

---

# MAÎTRISER LES EFFETS PERVERS DE LA RECHERCHE DE LA PERFORMANCE

Philippe PERRENOUD

*Sans doute est-il nécessaire de s'interroger sur l'attention croissante apportée aux performances en éducation et d'analyser de manière critique la culture de l'évaluation et du rendement dont elle participe. Mais si tout apprentissage est le produit de "performances" (celles des parents, des enseignants, des établissements, du système éducatif) et si tout apprentissage rend l'apprenant capable de certaines "performances", comment ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain? Diaboliser la notion de performance par humanisme ou souci éthique n'est pas la solution. L'important est d'identifier et de neutraliser les effets pervers de la recherche de performance à tout prix.*

*Que l'École se préoccupe avant tout de la réussite de ses élèves, rien de plus normal. C'est sa mission principale, celle qui justifie l'obligation scolaire. Cette réussite se décline en termes de savoirs, de compétences, d'attitudes, de développement. Mais les savoirs, les compétences, les identités, le développement, véritables enjeux de la formation, ne sont pas directement observables. Ils sont appréhendés à travers des conduites que l'on peut conceptualiser comme des performances, dans la mesure où elles ne sont pas à la portée du premier venu et satisfont à des normes d'excellence ou d'efficacité.*

*Le dérapage commence lorsque la performance perd son statut d'indicateur pour devenir l'objectif. Ou lorsque l'obsession de la performance à tout prix engendre violence, manipulation, chantage affectif ou dressage.*

## **La performance, un simple indicateur des acquis**

Si, pour des raisons techniques ou politiques, on privilégie certaines performances facilement mesurables, en prétendant que ce sont des indicateurs fiables et suffisants de l'ensemble de savoirs et de compétences visés par la scolarité, il y a lieu de s'inquiéter.

Certains professeurs, certains responsables entretiennent encore une confusion conceptuelle entre les performances mesurables et les dispositions stables mais inobservables qu'elles sont censées manifester. Le contexte comparatif et concurrentiel peut renforcer cet amalgame. Lorsque des professeurs, des chefs d'établissement, des responsables politiques ou administratifs tirent des profits symboliques ou matériels des performances des élèves dont ils ont

la charge, il n'est pas exclu que cela les conduise à donner davantage d'importance aux performances qu'on peut afficher qu'aux apprentissages réels.

Dans le monde scolaire, certains dirigeants ne se soucient guère plus de l'éthique que les banquiers responsables de la crise. Mais dans leur immense majorité, les responsables scolaires aimeraient garantir de véritables acquis des élèves sans être pour autant indifférents à la position de leur établissement dans le palmarès national ou de leur pays dans les classements qu'induisent les enquêtes internationales. Comment renforcer le jugement de ceux qui sont sincèrement soucieux de la réussite réelle (apprentissage, développement, construction de l'identité) mais ne sont pas indifférents à la symbolique des classements? Sans leur reprocher de valoriser les performances, comment les dissuader de ne viser au bout du compte que des signes extérieurs de compétence ou de connaissance?

Les enquêtes internationales comme les épreuves nationales ont pour but de mesurer l'efficacité de l'enseignement. Elles n'évaluent les acquis des élèves que pour mieux évaluer le système éducatif, les établissements, les professeurs. Qui ne voudrait faire bonne figure, fût-ce au prix de quelques stratagèmes? Cela peut à l'extrême prendre les allures d'une véritable manipulation des données. On peut aussi songer à des passations assistées par les professeurs, à des tricheries tolérées ou encouragées, à des corrections indulgentes. Ou encore à un bachotage intensif, préparation spécifique à des contenus ou entraînement à ce type d'épreuve. Bien malin qui pourrait estimer l'ampleur de ces manœuvres déloyales.

Elles ne sont sans doute qu'une marge, en regard des politiques avouées des nations ou des établissements : tout faire pour être mieux classé "la prochaine fois". Et à cette fin, *travailler en priorité ce que les épreuves mesurent*, donc au besoin *désinvestir le reste*. On connaît cette célèbre formule de Binet : "L'intelligence, c'est ce que mesurent mes tests". Pour paraître intelligent, il suffit alors de se préparer à subir de tels tests. Si la culture, c'est "ce que mesurent les épreuves standardisées", on peut, de la même manière, la garantir en formant en priorité les élèves à répondre à un certain type de question ou à résoudre un certain type de problèmes.

