

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE,
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA RECHERCHE

Direction de l'Enseignement scolaire

Service des formations

Sous-direction des actions éducatives et de la formation des enseignants

Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques

Pratiques innovantes

D É B A T T R E

Évaluer les pratiques innovantes

Actes des journées d'étude des 26 et 27 mars 2001
Saline royale d'Arc-et-Senans – académie de Besançon

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

Coordination des actes : Danielle Alexandre
Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'enseignement scolaire
Service des formations
Sous-direction des actions éducatives et de la formation des enseignants
Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques

Remerciements à A.-M. Bériot, A. Bodin
et C. Ravelli

Suivi éditorial : Christianne Berthet
Secrétariat d'édition : Élise Goupil
Mise en pages : Michelle Bourgeois
© CNDP, juin 2002
ISBN : 2-240-00822-9
ISSN : en cours

SOMMAIRE

Avant-propos	5
Ouverture des travaux	
<i>Aleth Manin</i>	7
Un enjeu pour l'institution	
<i>Martine Le Guen</i>	11
Pour une spécificité de l'évaluation de l'innovation scolaire	
<i>Françoise Cros</i>	15
De la dynamique de l'action à son évaluation	
<i>Anne Jorro</i>	19
L'évaluation, pratique scientifique et sociale : cas de l'évaluation des pratiques de changement	
<i>Antoine Bodin</i>	25
L'évaluation <i>de</i> et <i>dans</i> l'innovation	
<i>Jean-Marie De Ketele</i>	35
Regards sur les démarches, dispositifs et outils : table ronde	
<i>Antoine Bodin, Françoise Cros, Jean-Marie De Ketele, Anne Jorro, Catherine Régnier</i>	43
Synthèse des ateliers	
<i>Danielle Alexandre</i>	51
Clôture des travaux	
<i>Christine Faucqueur</i>	55
Annexes	57
Annexe 1. Étude d'un cas à partir d'une monographie (atelier 1) : fiche destinée aux participants de l'atelier	57
Annexe 2. Étude d'un cas à partir d'une séquence d'enseignement vidéo (atelier 2) : fiche destinée aux participants de l'atelier	59
Annexe 3. Du discours à la pratique : les démarches d'évaluation décrites par les enseignants eux-mêmes	
<i>Patrick Avril</i>	61
Glossaire	73
Bibliographie	77

Les acteurs de l'innovation ont souvent le sentiment d'avoir réussi quelque chose, d'avoir vaincu des obstacles, sans pouvoir le mesurer objectivement. Cependant, leur enthousiasme ne va pas sans doutes et découragements, eux aussi fondés sur des impressions. Passer d'une évaluation subjective à une évaluation réfléchie et instrumentée est un moyen de conforter les équipes dans leurs choix, de permettre la régulation de l'action, sa valorisation et d'en faciliter la diffusion. Il importe, par ailleurs, de rendre lisibles à un maximum d'interlocuteurs, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution, les avancées tout autant que les points de résistance. L'évaluation des pratiques de changement en éducation paraît donc nécessaire, plus encore que celle de toute pratique éducative ou pédagogique.

Si pour ses auteurs comme pour les autres membres de l'institution, l'évaluation éclaire l'action et lui confère de la valeur, encore faut-il être au clair sur les concepts mobilisés. L'enjeu des journées d'étude, organisées à la saline royale d'Arc-et-Senans les 26 et 27 mars 2001, était précisément de définir l'évaluation de l'innovation, de travailler sur ses spécificités et ses mises en œuvre possibles. Elles ont été préparées par un travail d'un an, conduit en collaboration par des chercheurs spécialistes de la question et des responsables du dispositif de valorisation des innovations pédagogiques, tant au niveau national qu'académique.

Pour permettre aux participants, tous acteurs directement concernés par l'innovation, de se saisir de la question complexe de l'évaluation et d'entrer dans un dossier déjà consistant, le choix a été fait de croiser plutôt que de juxtaposer les différentes approches. Les intervenants ont ainsi ajusté leurs voix afin d'alimenter la réflexion par des points de vue différents, mais suffisamment concertés, pour que chacun puisse à la fois déconstruire et reconstruire ses représentations. Des ateliers qui plaçaient les participants en posture d'évaluateurs, des témoignages d'équipes engagées dans l'action ont assuré un va-et-vient entre théorie et pratique. En écho direct au questionnement des premiers ateliers, une table ronde a servi de charnière entre la première journée, parfois ressentie comme déstabilisante, et la seconde, orientée vers la production. Elle a apporté éléments de réponses et clarifications qui ont permis d'enclencher un processus de reconstruction et de production d'outils méthodologiques.

Chacun pourra puiser des éléments pour nourrir sa propre réflexion dans ces actes qui stabilisent un certain nombre de repères et de concepts clés. Si ces journées ont permis de faire progresser la question de l'évaluation de l'innovation, il reste cependant beaucoup à faire. Certaines académies ont d'ores et déjà relayé les travaux, notamment en encourageant des équipes pédagogiques à poursuivre la réflexion et contribuer ainsi à l'avancement de ce dossier.

Christine Faucqueur,
chef du bureau de la valorisation des innovations pédagogiques,
direction de l'enseignement scolaire

Ouverture des travaux

Aleth Manin, rectrice de l'académie de Besançon

C'est un plaisir pour moi d'accueillir dans l'académie de Besançon les participants à ce colloque. Je remercie la direction de l'enseignement scolaire d'avoir choisi notre académie pour travailler sur un thème ardu qui nous préoccupe : l'évaluation des pratiques innovantes. Le choix d'Arc-et-Senans comme cadre de ces deux journées de travail constitue un choix vraiment heureux. Je suis certaine que vous apprécierez la découverte ou la redécouverte des bâtiments de la maison du directeur de la gabelle et que vous goûterez pleinement la sérénité qui se dégage de l'ordonnement de cet ensemble monumental. La saline a été conçue par Claude Nicolas Ledoux, c'est elle qui l'a inspiré pour rêver de la cité idéale de Chaux. Dans sa configuration actuelle, elle est un rêve inachevé puisque seule a été réalisée la manufacture qui devait être intégrée à la ville. Mais, même tronqué, le rêve perdure. Telle quelle, la saline continue à attirer, à séduire, à fasciner. Elle ne renvoie pas seulement au passé : elle provoque des interrogations contemporaines sur la place de l'homme dans la cité, sur l'aménagement du temps et de l'espace, sur l'esthétique dans la vie quotidienne.

Croyez-vous que je m'éloigne de ce qui nous réunit aujourd'hui ? Je ne le pense pas. Claude Nicolas Ledoux est l'architecte génial de l'utopie. C'est lui qui a traduit dans l'art architectural les préceptes du genre littéraire qui se sont développés depuis Thomas More et je me permettrai de vous suggérer de vous imprégner de cet esprit qui habite la saline pour vous servir de guide dans ce travail consacré à l'évaluation des pratiques innovantes.

Ce conseil ne me paraît pas aussi audacieux qu'il ne semble à première vue. Comme la saline qui constituait une innovation lors de sa construction à partir de 1771, l'innovation au service de l'apprentissage ne peut naître que de l'utopie au sens où on l'entendait encore au XVIII^e siècle. L'utopie – vous vous en souvenez sans doute – a été un artifice littéraire permettant de décrire une société idéale. Sous cet aspect, les auteurs ont eu recours à l'imaginaire pour élargir le champ du possible et l'explorer. Mais contrairement à ce que l'on pense aujourd'hui lorsqu'on évoque une utopie, les utopistes du XVIII^e siècle avaient non seulement la conviction qu'un monde meilleur pouvait exister, mais ils avaient bel et bien la volonté de parvenir à l'atteindre en affirmant une volonté de réforme. N'est-ce pas notre cas aujourd'hui, nous qui recherchons la voie de l'école idéale en empruntant celle des pratiques innovantes ?

Les raisons d'innover sont multiples. Toutes les organisations – publiques ou privées – sont appelées à innover pour survivre : c'est l'innovation qui restaure le lien qui s'effiloche entre ce qu'elles font et ce que l'on attend d'elles. Dans une organisation aux dimensions de la nôtre, l'innovation

est longtemps partie d'une critique de nos modes d'apprentissage, liée à la volonté de les améliorer. La difficulté spécifique que nous rencontrons – et ce n'est pas la moindre – tient au fait que l'acte d'apprentissage est un acte individuel qui privilégie la relation entre le maître et l'élève. D'où le foisonnement des pratiques innovantes et le tri qu'il convient d'opérer entre celles qui peuvent être généralisées et celles qui ne peuvent pas l'être. De là aussi la difficulté de distinguer ce qui restera pratique innovante et ce qui doit être reconnu comme une réforme véritable. Et cette situation me semble s'être complexifiée encore : nous admettons désormais que l'enseignement ne doit pas se borner à la transmission des savoirs et des compétences. Depuis longtemps, Montaigne préconisait de former des têtes bien faites. Nous avons privilégié la formation des têtes bien pleines. Or nos élèves vivent déjà dans une société où les savoirs fondamentaux ne suffisent plus à assurer leur épanouissement individuel et ils n'ignorent pas qu'ils devront agir comme des citoyens responsables et qu'ils seront jugés sur les multiples aspects de leur personnalité.

Quelles pratiques innovantes doit-on alors proposer pour développer leur créativité, le sens de l'initiative, le sérieux de l'engagement, le goût du travail en équipe ? Il me semble que le système éducatif est tout à fait capable de réponses adéquates et rapides : la mise en place des TPE¹ est un bel exemple de notre degré de réactivité et du passage de l'expérimentation au stade de la généralisation.

Je reviens encore aux principes que nous rappellent les utopistes pour cerner de plus près ce qui sera le cœur de notre réflexion et dire quelques mots sur la fonction de l'évaluation appliquée aux pratiques innovantes. La liaison innovation-évaluation n'est plus à faire. Des réponses ont été apportées à de nombreuses questions ; vous avez en quelque sorte à les revisiter.

Quand l'évaluation doit-elle intervenir, par qui et comment la conduire ? Sur la base de quels critères identifier une pratique et en apprécier l'impact ? Doit-on la retenir parce qu'elle est généralisable et l'écartier parce qu'elle n'est pas susceptible d'appropriation par tous ?

Je me garderai bien d'anticiper sur les résultats de vos travaux. Je préfère m'en tenir à ce qui m'apparaît comme la fonction capitale de l'évaluation en ce qui concerne les pratiques innovantes. Il me semble qu'une bonne évaluation doit prendre en compte celles qui sont à la fois réalistes, réalisables et qui sont susceptibles de profiter à tous.

Je m'explique. Réaliste : en effet, je ne pense pas que ce soit le nombre de pratiques qui importe, c'est beaucoup plus leur cohérence interne dans l'acte pédagogique et dans l'évaluation de l'apprentissage.

Réalisable : je pense ici à des questions de calendrier. Les pratiques innovantes seront retenues si nous avons le temps de les diffuser correctement avant de les mettre en œuvre.

Enfin, elles doivent profiter à tous, c'est-à-dire aux élèves, mais aussi aux enseignants. Si ces trois impératifs sont retenus, nous respecterons le sens des doctrines utopistes.

1. Les TPE, travaux personnels encadrés, ont été mis en place dans les lycées à la rentrée 2000 dans le cadre de la réforme du second cycle.

Esprit visionnaire, Ledoux ne s'est pas départi de la réalité pour construire la saline. C'est l'environnement géographique qui a été déterminant pour la localisation de la manufacture. Il l'a implantée ici plutôt que vers les sources salées de Salins, en raison de la réserve de combustible que constitue à proximité la forêt de Chau. Suivons son exemple. Pour que les pratiques innovantes deviennent des pratiques ordinaires dans notre système éducatif – ce qui est la preuve de la réussite – ne poursuivons pas de rêve chimérique.

Recevons ce que le langage ancien nous a appris et retenons dans les utopies ce qui est possible et à notre portée.

Un enjeu pour l'institution

Martine Le Guen, sous-directrice des actions éducatives et de la formation des enseignants à la direction de l'enseignement scolaire

Merci, Madame le recteur pour votre accueil et pour votre brillante intervention sur « l'innovation et l'utopie », en écho à ce merveilleux site qui va servir de cadre à nos travaux.

