

# De l' "éducativité" en éducation, et de son évaluation

CHARLES HADJI<sup>1</sup>

## A MICHEL LECOINTE

Deux observations liminaires nous paraissent s'imposer. La première est qu'aujourd'hui le vent de l'évaluation souffle fort et partout. La seconde, que la pratique évaluative est d'autant plus sujette à de préoccupantes dérives. Le vent de l'évaluation souffle fort: l'évaluation est devenue une activité omniprésente, à laquelle rien ne semble pouvoir échapper. Aucune pratique sociale, aucun acteur, ne sont à l'abri. Le rapport de la "commission Attali" prévoit ("décisions" 227 et 228) d'évaluer tous les services de l'Etat (école, université, hôpital, administration), et de faire évaluer tout agent d'un service public (professeur, fonctionnaire, médecin) à la fois par ses supérieurs et par les usagers. Pour ce qui concerne l'école et l'université, on instaure, ou on renforce, une évaluation devant désormais toucher tous les niveaux (écoles, collèges et lycées, universités), tous les acteurs (les enseignants comme les élèves), et dont on attend beaucoup. Le ministre de l'éducation compte d'une façon forte sur elle pour "diviser par trois l'échec scolaire lourd"! (Le Monde des 11-12 novembre 2007). Mais cette extension du domaine de la lutte évaluative ne s'arrête pas à l'action de l'Etat. On évalue aussi (depuis la loi "TEPA"), la performance des dirigeants d'entreprise. On évalue la fraude fiscale (avec des écarts considérables selon les évaluateurs!); mais aussi, depuis peu, les ministres; le marché du travail; la pauvreté; les inégalités; les HLM; la législation des comptes de campagne (commission installée le 9 juin 08!); la fonction RH; la dangerosité des détenus; les entreprises et les banques (avec le succès que l'on sait, comme l'a mis en évidence la débâcle des agences de notation financière lors de la crise des "subprimes"; si bien que l'on songe à créer un "organe de surveillance international" chargé d'évaluer et de réguler les agences de notation! (Le Monde du 30 mai 2008).

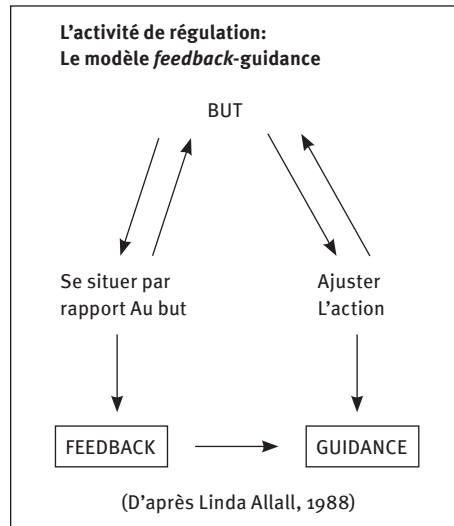
Déjà donc, dans ce dernier champ, des dérives sont évidentes. Mais il ne suffit pas d'accuser les agences de notation "d'avoir mal évalué le risque "subprime"" (Le Monde du samedi 18 août 07!). Encore faudrait-il s'interroger sur ce qui caractérise le "bien évaluer", et pouvoir décrire les conditions permettant d'éviter les dérapages et les errements. Faute de quoi on continuera à déplorer pendant longtemps les ambiguïtés d'une pratique invasive, qui ne doute de rien, et prétend même pouvoir s'attaquer avec bonheur à l'évaluation du bien-être, voire du "bonheur national brut" (royaume du Bhoutan), en produisant des chiffres toujours discutables et incertains, alors qu'elle provoque, par la pression qu'elle exerce, et les excès auxquels elle se livre, tant de souffrances (angoisses, humiliations, suicides), et déclenche tant de comportements "pervers" (favoritisme, violences, triches et fraudes en tous genres). Il devient urgent de "re-penser" le travail évaluatif, pour dire ce qu'on est vraiment en droit d'en attendre, et faire apparaître ce qui pourrait être *une évaluation s'exerçant "dans les limites d'une saine raison"*.

Il nous semble que ce devrait être, à coup sûr, une évaluation s'interrogeant d'avantage sur son *projet de questionnement*. C'est ce que nous allons montrer, en restant dans le champ du travail éducatif. Il nous faut pour cela, tout d'abord, nous recentrer sur ce qui fait l'essentiel de l'acte d'évaluation.

