monde dont la génération en activité peut encore témoigner, laisse la place à un nouvel équilibre qui laissera émerger des nouvelles dynamiques de formation et d'éducation.

8. Bibliographie

- Acker, D., Lesage, G., Morelle, A., Noire, D. & Veyret, J. (2008). Evaluation de l'impact du dispositif LMD sur les formations et le statut des professions paramédicales (IGAS, RAPPORT N°RM2008-081P / IGAENR 2008-068). Paris : Ministère de la santé et des sports. Accédé le 6 janvier 2011, url : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000641/index.shtml>
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Beaud, O. (2008). *Note sur le projet de décret modifiant le statut des enseignants-chercheurs*. Accédé le 01/08/2011, url : http://www.qsf.fr/pdf/QSF_Note_Beaud_statut.pdf
- Bedin, V. (Dir.) (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : PUR.
- Bedin, V. (2010). L'exercice de responsabilités impulsé par les réformes universitaires : une épreuve de professionnalité pour les enseignants-chercheurs ? Actes du 26^{ème} Congrès international « Réformes et changements pédagogiques dans

- l'enseignement supérieur* », Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), 17-21 mai 2010, Université de Rabat (Maroc).
- Bedin, V. & Saint-Jean, M. (2011). Réformes, crises et/ou changements : l'université française en ordre de bataille et/ou en marche ? Communication présentée au colloque international « *Crise et/en éducation. Épreuves, controverses et enjeux nouveaux* », Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) & CREF, 28-29 octobre 2011, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense (France).
- Bedin, V. (2012). L'évaluation des enseignants-chercheurs en France. Évolutions récentes et enjeux. *Spirale*, 49. Article à paraître.
- Blay, M. (2009). L'évaluation par indicateurs dans la vie scientifique : choix politique et fin de la connaissance. *Cités*, 37, 15-25.
- Broussal, D & Talbot, L. (2010). Professeur des écoles : une identité professionnelle ? *Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation*, 127, 89-96.
- Broussal, D. (2010). Evaluation des dispositifs de formation des professions paramédicales dans un contexte d'universitarisation : quelle place pour la professionnalité ? Communication présentée au « *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)* », 13-16 septembre 2010, Université de Genève (Suisse).
- Bruno, I. (2008). La recherche scientifique au crible du Benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement. *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 55-4 bis, 28-45.
- Cardi, F. (1997). Les métamorphoses de la formation. In F. Cardi & A. Chambon (éd.), *Métamorphoses de la formation* (pp. 15-27). Paris : L'Harmattan.
- De Gaulejac, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris : Le Seuil.
- Dejours, C. (2004). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Versailles : INRA Editions.
- Del Volgo, M.-J., Gori, R. (2010). Résister à la société de la norme et de l'évaluation. *Connexions*, 94-2010/2, 49-60.
- D'Iribarne, P. (2009). Le loup et le chien. *Le Monde*, 10 mars 2009.
- Dreyfuss, D., Grimaldi, A. & Del Volgo, M.-J. (2009). Malaise dans l'hospitalisation. In R. Gori, B. Cassin & C. Laval, (éd.), *L'Appel des appels* (pp. 89-104). Paris : Mille et une nuits.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de mission et conflits de valeur : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 2, 78, 31-45.
- Généreux, J. (2010). *La Grande Régression*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gingras (2008). Du mauvais usage de faux indicateurs. *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 55-4 bis, 67-79.
- Kanter, R.M., Stein, B.A. & Jick, T.D. (1992). *The challenge of organizational change : how companies experience it and guide it*. New York : Free Press.

- Lemouzy, D. & Broussal, D. (2011). Jeunes d'aujourd'hui, Infirmiers(es) de demain : accompagner la socialisation professionnelle des étudiants de la génération Y. *Soins cadres*. A paraître.
- Morin, E. (1994). *Sociologie*. Paris : Seuil.
- Muccielli, A. (1999). Préface. In M. Fournet & J.-L. Martin (éd.), *La crise : risque ou chance pour la communication ?* (pp. 9-13). Paris : L'Harmattan.
- Simonet, F. (2009). L'évaluation : objet de standardisation des pratiques sociales. *Cités*, 37, 91-100.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou La République des Egos*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Zarka, Y.-C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 37, 113-123.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Le Seuil.