

Charles HADJI

LE DÉFI D'UNE ÉVALUATION À VISAGE HUMAIN

Dépasser les limites
de la société de performance



Le défi d'une évaluation à visage humain

Charles Hadji

Le défi d'une évaluation à visage humain

Dépasser les limites d'une société
de la performance



Composition : Myriam Labarre
Image de couverture : © Vectorium/Shutterstock

© 2021, ESF Sciences humaines

Cognitia SAS
3, rue Geoffroy-Marie
75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4284-3

ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*À mon père,
à qui n'a pas été donnée la chance
d'apprendre à lire et à écrire.*

Table des matières

Introduction	
L'évaluation, encore et toujours ?.....	9
Évaluer, de quoi parle-t-on ?	13
Que signifie donc, pour l'essentiel, évaluer ?.....	13
L'évaluation, enjeu de combats idéologiques ?.....	19

Partie I

L'évaluation en quête d'efficacité

1. Évaluer l'éducation artistique et culturelle.	
Pourquoi ? Comment ?.....	23
Un fait social significatif : le déploiement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle.....	25
Les besoins ressentis par les acteurs de l'évaluation.....	27
Évaluation structurée ou évaluation à bas niveau d'instrumentation ?....	30
Conclusion.....	33
2. L'expérimentation, du rêve à la réalité.....	35
Le rêve du plan expérimental.....	35
Le modèle de l'évaluation d'inspiration expérimentale.....	42
Conclusion.....	50
3. Vers une démarche simplifiée d'évaluation rigoureuse	51
Une démarche simplifiée d'évaluation rigoureuse (DSER), en trois temps forts.....	51
Le problème de la mesure des moyens	55
Conclusion.....	58

4. Le travail d'identification des objectifs	59
Deux questions préalables	59
Les chemins possibles	60
Difficultés spécifiques de l'identification des objectifs en EAC	64
Conclusion.....	68
5. Le travail de détermination des espaces d'observation	69
Le sens de ce travail	69
Un travail orienté par le questionnement général présidant à l'évaluation	71
L'impossible évaluation de l'efficacité ?	74
Au bout d'une logique de quantification : la question du rendement	76
Un impératif de justifiabilité	80
Un travail qui peut se faire en milieu naturel ou en milieu construit	82
Un travail tenant compte de la temporalité propre au réel évalué.....	85
Un travail rendu lourd en EAC par l'importante pluralité des espaces d'observation possibles	91
Conclusion.....	92
6. Le travail de recherche et de sélection des données probantes.....	93
Sens et difficulté de ce travail.....	93
L'exemple d'une méthodologie simple, mais robuste, dans le domaine hospitalier (CHU de Bordeaux)	95
Des objectifs aux descripteurs : le chemin éclairant ouvert par Le Poulitier	98
Une logique « horizontale » de construction d'outils à partir de référents officiels.....	102
De l'utilisation des échelles en évaluation	111
La formulation du jugement d'évaluation.....	115
Conclusion.....	116
Conclusion de la première partie	117

Partie 2

L'évaluation en quête de légitimité

Introduction	121
7. La folle course à l'indice du bonheur	123
Le bonheur, insaisissable, et pourtant obligatoire ?.....	123
Sur la lancée des tentatives de mesure de la « performance économique ».....	125
L'indice de développement humain : un progrès dans la saisie du bonheur ?.....	131
Que penser des diverses tentatives pour élaborer des indices spécifiques du bonheur ?.....	133
Conclusion.....	138
8. Quand le serpent se mord la queue : le défi de l'évaluation démocratique.....	139
La question du bonheur et le problème de la légitimité du référent.....	140
La question de la qualité et le problème de la valeur	147
La question du bien et du mal.....	158
Conclusion.....	159
9. Quand l'évaluation devient une menace : le défi de l'évaluation « libre de peur » ou apaisée.....	161
Le paradoxe du mal-être français	162
L'évaluation, une menace ?	166
Le défi d'une évaluation libre de peur.....	181
Conclusion.....	193
10. Quand l'évaluation devient une folie : le défi de l'évaluation « raisonnée »	195
La folie évaluation ?.....	195
Une frontière éthique pour contenir la « folie » ?	207
Évaluer à propos : oui, mais comment ?.....	213
Conclusion.....	225

Conclusion	
Le défi de l'évaluation humaniste	227
La belle idée d'évaluation humaniste	229
Quatre chantiers pour une évaluation à visage humain	234
Bibliographie	251

Introduction

L'évaluation, encore et toujours ?

