

La formule actuelle d'évaluation ministérielle au Nouveau-Brunswick. Pour qui? Pourquoi?

The current ministerial assessment formula in New Brunswick. For whom? Why?

La actual fórmula de evaluación ministerial en Nuevo Brunswick. ¿Para quién? ¿Por qué?

Jimmy Bourque, Mathieu Lang and Jean Labelle

Volume 42, Number 3, Fall 2014

Les politiques d'évaluation en éducation. Et après?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1027403ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1027403ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bourque, J., Lang, M. & Labelle, J. (2014). La formule actuelle d'évaluation ministérielle au Nouveau-Brunswick. Pour qui? Pourquoi? *Éducation et francophonie*, 42(3), 15–30. <https://doi.org/10.7202/1027403ar>

Article abstract

This article provides a critical analysis of the evaluative component of the education plan *When Kids Come First*, launched in New Brunswick. It supports the argument that the Ministry of Education's approach is coherent with management focused on performance results, meaning in this context that it does not confuse assessment of the education system and the assessment of learning. To reach this conclusion, we analyze the consequences of standardized evaluation in relation to performance-based management theories. Then, using the concept of the user-friendly tool developed by Illich, we show how standardized assessments could be used optimally without becoming an obstacle to the more humanistic and emancipatory aims proposed by *When Kids Come First*.

La formule actuelle d'évaluation ministérielle au Nouveau-Brunswick Pour qui? Pourquoi?

Jimmy BOURQUE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Mathieu LANG

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Jean LABELLE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Cet article comporte une analyse critique de la composante évaluative du plan éducatif *Les enfants au premier plan* lancé au Nouveau-Brunswick. Il soutient la thèse selon laquelle le plan du ministère de l'Éducation présente une approche cohérente avec le management axé sur les résultats de performance et qu'il s'agit, dans ce contexte, de ne pas confondre l'évaluation du système éducatif et l'évaluation des apprentissages. Pour en arriver à cette conclusion, nous analysons les conséquences de l'évaluation standardisée en lien avec les théories managériales axées sur la performance. Par la suite, à l'aide du concept de l'outil convivial développé par Illich, nous montrons comment il serait possible que les évaluations standardisées soient utilisées d'une manière optimale sans qu'elles deviennent un obstacle aux finalités plus humanistes et émancipatrices proposées par *Les enfants au premier plan*.

ABSTRACT

The current ministerial assessment formula in New Brunswick For whom? Why?

Jimmy BOURQUE

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Mathieu LANG

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Jean LABELLE

University of Moncton, New Brunswick, Canada

This article provides a critical analysis of the evaluative component of the education plan *When Kids Come First*, launched in New Brunswick. It supports the argument that the Ministry of Education's approach is coherent with management focused on performance results, meaning in this context that it does not confuse assessment of the education system and the assessment of learning. To reach this conclusion, we analyze the consequences of standardized evaluation in relation to performance-based management theories. Then, using the concept of the user-friendly tool developed by Illich, we show how standardized assessments could be used optimally without becoming an obstacle to the more humanistic and emancipatory aims proposed by *When Kids Come First*.

RESUMEN

La actual fórmula de evaluación ministerial en Nuevo Brunswick ¿Para quién? ¿Por qué?

Jimmy BOURQUE

Universidad de Moncton, Nueva Brunswick, Canadá

Mathieu LANG

Universidad de Moncton, Nueva Brunswick, Canadá

Jean LABELLE

Universidad de Moncton, Nueva Brunswick, Canadá

Este artículo conlleva un análisis crítico del componente evaluativo del plan educativo *Les enfants au premier plan* lanzado en Nueva Brunswick. Avanza la tesis según la cual el plan del ministerio de Educación presenta una óptica coherente con la gestión centrada en cumplimiento de resultados, el cual no debe confundirse, en

este contexto, con la evaluación del sistema educativo y la evaluación de los aprendizajes. Para concluir, analizamos las consecuencias de la evaluación estandarizada en relación con las teorías de la gestión centradas en los resultados. Después, apoyándonos en el concepto de la herramienta convival desarrollado por Illich, mostramos cómo es posible utilizar las evaluaciones de manera óptima sin que se conviertan en un obstáculo a las finalidades más humanistas y emancipadoras propuestas por *Les enfants au premier plan*.

Introduction

L'acte de pensée qui conduit à poser un jugement en dehors d'une perception immédiate exige qu'on s'appuie sur des faits et qu'on accumule des preuves à l'aide d'une démarche rigoureuse. En ce sens, l'évaluation trouve toute sa légitimité, car ce processus d'appréciation et de mesure permet de porter un jugement sur la valeur d'un sujet ou d'un objet à partir de l'observation attentive et systématique, de même qu'en fonction de normes et de critères dûment établis. Cependant, force est de constater que l'évaluation et la mesure n'ont pas toujours bonne presse (Bernard, 2009). Certains reprochent à l'évaluation d'être souvent biaisée : c'est que l'évaluation s'inscrit dans un paradigme et est souvent tributaire d'un système de valeurs dominant qui oriente l'observation et préside à l'établissement de normes et critères (Hadji, 2012; Jeffrey, 2013). D'autres soulignent que l'évaluation est presque toujours axée sur les résultats et qu'elle tient rarement compte des conditions de l'obtention de ceux-ci, de même que des processus nécessaires pour y parvenir (De Ketele, 2013; Dodge, 2009).