Les enquêtes sont de mieux en mieux conçues, de plus en plus "intelligentes" quant à leur contenu et rigoureuses quant à leur méthodologie. Paradoxalement, ces qualités se retournent contre leur intention : comme il n'est plus possible de les écarter d'un revers de main, comme elles doivent être prises au sérieux, il ne reste qu'une solution : identifier ce qu'elles évaluent et tout tenter pour faire bonne figure.

On pervertit alors leur raison d'être : rendre les systèmes plus lucides sur l'efficacité de l'enseignement *en vitesse de croisière*. Imaginons un hôpital dont la qualité serait évaluée selon une seule dimension, par exemple l'hygiène. En en faisant une obsession, un hôpital s'assurerait un bon classement, même si la mortalité y est forte... L'École ne dispose pas encore ou ne se sert pas encore

---

d'un tableau de bord analysant en permanence l'atteinte de tous ses objectifs, rendant impossible de surinvestir l'un au détriment des autres. Les enquêtes internationales ressemblent un peu aux visites de la Croix-Rouge dans les camps ou aux inspections militaires : elles saisissent non la performance *moyenne*, des systèmes mais le fruit de leurs efforts pour paraître performants à un moment précis, en regard de critères définis dans des domaines prévisibles.

Le bon usage de telles enquêtes serait d'élever le niveau de littérature ou de culture mathématique ou scientifique, si ce niveau est trop bas ou si les inégalités sont trop criantes. En soi, ce n'est pas impossible, mais si c'était facile et rapide, on l'aura déjà fait, par souci de justice ou parce que l'ignorance coûte de plus en plus cher dans une société de la connaissance.

Actuellement, les enquêtes produisent peu de régulations en profondeur, les logiques de justification provoquent plutôt des gesticulations politico-administratives : formations continues obligatoires, consignes infantilisantes, livrets remis à tous les enseignants, imposition autoritaire de méthodes archaïques mais qui plaisent aux parents, imitation irréfléchie (finlandisation?) des manières de faire des pays bien classés. Bref, ce qui était conçu comme un outil de régulation peut devenir un facteur de dérégulation, coupant court aux réflexions patientes des mouvements pédagogiques et des chercheurs pour leur substituer des solutions miracles aussi médiatisées qu'inefficaces.

À l'échelle des établissements, il est plus difficile de percevoir des stratégies de même type ; elles sont plus discrètes. Mais les cadres ont compris qu'en haut lieu, comme d'habitude, on compte sur eux pour soutenir les priorités du moment plutôt qu'un travail à long terme.

Au-delà de ces contextes concurrentiels, qui "poussent au crime", peut-être faut-il analyser la tentation *ordinaire* de la plupart des professeurs : obtenir des résultats qui ne les singularisent pas. Une classe où tous les élèves réussiraient, c'est louche. Et une classe où tous échoueraient, c'est inconcevable. Par la grâce des barèmes, on parvient à respecter la "constante macabre" (Antibi, 2003) : une dose d'échec dans toutes les classes, tant dans les beaux quartiers que dans les banlieues les plus défavorisées. Philippe Meirieu raconte cette expérience édifiante : on prend les meilleurs élèves de cinq classes de 3<sup>ème</sup> pour composer une classe de lycée. Un trimestre plus tard, une partie des ces bons élèves sont en échec !

Si l'on pratiquait une évaluation *critériée*, mesurant l'atteinte des objectifs plutôt que de comparer les élèves entre eux à l'échelle locale, il faudrait se rendre à l'évidence : globalement, les meilleurs élèves des zones les plus déshéritées sont moins bons que les élèves les plus faibles des beaux quartiers. Que les professeurs les mieux formés et les plus expérimentés soient nommés dans les établissements qui accueillent de bons élèves n'arrange rien, mais ce n'est pas la cause principale : dans certaines zones se concentrent les familles les plus proches de la culture scolaire, dans d'autres les plus

---

éloignées. Pour les enfants de ces dernières, la probabilité d'atteindre les objectifs en fin d'année ou de cycle est si faible que, si c'était le critère utilisé, presque tous les élèves seraient objectivement en échec. Le système scolaire masque cette réalité, jusqu'au moment où elle finit par éclater, devant la première sélection ou les premières épreuves standardisées. Les performances scolaires, telles que la notation les mesure, ne donnent pas une image réaliste de la formidable ampleur des écarts de compétences et de connaissances à six, dix ou quinze ans.