En préambule, je voudrais rappeler l'origine du présent séminaire. C'est lors d'une réunion de coordonnateurs académiques de la valorisation des innovations pédagogiques qu'a été formulée la demande d'un regroupement pour traiter de la délicate question de l'évaluation de l'innovation. Un groupe de travail a été constitué notamment avec les chercheurs ici présents, des représentants des académies et de la DESCO². Plusieurs réunions se sont tenues pour préparer une rencontre de l'ensemble des coordonnateurs, bien vite élargie à des représentants des académies.

Les objectifs du séminaire sont clairs : échanger, mutualiser des idées, en particulier à partir de témoignages concrets, avec l'apport de chercheurs et de praticiens, mais aussi réfléchir sur des méthodologies possibles de l'évaluation de l'innovation et enfin commencer à produire des outils pertinents très attendus, en particulier dans la perspective du suivi des structures expérimentales.

J'en viens maintenant à la thématique du séminaire « l'évaluation des pratiques innovantes » que je souhaite aborder dans mon intervention à partir de deux points principaux, d'abord le renforcement de la démarche d'évaluation dans le système éducatif, ensuite l'intérêt spécifique de l'évaluation des pratiques innovantes.

Le renforcement de la démarche d'évaluation

Depuis une vingtaine d'années, la déconcentration entreprise dans le système éducatif a dégagé des marges de manœuvre accrues, non seulement pour les responsables des services déconcentrés, mais aussi pour les responsables des établissements scolaires.

Parallèlement, l'idée de projet comme mode de *management* du système éducatif s'est progressivement imposée. Il est clair, en effet, que conduire la totalité des élèves à une qualification ne peut se faire par des procédures totalement uniformes. Il convient de prendre en compte les réalités du terrain avec sa diversité, par exemple les caractéristiques des élèves, leur environnement socio-économique, la typologie des enseignants, etc. Ces stratégies constituent les fondements des projets d'établissement.

2. DESCO : direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale.

Plus récemment, on observe également le développement de politiques éducatives à tous les niveaux : académique, départemental, au niveau du bassin. C'est le cas du projet pédagogique de l'académie, pivot de la contractualisation développée actuellement entre les académies et l'administration centrale.

Or, pour assurer le pilotage de l'ensemble des niveaux dans la cohérence, il est nécessaire que l'institution développe un système d'évaluation, tout comme il est essentiel que le ministère de l'Éducation nationale se dote de moyens pour connaître la qualité du système éducatif, en termes de niveaux de performance, en vue de l'améliorer. C'est pourquoi, il est important que continue à être réalisée une évaluation pédagogique fiable, conçue comme élément de diagnostic des acquis des élèves. Grâce à cette évaluation, les enseignants disposent d'un outil qui leur permet d'identifier les points forts de leurs élèves sur lesquels ils peuvent s'appuyer, ainsi que les points faibles auxquels ils devront porter remède par des démarches appropriées. Dans ce contexte, la création récente du Haut Conseil de l'évaluation pour l'école témoigne de la préoccupation accrue d'évaluation et du souci d'améliorer la qualité du débat sur le système éducatif. Ce haut conseil est conçu pour agir comme un levier, un miroir qui montre aux enseignants les résultats de leur action.

L'évaluation des pratiques innovantes

Avec les pratiques innovantes, nous ne sommes plus dans la perspective d'un changement imposé par l'institution, l'innovation est dans ce cas intentionnelle, car elle est développée pour faire face à une difficulté rencontrée. La dynamique mise en œuvre par une équipe est alors à préserver et à suivre car elle peut constituer une démarche pionnière, susceptible d'être reprise par d'autres équipes.

Ce type d'évaluation présente sans conteste un intérêt pour l'institution. Il est souhaitable de contribuer à développer des espaces de liberté et à valoriser la créativité au service de l'intérêt général. Cela témoigne d'un système dynamique. En effet, promouvoir au sein d'un établissement la démarche d'évaluation de l'innovation permet d'en retirer des bénéfices certains. J'en vois cinq : d'abord, responsabiliser les agents. L'évaluation n'est pas un contrôle, il ne s'agit pas de juger les hommes à travers leurs actions ; l'évaluation implique d'aller au-delà d'une analyse intuitive pour dégager des conclusions argumentées. Ensuite, admettre qu'il n'existe pas une unique bonne solution, mais des voies de changement possibles qu'il convient de rechercher. Il s'agit encore de contribuer à l'échange entre pairs pour gagner du temps, éviter les répétitions ou les erreurs. Il s'agit aussi d'étayer les décisions par des données objectives plutôt que de s'en tenir à l'intuition ou céder à la pression de certains. Enfin, valoriser les agents et les talents qu'ils ont développés. La complicité de la hiérarchie qui soutient, protège l'initiative et reconnaît le statut d'expérience à l'action innovante, crée le climat de confiance favorable à une bonne perception du projet à l'intérieur d'un établissement. Par la diffusion d'expériences réussies, le chef d'établissement contribue à

ancrer parmi les personnels une démarche de progrès permettant une meilleure efficacité.

Mais l'évaluation des pratiques innovantes présente aussi un intérêt certain pour les innovateurs eux-mêmes. La question est sans aucun doute délicate. En effet, même si au départ il y a forcément une évaluation implicite, souvent succincte, qui conduit l'enseignant à un constat de dysfonctionnement, celui-ci n'a généralement pas envie d'entrer dans un processus à forte technicité. Définir des objectifs, des critères, lui semble présenter un caractère de rationalité trop contraignant.

L'innovateur a des intuitions : il voit des marges de liberté occultées par les habitudes, il pressent qu'il peut interpréter les règles. Mais comme il sait qu'il va prendre des risques, il ne souhaite pas être jugé. Certes, la construction d'une réponse originale à un problème est complexe parce que l'innovateur engage une démarche qui repose sur une situation riche car vivante. C'est pourquoi, l'évaluation d'une pratique innovante finalisée passe par l'analyse des échecs et des réussites. L'enseignant, ou plus généralement l'équipe engagée dans un processus innovant, va mettre à plat des objectifs de nature variée et tenter des essais qui, parfois, déboucheront sur des erreurs. L'équipe est appelée ainsi à opérer des allers-retours qui peuvent la faire revenir sur la détermination des objectifs initiaux de l'action. Par la pratique, elle remodèle ses propres objectifs, décide de pauses et procède à des ajustements.

La réflexion sur leurs pratiques pédagogiques conduit les innovateurs à s'interroger. Cela peut concerner par exemple la cohérence des méthodes utilisées par les professeurs au sein de l'établissement, la pertinence des choix effectués par rapport aux élèves, la prise en compte des programmes... Dans la phase d'élaboration de la solution au problème, l'intérêt de l'évaluation est manifeste. En effet, en l'absence d'un minimum de repères, les innovateurs ne peuvent progresser. Ils ont besoin, dans leur *management* quotidien, de vérifier s'ils vont dans le bon sens ou s'ils doivent opérer des régulations. Sans évaluation objective, l'équipe innovante court le risque de voir se développer, à l'intérieur de l'établissement, des procès d'intention sur la qualité de son projet. Elle doit pouvoir argumenter, communiquer sur ses choix. Pour cela, il est souhaitable qu'elle affiche clairement ses objectifs, la série d'indicateurs, limités mais pertinents, qu'elle utilise pour permettre la mesure des résultats et leur analyse.

Ainsi, voit-on que ce qui est le plus important dans l'évaluation d'une pratique innovante c'est peut être moins le résultat final que le chemin parcouru, c'est-à-dire la maturation des idées, tout ce qui s'est passé et qui renforce la conviction des auteurs d'une innovation : les effets observés ne sont pas forcément ceux qui sont les plus attendus. Ainsi, telle action aura-t-elle à court terme un impact limité sur la réussite des élèves, alors qu'elle améliorera dans la durée leur motivation et l'image que les familles ont de l'école.

Mais l'évaluation objective d'une pratique innovante ne peut être conduite par les seuls acteurs, directement impliqués dans l'action. En effet, ces derniers sont à la fois dedans et dehors. Pour mieux apprécier la qualité du changement apporté par une innovation, il me semble indispensable

de croiser plusieurs regards. Cela peut être, par exemple, le regard du chef d'établissement, animateur et coordonnateur de l'action pédagogique qui peut observer les effets sur l'organisation des enseignements ou sur la baisse de l'absentéisme des élèves, ou bien celui de l'inspecteur qui, à partir de l'organisation des séquences pédagogiques, observera les effets sur les acquis des élèves, ou encore celui du chercheur qui analysera la démarche didactique. En définitive, c'est grâce à un faisceau croisé d'avis, à une évaluation partagée, que l'on pourra mieux vérifier que le progrès escompté est réellement obtenu.

Je me réjouis de voir se concrétiser aujourd'hui une première étape de réflexion commune. Elle va sans doute permettre de mieux cerner les différentes méthodologies de l'évaluation de l'innovation et de préciser les caractéristiques des outils de mesure qu'il conviendra de diffuser. Si nous avançons dans cette voie, nous contribuerons ensemble à lever les freins au changement que dénonce Machiavel dans *Le Prince* : « Il faut penser qu'il n'y a chose à traiter plus pénible, à réussir plus douteuse, ni à manier plus dangereuse que de s'aventurer à introduire de nouvelles institutions ; car celui qui les introduit a pour ennemis tous ceux qui profitent de l'ordre ancien et pour défenseurs bien tièdes ceux qui profiteraient du nouveau. Laquelle tiédeur vient en partie de la peur des adversaires qui ont les lois pour eux, en partie aussi, de l'incrédulité des hommes qui ne croient point véritablement aux choses nouvelles s'ils n'en voient déjà réalisée une expérience sûre. D'où il naît que toutes et quantes fois ceux qui sont adversaires ont commodité d'assaillir, ils le font en ardents partisans et les autres se défendent tièdement ; en sorte que tout périlite avec eux. »

L'optimisme qui me guide n'est pas de l'utopie.

Pour une spécificité de l'évaluation de l'innovation scolaire

Françoise Cros, Institut national de recherche pédagogique

Ces journées d'étude donnent l'occasion de poser un certain nombre de questions à l'évaluation de l'innovation scolaire. Nous pensons que l'innovation scolaire possède des caractéristiques propres qui, *de facto*, entraînent un autre profil de son évaluation. Ces spécificités seront examinées successivement dans cette brève intervention. Nous ne les distinguerons pas par les modalités de leurs procédures (autoévaluation, coévaluation ou évaluation par des personnes extérieures à l'innovation), mais par ce qui caractérise ces évaluations quelles que soient leurs procédures. Ces caractéristiques particulières sont au nombre de neuf.

– L'objet à évaluer ne supporte pas de définition, son contour est malaisé à arrêter. En effet, l'innovation a plus d'une définition et ses définitions se font à travers les usages sociaux du mot. L'innovation est désignée dans un marchandage, des négociations et des tractations, à travers des consensus fragiles. Une innovation reconnue par un inspecteur peut être complètement niée par un autre inspecteur. L'innovation scolaire est désignée socialement, toujours remise en cause et contestable. Comment mener une évaluation sur un objet qui n'a pas de contours ou dont les contours sont sans cesse niés ? Ce n'est pas en parlant de processus que l'on résoudra la question. L'évaluation de l'innovation scolaire peut jouer dans ce sens un renforcement social ou une négation de sa propre existence selon que l'on accepte l'action comme innovante ou non.

– L'innovation scolaire repose sur la créativité de l'individu, sur son imaginaire. Il est impossible d'évaluer l'imaginaire ou la créativité des hommes. Il est donc exclu d'élaborer un dispositif d'évaluation qui serait arrêté et lié à de l'existant alors que l'innovation est le contraire de l'existant, un jaillissement, une nouveauté. On ne peut pas non plus évaluer l'imagination, l'inattendu ou l'anticipation. Comment évaluer la créativité de certaines innovations sans qu'elles perdent une grande partie de leur efficacité ? Il en est de même pour l'invention sociale qui, par définition, ne peut que surgir et faire surprise, c'est-à-dire l'inverse de toute gestion : on ne peut évaluer de l'agir humain qui invente au quotidien.