*L'*évaluation mérite-t-elle qu'on lui consacre un nouvel ouvrage ?
Pour apporter des réponses à quelles questions ? Et pour être
utile à qui ?

Force est de constater que l'évaluation se trouve aujourd'hui au cœur des préoccupations d'acteurs sociaux dans de multiples champs. Celui de l'activité éducative, en premier lieu, et c'est ce champ qui sera l'objet principal d'étude de cet ouvrage. Mais aussi les champs de la formation, du travail en entreprise, de la gastronomie, du sport, du spectacle, etc. À tel point qu'on peut se demander si cette pratique n'est pas devenue dangereusement obsessionnelle, chacun étant tout à la fois perpétuellement évaluateur – en étant invité à donner son « avis » (rapidement qualifié, sans problème et sans aucune vérification, de « vérifié ») sur tout ce qu'il a vu, acheté, consommé –, et perpétuellement évalué, dans le regard, les discours, et les écrits, des autres, des « chefs », des « sachants », de ses parents, de ses enfants, des « autorités ». On n'en finit pas ! Comme le dit Bruno Perren (2017, p. 70), chacun tend à être constamment en situation de « juge jugé ».

► Une pratique dont l'expansion exige un double effort de clarification

Mais l'omniprésence de l'attitude évaluative ne signifie pas que tout a été dit sur la pratique évaluative. Patrick Gilbert et Jocelyne Yalenios (2017, p. 2) écrivent, à cet égard, que « *malgré des décennies passées à s'intéresser à l'amélioration des pratiques d'évaluation, celles-ci restent toujours aussi problématiques* ». D'une certaine façon, plus la société devient évaluatrice (à tel point que l'on a pu parler de « folie évaluation »), et moins l'on paraît se préoccuper du sens de cette activité cognitive et des contraintes méthodologiques qui pèsent sur elle. On pourrait dire que l'on a tendance à en faire fi, comme si ces problématiques étaient devenues négligeables.

On ne peut donc pas se contenter de constater que l'évaluation étend son empire. En raison même de l'importance prise par l'activité dans le champ social en général, et éducatif en particulier, il nous semble utile,

voire nécessaire, de clarifier les questions que l'on peut légitimement, et d'une certaine façon, plus que jamais, se poser sur elle.

Pour l'essentiel, ces questions nous paraissent être, aujourd'hui, au nombre de deux.

► Comment évaluer de façon techniquement efficace ?

La première est de savoir comment s'y prendre pour évaluer efficacement, d'un point de vue pratique. C'est en effet la première question qu'affrontent les praticiens, qu'il s'agisse des enseignants, ou, d'une façon plus large, des agents de l'action sociale. Certes, dans chaque champ d'action, des méthodologies plus ou moins éprouvées se sont installées, et il serait aussi prétentieux que vain de vouloir repartir de zéro. Toutefois, le risque est de penser qu'il n'y a plus de problèmes d'ordre technique, et que la bonne méthodologie va de soi. La question de la démarche, des dispositifs et des outils exige encore de réels éclaircissements. C'est pourquoi il nous paraît important d'essayer d'avoir une vue d'ensemble, suffisamment distanciée – et cependant (peut-être à cause de cela !) opératoire –, du problème de la construction des dispositifs d'évaluation.

► Comment évaluer de façon légitime ?

L'étude de la question du dispositif pertinent mettra en évidence l'importance du deuxième questionnement, concernant la légitimité même du travail évaluatif. Évaluer consiste à dire la valeur : d'un objet, d'une pratique, d'un groupe, ou d'un individu. Dire la valeur est une entreprise exposée à toutes les dérives et menacée par de nombreux dérapages, à commencer par l'abus d'autorité. Alors que l'évaluateur est en position de force, celui que l'on évalue, à travers ses œuvres, ou dans sa personne, n'est-il pas en position de faiblesse ?

Est-il donc possible, et à quelles conditions, d'évaluer de façon légitime ? Il en va pour chacun, quand sont concernées des personnes humaines, de sa dignité, et finalement de ce qui constitue sa raison d'être et donne valeur à son existence. Chacun peut se retourner vers son juge, pour lui demander : « Qui t'a fait évaluateur ? ». Et tout évaluateur serait bien avisé de se poser la même question, en se demandant d'où il tire sa légitimité de juge appréciateur. Nous devons donc nous interroger sur ce que pourrait être une évaluation éthiquement justifiable.

► Questions de méthode

Mais pouvons-nous avoir la prétention de nous croire capable d'apporter des éléments de réponse à ces deux grandes questions ? Comme toujours, la question qui se pose en premier lieu est celle de la légitimité de l'auteur des analyses que propose l'ouvrage.