Mais d'où proviennent ces dérives? Dans ce texte, nous montrons comment les sciences de l'administration, particulièrement la gestion axée sur la performance, ont exercé une certaine influence sur les sciences de l'éducation en matière d'évaluation au Nouveau-Brunswick. D'abord, nous situons le débat à partir de l'adoption par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2006) de l'énoncé de politique *Les enfants au premier plan* et proposons un retour critique sur le texte de Cormier (2011), qui dénonce l'évaluation strictement axée sur les résultats. Puis nous examinons de plus près le concept de réussite scolaire comme construction sociale. Nous précisons ensuite quelques conséquences de la conception couramment adoptée qui sous-tend l'idée des évaluations standardisées de la réussite scolaire. Nous poursuivons en traçant le lien entre le management axé sur la performance et l'utilisation par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick des évaluations standardisées et contrastons cette utilisation avec la posture humaniste aussi promue par le même ministère et par plusieurs acteurs du système éducatif. Nous concluons en situant plus précisément le rôle des évaluations standardisées dans le système éducatif néo-brunswickois et en spécifiant comment ce rôle peut être rendu cohérent avec les visées du plan stratégique du Ministère.

Les enfants au premier plan... et ses mécontents

Le débat commence avec la parution, en 2006, d'un plan intitulé *Les enfants au premier plan* (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2006). En y indiquant des cibles, en implantant des mécanismes de reddition de comptes et en multipliant le nombre d'évaluations ministérielles des élèves pour guider ses actions et mesurer le progrès du système éducatif, le Ministère affirme implicitement sa posture axée sur les résultats. Les 23 éléments de la fiche de rendement équilibré de son plan en font foi. Mais c'est le message du premier ministre de l'époque qui est le plus éloquent en ce sens : selon ses dires, son gouvernement répond à la demande d'établir un «système axé sur les résultats» en améliorant l'évaluation des apprentissages et en allouant les ressources pour tenir compte des résultats (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2006). Au paragraphe suivant, le premier ministre insiste sur l'idée que la province doit aller plus loin, puisqu'elle aura besoin de citoyens créatifs, ingénieux et faisant preuve d'esprit critique. Il revient alors sur des aspects liés au concept de performance et à des compétences liées au travail pour répondre à ces besoins.

Dès lors, les mesures de reddition de comptes imposées par le Ministère, notamment l'augmentation du nombre d'évaluations ministérielles standardisées, attirent particulièrement l'attention. Les réactions à la multiplication du nombre d'évaluations ministérielles annoncée dans *Les enfants au premier plan* (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2006) ne se sont pas fait attendre. Une revue de presse montre que sur les 37 articles publiés entre le lancement du plan éducatif et janvier 2014, 30 portent sur la présentation du plan et des différentes annonces s'y rapportant alors que sept y accordent un traitement plus critique. De ces sept articles, aucun ne remet en question la place accordée à l'évaluation. Plutôt, on y critique les actions subséquentes des gouvernements Graham puis Alward, jugées incohérentes avec les objectifs qu'ils se sont fixés, notamment en réduisant le financement en enseignement ressource. En plus de textes publiés dans la colonne d'opinion du lecteur des quotidiens locaux, Bourque (2009) consacre un éditorial de l'*Info-CRDE* à une remise en perspective de la tendance amorcée avec *Les enfants au premier plan*, alors que Cormier (2011) publie une critique de sa composante évaluative dans les pages de cette revue.

Retour sur l'analyse de Cormier (2011)

Il est intéressant de revenir sur l'article de Cormier, publié en 2011, parce que sa position semble avoir trouvé un écho chez plusieurs enseignants et parents, surtout francophones, de la province. Ce texte avance principalement trois arguments :

- a) Les évaluations ministérielles contribuent au «complexe minoritaire» et à l'insécurité linguistique, notamment en maintenant une relation oppressive envers la minorité francophone et en réitérant le constat de sa piètre performance.
- b) Les évaluations ministérielles affectent négativement l'enseignement (qui devient plus «transmissif et magistral») et l'apprentissage (qui s'oriente plus vers la performance que vers la maîtrise).

- c) Les évaluations ministérielles, à travers le portrait peu flatteur qu'elles renvoient, encouragent la contre-affirmation et la dévalorisation de l'éducation, alors qu'élèves, enseignants et parents s'efforcent de préserver leur estime de soi.

Si nous reconnaissons le bien-fondé d'une partie du raisonnement de Cormier, surtout à titre d'hypothèse explicative, nous en identifions également certaines limites. La première limite a trait à l'application des théories culturelles de l'éducation, surtout basées sur des situations où l'éducation d'une minorité est la responsabilité d'un groupe majoritaire. Ainsi, Cormier (2011) écrit :

Quand un groupe se retrouve dans une position subordonnée et endure une coercition de la part de la majorité, ce groupe peut internaliser le discours oppressif et critique de la majorité et peut alors dévaloriser ses propres écoles (p. 15).