– L'innovation n'est pas une action, mais un acte, c'est-à-dire un surgissement de gestes non prémédités. Les philosophes occidentaux ont travaillé aussi bien pour l'évaluation que pour l'analyse des actions sur du « mort ». En effet, en Occident, l'acte est un point aveugle. On évalue l'action, soit en amont en prévoyant ce qui va se passer, soit en aval, en analysant ce qui s'est passé par rapport à ce qu'on avait prévu. Mais il n'est pas question d'acte. Ce dernier est fait non seulement de la volonté

humaine (ce qui apparaît de manière manifeste dans l'action), mais c'est aussi parfois la résultante d'une interaction entre l'individu et son contexte. C'est ce dernier qui est occulté, car il peut difficilement être travaillé en amont, et encore moins en aval. Cette philosophie occidentale fait porter à la volonté humaine les résultats de l'action, sans jamais penser que le contexte est une donnée non négligeable, voire surdéterminante. Les philosophies orientales laissent une plus large place à l'imprévu, à la ruse qui vient en agissant et non en restant immobile à penser l'action. Les Chinois, en particulier, utilisent souvent ce contre-courant qui dépasse la linéarité de l'action pour laisser une place à l'imagination en situation, cet espace imprévisible qui qualifie tout acte humain. Or, l'innovation est plus proche de l'acte que de l'action dans un mouvement de non-préméditation, de gestion par à-coups. Par conséquent, si le sujet ne maîtrise pas complètement son acte, il en est de même pour l'évaluateur. De quels outils se sert-il pour l'évaluation de l'acte ? Si ce sont des témoignages, nous sommes dans le *post*-acte ; si ce sont des observations, nous sommes dans le visible et non dans ce qui donne sens à l'acte, c'est-à-dire l'appréhension par l'acteur des événements et des circonstances du contexte. La confusion sémantique entre l'acte et l'action est ici entretenue.

L'innovation révèle la réactivité des facteurs en jeu, dans une approche situationnelle à la fois contextuelle et prédispositionnelle. Ajoutons que l'innovation, telle que nous l'avons désignée, ne peut à aucun moment se confondre avec un projet, même qualifié d'innovant. Pourquoi ? Tout simplement parce que, même si le projet repose sur des finalités comme l'innovation, il possède une planification ou une programmation à laquelle il est assujéti. Il suit la ligne désignée (et peut s'en écarter ; c'est cet écart qui est interprété dans l'évaluation de tout projet). L'innovation, elle, est une prise de risques, une incertitude, une non-prévisibilité, un inédit et du hasard. Comment se greffe une évaluation qui prendrait en compte cette spécificité hasardeuse de l'innovation scolaire ? Comment peut-elle en évaluer l'impact et la démarche ?

– L'innovation est acte finalisé, en ce sens qu'elle est sous-tendue par des valeurs, par un désir parfois extrêmement violent de faire mieux, d'engendrer une société meilleure. L'innovateur a toujours le sentiment qu'il va améliorer, sans bien savoir quoi et s'il le fait réellement. À la limite, ce n'est pas son problème : il faut qu'il se prouve à lui-même qu'il est capable de changer, de faire autrement. Dans nos établissements scolaires, les innovateurs donnent le change : l'institution leur demande des comptes, soit pour les financer, soit pour leur accorder quelque crédibilité. Les innovateurs vont alors faire des déclarations d'intention : ils ont des objectifs clairs et les déclarent sans bien savoir ce qu'ils représentent. Mais c'est le prix de la paix et de la possibilité qu'ils auront de pouvoir agir sans trop d'entraves. Comment accorder confiance à un enseignant qui avouerait qu'il tente avec ses élèves des nouveautés sans bien savoir à quoi elles aboutiront ? Faut-il alors, pour se prémunir de toute dérive, le surveiller ? Le contrat suffirait-il et dans quels termes ? Une innovation scolaire navigue à vue, bricole, tâtonne, et prend tout ce qui est considéré comme bon pour l'élève. Si l'objectif initialement annoncé n'est pas atteint, cela ne veut pas dire que c'est une mauvaise innovation : tout simplement, elle a poursuivi d'autres objectifs qui ne figuraient pas dans les mailles tendues par l'institution et construites en amont.

– L'innovation n'est pas efficace mais elle est efficiente. L'efficacité est ce qui se mesure à partir des objectifs fixés. Une pédagogie efficace est une pédagogie qui montre l'atteinte des objectifs souvent cognitifs affichés au départ. En vertu de ce que nous avons dit précédemment, l'innovation scolaire ne peut entrer dans ce raisonnement. Elle s'inscrit dans ce que François Julien évoque à propos de la guerre : « Être capable de se transformer en fonction des modifications de l'adversaire de façon à obtenir la victoire, c'est ce qu'on appelle l'efficience. » Cette dernière devient une sorte de variabilité stratégique. Cet auteur utilise la métaphore de l'eau où le cours de l'eau se détermine en fonction du terrain. L'innovation serait un accompagnement du réel, une prise en compte des événements, dans leur singularité, et non la prise en compte de ses désirs pour des réalités. C'est en cela que l'efficience sied mieux à l'innovation scolaire qui se détermine en fonction des événements inattendus, qui se conjugue au mieux avec eux. L'efficience se repère dans cette capacité de conjugaison. Il convient d'ajouter que l'innovateur scolaire est une personne qui travaille souvent dans la jubilation et dont le plaisir n'est pas absent. Il est impensable d'être innovateur par obligation : cette motivation, cette poussée désirante sont autant d'éléments à prendre en compte dans cette évaluation originale.

– L'innovation étant un processus singulier, la stratégie prime sur le calcul linéaire. L'innovateur tire parti de la situation au fur et à mesure du déroulement de l'innovation. Au rapport de moyens à fins, comme le rappelle Julien³, est substitué le rapport condition-conséquence, dans une logique de la consécution. Une telle optique de l'évaluation de l'innovation l'entraîne dans un rôle de régulation, aux prises avec la transformation, avec l'indétermination de la matière. Le processus ne transforme pas seulement la situation selon un but conduisant directement à l'action.

– L'innovation possède une temporalité propre, non linéaire, qui n'est pas composée de temps égaux et mesurables. L'innovation possède des moments d'accélération, de ralentissement, des moments qui surgissent de façon opportune. Ce temps est ouvert à l'action, constitue l'occasion, temps chaotique et, par conséquent, indomptable. C'est ce moment opportun de l'action où tout se décide, là, dans le présent, abolissant le passé et le futur. L'évaluation de l'innovation scolaire est confrontée à cette spécificité, sinon, elle risque d'aplatir l'innovation en une action scandée régulièrement, réifiées ou déjà là. N'oublions pas que l'innovation, surtout lorsqu'elle est collective, s'apparente à une démarche d'apprentissage avec ses moments de régression, de tâtonnements, d'essais et d'erreurs. Imaginons qu'une évaluation vienne se greffer dans ces moments de retour en arrière, elle sera une sanction qui risque de faire arrêter de suite cette action considérée comme contre-productive.

– L'évaluation de l'innovation scolaire n'évite pas une importante caractéristique de l'innovation, celle de l'inédit. Il est impossible d'évaluer de l'inédit. Est-ce la même chose que de mesurer le décalage entre ce que faisait antérieurement l'enseignant et ce qu'il fait présentement ? L'innovateur tente de sortir de ce dilemme et de partir sur un autre paradigme éducatif. Si l'inédit se mesure en termes d'avant et d'après, alors nous réduisons l'esprit créateur à une amplitude. On ne peut pas non plus évaluer le caractère transgressif de l'innovation, ni même déceler les

3. Julien F., *Traité de l'efficacité*, Paris, Grasset, 1997.

valeurs nouvelles sans porter un jugement trop rapide selon ses propres *a priori*. Une telle évaluation ferait apparaître l'appartenance idéologique de l'évaluateur et son dispositif dirait plus sur son orientation idéologique, voire sur ses intentions face à cette innovation, que sur l'innovation proprement dite.

– Enfin, l'évaluation de l'innovation scolaire pourrait avoir une fonction essentielle dans une explicitation des présupposés de l'innovateur. En effet, on se lance dans une innovation par conviction, ce qui génère une prise de risques souvent non calculée. Le processus sera alors le révélateur des présupposés, dans l'extraction du sens produit par l'action elle-même. L'évaluation devient ainsi productrice de valeur, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire, octroyant du sens, là où il avait disparu au profit du visible. Cette évaluation est, par conséquent, éloignée de celle pratiquée habituellement, qui s'arrête aux effets sans saisir le commencement des commencements, sans aller de l'aval vers l'amont. Cette évaluation est une plus-value de sens, une découverte à travers une analyse du processus. Il ne faudrait cependant pas confondre analyse et évaluation ; dans le cas présent, il s'agit bien de faire surgir du sens là où il était caché dans le processus. Ce type d'évaluation aide l'innovateur à dévoiler à lui-même ses présupposés, à le faire « accoucher » des valeurs qu'il poursuit à son insu. Tout dépend de la fonction de l'évaluation. L'évaluation de l'innovation épouse des caractéristiques propres des deux grands types d'innovation. Le premier type concerne les innovations ne transgressant pas les objectifs de l'institution : juste faire autrement. Le second concerne l'innovation axiologique, celle qui prône des valeurs nouvelles non affichées par l'institution. La stratégie de l'innovateur ne peut échapper au registre de la dénonciation ou de l'utilisation de termes laudatifs. En ce sens, son dispositif d'évaluation dit plus sur ses intentions que sur ce qu'il évalue. La neutralité de l'évaluateur est encore plus difficile que pour les autres évaluations : comment peut-il ne pas prendre parti face à la complexité de ce type d'évaluation et face aux enjeux sociaux qu'elle comporte ? La légitimité d'une innovation ne va pas de soi : elle peut être générée par le contexte, s'y adapter sans difficulté sans pour autant donner à voir ses effets positifs (n'oublions pas qu'une innovation peut être la pire et la meilleure des choses et que le fait d'innover n'est pas toujours bon en soi).

Dans le second type d'innovation, les références sont plus difficiles à saisir. Nous sommes au cœur du développement de compétences professionnelles nouvelles qui préfigurent le profil du professeur à venir. Dans les années futures, l'évaluation des innovations sera à son tour aux prises avec la massification même de l'innovation.

Une question reste cependant en suspens : faut-il, dans ces conditions, isoler l'évaluation des innovations et en faire un processus à part ou faut-il considérer qu'elle appartient à la grande famille des évaluations dont on repousserait les frontières ?

L'évaluation des innovations scolaires comporte des enjeux importants car ce type particulier d'évaluation préfigure l'école de demain : mobile, anticipatrice, créatrice, capable de cerner toutes les capacités et compétences portées par l'homme, à la manière de ce qui se déroule pour la validation des acquis d'expérience ou la validation des acquis professionnels. Vaste problème que nous ne faisons actuellement qu'effleurer.

De la dynamique de l'action à son évaluation

Anne Jorro, université de Provence, laboratoire Cirade⁴

Quel regard évaluatif porter sur des pratiques éducatives multiformes ? Comment se doter d'une grille de lecture juste, lorsque la variété des innovations apporte le sentiment d'une mosaïque d'activités ? Dans le foisonnement des pratiques innovantes, ces questions tendent vers la nécessaire construction de repères. Ainsi, pour saisir la nature des innovations pédagogiques, importe-t-il que les acteurs se dotent de modèles de compréhension des actions conduites dans les établissements scolaires afin de discerner leur caractère innovant et, à défaut, de développer des démarches en ce sens. C'est toute la question de la mise à jour et du partage du référentiel d'évaluation, puis de la négociation et de la mise en œuvre des référentiels en jeu.

Dans cette perspective, je proposerai une approche grand angle de ce que l'on nomme très couramment l'action, ce concept générique englobant, notamment, les pratiques innovantes. Puis, je relierai la démarche d'évaluation à la lecture critique que les enseignants portent sur leurs pratiques pour en spécifier, non seulement les éléments porteurs, mais aussi les points de vigilance. Ce processus réflexif permettra alors de dégager des perspectives d'action.