## 1. RETOUR AUX FONDAMENTAUX: L'ÉVALUATION COMME PRODUCTION D'UN JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ, DANS LE CADRE D'UN "PROJET DE QUESTIONNEMENT ÉVALUATIF".

Nous proposons de tenir pour acquis qu'évaluer signifie *prononcer un jugement d'acceptabilité portant sur une réalité donnée* (Hadji, 2004).

Dans le cadre d'une activité de régulation, telle que modélisée par Linda Allal (1988):



...évaluer revient à dire dans quelle mesure une réalité donnée (un objet, une situation, une pratique, une personne) peut être jugée acceptable par référence à des attentes (un ensemble de qualités pour l'objet ; une situation idéalisée ; une pratique qui serait, entre autres, efficace et équitable ; une personnalité idéale...). L'évaluateur apprécie la réalité à la lumière d'attentes qui la concernent.

De façon très schématique, on peut alors dire que, dans le champ éducatif, l'évaluation est une appréciation du "SFR" (*Service "Formatif" Rendu*):

**L'évaluation dans le champ éducatif:  
une appréciation du "SFR"**

...⇒ Evaluer, c'est apprécier la qualité d'une action "éducative", dans l'axe d'une question générale:

*quel est le "service (éducatif, formatif, développemental) rendu" ?*

...qui exige la spécification préalable (ou, à tout le moins, concomitante), du SFA, ou *Service "Formatif" Attendu*:

L'acceptabilité de l'action est alors appréciée par référence au "SFA", i.e. au "service formatif attendu"

Il devrait dès lors être clair que la spécification des attentes est un temps fort essentiel de l'activité évaluative, qui va s'organiser autour de 3 grandes questions:

**En condensé: 3 temps forts,  
autour de 3 questions**

Question 1: qu'est –on essentiellement en droit d'attendre de l' "objet" évalué? Quel est le service attendu (SA)?

→ assigner des *attentes prioritaires*

Question 2: que faudra –t-il alors aller voir (observer)?

→ identifier des *espaces d'observations*, i.e. des "lignes de lecture"

Question 3: et à quoi verra –t-on que l'attente est satisfaite ou non?

→ définir des *indicateurs de réussite*, i.e. des signes d'appréciation du service rendu (SR)

La recherche de *signes de réussite*, i.e. de satisfaction des attentes, n'a de légitimité qu'à l'intérieur des *espaces d'observation* qui s'inscrivent dans l'axe des champs de questionnement correspondant aux *attentes prioritaires*. Par exemple, je veux savoir si un enseignant est "méritant" (évaluation du mérite, si souvent prônée aujourd'hui). Mais qu'est-ce que cela peut signifier? Qu'il est "performant"? Qu'est-on donc légitimement en droit d'attendre de lui, et qui permettra de le juger "performant"? Il faut le dire. Par exemple, qu'il mette en œuvre les compétences requises par les grandes tâches professionnelles, qu'il faudra donc lister pour pouvoir l'évaluer correctement. Une modélisation de "l'enseigner" (l'activité de l'enseignant qui serait alors "performant") est un préalable à l'évaluation du "bien enseigner". Enfin, on pourra, et il faudra, rechercher des signes "d'acceptabilité" dans chacun des espaces d'exercice professionnel. Par exemple: a-t-il construit et proposé un "texte de savoir" (Chevallard) pertinent? A-t-il su faire face au groupe d'élèves pour placer ceux-ci dans des conditions de travail propices? Etc., etc.

Dans ces conditions, une notion devient essentielle en évaluation, celle de "*projet de questionnement*".

Car, on l'a compris, sans questions qui guident sa démarche, l'évaluateur est aveugle. Sa première tâche est de *savoir ce qu'il y a à savoir sur la réalité évaluée*. Ce questionnement, d'une certaine façon, explicite les attentes que le projet d'évaluer doit nécessairement prendre en considération, faute de perdre son sens. Dans le projet de questionnement s'inscrit le grand type de question que l'on va poser à la réalité (ici éducative) évaluée, pour savoir si elle est acceptable.