Cette affirmation convoque les travaux théoriques d'Ogbu (voir par exemple Ogbu et Simons, 1998). L'idée qui les sous-tend part de la notion « d'analphabétisme de minorité », par oppression ou par résistance. La question est ici celle de l'adéquation du cadre invoqué à la situation critiquée, dans la mesure où les travaux théoriques d'Ogbu ont été développés en fonction de situations où un endogroupe minoritaire « hiérarchique » ou subordonné se voit imposer une politique oppressive par un exogroupe majoritaire dont le statut est socio-politiquement dominant par rapport à l'endogroupe (Ogbu et Simons, 1998). Des cas d'espèce explorés par Ogbu sont les Latino-Américains en Californie, les Autochtones du Canada et des États-Unis, ou alors les systèmes scolaires coloniaux africains (et leurs prolongements actuels). Comme la communauté francophone du Nouveau-Brunswick contrôle ses établissements scolaires et est scolarisée en français par des francophones venant majoritairement de l'Acadie du Nouveau-Brunswick, il serait étonnant d'y observer les mêmes phénomènes d'oppression et de résistance que chez les Maoris, par exemple. Autrement dit, sommes-nous ici dans la même situation que celle décrite par Ogbu et Simons (1998)? Ce n'est pas impossible, mais pas démontré non plus, aucune recherche empirique ne s'étant arrêtée à cette question, du moins à notre connaissance.

La deuxième limite touche le jugement implicite dans le texte de Cormier quant à la valeur d'approches pédagogiques plus directives lorsqu'elle déplore que « ... dans la majorité des cas, l'enseignement devient surtout transmissif et magistral » (p. 16). Notons d'emblée que la nature exacte de cet enseignement n'est pas définie : il devient donc difficile d'évaluer exactement en quoi consistent les méthodes pédagogiques ainsi désignées. Sans savoir ce qui se passe réellement en salle de classe, il nous semble hasardeux de souscrire à ce jugement. D'autant plus que les approches surtout centrées sur l'enseignant sont, en fait, loin d'être inefficaces. Certaines méthodes, que l'on pourrait qualifier de transmissives, l'enseignement explicite, par exemple, s'avèrent en fait plus efficaces que la plupart des approches que l'on qualifie de socioconstructivistes (Hattie, 2009). Il n'est donc pas clair qu'un enseignement plus transmissif soit négatif en soi, comme il n'est pas établi que cette

transition ait suivi inéluctablement la hausse du nombre d'évaluations ministérielles au Nouveau-Brunswick, encore une fois faute de recherches s'étant penchées sur la question.

La troisième limite touche la question de la dévalorisation de l'éducation sub-séquente aux constats d'échec qui se produit lorsque l'élève et ses parents se voient à travers le regard perçu comme méprisant de la majorité. Ce que nous désirons explorer davantage ici, c'est l'idée que l'augmentation du nombre d'évaluations ministérielles et la diffusion accrue des résultats entraîneraient une dévalorisation de l'éducation. Notons qu'il existe peu ou pas de recherches empiriques sur le sujet. Notre question est la suivante: considérant les résultats obtenus aux tests PISA et PIRS avant la publication des *Enfants au premier plan*, considérant le niveau d'alphabétisme au Nouveau-Brunswick francophone commenté par Corbeil en 2006, pourrait-on conclure que la contre-affirmation et la dévalorisation de l'éducation sont déjà bien installées? Ces situations prévalant avant 2006, il est certainement difficile de les attribuer à des changements apportés plus tard.

Une dernière limite à soulever est celle de l'estime de soi, menacée, selon Cormier, par les évaluations ministérielles et la diffusion des résultats. Il est d'abord important de noter que des recherches menées depuis les années 2000 suggèrent que le lien entre l'estime de soi et le rendement scolaire serait au mieux faible et inconsistent (Marsh et O'Mara, 2008) et que le renforcement inconditionnel de l'estime de soi pourrait même, à long terme, se traduire par des coûts (en matière d'autonomie, de compétence, d'apprentissage, etc.) qui dépasseraient les gains (Crocker et Park, 2004). Par ailleurs, l'effet de la performance scolaire sur l'estime de soi serait relativement faible en comparaison, par exemple, avec l'effet de la performance sur la perception de contrôle (Ross et Broh, 2000). La crainte de voir la multiplication des évaluations ministérielles anéantir l'estime de soi des élèves et, par conséquent, produire d'autres effets néfastes à long terme nous semble donc peu étayée.

Il demeure qu'une bonne part de l'analyse de Cormier semble pertinente (particulièrement le fait que si l'évaluation provinciale peut prétendre aider à diagnostiquer les difficultés des élèves, elle ne contribue en rien à le résoudre) et qu'une des finalités des mesures gouvernementales en matière d'évaluation consiste à mettre l'accent sur l'évaluation de la performance. De notre point de vue, l'augmentation de la fréquence des évaluations demeure inquiétante dans une certaine mesure en ce qu'elle semble avoir pour origine une confusion entre l'évaluation des apprentissages des élèves et l'évaluation du système éducatif. Par conséquent, il semble que cette initiative instrumentalise l'élève en se servant de ses résultats pour évaluer la performance d'un système éducatif. Si tel était le cas, les mauvais résultats des élèves aux évaluations signifieraient plutôt une mauvaise performance du système. Dans le texte qui suit, nous défendons la thèse suivante: la décision d'augmenter le nombre d'évaluations est cohérente avec une approche axée sur des résultats de performance et non avec une approche d'amélioration des conditions d'apprentissage.