Observons que sont en jeu deux types d'analyses. Des analyses descriptives, pour dire quels sont les faits, et ce qu'il en est de la réalité des pratiques. Et des analyses réflexives, pour dire ce qu'il y aurait lieu de faire pour bien faire, du double point de vue méthodologique et éthique.

Nous avons donc à faire l'effort dont la nécessité avait été soulignée dès 1986 : pouvoir, et savoir, articuler une approche *descriptive*, et une approche *prescriptive* (De Ketele, 1986). En sachant que, de fait, pour l'acteur social, cette dernière approche est dominante. Ce qui l'intéresse, finalement, est effectivement de savoir comment il est possible de « bien » évaluer, en respectant tant les impératifs méthodologiques que les exigences éthiques, qui sont en jeu dans cette pratique.

Mais cette recherche du « bien évaluer » doit nécessairement prendre en compte les résultats de l'effort de modélisation des pratiques évaluatives accompli par la recherche ayant pris l'évaluation comme objet d'étude. Nous aurons donc à rappeler ce que l'on sait de source sûre (c'est-à-dire : grâce à la recherche) sur l'évaluation comme activité spécifique, pour poser, dans le cadre ainsi constitué, le problème du « bien évaluer ».

Cependant, il nous faut éviter deux écueils. D'une part, celui de la fracture interne qui résulterait d'une présentation en deux temps successifs (la théorie : évaluer ; puis la pratique : bien évaluer). Et, d'autre part, celui de la simple répétition, en n'offrant qu'une nouvelle, et alors fastidieuse, présentation d'acquis, déjà effectuée ailleurs pour l'essentiel (Hadji, 1992, 1997, 2012, 2017, 2018).

C'est pourquoi, et bien qu'il nous faille, chemin faisant, faire référence à ces acquis, nous proposons une méthode originale. Pour chacune des deux grandes questions identifiées ci-dessus, nous partirons d'un problème « pratique », très concret, en demandant au lecteur d'observer et d'analyser en même temps que nous les problèmes spécifiques soulevés en chaque cas. En n'hésitant pas à affronter les problèmes d'ordre théorique que nous rencontrerons au fil de nos analyses. Et, bien entendu, dans l'espoir de montrer comment il est concrètement possible d'apporter des réponses fondées à nos deux grandes questions, qui, nous ne devons pas l'oublier, portent bien au-delà de chaque cas particulier.

Les réponses apportées seront alors fondées sur un triple socle.

- Un travail d'analyse conduit « en temps réel », dans l'étude approfondie des deux cas particuliers.
- Un ensemble de savoirs sur l'évaluation, construit au cours d'une carrière d'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation.
- Et la mise en œuvre d'une attitude réflexive, fortifiée par une pratique assidue du questionnement philosophique.

Ainsi nous traiterons la question de l'efficacité (comment faire ?) à partir du cas de l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle (EAC).

Nous traiterons ensuite la question de la légitimité (comment être acceptable et accepté ?) à partir du cas de l'évaluation du bonheur.

Nous espérons, dans ces conditions, pouvoir apporter au lecteur quelques pistes et lignes directrices pour une évaluation qui réussirait ce double miracle d'être techniquement efficace, et éthiquement légitime !

Évaluer, de quoi parle-t-on ?

Que signifie donc, pour l'essentiel, évaluer ?

De quoi parle-t-on quand on utilise le terme d'évaluation ? Bien sûr, le propos de cet ouvrage est, en grande partie, de clarifier, autant que faire se peut, la réponse à cette question. Nous espérons savoir, à la fin, ce que signifie « bien évaluer » ; donc déjà, et *a fortiori*, « évaluer ». Mais il nous faut nous doter d'une définition de départ, aussi indiscutable que possible, pour que l'on comprenne bien de quoi nous parlons quand nous utilisons ce terme.

Pour commencer, nous ferons une petite observation : quand on nage, que ce soit dans une rivière, dans un lac, ou dans l'océan Atlantique, on met toujours en œuvre un même ensemble de mouvements, par où s'exprime notre « savoir nager ». Ce « savoir nager » peut être modélisé, à partir de l'observation d'un nageur en rivière, ou en lac, etc. Il en va de même pour l'évaluation, qu'il s'agisse de l'évaluation d'un repas, d'une dissertation, ou d'une action sociale.