Comprendre les différentes formes de l'action

Dans la culture occidentale, l'action convoque des images épiques, suscite des émotions et des prises de position, marque durablement l'imaginaire des individus. Les grands récits, peuplés de héros légendaires, façonnent notre rapport au monde de l'action. Que l'on se tourne vers le roman picaresque, vers les tragédies ou vers les mythes, tout est affaire de grandeur et de dépassement. L'action est surdéterminée par les faits exemplaires et nous, membres de cette culture, nous voilà fascinés par l'exemplarité d'une conduite, l'attitude téméraire d'un personnage, le courage devant l'adversité. Mais les grands desseins ne concernent pas uniquement la littérature, ils prennent une forme différente dans l'activité enseignante. Quelles sont les représentations de l'action et de l'évaluation dans la culture professionnelle des enseignants ?

Les enseignants possèdent une mythologie personnelle qu'ils défendent au nom de principes et de valeurs éducatives. Autrement dit, les professionnels

4. Laboratoire Cirade : centre interdisciplinaire de recherche, apprentissage, didactique, évaluation.

de l'éducation sont habités par un modèle exemplaire de la pratique. Aux détails qu'ils présentent comme de petits arrangements sans importance, les enseignants préfèrent les actions manifestes, les événements exemplaires de leur profession. Et la mythologie qui alimente l'imaginaire des praticiens joue en même temps un rôle de frein, voire provoque parfois un sentiment de non-réussite. Un regard évaluatif plutôt morose s'insinue à partir du décalage perçu entre le fondement mythologique de la pratique et la pratique effective des enseignants. Avec la conscience de ces écarts, une vision déficitaire l'emporte sur toute autre considération.

Aussi les acteurs du système éducatif sont-ils pris dans un double enfermement : d'un côté, le modèle exemplaire de la pratique, de l'autre, une évaluation qui désigne trop souvent les manques, les impasses, ou qui avale un projet de façon globalisante. Deux questions s'imposent alors : peut-on passer d'un modèle d'exemplarité de l'action à un modèle de singularité de l'action ? Peut-on oser dire sa pratique et témoigner de sa réflexivité plutôt que procéder à une évaluation strictement technique ? À ces deux questions je répondrai par l'affirmative.

L'exemplarité de la pratique

La convergence de plusieurs facteurs contribue à l'existence d'un modèle idéal de la pratique. Les enseignants poursuivent une quête qui constitue leur horizon intellectuel et affectif. Au nom de cet idéal, l'activité quotidienne apparaît factice au point d'engendrer un rapport déficitaire avec la pratique et d'imposer une vision négative de la réalité. Le rapport entre le mythe du métier d'enseignant et la réalité devient inégal au point de provoquer une forme de désenchantement. La pratique dévaluée renvoie le praticien de façon symétrique vers un modèle excessif de l'action. L'enseignant poursuit une quête qui, contrairement à toute attente, s'avère floue, reléguant dans un arrière-pays l'image d'une action réussie. Une nostalgie romantique s'empare de son imaginaire. Il tend vers quelque chose qu'il est en peine d'identifier et qui l'entraîne vers un processus de « fictionnalisation du réel ⁵ ». Rêvant d'une pratique, il ne peut que déprécier l'activité quotidienne. Ce lien mythologique, teinté de romantisme, ne peut être sous-estimé.

Par ailleurs, l'institution envisage l'action en terme de planification, de gestion de dispositif. Le schéma conception-action-évaluation-régulation répond à une volonté de rationalisation de l'activité innovante. Le modèle stratégique spécifie le déroulement de l'action, l'atteinte des objectifs fixés, le compte rendu des résultats. Il résulte de cette approche que l'action est censée se plier à la planification préalable et que l'évaluation ne peut correspondre qu'à la mesure des écarts. Cette acception de l'action tend à souligner un modèle unique de l'activité enseignante et laisse entière la question concernant la manière de s'y prendre pour porter un regard évaluatif. La réflexivité des acteurs suppose alors que l'on prenne de la distance avec l'approche programmée pour ouvrir l'action, la décrire, la questionner.

5. Augé M., *La Guerre des rêves : exercices d'ethno-fiction*, Paris, Seuil, 1997.

Ainsi, les enseignants se dégagent-ils quelque peu de la stratégie par le bricolage pédagogique, par les aménagements qui concourent à la poursuite de l'objectif. Ils déclarent volontiers qu'ils ont rencontré en chemin d'autres éléments sur lesquels ils ont pris appui pour mener à bien leur activité. Ils s'inscrivent alors dans une approche tactique qui vient compléter l'approche stratégique. C'est en terme de débrouillardise qu'ils arrivent à coller au modèle stratégique, qu'ils joignent les deux bouts et ruser avec les contraintes.

Ces trois formes d'investissement des acteurs puisent soit dans la quête, soit dans l'approche stratégique, soit dans l'approche tactique. Ce sont des modèles forts de l'action éducative qui pèchent par leur finalisme. L'emprise de la conception téléologique de l'action est telle qu'elle occulte les grains discrets de la pratique professionnelle. Aussi, peut-on passer d'une approche téléologique qui consacre l'objectif prévu à une approche dialogique qui ouvre les enseignants sur la réflexivité de leur propre action.

Gilles Deleuze nous incite à penser autrement notre investissement dans le monde. Ce qui importe ce n'est pas de courir vers un « devenir majoritaire », une vision idéalisée, non, ce qui importe est ailleurs, dans un « devenir minoritaire ». Désormais, ce n'est pas en tant qu'enseignant idéal, en tant qu'enseignant-stratège ou expert-tacticien que se situent les enjeux de l'innovation. Les équipes qui entrent dans un processus innovant travaillent leur propre voie, et là nous basculons dans une autre conception de l'action.

La singularité de l'action

Trois approches emboîtent le pas de la singularité, il s'agit de l'acte, de l'agir et de l'œuvre.

La première approche fait appel à l'initiative des acteurs, ces derniers acceptant le défi de basculer dans l'action, de se confronter au réel dans une démarche nouvelle pour eux. C'est le modèle de l'acte⁶ pour lequel les enseignants peuvent déclarer « qu'ils se lancent, qu'ils y vont ». Parce qu'ils acceptent l'imprévisibilité de l'action, qu'ils savent que l'enjeu de l'innovation réside pour eux dans la mobilisation inédite de compétences, cet effet de nouveauté n'est pas redouté mais assumé de plein gré. L'innovation est à ce prix : l'innovateur se dit prêt à en découdre avec la réalité, il parie sur l'acte à venir, il se tient prêt.

L'action peut également se révéler dans sa singularité lorsqu'une équipe se focalise sur la densité de la relation éducative. Les gestes professionnels des enseignants, les relations qu'ils tissent entre eux et avec les élèves sont au centre de leurs préoccupations. Une équipe peut alors décider de mettre en œuvre un projet pour laisser des traces, pour inscrire dans la durée une valeur. Le modèle de l'agir s'organise autour de l'idée que, par la présence des acteurs et dans leur implication, se joue une

6. Julien F., *op. cit.*

intensité symbolique valorisant la relation à l'autre. Les gestes professionnels sont autant de signes révélateurs pour les élèves qui découvrent le sens des savoirs en jeu. L'agir met en scène le sens de la relation à l'autre ; l'enseignant veille à passer le témoin de la curiosité, du sens critique, de la réflexion partagée.

Une troisième approche de la singularité de l'action réside dans le modèle de l'œuvre. Cette dimension est souvent cachée parce qu'elle revient à celui qui chemine dans sa pratique. L'œuvre, c'est le fil continu de la pratique qui permet à tout professionnel de revenir sur ce qu'il fait. Plus que la reprise d'un travail, l'œuvre consiste en la poursuite de ce travail, en ses déclinaisons. En dialoguant avec la pratique, le professionnel tente d'ajuster son action tout en sachant que l'action est inachevée, incomplète et partielle⁷. Cette conscience de l'impossible finitude de l'action permet au praticien de se projeter et d'envisager d'autres prolongements à ce qu'il fait ici et maintenant.

Évaluer la singularité de l'action

Avant toute autre considération, il importe de préciser que l'évaluation reste une activité langagière qui cherche à mettre en valeur un référent, c'est-à-dire une pratique innovante. Il sera donc question de savoir dire l'action, de savoir la décrire et la questionner. Cette activité langagière suppose des qualités énonciatives permettant alors de retracer le fil continu de la pratique et d'en saisir les enjeux, d'en nommer les impasses et les réussites.

Quant à l'esprit de l'évaluation, la valorisation d'une activité n'est ni béate, ni falsificatrice : une action peut conduire à une impasse et nécessiter une critique juste. Il s'agit donc :

- de faire valoir la voix de l'évaluateur (qui parle à travers l'évaluation ?) ;
- de préciser la posture adoptée : quelle orientation est prise par l'évaluateur dans la monographie (vérification, restauration, réflexivité, régulation) ? L'évaluation ne consiste pas en un tour d'horizon du projet innovant mais en un témoignage construit par une équipe à propos d'une action innovante. L'évaluation est donc traversée par un processus interprétatif qui situe les enjeux pédagogiques, sociaux... et questionne le sens de l'activité pour les élèves et les enseignants. Au terme d'une action, savoir dire ce que l'on a appris d'un projet, ce que l'on sait sur l'activité des élèves, sur la façon de favoriser la construction de compétences chez les élèves ;
- d'argumenter le bien-fondé de l'activité en jeu, notamment en identifiant les ressorts innovants qui la caractérisent. En précisant les différents événements, les modifications qui ont été engendrées tant au niveau de l'action pédagogique qu'au niveau des compétences visées pour les élèves ; l'action innovante prend une dimension vivante ;
- de spécifier les attentes de l'équipe pédagogique, les exigences attendues en terme de compétences cognitives, attitudeles, sociales... ;

7. Imbert F., *L'Impossible Métier de pédagogue : praxis ou poïesis, éthique ou morale*, Paris, ESF, 2000.

- de réfléchir sur la faisabilité du projet mais aussi, sur les différentes phases qui ont permis sa réalisation, qui ont participé à lui donner sens, à la rendre vivante pour l'équipe et pour les élèves ;
- d'identifier les apprentissages imprévus pour les élèves et pour l'équipe ;
- de noter les effets directs et indirects des apprentissages pour les élèves, pour l'équipe, pour l'établissement, etc.

Ces paramètres de l'évaluation resteraient techniques si celle-ci consistait à compléter les cases vides, à rester dans le cadre. Or, l'évaluation d'une activité innovante a tout à gagner d'une écriture narrative et, par conséquent, d'une écriture qui mette en évidence ce qui a été réellement fait, ce qui a été abandonné, ce qui a été inventé sur le chemin par les équipes. L'approche narrative permet une réappropriation de l'action dans la mesure où il importe de situer, non pas seulement la trame de l'action, mais son climat, sa dynamique, notamment dans la rencontre avec les élèves, son enjeu éducatif en identifiant les obstacles... Pour éviter de restituer les événements de façon technique, ce qui est le cas lorsque le schéma conception-action-évaluation-régulation est respecté à la lettre, les évaluateurs sont invités à ne pas évacuer ce qui fait le piment de l'action, de la réflexion, de la perception. Ainsi, s'agit-il de greffer à l'écriture une dimension réflexive qui réfléchisse alors le travail continu des équipes, la participation des élèves au projet. C'est donc moins un rapport exhaustif et extérieur aux débats qui ont surgi pendant le déroulement de l'action, qu'une écriture située et réflexive, cherchant à faire des liens entre le contexte initial et les reconfigurations de l'action.

Pour aller de l'avant

L'évaluation est donc une écriture qui permet de revenir sur le sens de l'activité et de saisir la dynamique des apprentissages en termes de savoir, d'attitude et de transfert de compétences. Cette trace écrite constitue une mémoire du travail effectué à partir de laquelle l'équipe pourra revenir pour envisager d'autres perspectives d'actions.

En portant un regard sur la singularité de leur action innovante, les équipes sont en mesure de situer leur investissement professionnel et de participer à la vie institutionnelle de leur établissement. En effet, l'évaluation apporte des éléments de réflexion qui permettent d'envisager d'autres actions à l'intérieur d'un collège, d'un lycée.