La réussite scolaire comme construction sociale historiquement située

L'une des particularités du document *Les enfants au premier plan* est que si le mot «réussite» y est mentionné 23 fois en 32 pages, ce terme n'est défini nulle part. En fait, la Fiche de rendement équilibré (p. 29 et 30) donne probablement les meilleurs indices de la conception de la réussite scolaire véhiculée par ce document. La fiche présente 23 cibles, qui incluent des objectifs aussi divers que la préparation à l'entrée à l'école, l'engagement des parents, la performance aux épreuves nationales et internationales en lecture, mathématique et sciences, l'engagement du secteur privé, le recul de l'intimidation et l'intégration des technologies en classe. On y fait également référence au «rendement scolaire», toujours sans le définir. Le caractère polysémique donné à la réussite scolaire par le Ministère est ici évident et suggère que l'augmentation de la fréquence des évaluations ministérielles ne constitue pas une fin en soi. Elle est plutôt une mesure de l'atteinte de certaines des cibles énoncées et vise davantage la reddition de comptes et la gestion axée sur la performance du système que la stimulation des apprentissages.

Il demeure que cette absence de définition de la réussite scolaire s'avère problématique. En raison de l'équivoque créée, il devient difficile de saisir clairement ce que le Ministère entend par réussite scolaire. Par conséquent, il devient aussi difficile de s'entendre sur les moyens à mettre en place pour obtenir cette réussite scolaire. D'ailleurs, même si le Ministère avait proposé une définition claire de la réussite scolaire et levé l'équivoque sémantique, il n'en découle pas que tous auraient adhéré à cette définition. En ce sens, selon Hacking (1999), la réussite scolaire est une construction sociale. Comme le suggère implicitement l'absence de définition dans *Les enfants au premier plan*, la nature de la réussite scolaire est tenue pour acquise et inévitable. Or, la réussite scolaire n'est pas une évidence : dans certaines cultures, elle pourrait ne jamais exister comme concept ou alors prendre une forme totalement différente. En fait, la conception répandue de la réussite scolaire comme performance à un ensemble d'épreuves sommatives jusqu'à l'obtention d'un diplôme est critiquée, notamment par Freire (1974) et Illich (2003). Ces auteurs avancent même que, si cette conception de la réussite scolaire était radicalement transformée, voire éliminée, la société ne s'en porterait que mieux.

Pour notre part, nous posons que la définition de la réussite scolaire¹, comme performance à des épreuves sommatives, ne constitue en fait qu'une facette de la définition implicitement suggérée par *Les enfants au premier plan* et que de limiter la portée de ce document à cette facette et aux mesures qui en découlent ne lui rend pas justice. D'ailleurs, nonobstant les débats sur la définition de la réussite scolaire, il demeure que l'un des buts du parcours scolaire est la qualification dans une visée vocationnelle, au point où, au Québec par exemple, on parle d'approche orientante

1. Selon Baby (2013), si la réussite éducative est atteinte lorsque les trois éléments de la mission de l'école que sont l'instruction, la socialisation et la qualification le sont, la réussite scolaire découle de l'«atteinte des objectifs de la seule mission d'instruire» (p. 254).

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). *Les enfants au premier plan* ne fait pas exception : le troisième but fondamental énoncé est que, « Avant la fin de leurs études secondaires, nos enfants auront eu l'occasion de découvrir leurs forces ainsi qu'un domaine qui les passionne » (p. 9). Les critiques qui reprochent au système scolaire l'adoption d'une orientation capitaliste néolibérale axée sur l'employabilité doivent cependant admettre 1) qu'il s'agit de la matrice socioéconomique prévalant pour le moment; 2) que la dimension « professionnalisante » suppose un contrôle de la qualité de la formation ainsi qu'une évaluation sommative et certificative des apprentissages (ce qui ne pose pas nécessairement de balises quant à la fréquence des évaluations); 3) que cette dimension n'est pas la seule qui sous-tend la formation scolaire au Nouveau-Brunswick : *Les enfants au premier plan* traite aussi d'inclusion scolaire, de citoyenneté et d'identité culturelle.