On peut comprendre que la mise en évidence des inégalités réelles puisse faire craindre une explosion sociale. Ou impose une pédagogie différenciée à large échelle (Perrenoud, 2008). Le mode de notation a une autre vertu: il rend le métier d'enseignant moins désespérant dans les zones les plus difficiles, puisqu'il y a partout des élèves qui réussissent du seul fait qu'il y en a de plus faibles encore...

Mais, du coup on ne mobilise pas les acteurs dans la lutte contre l'échec et les inégalités. Il a fallu des enquêtes à large échelle pour que la société prenne conscience de ce que les gens d'école savaient au moins intuitivement, par exemple que les plus avancés des élèves de six ans lisent *mieux* que nombre d'élèves de quinze ans! On s'en doute, ceux qui lisaient couramment à six ans sont à quinze ans, sauf accident de parcours, en route vers des études longues, alors que ceux qui ont passé le même nombre d'années à l'école sans construire les compétences essentielles sont promis à des emplois précaires et mal rémunérés, si ce n'est au chômage.

On impute aux enquêtes à large échelle une obsession de la performance, en raison des logiques de classement et de concurrence qu'elles favorisent, entre nations ou entre établissements. Le paradoxe, c'est que ces enquêtes mettent en évidence les faux-semblants de l'évaluation scolaire, le fait qu'au jour le jour, l'école ne se sert pas des performances notées pour évaluer les compétences réelles, mais pour masquer des inégalités inacceptables...

### **La recherche de performance comme forme d'aliénation**

Instruire, certes, mais pas par tous les moyens. Là se pose la question éthique: quel est le degré de pression légitime pour faire apprendre, comment trouver la ligne de crête entre non interventionnisme radical et manipulation?

La scolarité est une forme de violence faite aux personnes. Que ce soit pour une bonne cause n'y change rien. Ceux qui, à force d'effort, de travail, de discipline finissent par accéder au gai savoir et à un certain pouvoir sur leur vie sauront gré à leurs parents et à leurs professeurs de les avoir obligés à travailler à l'école. Ceux qui n'ont reçu de l'école que des savoirs scolaires peu transférables, peu mobilisables, des savoirs "ni théoriques ni pratiques" (Astolfi, 1992), n'ont aucune raison de manifester la moindre gratitude: on leur a

---

pris dix ans de leur vie d'enfants ou d'adolescents sans pour autant les nantir d'un capital culturel à réinvestir dans leur vie d'adultes.

Bien entendu, personne ne recherche activement un tel résultat. Mais la scolarisation des savoirs peut rendre aveugle à leur sens et à leur usage. Les textes évoquent des objectifs admirables : communiquer, créer, argumenter, réfléchir. Mais dans une partie des classes, on exige bien autre chose : mémorisation, conformisme à des modèles, docilité, soin dans l'exécution.

On peut certes réussir sans comprendre, à force de *drill* et de dressage. Dès l'école primaire, certains élèves parviennent par exemple à faire des soustractions ou des divisions justes sans maîtriser les bases conceptuelles de ces opérations, en se contentant de suivre une procédure "qui marche". L'ennui, c'est que ce type d'acquis devient inopérant dès que change la configuration du problème.

Or, le but de la scolarité n'est pas de réussir des examens, c'est d'accumuler des acquis pour s'en servir dans la suite des études et surtout dans sa vie professionnelle ou dans d'autres pratiques sociales. L'enjeu fondamental de la formation est le transfert des connaissances acquises, la capacité de les décontextualiser et recontextualiser. Les *curricula* orientés vers les compétences font un pas de plus, en insistant sur la mobilisation des acquis pour résoudre des problèmes complexes, prendre des décisions, mener des projets. Ces acquis sont aux antipodes du dressage, ils exigent certes des connaissances, des habiletés et des méthodes, mais l'essentiel est de *savoir réfléchir*, pour combiner, adapter, faire évoluer ces ressources au gré des problèmes rencontrés.

Hélas, la culture du rendement incite professeurs et établissements à rechercher des résultats de bas niveau taxonomique, plus faciles à évaluer et à garantir, alors même que les curricula modernes insistent sur des objectifs de haut niveau. Les enquêtes internationales et nationales les plus récentes font une place croissante à de tels objectifs et sont en cohérence avec les curricula par compétences. Lues attentivement, elles pourraient et devraient inciter à travailler par problèmes et par projets, à comprendre et à raisonner plus qu'à mémoriser, à se poser des questions insolites plutôt que de répondre aux questions attendues.