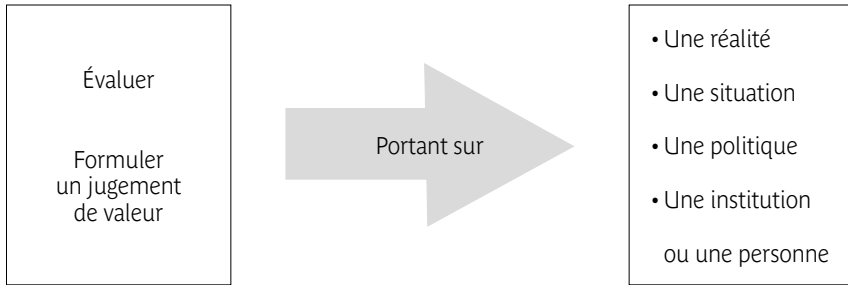
Qui est compétent pour effectuer cette modélisation ? Les sciences de l'éducation ne prétendent à aucun monopole. Est compétent celui qui observe ce qui se passe quand l'évaluation est en acte. Le mieux étant, si possible, d'effectuer des observations dans des contextes variés, pour ne pas attribuer à l'« essence » de l'activité évaluative quelque chose qui ne serait dû qu'à la particularité d'un contexte. C'est pourquoi cet ouvrage ne traitera pas que de l'évaluation scolaire, mais se penchera, par-delà les contextes de sa mise en œuvre, sur l'activité évaluative en tant que telle.

Nous pensons alors pouvoir proposer, en fait, deux définitions de départ, qui, pour nous, se rejoignent :

- Évaluer signifie se prononcer sur l'acceptabilité d'une réalité.
- Évaluer signifie rechercher des faits « prouvant » que l'on va (ou que l'on est allé) dans la bonne direction.

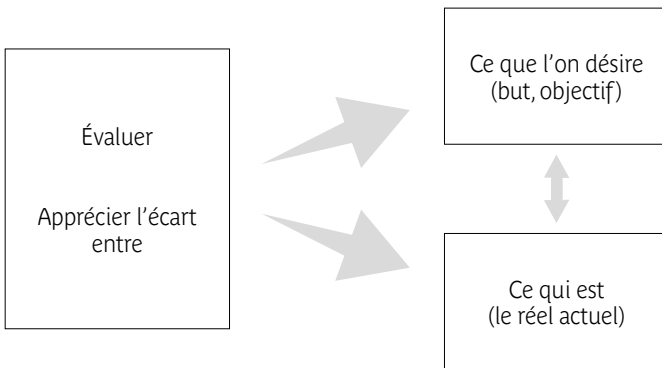
La première définition se centre sur le moment propre de l'évaluation comme activité cognitive. À un certain moment, un évaluateur se prononce sur une réalité (un état de fait, une situation, une politique, une institution, une personne) pour dire si elle lui paraît acceptable. C'est le geste évaluatif.

Le geste évaluatif



Mais acceptable par rapport à quoi ? À un certain état tenu, sinon pour idéal, du moins pour souhaitable. Et pourquoi juger de l'écart éventuel entre le souhaité et le réel ? Autrement dit, pourquoi vouloir évaluer ? Précisément parce que l'on peut juger, d'une façon générale, que le souhaitable est, par essence, préférable, raison pour laquelle on se le donne pour but ou pour objectif.

L'évaluation comme appréciation d'un écart entre le réel et le souhaitable



Cela signifie qu'il existe un écart entre ce qui est (le réel actuel) et ce que l'on désire (le but ou l'objectif). Est-ce toujours le cas ? Pas nécessairement. On peut imaginer une personne ou une société totalement satisfaite par sa situation. Mais, d'une part, un tel cas est assez rare, l'homme étant, par nature, plutôt insatisfait. Et, d'autre part, il n'y a plus lieu, alors, d'évaluer ! Or l'évaluation ne cesse d'étendre son champ d'action. Peut-être, parce

que, comme le souligne Emmanuel Levinas (1971), l'homme est un être temporel, et que toute action, comme toute vie, se déploie dans le temps. Si bien que l'on ne peut échapper à la problématique de leur régulation.

On pourrait, avec Levinas, définir le temps comme « *la distance à l'égard de soi* » (*id.*, p. 231). Par le temps, l'homme n'est jamais « complet ». Il est, pour toujours, dans le « pas encore ». « *Par le temps, en effet, l'être n'est pas encore, ce qui ne le confond pas avec le néant, mais le maintient à distance de lui-même. Il n'est pas d'un seul coup* » (*id.*, p. 46). Ainsi l'homme est, par essence, condamné à se développer. C'est pourquoi il a besoin de savoir, le plus possible, où il en est.