S'il y a un certain consensus autour du principe de l'évaluation sommative, la critique formulée à l'égard des *Enfants au premier plan* porte surtout sur l'augmentation considérable de la fréquence des évaluations. Nous ajoutons à cela la faible probabilité que cette mesure contribue à l'atteinte des cibles du Ministère. Hattie (2009) résume bien la principale lacune de cette mesure : « *Another form of feedback is repeated testing, but this is only effective if there is feedback from the tests to teachers such that they modify their instruction to attend to the strengths and gaps in student performance* » (p. 178). Plus précisément, l'effet de l'évaluation sur l'apprentissage double en présence d'une rétroaction comparativement à l'effet de l'évaluation seule (Hattie, 2009). Ainsi, le problème soulevé par la multiplication des épreuves standardisées au Nouveau-Brunswick est que le personnel enseignant n'en reçoit pas une rétroaction suffisamment détaillée pour pouvoir adapter son enseignement en conséquence et ainsi optimiser les apprentissages des élèves. Toujours selon Hattie, à mesure que la fréquence des évaluations augmente, cela produit des effets positifs décroissants. Par ailleurs, l'augmentation des résultats est plus marquée lorsque les élèves sont soumis à plusieurs tests courts plutôt qu'à des épreuves moins fréquentes, mais plus longues, toujours en supposant l'existence d'une rétroaction appropriée (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik et Morgan, 1991).

Ainsi, s'il y a lieu de repenser la place accordée à l'évaluation standardisée dans le parcours scolaire, il semble difficile de l'exclure complètement. Il faut reconnaître que la place accordée aux évaluations et aux résultats ne l'est pas *de facto* aux dépens des enfants. Un équilibre est possible entre le contrôle de la performance du système et l'amélioration des apprentissages des élèves. En ce sens, si les engagements pris dans *Les enfants au premier plan* dépassent de loin la multiplication des évaluations standardisées, il n'en demeure pas moins que le lien entre les moyens (les évaluations standardisées) et les fins (de meilleurs résultats des élèves) est plutôt ténu.

Le curriculum caché : reproduction et sélection

Ayant jusqu'ici nuancé certains propos entourant l'évaluation standardisée, nous désirons maintenant avancer un autre argument. Il s'agit de la conceptualisation de l'examen comme une démonstration d'autorité pédagogique portant un potentiel de violence symbolique. C'est que, selon Bourdieu et Passeron (1970), « rien n'est mieux fait que l'examen pour inspirer à tous la reconnaissance de la légitimité des verdicts scolaires et des hiérarchies sociales qu'ils légitiment... » (p. 198). En amalgamant en une seule action l'évaluation ministérielle, l'analyse de l'efficacité du système et l'évaluation sommative des apprentissages des élèves, le Ministère se trouve en porte-à-faux entre deux idéologies simultanément présentes dans *Les enfants au premier plan*. En effet, le discours qui y est véhiculé est tiraillé entre un discours humaniste démocrate et un discours hérité de la révolution industrielle qui, finalement, instrumentalise l'élève comme rouage de la machine étatique visant la croissance de la productivité sans égard aux circonstances socioéconomiques particulières ou à l'unicité de chaque enfant.

C'est là que se manifeste le caractère oppressif de l'évaluation ministérielle : par l'élaboration, par une élite, de standards uniques de réussite qui désavantagent les élèves de certaines régions et de certaines classes socioéconomiques. La relégation de ces élèves à des filières moins prestigieuses se voit alors justifiée, comme l'écrivent Bourdieu et Passeron (1970), par l'analyse purement docimologique de l'examen : les analyses d'items effectuées avec des modèles statistiques complexes attestant ses qualités métrologiques, on ne peut qu'en accepter le verdict. Or, l'examen sociologique, lui, peut révéler une tout autre réalité : celle d'un examen qui favorise systématiquement certains types d'élèves plutôt que d'autres en ignorant le contexte dans lequel s'inscrit la performance. Ne serait-il donc pas possible de séparer les deux fonctions de l'évaluation ministérielle : conserver sa fonction d'évaluation du système (qui ne requiert pas de communiquer les résultats aux élèves, parents et enseignants) et confier la responsabilité de l'évaluation des apprentissages aux écoles?

L'éducation et la gestion axée sur la performance

Précisons maintenant en quoi consiste ce mode de gestion de la performance et comment il inféode le domaine de l'éducation par l'entremise des évaluations standardisées. D'abord, selon Normand (2005, 2011), les théories psychologiques, inspirées des tests d'intelligence de Stanford-Binet, ainsi que le taylorisme ont modifié la structure et la dynamique des écoles. Si les tests standardisés ont servi à évaluer et à classer les élèves en fonction de leur quotient intellectuel pour accéder à tel ou tel programme d'études, le taylorisme a permis de diviser et de coordonner le travail en fonction des principes de son organisation scientifique. Or, ces principes, c'est-à-dire une stricte division entre les tâches de conception et d'exécution, de même que la décomposition du processus de production en une suite de tâches simples confiées chacune à un ouvrier spécialisé, poursuivaient un objectif, soit celui