L'évaluation des pratiques innovantes engage la parole des acteurs et marque la volonté des enseignants d'agir au nom des valeurs éducatives. L'exigence évaluative dans le champ des innovations annonce un cheminement vers l'éthique qui, au-delà de la responsabilisation des acteurs, dit l'implication renouvelée dans la relation éducative.

L'évaluation, pratique scientifique et sociale

Cas de l'évaluation des pratiques de changement

Antoine Bodin, université de Franche-Comté – IREM

On ne peut rêver cadre plus approprié pour évoquer la question de l'innovation que le cadre de la saline royale d'Arc-et-Senans. On sait en effet les rapports de voisinage que l'innovation entretient avec l'utopie, le rêve, l'imagination, l'imaginaire. On ne sait pas, toutefois, ce qu'il serait advenu de l'œuvre de Claude Nicolas Ledoux si une évaluation rationnelle avait été menée autour de son projet. Il est assez vraisemblable qu'une telle évaluation, au départ du projet, en aurait interdit le moindre début de réalisation. En outre, une évaluation en fin de projet aurait sans doute, logiquement, conclu à l'échec de l'entreprise. Les objectifs poursuivis n'ayant à l'évidence pas été atteints.

Est-ce à dire que toute évaluation aurait condamné l'existence de ce que nous admirons aujourd'hui ? Peut-être pas. On peut penser qu'une évaluation de nature formative et interactive aurait pu accompagner le projet, le modifier, et aurait permis d'aboutir à quelque chose de plus proche de la cité rêvée par Ledoux, la ville de Chaux, dont on sait que la saline ne devait être que le centre.

Tout d'abord, il convient d'énoncer quelques principes qui guident mon intervention et que les développements qui vont suivre risquent de cacher. Le premier est que l'évaluation correspond à une posture : celle prise par des acteurs qui acceptent d'interroger l'action et de confronter leurs désirs ou leurs représentations à la réalité des faits. C'est la fonction de vérédiction⁸ qui constitue l'essence de toute démarche d'évaluation. Le deuxième est que la valorisation des actions innovantes ne peut intervenir qu'à partir d'une évaluation qui dit des choses authentiques sur la nature des processus, des fonctionnements et des effets. Autrement dit, dans le domaine de l'innovation comme en d'autres domaines, une évaluation ne peut être assimilée à une action de promotion. Ensuite, tout doit être fait pour que celle-ci ne s'oppose pas à la créativité, mais qu'au

8. Vérédiction : il est toujours hasardeux de parler de vérité à propos d'évaluation. La vérité est souvent relative à la position de l'observateur. Néanmoins l'idée d'évaluation comporte celle d'une recherche de vrai, d'authentique, ce qui, après Y. Chevalard, est dénommé « fonction vérédictionnelle de l'évaluation ».

contraire elle la stimule. On note là une distinction essentielle entre le contrôle et l'évaluation. Enfin, il n'est pas dans mon propos d'inciter à davantage d'évaluation. Un rééquilibrage et une meilleure coordination des actions d'évaluation devraient même conduire à une diminution de la pression évaluative dans notre système éducatif. C'est une banalité que de dire que les élèves sont trop évalués, trop souvent, à propos de trop de choses. Les autres acteurs, en particulier les enseignants, sentent aussi une pression évaluative forte dont ils ne comprennent pas toujours les intérêts, les objets et les enjeux. Disant cela, je pense à des types d'évaluation et à des rapports à l'évaluation dont on verra qu'ils peuvent être positivement modifiés.

Le titre de cette communication invite à mettre en relation la question des pratiques sociales et celle des pratiques scientifiques liées à l'évaluation. On abordera tout d'abord les pratiques sociales, et les conduites naturelles archaïques.

L'évaluation, une conduite naturelle ?

L'évaluation n'est pas l'apanage du genre humain ; on peut, en effet, reconnaître des conduites évaluatives dans les comportements animaux (évaluation d'une situation, d'un rapport de force). Les recherches actuelles conduisent cependant à penser que ce qui distinguerait l'homme de l'animal serait la possibilité qu'a l'être humain, non seulement d'attribuer aux autres des états mentaux, mais encore d'avoir conscience qu'il lui est possible d'agir sur ces états mentaux. L'homme serait donc en mesure, non seulement d'agir sur les actions d'autrui mais aussi sur les déterminants de ces actions. D'où la possibilité de manipulation, de perversité éventuelle, mais aussi d'évaluation des actions menées par d'autres personnes, non au sens de jugement mais à celui d'une évaluation proactive régulatrice de l'action. Il resterait à remarquer que les personnes elles-mêmes se construisent des représentations évaluatives de leurs propres actions et que les groupes se constituent des représentations collectives de même nature. On parle alors d'autoévaluation en opposition à ce que l'on peut appeler l'hétéroévaluation.

Une partie importante des évaluations qui s'expriment dans la vie sociale relève d'un comportement primaire quasi-réflexe, de conduites évaluatives intuitives, non référées à des arguments préalables (qui supposeraient un processus complexe de référenciation), non argumentées, non appuyées sur une observation fine, sur une analyse rigoureuse, ou non reliées à un projet.

Ces évaluations primaires sont souvent vécues comme des agressions par les sujets de l'évaluation et manifestent souvent une prise de pouvoir qui peut cependant être légitime de la part de celui qui évalue. Toutefois, il est prudent de ne pas désigner ce dernier par le terme d'évaluateur tant la confusion entre juge et évaluateur est ici prégnante. Qui d'entre nous ne s'est pas trouvé incidemment et insidieusement en position d'accusé face à des professionnels et autres experts, et cela en de multiples occasions ? Vous amenez votre voiture en révision et le garagiste vous interroge sur votre façon de conduire : « Vous ne forcez pas un

peu sur l'embrayage ? Vous ne passez pas les vitesses un peu brusquement ? Êtes-vous certain de... ?, etc. » Chez le réparateur de matériel électroménager : « Respectez-vous bien les consignes d'utilisation ? Ne chargez-vous pas trop votre machine ? » Il en est de même chez le médecin et plus encore en milieu hospitalier. Ceux qui ont fait l'expérience de l'hôpital témoignent souvent d'une infantilisation dont l'une des causes semble être celle de l'évaluation ressentie. Question subsidiaire, bien décrite ailleurs : pourquoi les parents des élèves en difficulté sont-ils les plus réticents à venir rencontrer les membres des équipes éducatives ? En effet, si cette tendance à juger l'autre n'est pas propre à telle ou telle catégorie professionnelle, le monde de l'éducation et de la formation n'y échappe évidemment pas. Il importe de faire la part entre jugement réellement porté et attribution de tels jugements, mais il est aussi de la responsabilité de l'expert ou du porteur d'évaluation de réduire les risques d'attribution. Cela suppose que l'évaluateur, à côté de la sécheresse de sa parole experte, manifeste une empathie susceptible de convaincre l'autre que ce n'est pas sa personne qui est objet de l'évaluation mais bien un comportement, une démarche, un projet. Le sentiment d'être soumis à un regard évaluatif plus ou moins permanent, de façon explicite ou implicite, conduit les acteurs à réagir à ces évaluations sauvages comme à des agressions. L'évaluation, dans ce cas, est dans le regard de l'autre et suscite régulièrement des réactions de rejet.

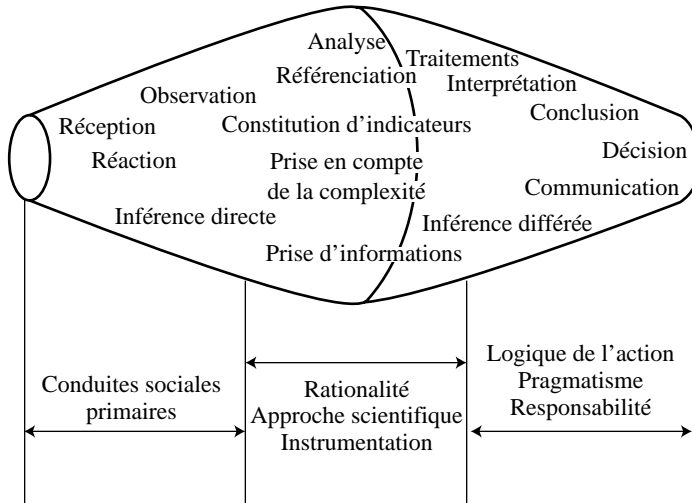
L'une des pistes proposées dans cette communication est de chercher à remplacer une partie des conduites primaires que nous venons d'évoquer par des conduites réfléchies, instrumentées, et dans la mesure du possible, aussi, de remplacer les jugements *a priori* par des procédures d'accompagnement évaluatifs. Il ne s'agit pas pour autant de s'interdire toute subjectivité, cela serait impossible sinon inhumain. La subjectivité mérite au contraire d'être valorisée comme une composante positive des conduites humaines, mais elle doit être identifiée comme telle, soumise à examen, ouvrir à la communication, et surtout ne pas être confondu avec l'évaluation ou accompagnée d'arguments d'autorité.

Le double cône des conduites évaluatives

Jusque-là, le propos est resté très général et pourrait servir d'introduction à tout exposé sur l'évaluation. Toutefois, les conduites évaluatives primitives mettent déjà en jeu des processus qui concourent à l'évaluation : observation, réception, inférence directe. Dans le cas de ces conduites, la décision est du type « réactive immédiate ». Dans le cas de l'évaluation construite, celle dont nous parlerons maintenant, il y a au contraire une certaine distance entre la réception et la décision ou simplement la conclusion provisoire de la démarche évaluative entreprise. C'est cette distance qui permet l'analyse, la référentialisation (articulation de l'action sur des référentiels, officiels ou non : programmes, instructions...), éventuellement la référenciation (recherche d'ancrages théoriques), la prise en compte du complexe, la prise d'informations, les traitements, etc.

Le travail d'évaluation, au sens où nous l'entendons ici, se situe entre deux évidences : celle des faits qui s'imposent à nous et celle de la nécessité de l'action et donc des décisions à prendre. L'homme a, en effet, cette étonnante faculté de pouvoir suspendre sa réaction, son jugement, de mettre en jeu sa rationalité et de retarder ses conclusions.

Le double cône présenté ci-dessous veut illustrer la complexité des opérations intermédiaires : traitements et interprétation, par exemple, correspondent à des réductions de la complexité et à la relative étroitesse des échappatoires. En effet, d'une façon ou d'une autre il convient de conclure et d'agir.



Un double cône : l'évaluation entre deux évidences

Le sommet d'entrée du cône, à gauche sur le dessin, est en quelque sorte la focale que l'on choisit pour l'observation préalable à l'évaluation. On peut décider de sa position et de son ouverture, mais elle ne laisse jamais rentrer qu'une partie de ce qu'il serait pertinent de prendre en compte.

Le sommet de sortie, à droite sur le dessin, veut manifester la nécessité d'un resserrement pour l'action. L'évaluation elle-même peut être complexe, mais l'un des dangers qui nous guettent serait de laisser le cône continuer à s'ouvrir indéfiniment, privilégiant ainsi l'analyse et les traitements sur la décision et l'action. Pour être clair, si l'on n'y prend garde, on peut se perdre dans l'évaluation, laquelle finit alors par être contre-productive.

Entre ces deux extrémités, il y a place pour la rationalité scientifique et le recours à l'instrumentation, ou si l'on préfère aux méthodologies évaluatives. Tel qu'il est présenté, ce double cône propose donc l'évaluation comme une entreprise de rigueur et de clairvoyance au service de l'action.

La scientificité n'est cependant pas synonyme de sophistication des outils ou des théories, encore moins du jargon. Elle est d'abord dans l'acceptation de l'interrogation et de la mise en question, dans le pas de côté

que l'on accepte de faire, dans la suspension consentie du jugement, le conditionnant à la médiation d'une démarche construite et communicable. C'est la scientificité de l'organisation de la réfutation possible, équivalente à la possibilité de convaincre, qui s'oppose à celle d'imposer la raison du plus fort, ou simplement du plus motivé.