De ce point de vue, l'évaluation est consubstantielle à la conscience. « *Avoir conscience, c'est précisément avoir du temps* » (*id.*, p. 179). La conscience exprime cette capacité d'« *avoir à l'égard du présent lui-même une distance* » (*ibid.*). Enfermé dans un cadre temporel, condamné au développement, l'homme est par là même contraint pour éviter, comme le disait Descartes (1637, Troisième partie), d'« *errer en tournoyant tantôt d'un côté, tantôt d'un autre* », de se fixer des caps et de faire le point par rapport à eux, en recherchant des faits indiquant qu'il a marché dans la bonne direction. Celle du cap, quel qu'il soit. Car, comme le dit encore Descartes, mieux vaut ne pas être perdu au milieu d'une forêt !

Telle est la signification de notre seconde définition de départ, qui exprime cette situation d'avoir à évaluer, conséquence de notre essence d'être conscient, qui se développe dans le temps. Évaluer, c'est tenter de savoir si l'on a marché droit en direction du but, pour juger de l'acceptabilité de sa situation actuelle (celle du moment où l'on évalue) par rapport à la situation-but (tant) désirée.

Cela nécessite alors de prendre en compte des **trajets**, des **parcours**, des **évolutions**. C'est-à-dire de considérer, en toute rigueur, trois types de situations.

Les 3 types de situations en jeu dans une temporalité évaluative

- Une **situation de départ** (situation 1) : l'élève en début d'année ; l'état du pays au moment de la mise en œuvre d'une politique ; le collaborateur tel qu'il était lors du dernier entretien d'évaluation, etc.
 - La **situation appréciée** au moment de l'évaluation (situation 2) : celle dont l'évaluation doit rendre compte, en proposant des éléments d'appréciation.
 - La **situation-but** (situation 3) par référence à laquelle on fait l'effort de se situer : le « bon » élève maîtrisant les savoirs visés ; le pays pleinement développé ; le collaborateur hautement performant, etc.
-

Le dispositif d'évaluation est alors ce qui permettra de recueillir les données sur lesquelles on pourra s'appuyer pour dire où on en est par rapport au but. Car les « faits probants » ne vont pas de soi et ne s'offrent pas spontanément au regard de l'évaluateur. Il faut s'organiser pour les recueillir. De fait, les « données » devraient être plus précisément désignées comme des « cueillies ». Tout le travail de l'évaluateur est de rendre possible cette cueillette, par le moyen d'un dispositif.

Le temps de l'évaluation : des projets aux effets

Nous avons parlé du moment propre de l'évaluation comme activité cognitive, en évoquant ce que l'on peut désigner comme le « geste évaluatif », par lequel on se prononce sur l'acceptabilité d'une réalité. Mais le travail d'évaluation n'est pas contenu dans ce seul geste. Il s'inscrit dans sa propre temporalité, dont il convient d'avoir une vision claire. Il faut en effet comprendre une chose capitale :

L'évaluation ne se réduit jamais au moment spécifique du « contrôle », de l'interrogation, de l'entretien. Ce moment n'existe et n'a de sens que par ce qui le précède, et par ce qu'il prépare et rend possible.

On peut le voir en prenant un premier exemple concret, peut-être un peu « exotique » par rapport à l'activité d'enseignement, mais justement, pour cela, très instructif. Il s'agit du cas de « *la difficile évaluation de la fin de l'ISF*¹ ». La suppression, en 2017, de l'impôt de solidarité sur la fortune (ISF) et son remplacement en janvier 2018 par un impôt sur la fortune immobilière (IFI) étaient des mesures phares du nouveau président de la République. La nouvelle majorité s'était engagée à faire évaluer dès que possible cette mesure polémique.

Ce travail d'évaluation a été confié à un « comité d'évaluation des réformes de la fiscalité du capital », qui a rendu son rapport le 1^{er} octobre 2019. Ce rapport, nous dit *Le Monde*, ne livre aucune réponse tranchée. Mais à quelle(s) question(s) ? Car toute évaluation porte sur un **objet**. Ici, en l'occurrence, une mesure politique. Mais ce pourrait être une pratique (une « méthode » d'enseignement), une institution (une université, le système scolaire), un individu (le collaborateur d'une entreprise, un élève), etc. Sur cet objet portent des **interrogations**. Un objet qui ne fait naître

1. TONNELIER A., « La difficile évaluation de la fin de l'ISF », *Le Monde*, 2 octobre 2019, p. 10.