d'obtenir une plus grande efficacité par une plus grande efficience. Ce faisant, l'acquisition des connaissances fut fragmentée en différentes matières et réduite à sa dimension mesurable. Il en fut de même avec l'organisation de l'école, axée sur sa dimension managériale et productive, de même qu'avec la gouvernance du système éducatif, qui fait de la réussite scolaire la base de ses politiques. Du reste, Petrella (2000) met en évidence cinq pièges tendus à l'éducation, dont le premier consiste en l'influence marquée des écoles de management axées sur les impératifs de la productivité et de la performance afin que l'éducation pour la ressource humaine prenne le pas sur l'éducation pour et par la personne humaine. Il en irait de même avec les nouvelles tendances d'évaluation institutionnelle qui s'appuient sur des concepts tels que l'obligation de rendre compte (*accountability*), l'étalement (*benchmarking*), le palmarès des écoles et le classement au *Program for International Student Assessment* (PISA) (Nusche et Shewbridge, 2013; OCDE, 2009, 2013, 2014). Ainsi, nous avançons que c'est dans ce cadre que *Les enfants au premier plan* inscrit l'évaluation ministérielle: un cadre de gestion de l'atteinte des cibles du système entier, censé être le meilleur au pays en 2013 selon une liste d'indicateurs qui inclut la performance globale des élèves en littératie, en numératie et en sciences (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2006).

Des dérives de la focalisation exclusive sur une gestion axée sur la performance

L'implantation de cette stratégie afin de classer la province en tête de peloton parmi les provinces canadiennes conduit à identifier, développer, puis mesurer des résultats d'apprentissages spécifiques en les considérant comme des capacités clés. Or, selon Wilson, Croxson et Atkinson (2006), cette situation fait en sorte que les indicateurs de performance changent les comportements des éducateurs, notamment des directions d'école, qui exercent une pression afin de mettre l'accent sur l'atteinte des objectifs, par exemple les matières de base au détriment d'autres contenus d'apprentissage tels que la citoyenneté et l'actualisation de la personne. Ainsi, des habiletés attribuables habituellement aux arts et aux humanités n'ont plus la même importance que des objectifs d'apprentissage prioritaires et plus facilement mesurables. Les dysfonctions engendrées par la gestion axée sur la performance sont aussi documentées par Wiggins et Tymms (2000), qui soulignent leurs effets pernicieux à long terme sur la gestion scolaire lorsque l'on privilégie certains indicateurs de performance considérés isolément sans tenir compte d'une vision systémique.

L'individualité et la créativité propres à l'éducation humaniste peinent à se développer dans ces conditions, car, lorsque ce qui est testé risque d'influencer l'avenir d'un système, les échanges entre les enseignants et les élèves deviennent de plus en plus orientés directement vers ce qui sera testé (rétrécissement du curriculum). Une routine s'installe autour des tests et les élèves perdent le pouvoir d'influencer l'orientation que pourraient prendre les apprentissages et les activités qui y sont associées. La pression (parfois auto-imposée) exercée sur les enseignantes et les

enseignants est forte pour adopter une pédagogie de l'apprentissage plus structurée dans un cadre plus facile à contrôler (Demazière, Lessard et Morissette, 2013; Dutercq et Cuculou, 2013; Maroy et Vaillancourt, 2013).

Dans ce contexte, à la fois la pédagogie et les contenus sont touchés, puisque l'un et l'autre sont subordonnés à l'objectif d'accroître continuellement les taux de réussite. Comme l'impératif est celui de la réussite de l'évaluation, le questionnement et la responsabilisation individuelle de l'élève dans ses apprentissages deviennent superflus et, à la limite, contre-productifs. Freire (1974) le souligne. Dès le commencement de la lutte pour l'humanisation, pour le dépassement de la contradiction oppresseur/opprimé, il est nécessaire que les apprenants sachent que cette lutte exige d'eux, à partir du moment où ils s'y engagent, une responsabilité totale. Car la justification de cette lutte n'est pas la conquête de la liberté de manger à sa faim, mais d'une «liberté pour créer et construire, pour découvrir et aller à l'aventure» (p. 47).

Ainsi, le danger est bien réel de mal interpréter ce qui pourrait vraiment compter dans le développement de l'enfant en recourant, dans le but de définir les objectifs et les cibles, à des critères qui découlent de l'évaluation qui sont eux-mêmes influencés par des impératifs de performance. Même si l'on admet que l'évaluation vise la mesure de la performance du système, en dernière analyse, quand l'objectif explicitement déterminé est de devenir le meilleur système d'éducation du pays, il est clair que la comparaison se fera à partir des résultats des élèves. Dans ces conditions, le danger est grand de confondre les moyens avec les fins. Il serait judicieux d'être conscient qu'il existe une différence fondamentale entre l'évaluation d'un système et l'évaluation des personnes. Il faudrait éviter que l'évaluation du système entraîne une sorte de condamnation des élèves à être confinés dans un rôle consistant à améliorer la performance du système. La composante humaniste de la mission de l'école publique du Nouveau-Brunswick incite à penser que tout le système d'éducation sera au service du développement des personnes et que toute évaluation consistera à déterminer si les moyens mis en place permettent d'arriver aux fins souhaitées. Comme le souligne Baby (2013), les objectifs institutionnels de réussite et les objectifs individuels sont distincts l'un de l'autre.