Le choix des indicateurs va cependant être décisif : que va-t-on regarder, qui va pouvoir nous apporter des informations utiles sur le déroulement de l'action ? À un certain moment, il va falloir construire le référé, c'est-à-dire regrouper ce que l'on prend en compte pour l'évaluation, puis faire des déductions, prendre des décisions. Mais l'évaluation ne relèverait pas de techniques, et qui plus est, de techniques complexes qui seraient à la portée des acteurs et, en particulier, des équipes innovantes. L'évaluation est d'abord affaire de posture, de disposition à remettre en cause les démarches entreprises, à être ouvert à l'inattendu, voire à ce que l'on aurait pu préférer ne pas voir. Les aspects techniques viennent ensuite qui pourront partiellement être délégués ou sous-traités, sans pour autant qu'il y ait abandon de responsabilité ou perte du sens en ce qui concerne l'équipe.

Quoi qu'il en soit, pour les équipes et leurs accompagnateurs, il s'agit, certes, de reconnaître le complexe, mais d'abord de se poser des questions simples :

- Que veut-on faire ? Que sait-on dire de ce que l'on veut faire ? (Intentions, buts, objectifs spécifiques).
- Pourquoi veut-on le faire ? À quels besoins veut-on répondre ? L'analyse des besoins réserve souvent des surprises et permet de débusquer des stéréotypes ou des représentations erronées.
- Comment pense-t-on pouvoir le faire ?
- Comment allons-nous savoir si l'on avance par rapport à ce que l'on s'est fixé ? (Évaluation proprement dite).
- Que peut-il arriver ? Que pourra-t-on faire si... ? (Anticipation).

L'évaluation n'est pas, habituellement, la première préoccupation des acteurs de l'innovation pédagogique, et n'a pas, d'ailleurs, vocation à le devenir. De ce fait, les démarches d'évaluation sont assez peu mises en œuvre par les acteurs de l'innovation. Cela ne surprendra pas, de la part de gens qui sont tournés vers l'action et la résolution des problèmes. Souvent, l'évaluation, lorsqu'elle fait enfin son entrée, le fait en fin de parcours ou lorsque de nouveaux problèmes surgissent dans le déroulement de l'action : on voit où l'on est arrivé, mais on ne sait plus très bien d'où l'on est parti, si ce n'est où l'on souhaitait arriver...

L'évaluation peut cependant être externe à l'équipe (membres des corps d'inspection, administration...). Cela est évidemment légitime et même souhaitable, mais en s'étant privée d'une démarche d'évaluation interne, l'équipe se prive d'un instrument de communication et de compréhension essentiel. Le développement d'un rapport positif et constructif des innovateurs à la question de l'évaluation est nécessaire pour que l'innovation puisse être appréciée autrement que comme un jouet entre les mains de quelques « illuminés » et que l'innovation puisse enfin sortir de la confidentialité. Éventuellement, pour qu'elle cesse d'inquiéter !

Définitions et références obligées

Le vocabulaire de l'évaluation, surtout dans le champ éducatif, est variable et varié, souvent surabondant et source de confusions pouvant conduire les acteurs au rejet des concepts. Ajoutons que l'histoire de l'éducation et des transferts de la psychologie et de la sociologie vers le champ éducatif a conduit à ce que des strates de discours successifs se soient superposées sans que, bien souvent, un effort de clarification ait été entrepris. Ainsi, des termes comme compétence ou, plus simplement comme objectifs et même évaluation sont-ils sujets à interprétations diverses. Il ne s'agira pas ici de chercher à donner une définition formelle de tel ou tel vocable. C'est d'ailleurs assez peu important pour les équipes innovantes. Ce qui importe est qu'elles se mettent d'accord sur le fond plutôt que sur la forme.

Indicateur, critère, référenciation, référent, référé sont cependant des mots qui permettent de préciser la pensée, qui sont utilisés ici par commodité, et qui mériteraient de recevoir une acception commune au sein des équipes⁹. La notion de compétence pourrait faire l'objet d'une attention particulière, ne serait-ce que pour évoquer le passage d'une conception behavioriste à une conception constructiviste en liaison avec le souci d'évaluation authentique, à une évaluation portant, par exemple autant ou plus sur les savoirs que sur les connaissances qui demandent à être intégrées à des savoirs mais qui ne le sont pas toujours. La nécessité pour l'évaluation, et en particulier pour l'évaluation des innovations, de s'intéresser autant aux processus qu'aux résultats, autant au futur rendu possible par l'action entreprise qu'à l'actuel figé, pourrait aussi conduire à prendre en compte la notion de « zone proximale de développement » (Vygotski).

Spécificités de l'innovation en matière d'évaluation

On ne peut séparer totalement l'idée d'évaluation des actions de celle des résultats de ces actions. En ce qui concerne le domaine de la formation, l'évaluation des actions doit donc prendre en compte l'évaluation des élèves ou, tout au moins, l'évaluation des transformations effectivement subies par les élèves dans les domaines cognitifs, comportementaux, affectifs et psychomoteurs, sur lesquels l'action de formation et d'éducation cherche à avoir prise. L'évaluation des actions innovantes suppose certainement que l'idée de changement soit prise en compte. Mais changement sur quels points ? Cette évaluation conduit nécessairement à réinterroger le référent, voire à le reconstruire, à interroger les outils, mais aussi à s'assurer de la communicabilité de l'ensemble. Elle suppose encore d'interroger les notions d'efficacité et d'efficience (au sens où le jugement que l'on peut avoir sur l'efficacité d'une action ne peut être, *in fine*, indépendant de la prise en compte des moyens mobilisés pour l'action, fût-ce simplement en énergie des acteurs). Dans quelques cas, l'innovation peut conduire à s'éloigner des objectifs officiels. Dans notre système éducatif, cela suppose que cet éloignement se fasse sous

9. Un lexique est proposé en annexe. Il n'a pas vocation à figer le vocabulaire, il faut le considérer comme un ensemble de propositions soumises à discussion.

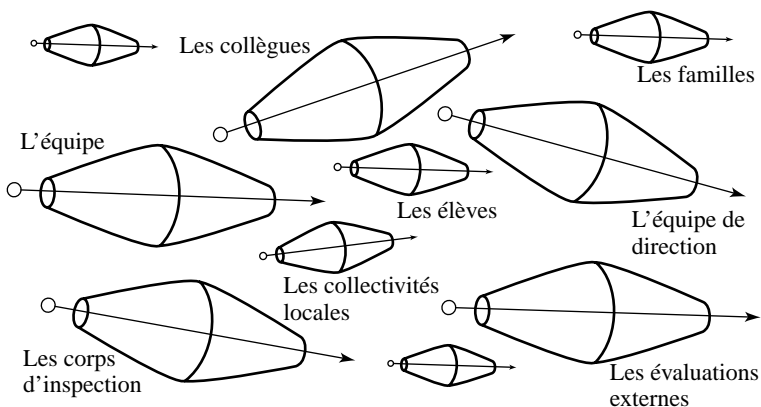
contrôle et avec l'accord des autorités de tutelle. Dans ce cas, évidemment, l'évaluation devra être spécifique à l'innovation et devra mettre en valeur les objectifs spécifiques, eux-mêmes innovants, de l'action. Elle gagnera cependant à être accompagnée d'autres formes d'évaluation plus traditionnelles permettant de mesurer les dérives possibles.

Toutefois, le plus souvent, les objectifs des équipes innovantes sont en accord avec les instructions officielles. L'action porte alors sur certains objectifs privilégiés et sur les processus que l'on cherche à enclencher. L'évaluation sera sans doute spécifique à l'innovation, comme toute évaluation l'est à un contexte donné, mais les outils devraient alors rester utilisables dans un contexte supposé non innovant. L'innovation en éducation peut et devrait s'accompagner d'innovation dans le domaine de l'évaluation. Cela ne condamne pas pour autant les outils ainsi inventés à n'être valides que dans le champ de l'innovation.

Positions d'évaluateurs et communication

Les acteurs de l'innovation ne sont pas isolés dans le système éducatif. Comme tous les acteurs du système éducatif, les acteurs de l'innovation ont des comptes à rendre et sont soumis à l'évaluation, instrumentée ou sauvage, des autres acteurs qui comprennent les parents et les élèves. Dans le système, en effet, chacun occupe une position et est, de façon plus ou moins légitime, fondé à émettre des jugements d'évaluation sur les actions d'autrui.

Le double cône présenté plus haut peut servir à représenter le processus d'évaluation mené par chaque personne ou chaque catégorie. On reconnaîtra que, dans certains cas, cela se réduit aux démarches primitives présentées précédemment. Des positions différentes génèrent en général des points de vue et donc, des jugements différents. Sur notre schéma, les directions différentes données aux cônes évaluatifs du schéma expriment cette diversité.



**Positions d'évaluateurs et d'évaluations
Images de l'emprise évaluative**

Les avis d'évaluation peuvent être plus ou moins divergents. Il ne s'agit pas de dire que tous les avis se valent : ceux qui sont déduits d'une démarche d'évaluation construite ont évidemment davantage de valeur que les autres. Il est toutefois souhaitable que les avis ne soient pas deux à deux divergents. Que penser d'une action – d'innovation ou autre – jugée positivement par l'équipe pédagogique et qui serait considérée comme négative par l'administration, les parents et les élèves ? La réussite d'une action est largement conditionnée par sa compréhension par les autres acteurs. Alors la démarche d'évaluation devient aussi un instrument de communication de nature à réduire la divergence possible des avis évaluatifs. On notera par ailleurs que le caractère innovant assumé a tendance à augmenter la divergence des jugements. Cela ne fait que renforcer l'idée de l'importance de l'évaluation dans le cas des actions innovantes.

Revenons à un point déjà évoqué pour dire que cela peut se faire sans augmentation de la pression évaluative et sans avoir à monter des instrumentations lourdes. Le questionnement évoqué plus haut peut suffire à enclencher un processus d'évaluation qui sera nourri tout au long de l'action et qui pourra être communiqué aux autres acteurs. Par ailleurs, la confrontation sereine avec les jugements évaluatifs des autres acteurs sera facilitée par la démarche ainsi construite. Bien sûr, il n'est pas dit ici que la direction du cône équipe restera inchangée au cours de ces confrontations.

Des outils partagés et en rapport avec la recherche en éducation

Le titre de cette courte communication, « L'évaluation : pratique scientifique et sociale », voulait manifester que l'évaluation des actions innovantes pouvait s'inscrire en continuité avec ce que nous avons appelé évaluation primitive, laquelle, en fait, recouvre tout un ensemble d'attitudes et de pratiques observées dans tous les groupes sociaux.

Les pratiques scientifiques en question concernent l'appui que les pratiques évaluatives pouvaient prendre sur des références communicables, souvent partagées *a priori* (« l'élève acteur de ses apprentissages », par exemple, qui n'y souscrit ? On pourrait trouver bien d'autres exemples) et la construction ou l'utilisation de référentiels¹⁰ précis, tout aussi communicables. Elles concernent aussi le recours à des instruments d'observation et d'analyse validés, ou du moins soumis à la critique externe.

Ainsi conçue, l'évaluation a pour premier effet de rendre intelligibles l'originalité des démarches et les buts poursuivis. Elle fournit un moyen de réduction concertée de l'entropie du système et contribue donc à une meilleure efficacité de l'action. La validation des démarches et des instruments dont il est question ci-dessus peut être facilitée par le dialogue que l'innovation est appelée à avoir avec la recherche en éducation. Les

10. Référentiel : un référentiel est un ensemble organisé d'éléments qui servent de référence. On parle ainsi de référentiel de compétences. Le comportement observé d'un sujet sera alors rapporté à ce référentiel pour savoir si l'on peut considérer qu'il possède ou non telle ou telle compétence. On parle aussi de référentiel d'examen. C'est à partir de tels référentiels que sont (ou devraient) être construits les examens.

acteurs de l'innovation doivent sans doute, dans une certaine mesure, rester maîtres du choix des outils, ils n'ont pas pour autant à construire l'ensemble des outils qu'ils utilisent. Une évaluation trop endogène court d'ailleurs le risque de fermer l'innovation sur elle-même, la privant des possibilités de communication et de compréhension souhaitées. Le recours à des épreuves communes (y compris avec des groupes non concernés par l'innovation), à des banques d'items, à des épreuves étalonnées et standardisées, à des pratiques modernes d'analyse de données telles que l'analyse des réponses aux items¹¹ ou l'analyse implicative¹², sont de nature à aider les équipes dans leurs démarches d'évaluation.