À rebours de ce que suggèrent les données et les analyses, la réaction politique à de mauvais classements dans les enquêtes conduit à alourdir les devoirs, à allonger les horaires, à réintroduire la notation là où elle avait disparu, à privilégier des objectifs à court terme et des acquis mesurables, à miser sur les valeurs sûres, l'orthographe, le calcul mental, la lecture à haute voix, l'apprentissage par cœur, l'autorité, les sanctions. Ces régressions sont soutenues voire suggérées par le mouvement des antipédagogues, qui feignent de se soucier d'égalité pour restaurer l'école d'hier ou d'avant-hier. Au nom de l'efficacité et de l'élitisme républicain, on aboutit à un durcissement des exigences disciplinaires et à un retour aux tâches scolaires répétitives, segmentées et ennuyeuses, sans élévation du niveau de formation.

---

Cela ne veut pas dire que les pédagogies actives se réclamant du constructivisme sont entièrement convaincantes. Elles participent sans doute, lorsqu'elles sont mal maîtrisées, d'un certain flottement dans les apprentissages. Pour devenir efficaces, elles avaient besoin d'une autocritique sans complaisance, d'une évaluation serrée, pour dégager peu à peu les démarches qui produisent des apprentissages de haut niveau et celles qui sont agréables à vivre mais sans effets.

Plutôt que d'aller plus loin dans la maîtrise de pédagogies complexes rigoureuses (Perrenoud, 2008 b), on revient en arrière, dans un mouvement alimenté par les angoisses des parents, les manœuvres de ceux qui prétendent "sauver l'école" et les tactiques à courte vue, voire les calculs électoraux d'une partie des dirigeants.

On peut s'attendre à une confusion croissante, liée à la contradiction entre ce retour à l'école des années 1950 et ce à quoi invitent les objectifs du socle commun. Il se peut bien que les programmes en arrivent à prétendre servir ces objectifs mais en appellent à des méthodes traditionnelles. De quoi rendre fous ceux qui n'ont pas les moyens de comprendre les jeux complexes qui se jouent autour de l'École en démocratie...

## **Pour conclure**

La culture de l'évaluation peut, par ses excès, empêcher les régulations qu'elle prétend favoriser. Comme l'observe Dejours (2003), lorsque le travail des cadres et des professionnels consiste de plus en plus fortement à prouver qu'ils travaillent et qu'ils sont performants, on passe un seuil. Or, l'évaluation des systèmes éducatifs devrait, comme la plupart des bonnes choses, se cantonner entre deux seuils: en deçà du seuil inférieur, c'est l'obscurantisme, le règne de l'opinion et de l'autosatisfaction. Au-delà du seuil supérieur, c'est la débauche de contrôles épuisants qui terrorisent et font régresser les acteurs sans apporter de réelles régulations.

Les évaluateurs n'ont pas encore mesuré les jeux pervers auxquels se livrent les acteurs de la formation lorsqu'on leur dit que tout ne va pas au mieux (Perrenoud, 1998). Et les responsables n'ont pas encore compris que les échecs du système éducatif méritent mieux que des effets de manche ou d'annonce et qu'ils ne justifient pas un retour démagogique aux pédagogies les plus traditionnelles.

Il serait cependant angélique de croire que les usages pervers des performances sont récents. Ils sont au cœur du système éducatif, qui en a besoin pour ne pas exploser. Les enquêtes ne font qu'accentuer, déplacer, reconfigurer des contradictions aussi anciennes que les sociétés qui prétendent instruire tout le monde, mais ne veulent pas en payer le prix.

Philippe PERRENOUD

*Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève<sup>1</sup>*

---

1. Internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE): <http://www.unige.ch/fapse/LIFE/>

---

## Références

- Antibii A. (2003). *La constante macabre*. Toulouse : Éditions Math'Adore.
- Astolfi J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Dejours Ch. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Dijon : INRA Éditions.
- Perrenoud Ph. (1998). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? In Pelletier, G. (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation* (pp. 11-47). Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- Perrenoud Ph. (2005). L'évaluation des élèves : outil de pilotage ou pare angoisse? *Cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre, pp. 14-16.
- Perrenoud Ph. (2008 a). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF (4<sup>e</sup> éd.).
- Perrenoud Ph. (2008 b). Constructivisme : confusion et mauvaise foi. *Enjeux pédagogiques*, n° 10, novembre 2008, pp. 13-14.