C'est dans ce sens qu'Illich (2003, p. 13) parle de «grand enfermement». Lorsque l'élève, pour satisfaire des impératifs de performance du système, perd les moyens nécessaires pour se créer une identité propre, il se voit imposer un modèle d'existence qui lui vient d'une organisation extérieure. Foucault (1994) soulignait à quel point la norme vient articuler la société aux dépens de la loi qui, malgré tout, tend davantage à imposer une surveillance et un contrôle des personnes et de leurs actions. L'élève perd ainsi de sa liberté à devenir lui-même, puisque l'institution prétend savoir ce qui est bien pour lui et l'oriente en ce sens. Castoriadis (1999, p. 164) mentionne d'ailleurs que «[...] ce qui pourrait être vu "au départ" comme un ensemble d'institutions au service de la société devient une société au service des institutions». L'éducation et la culture ne remplissent plus leur mission de contribuer à la construction du sens de l'expérience des individus en inscrivant leur existence singulière et collective dans l'histoire de l'humanité. Bien au contraire, comme le

soulignent Abelhauser, Gori et Sauret (2011), la culture propage de nouvelles valeurs suggérées par les évaluations.

Illich (2003, p. 43) utilise aussi le concept de l'outil pour illustrer l'activité autant fabricatrice qu'organisatrice de l'humain. Ainsi, « pour autant que je maîtrise l'outil, je charge le monde de mon sens; pour autant que l'outil me domine, sa structure me façonne et informe la représentation que j'ai de moi-même » (Illich, 2003, p. 44). Dans le cas de l'évaluation, il semble plutôt s'agir de la deuxième option. Nous pourrions ainsi voir que, sur le plan scolaire, les personnes ne sont plus en mesure d'être les maîtres de leurs apprentissages. En fait, ajoute-t-il, « [l']outil peut croître de deux façons, soit qu'il augmente le pouvoir de l'homme, soit qu'il le remplace » (*ibid.*, p. 124). L'outil contre-productif serait donc celui qui, se voulant au départ un simple moyen, modifie l'expérience et devient une fin en soi.

Afin de renverser cette tendance, Illich (2003) plaide pour un rétablissement d'un équilibre entre la vie sociale et les outils. Il suggère de modifier le rapport qu'entretient le sujet avec l'outil en rendant celui-ci convivial :

L'outil convivial est celui qui me laisse la plus grande latitude et le plus grand pouvoir de modifier le monde au gré de mon intention. L'outil industriel dénie ce pouvoir; bien plus, à travers lui, un autre que moi détermine ma demande, rétrécit ma marge de contrôle et régit mon sens. [...] L'outil est convivial dans la mesure où chacun peut l'utiliser, sans difficulté, aussi souvent ou aussi rarement qu'il le désire, à des fins qu'il détermine lui-même (Illich, 2003, p. 44-45).

Ce faisant, les individus ont la possibilité d'agir d'une manière plus autonome puisque les outils exercent moins de contrôle sur eux. Certes, l'évaluation demeure inévitable, mais la valeur fondamentale de l'éducation, apprendre à être une personne libre, autonome et responsable, demeure préservée. Dans un plaidoyer en faveur d'un système d'éducation qui laisse le soin aux disciplines des sciences sociales d'éduquer à la citoyenneté, Nussbaum (2010) note que les lycées britanniques ont un système d'évaluation où les élèves doivent rédiger des essais que lisent plusieurs enseignants correcteurs. Évidemment, cette modalité d'évaluation est plus coûteuse, mais elle a l'avantage d'évaluer des dimensions, comme la capacité à analyser et à penser de manière critique, qui s'évaluent difficilement autrement. Le questionnement soulevé par Cormier (2011) prend ici une autre forme : est-ce que le Ministère promeut l'usage des bons outils pour atteindre les bonnes cibles? En d'autres mots, à quelles cibles devrait-on associer l'outil qu'est l'évaluation standardisée et, une fois cette cible correctement identifiée, quel est le mode d'emploi optimal de l'outil pour assurer qu'il ne devienne pas un obstacle aux autres cibles proposées par *Les enfants au premier plan*?

Le rôle de l'évaluation standardisée dans un dispositif public d'éducation

Les deux sections précédentes articulent deux positions, la montée du management axé sur la performance en éducation et les fondements humanistes de l'entreprise éducative dans les états démocratiques, qui peuvent sembler difficilement conciliables. En fait, nous soutenons qu'elles peuvent s'avérer raisonnablement compatibles, mais pas à travers les mêmes outils. L'évaluation des apprentissages rompt déjà avec l'éducation libertaire issue d'un humanisme radical, elle-même difficile à concevoir dans le contexte du système d'éducation public d'un État capitaliste post-révolution industrielle. Cela dit, l'évaluation peut prendre des formes très différentes de celles proposées par une approche du management axé sur la performance, notamment en prévoyant une rétroaction fréquente et détaillée. Les écoles du Nouveau-Brunswick regorgent d'exemples de pratiques enseignantes et évaluatives qui sont axées davantage sur le développement de l'élève et la différenciation pédagogique. Cependant, nous devons admettre, avec Cormier (2011), que les examens ministériels témoignent d'une autre philosophie, plus cohérente avec le management axé sur la performance. Il suffit, pour s'en convaincre, de retourner aux principes docimologiques élémentaires, par exemple la transparence de l'évaluation et la rétroaction subséquente à l'élève sous forme non seulement d'une note, mais aussi d'une appréciation qualitative de ses forces et faiblesses susceptible de favoriser ses apprentissages ultérieurs (évaluation au service de l'apprentissage) (Richard, 2004). Les examens ministériels dérogent à ces principes élémentaires et, du coup, ne peuvent se prétendre au service direct de l'apprentissage, quel que soit le contenu.