Il nous paraît alors possible de distinguer 3 grands "projets de questionnement évaluatif":

→ Le premier est aujourd'hui dominant: il s'agit du questionnement portant sur *l'efficacité* des pratiques "éducatives"

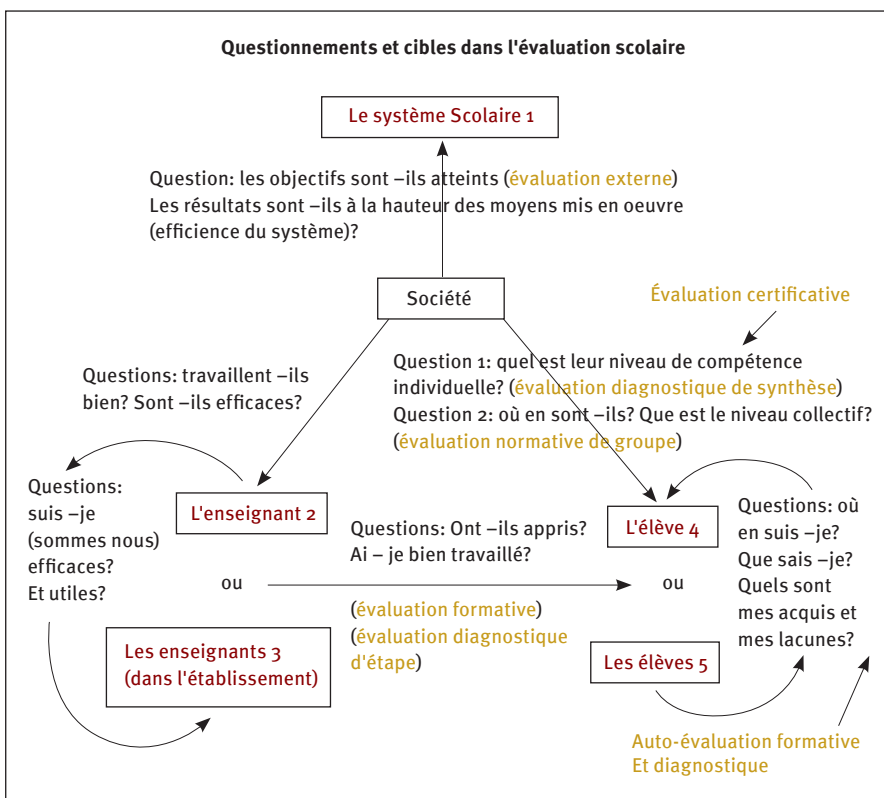
→ Le deuxième est en expansion: il s'agit du questionnement sur *l'équité* de ces pratiques

→ Letroisième est pratiquement inexistant (c'est pourquoi nous parlerons d'une "grande absence"): il s'agit du questionnement portant sur ce que nous proposons d'appeler, faute de terme plus adéquat et bien stabilisé, *l'éducativité* de ces pratiques.

Pourquoi donc faudrait-il s'arrêter sur le chemin qui devrait logiquement nous conduire à privilégier l'évaluation de l'éducativité des pratiques dites éducatives?

## 2. D'UN PREMIER GRAND PROJET DE QUESTIONNEMENT, PORTANT SUR L'EFFICACITÉ...

S'agissant du travail éducatif scolaire, comme le montre le schéma ci-dessous, les questionnements, comme les cibles, sont pluriels:



Il m'a paru possible de repérer ainsi 3 grandes sources de questionnement (la société, les enseignants, les élèves) ; 5 grands objets cibles (le système scolaire, un enseignant, un établissement, un élève, un ou des groupes d'élèves) ; et, à partir de là, 4 grandes problématiques évaluatives :

#### 4 GRANDES PROBLEMATIQUES

- …⇒ Problématique de *développement personnel*  
(Autoévaluation de l'élève)
- …⇒ Problématique de *ajustement pédagogique*  
(Évaluation formative opérée par l'enseignant)  
(Autoévaluation de l'enseignant)  
(Autoévaluation de l'établissement)
- …⇒ Problématique de *mesure de l'efficacité*  
(Évaluation du système scolaire)  
(Évaluation des établissements)
- …⇒ Problématique de *repérage et d'attestation d'effets et de niveaux*  
(Évaluation certificative des "formés")  
(Évaluation normative (indicative) des groupes d'élèves)

Mais si l'on veut être encore plus "radical", et identifier des "types" (génériques) de questionnement, on peut se situer, puisqu'il s'agit d'évaluer l'action éducative, dans ce que j'ai appelé (Hadji, 2006) le triangle de l'évaluation des actions, qui fait apparaître l'évaluateur comme un "agent triple" (alors que l'agent de la chanson de Guy Béart n'était que double..).