La recherche en éducation et dans les didactiques des disciplines a bien d'autres choses à apporter aux équipes innovantes. La place manque pour développer ici les notions de dévolution, de zone proximale de développement, de temps didactique... toutes notions qui peuvent prendre une place fonctionnelle dans la partie élargie de notre cône d'évaluation. En retour, l'innovation pédagogique a beaucoup à apporter à la recherche en éducation, mais c'est un autre sujet.

Ce court exposé est un plaidoyer pour que les acteurs de l'innovation accordent une plus grande attention à l'évaluation. L'évaluation est ici considérée comme un processus accompagnant le déroulement de l'action et certainement pas comme une action ponctuelle venant se superposer, *in fine*, à l'action principale. Des démarches, des méthodologies, des outils existent, qui sont à la disposition des acteurs de l'innovation. Il s'agit de promouvoir l'habitude de l'interrogation évaluative et de la distance prise par rapport à l'action, l'habitude de rechercher les outils les mieux appropriés à cette interrogation, et en aucun cas d'imposer des démarches dont les acteurs ne seraient pas en mesure de s'approprier le sens.

11. Méthode d'analyse statistique permettant d'analyser la qualité éducatrice des questions d'évaluation.

12. Méthode d'analyse statistique permettant de prédire la probabilité d'un comportement B connaissant l'existence d'un comportement A (il peut s'agir ici de comportements de réponses et de traitements relatifs à des questions d'ordre cognitif.)

L'évaluation *de et dans* l'innovation

Jean-Marie De Ketele, université de Louvain-la-Neuve, Belgique

Les exposés de madame le recteur, d'Anne Jorro, de Françoise Cros et d'Antoine Bodin montrent combien la problématique de l'innovation et, à plus forte raison, celle de l'évaluation de et dans l'innovation sont complexes. Il n'est pas dans mon intention de dénouer cette complexité, mais de mettre en évidence quelques balises susceptibles de nourrir le débat. Et je le ferai, non seulement à la lumière de mon expérience de chercheur et de consultant sur les systèmes d'éducation et de formation de plusieurs pays, mais aussi à la lumière des quelques années d'expérience en tant qu'enseignant dans l'enseignement secondaire, où j'ai eu la chance d'exercer simultanément dans les trois filières (générale, technique et professionnelle).

De quelle évaluation parle-t-on ?

Dans l'article que j'ai écrit pour la *Revue française de pédagogie*, publié en 1993 et intitulé « L'évaluation conjuguée en paradigmes », je montre que, selon le paradigme utilisé, on ne parle pas exactement de la même évaluation.

Il n'est pas dans mon propos ici d'exposer à nouveau les dix paradigmes développés au fil du temps et encore tous présents avec des degrés divers dans les pratiques actuelles, selon les lieux et les personnes. Qu'il me soit simplement permis de poser quelques constats.

Ainsi, si l'on prend le paradigme de l'intuition pragmatique qui est celui de la plupart des enseignants, praticiens et décideurs enracinés au terrain, il faut reconnaître qu'il est profondément pragmatique et réaliste, qu'il est particulièrement économique et nécessaire, car il permet de faire fonctionner l'innovation sans l'interrompre. Dans une communication célèbre au colloque de l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation), Jacques Weiss faisait, en parlant de l'évaluation, un plaidoyer pour la subjectivité « blanche ». D'un autre côté cependant, on peut invoquer de nombreuses situations qui montrent que l'intuition pragmatique a de nombreuses limites et conduit même à certains aveuglements. On peut également invoquer de nombreux contextes où des intuitions pragmatiques se contredisent. Une réflexion sur les pratiques se révèle nécessaire et elle sera d'autant plus riche et source de renouvellement qu'elle se fera dans un environnement permettant une distanciation suffisante.

Puisant ses racines dans le néobehaviorisme, l'approche tylienne (qui tire son nom de l'Américain Tyler) est obsédée par l'idée que toute institution doit piloter le système dont elle a la charge. Par conséquent, elle doit se fixer des priorités, les traduire en objectifs suffisamment opérationnels, de telle sorte que l'on puisse évaluer ou mesurer les écarts entre objectifs fixés et objectifs observés réellement. S'il est bien vrai que les autorités éducatives ont le devoir de se fixer des priorités et des objectifs, ceci n'est pas sans poser problème et débat lorsqu'il s'agit d'innovation et, à plus forte raison, d'évaluation *de* et *dans* l'innovation. En effet, comme le rappelaient Françoise Cros et Anne Jorro, s'il est bon d'avoir des objectifs, il faut aussi reconnaître que les objectifs peuvent tuer quelque peu la complexité, que l'innovation est souvent ailleurs que là où l'on croyait, que très souvent on croit aller quelque part et de fait on va ailleurs.

De l'Américain Stufflebeam qui a eu une influence considérable, il faut surtout retenir pour notre propos son souci d'élargir la conception de l'évaluation à autre chose que les produits, comme le requiert Tyler. En effet, et tout particulièrement dans l'innovation, non seulement les produits peuvent être inattendus et multiples, mais ils sont enracinés dans un contexte avec ses enjeux, ses règles du jeu et ses jeux d'acteurs ; ils sont aussi fonction des moyens donnés, utilisés ou non, ou des moyens que l'on se donne ; ils sont enfin fonction du déroulement et des aléas du processus de mise en œuvre. Ceci fait dire à Stufflebeam que l'évaluation comprend quatre composantes étroitement liées : l'évaluation de contexte, l'évaluation des intrants, l'évaluation du processus et l'évaluation des produits (ou extrants ou effets).

Plus connu pour sa distinction célèbre entre évaluation formative et sommative, Scriven a attiré l'attention sur le fait que toute évaluation devrait se centrer sur les consommateurs. Selon lui, deux types de consommateurs sont à prendre en considération : tout d'abord les élèves dont les performances (au sens étroit et large du terme) constituent la norme centrale de l'évaluation, mais aussi les personnes qui, au terme du processus d'apprentissage ou de formation, vont recevoir les élèves. Ce dernier aspect mérite une attention particulière quant il s'agit d'un dispositif innovant : c'est tout le problème de la continuité et il existe des ruptures difficiles à vivre.

Dans le prolongement des travaux de ses collègues américains, Stufflebeam et Scriven, Stake a développé un concept intéressant que l'on traduit généralement en français par l'expression « évaluation illuminative » ou encore « évaluation répondante ». Pour lui, tout le processus de formation et, par conséquent l'évaluation, devraient prendre comme objet principal chez le client (terme qu'il préfère à celui de consommateur) les valeurs présentes et développées. L'évaluation cherche donc à identifier les systèmes de valeurs en présence chez les différents acteurs et à illuminer les informations recueillies à la lumière des différents points d'entrée que sont les valeurs des uns et des autres. On rejoint donc ici une idée développée par Françoise Cros dans son exposé : toute innovation devrait être productrice de valeurs et de plus-value.

S'il est bien un paradigme qui entre en conflit avec l'innovation, du moins dans sa phase de mise œuvre, c'est bien le paradigme économique, développé d'ailleurs avec beaucoup de talent par les chercheurs

de l'IREDU¹³ à Dijon. Dans ce paradigme, non seulement le concept d'efficacité (le rapport entre les effets réellement observés et les effets attendus) est important, mais le concept d'efficience (le rapport entre les effets observés et les ressources investies) l'est tout autant. Or les démarches innovantes, surtout dans les premières phases, sont dévoreuses d'énergie. Par ailleurs, les difficultés pour cerner les effets attendus constituent des obstacles méthodologiques sérieux pour les évaluateurs d'un tel paradigme.

En revanche, un paradigme émergent intéressant est celui qui se fonde sur les travaux de Bronfenbrenner. Celui-ci insiste sur l'idée que le développement humain dépend étroitement du contexte. Son modèle écologique inspirera Durand qui, dans la sphère du système éducatif, va développer le paradigme de l'action située : toute action, toute innovation, ne prend son sens que dans le contexte précis dans lequel elle s'est développée. Méthodologiquement, ce modèle n'est qu'à l'aube de son développement. À mes yeux, il implique que l'on travaille selon différents niveaux d'analyse emboîtés : au niveau micro, celui de la classe, une même action dite innovante prend un sens différent selon le lieu, le moment et les acteurs présents ; au niveau méso¹⁴, l'action innovante ne prend son sens que dans le contexte de l'établissement où elle a lieu ; et on peut ainsi remonter à des niveaux macro (le régional, le national).

De quelle innovation parlons-nous ?

Innover, c'est introduire du neuf dans un contexte donné. Mais ce qui est neuf dans un contexte ne l'est pas nécessairement dans un autre ; et ce qui est neuf pour une personne ou un groupe ne l'est pas nécessairement pour d'autres. Mais avant de parler d'innovation, il convient d'abord de parler de résolution de problème.

Il faut distinguer deux types de problèmes susceptibles de générer ce qui sera éventuellement qualifié d'innovation. Un premier type de problème, le plus classique, réside dans la perception d'une difficulté ressentie comme insupportable et que les routines et démarches habituelles ne parviennent pas à dénouer. Nous sommes donc face à un défi qui implique une mise en projet.

Moins classique, un second type de problème est de nature plus proactive. Il ne prend pas sa source dans une difficulté ressentie comme insupportable, mais dans un sentiment d'insatisfaction quant à la façon habituelle de travailler : les personnes qui éprouvent ce sentiment désirent ici encore se mettre en projet et introduire du neuf dans leur quotidien.

Mais peut-on introduire du neuf et parler d'innovation sans s'interroger sur la pertinence sociale de ce qui est introduit dans le contexte donné ? L'anecdote suivante montre toute l'importance de cette question et d'une autre question qui lui est associée : une innovation pour qui ? Lors d'une enquête auprès d'instituteurs tunisiens, ceux-ci exprimaient quasi unanimement les difficultés qu'ils éprouvaient lorsqu'ils étaient confrontés

13. IREDU : Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, université de Bourgogne.

14. médian

à des classes à sections (plusieurs niveaux d'étude dans une même classe) et leur souhait de les supprimer, même dans les zones rurales peu peuplées. S'il est légitime d'écouter les difficultés éprouvées par les enseignants, n'est-il pas aussi légitime de se poser la question : est-ce un problème pour les enfants ? Personnellement, je me souviens d'avoir passé toute ma scolarité primaire dans des classes à sections, sans que cela me pose problème ; au contraire, il me semble en avoir profité, car lorsque j'avais terminé mon travail individuel, je suivais avec intérêt les interactions du maître avec les autres élèves. Ceci est d'ailleurs conforté par certains résultats de recherche. La pertinence sociale implique que l'on ne se limite pas à un seul point de vue (le plus souvent au niveau local, celui des enseignants), mais que l'on se décentre par une prise en compte des points de vue des différentes catégories d'acteurs, sans oublier surtout celui des enfants.

Si, au départ de l'innovation, il y a toujours un problème ressenti comme insupportable ou une insatisfaction dérangeante qui pousse à introduire du neuf dans le contexte donné, la pertinence sociale suppose ce que Stufflebeam appelle une évaluation de contexte. Celle-ci consiste d'abord dans une description la plus objective possible de la difficulté ou du sentiment d'insatisfaction selon différents points d'entrée possibles, comme le suggère le paradigme systémique.