Force nous est donc de constater que, pour que le titre *Les enfants au premier plan* s'avère une description juste du plan stratégique mis en œuvre, une importance égale, voire supérieure, devra être accordée aux cibles plus humanistes privilégiant le développement harmonieux de l'enfant plutôt qu'aux cibles (et moyens) relevant davantage du management axé sur la performance. Quant aux outils du management axé sur la performance, ils devront être déployés de façon cohérente avec leur finalité, c'est-à-dire celle d'informer les décideurs sur l'évaluation de l'efficacité du système éducatif et non pas pour clouer publiquement élèves et enseignants au pilori si les performances attendues ne sont pas réalisées. Par exemple, l'évaluation formative et sommative pourrait être confiée aux enseignantes et enseignants. Les résultats à ces évaluations, accompagnés d'une rétroaction constructive détaillée, seraient transmis promptement et régulièrement aux parents et aux élèves eux-mêmes. Quant aux évaluations standardisées, elles pourraient se limiter à quelques moments charnières du parcours scolaire. Leurs résultats ne serviraient qu'à informer le Ministère du rendement du système éducatif.

Références bibliographiques

- ABELHAUSER, A. GORI, R. et SAURET, M.-J. (2011). *La folie évaluation : les nouvelles fabriques de la servitude*. Paris : Mille et une nuits.
- BABY, A. (2013). *Qui a eu cette idée folle? Essais sur l'éducation scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- BANGERT-DROWNS, R. L., KULIK, C. L. C., KULIK, J. A. et MORGAN, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- BERNARD, M. (2009). L'évaluation des apprentissages des élèves : un cafouillis. *Le Nouvelliste*. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/le-nouvelliste/opinions/200906/22/01-877863-levaluation-des-apprentissages-des-eleves-un-cafouillis.php>
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURQUE, J. (2009). La construction sociale de la réussite scolaire et le rôle des utopies. *Info-CRDE*, 13, 2-3.
- CASTORIADIS, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Les Éditions Points.
- CORBEIL, J.-P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*. Ottawa, ON : Statistique Canada.
- CORMIER, M. (2011). Au premier plan : les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, 39(1), 7-25.
- CROCKER, J. et PARK, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392-414.
- De KETELE, J.-M. (2013). Les épreuves externes servent-elles l'action? *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 9-27.
- DEMAZIÈRE, D., LESSARD, C. et MORISSETTE, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 2(32), 5-20.
- DODGE, A. (2009). Heuristics and NCLB standardized tests: A convenient lie. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), 1-19.
- DUTERCQ, Y. et CUCULOU, S. (2013). La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire? Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck.

- FOUCAULT, M. (1994). La psychologie de 1850 à 1950. Dans *Dits et écrits*, I. Paris : Gallimard.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés; suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Éditions F. Maspero.
- HADJI, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles : De Boeck.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY : Routledge.
- ILLICH, I. (2003). *La convivialité*. Paris : Les Éditions Points.
- JEFFREY, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- MAROY, C. et VAILLANCOURT, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Éducation et sociétés*, 2(32), 93-108.
- MARSH, H. W. et O'MARA, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2006). *Les enfants au premier plan. Faire de notre système d'éducation publique le meilleur au Canada : un défi à relever ensemble!* Fredericton, NB : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- NORMAND, R. (2005). La mesure de l'école : politiques des standards et management par la qualité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 1, 67-82.
- NORMAND, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire : une arithmétique politique des inégalités*. Berne : Peter Lang.
- NUSCHE, D. et SHEWBRIDGE, C. (avril 2013). Evaluation and assessment is for everyone. *Education Today*. Récupéré de <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/04/evaluation-and-assessment-is-for.html>
- NUSSBAUM, M. (2010). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle?* Princeton, NJ : Princeton University Press.
- OCDE (février 2014). *Résultats du PISA 2012 : les clés de la réussite des établissements d'enseignement* (vol. IV). Paris : Éditions OCDE.
- OECD (juillet 2009). *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Paris : OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.

- OECD (avril 2013). *Synergy for Better Learning: An international Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.
- OGBU, J. U. et SIMONS, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- PETRELLA, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges*. Montréal: FIDES.
- RICHARD, J.-F. (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*. Fredericton, NB: Direction de la mesure et de l'évaluation, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- ROSS, C. E. et BROH, B. A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 73(4), 270-284.
- UNESCO (2011). *Faire des choix fondamentaux pour l'assurance qualité externe: module 1*. Récupéré de http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Training/Training_Materials/HigherEd/AQE_ES_1.pdf
- WILSON, D., CROXSON, B. et ATKINSON, A. (2006). What gets measured gets done: Headteachers' responses to the English Secondary School Performance Management System. *Policy Studies*, 27(2), 153-171.