Une des démarches méthodologiques les plus intéressantes est sans doute celle des incidents critiques, développée pour la première fois par l'Américain Flanagan en 1949 et formalisée par la suite par de nombreux auteurs. Roegiers et moi-même (1993) la caractérisons comme suit. Il s'agit de laisser aux acteurs le soin d'identifier quelques incidents, c'est-à-dire des événements jugés significatifs pour eux, et de respecter les règles suivantes. La première consiste à demander aux acteurs de décrire le plus objectivement possible le contexte dans lequel l'incident s'est déroulé, parce qu'un événement hors de son contexte perd son sens. La deuxième demande de décrire le plus objectivement possible ce qui s'est passé, c'est-à-dire les comportements précis ou les paroles prononcées, ce qui implique autant que faire se peut de ne pas tarder à rédiger l'incident pour ne pas le déformer. La troisième implique de noter le sens que, sur le moment, la personne qui a observé l'incident lui a donné. Afin de bien faire apparaître qu'il s'agit d'une représentation, et non d'un fait, celle-ci est notée formellement entre parenthèses. C'est l'accumulation d'incidents significatifs relevés par des acteurs différents qui permet d'identifier et d'analyser l'importance et la pertinence sociale d'un problème ou d'un sentiment d'insatisfaction.

Mon expérience d'accompagnateur d'expériences diverses m'a amené à proposer aux acteurs impliqués d'identifier trois incidents critiques qu'ils jugent les plus significatifs. Cette demande est faite non seulement aux enseignants, mais aussi aux élèves (qui sont des moteurs extraordinaires du changement) et à une troisième catégorie d'acteurs (parents ou/et autres). On respecte ainsi le principe de la triangulation si important dans l'action-recherche (De Ketele et Roegiers, 1993). Si chaque catégorie d'acteurs sélectionne trois incidents critiques parmi ceux qui sont relevés, on dispose de neuf incidents critiques qui servent d'analyseurs.

Cette évaluation du contexte de type systémique est bien une évaluation dans l'innovation. Et l'évaluation de l'innovation, qu'elle soit faite par les acteurs eux-mêmes ou par des personnes externes ou encore conjointement, consiste notamment à se poser la question de l'existence et de la qualité d'une évaluation dans l'innovation.

Une des préoccupations principales de cette évaluation de contexte est de dégager parmi les difficultés ou les insatisfactions ce qui paraît prioritaire compte tenu des missions de l'école. Mon expérience de consultant montre qu'il vaut mieux se centrer sur quelques difficultés prioritaires, dont on analyse les facteurs en amont, leurs effets dans les pratiques quotidiennes et leur impact en aval. Ce dernier aspect est d'ailleurs souvent oublié ; or, si certains dysfonctionnements peuvent ne pas avoir de conséquences graves à court terme et ne générer qu'un sentiment de malaise et d'incohérence, ils peuvent par contre générer des effets très graves à long terme, dont le moindre n'est pas une forme de démission collective et un laisser-aller délétère.

Me fondant une nouvelle fois sur mon expérience, je conseillerais aux acteurs qui préparent leur projet d'établissement de prendre deux centres d'intérêt et d'essayer de les relier étroitement : le premier concerne l'amélioration des apprentissages ; le second a trait à un aspect institutionnel auquel il importe de s'attacher. Sur ces deux axes, il est bon de fixer l'un ou l'autre indicateur concret qui servira de balises pour évaluer l'action. Il faut cependant savoir que bien d'autres effets, positifs ou négatifs, seront générés par les nouvelles pratiques mises en place, sans que l'on puisse les déterminer au départ.

Une évaluation de contexte réalisée par les acteurs de l'école est déjà le signe d'un engagement en émergence dans une démarche de projet. Mais pour qu'il y ait véritablement projet et innovation, il faut que se dégage de cette démarche d'analyse et d'évaluation du contexte un inédit, c'est-à-dire quelque chose qui paraissait auparavant comme impensable aux yeux des acteurs impliqués, mais qui apparaît maintenant comme possible et comme objet d'un nouvel engagement.

Pour faciliter cette démarche d'émergence de l'inédit, je propose un outil méthodologique que j'ai nommé IRPV : I comme idéalement souhaitable ; R comme déjà réalisé ou en cours de réalisation ; P comme possible ; V comme objet d'une volonté d'engagement.

La méthodologie consiste d'abord à faire un inventaire assez large d'actions susceptibles de contribuer à la réalisation du projet, soit faire face à telle difficulté, soit lever telle insatisfaction en s'engageant dans de nouvelles façons de faire.

Cet inventaire étant fait, on demande aux acteurs, pour chacune des actions, de répondre à quatre questions :

- Pensez-vous personnellement que, dans l'absolu, cette action soit idéalement souhaitable ?
- Personnellement, vous arrive-t-il de mettre en œuvre cette action ?
- De votre point de vue personnel, pensez-vous que mettre en œuvre cette action soit possible ?
- Si l'on vous le demandait, est-ce que vous voudriez bien mettre cette action en œuvre ?

Si on analyse les réponses en termes de réaction plus ou moins positive (+) ou au contraire plus ou moins négative (-), nous sommes en présence de seize structures possibles de réponses; certaines structures apparemment illogiques peuvent même être de fait générées. Ainsi n'est-il pas rare de rencontrer la structure + + - + : c'est idéalement souhaitable; cela m'arrive de le faire; mais ce n'est pas possible – parce que, par exemple, cela me demande trop d'effort –; mais je veux bien continuer à le faire si on me le demande.

Nous utilisons cette méthodologie depuis de nombreuses années; notre expérience montre qu'un changement inédit n'est possible que si, à un moment t dans un contexte x , on s'appuie sur des actions qui sont l'objet des structures + + + + et + - + +. On s'appuie sur des actions qui fonctionnent déjà bien (+ + + +) et on décide de mettre de nouvelles actions peu ou pas réalisées jusqu'à présent, mais perçues comme idéalement souhaitables, possibles et objets d'une volonté de mise en œuvre.

Il ne sert à rien de forcer la main des acteurs sur des actions qui sont l'objet de structures, telles + - - + ou + - + -. Par contre, il arrive souvent qu'après avoir mis en œuvre à un moment t des actions de type + - + + et devenues en $t + 1$ de type + + + +, les perceptions aient pu changer sur des actions de type + - - + et + - + - qui se transforment en $t + 1$ en structure + - + +. Il est donc possible en $t + 1$ d'introduire ces nouvelles actions dans le projet.

Cette démarche méthodologique marche particulièrement bien avec des acteurs de terrain, car ceux-ci raisonnent beaucoup plus en termes d'actions à mettre en œuvre qu'en termes d'effets à obtenir. En revanche, les décideurs sont plus enclins à raisonner en termes de résultats ou d'effets à rechercher. Et il est effectivement bon que la démarche sur les actions à entreprendre soit accompagnée d'une démarche sur les effets. Il y a d'ailleurs souvent confusion entre moyens et effets. Citons, à titre d'exemple, une étude de cas que nous avons faite sur une expérience parisienne. Celle-ci s'était fixée comme effet de « varier les dispositifs, face à l'ennui, au manque de motivation des élèves ». En fait, l'ennui et le manque de motivation sont l'expression d'une difficulté identifiée; varier les dispositifs est une action qui est jugée être un moyen pertinent pour faire face à la difficulté; l'augmentation de la motivation est sans doute aussi un effet à rechercher et l'on peut espérer que l'augmentation de la qualité des apprentissages est un autre effet conjoint à produire.

Dans cette réflexion sur les effets, il est bon d'avoir en tête trois types d'effets qu'au fil du temps on peut, soit anticiper, soit découvrir en cours de route. On peut énoncer ces trois types d'effets (les trois « pro » comme je les appelle souvent) comme suit :

- des effets processus, c'est-à-dire des démarches nouvelles ou des démarches appliquées mieux ou de façon plus pertinente ou encore des savoir-être jugés importants : l'augmentation de la motivation chez les élèves et l'habitude prise par les enseignants de réfléchir ensemble à leurs pratiques sont des effets processus, ceux-ci ne sont pas directement observables ;
- des effets produits ou résultats, c'est-à-dire des effets directement observables : une augmentation du taux de réussite chez les élèves ou du nombre de réunions de concertation entre enseignants sont de cet ordre ;

– des effets prospectifs ou d'impacts, c'est-à-dire des effets que l'on ne peut identifier qu'à plus long terme : ils sont souvent générés par le type d'environnement créé ; ainsi, l'utilisation quasi exclusive de méthodes transmissives génère-t-elle peu de curiosité intellectuelle chez les élèves ; l'utilisation par des enseignants de dispositifs variés peut les amener à faire évoluer leur façon d'envisager le processus enseignement-apprentissage.

Avec raison, Françoise Cros disait combien il était difficile de faire une évaluation de l'innovation, non seulement parce qu'il est difficile de s'accorder sur ce qu'est l'innovation, mais aussi et surtout parce qu'il est difficile de savoir au départ quels seront les effets produits. On peut d'ailleurs trouver d'excellentes innovations qui n'ont pas produit les effets attendus, mais qui en ont généré d'autres tout aussi pertinents.

Faut-il pour autant renoncer à une évaluation de l'innovation ? Une réponse prudente et nuancée s'impose. Il me semble que les balises suivantes sont utiles.

Première balise. Si elle est bien pensée, une évaluation dans l'innovation est le moteur d'une action pertinente.

Deuxième balise. Une évaluation de l'innovation par les acteurs du terrain eux-mêmes est une garantie qu'ils se donnent pour se garder de l'illusion qu'il suffit de faire des choses nouvelles (c'est-à-dire différentes de celles qui existent dans leur contexte) pour innover et obtenir un changement en termes de résultats attendus. Le souci d'objectiver la démarche et les effets est un garde-fou contre cette illusion.

Troisième balise. Les effets les plus intéressants de l'innovation sont ceux que l'on peut identifier dans le long terme. Malheureusement, on donne rarement le temps au temps. C'est tout particulièrement le cas pour des changements significatifs en termes d'amélioration de la qualité des apprentissages. Un bon réflexe est donc de se dire qu'une innovation est bénéfique si elle ne provoque pas de dégradation dans les acquisitions des élèves et si elle induit des pratiques et des attitudes positives chez les élèves, chez les enseignants et dans l'environnement. Si ces deux conditions sont remplies, on peut conclure à une plus-value à court terme et en espérer une à long terme, y compris dans le domaine des acquisitions scolaires.

Quatrième balise. On peut d'autant plus parler d'innovation qu'on y trouve conjointement un triangle articulé d'inédits : un inédit pour les élèves (e), un inédit pour les enseignants (E) et un inédit pour l'institution (É).

Cinquième balise. L'inédit est ce qui caractérise fondamentalement l'innovation. Mais ce qui est inédit pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre. On parlera d'autant plus d'innovation que les différents niveaux d'acteurs s'accordent pour parler d'inédit et d'innovation. Ainsi une stratégie mise en place peut-elle être simplement une innovation locale et ne pas être perçue comme telle à un niveau régional ou national. Inversement, une stratégie locale n'est peut-être pas perçue comme innovante par les acteurs eux-mêmes, alors qu'elle peut être perçue comme une réelle innovation par des acteurs externes.

Sixième balise. Que l'on soit évaluateurs internes ou externes, il importe de toujours prendre en compte le contexte dans son évaluation. Un même dispositif sera inédit ou non en fonction du contexte.

Pour ouvrir les débats de cette réunion, je poserai la question suivante : ne faut-il pas suffisamment d'impertinence pour créer un inédit ? Et pour allier pertinence et impertinence, ne faut-il pas avoir le souci d'allier ces deux denrées de l'innovation dans un climat de sérénité ?

Regards sur les démarches, dispositifs et outils

Table ronde

*Antoine Bodin, Françoise Cros,
Jean-Marie De Ketele, Anne Jorro, et Catherine Régnier*

Cette table ronde, placée entre la première série d'ateliers et la seconde, avait pour objectif d'aider au mûrissement de la réflexion. Chacun des intervenants était invité à réagir aux questions soulevées dans les ateliers en formulant deux ou trois propositions pour éclairer le débat.

Innovation et inédit

Anne Jorro, université de Provence, laboratoire Cirade

D'un point de vue pratique, voici deux aspects qui me paraissent indispensables à souligner.

D'abord, en tant qu'évaluateur, je ne suis pas une personne lambda. J'évalue, cela signifie que je dois établir immédiatement une différence entre le fait sur lequel je travaille et les convictions qui m'habitent auxquelles je dois imposer silence. Je ne peux pas démarrer mon évaluation sans avoir effectué ce travail préalable, qu'il s'agisse de la lecture d'une monographie, de l'observation d'une situation innovante ou de l'écoute d'une activité ; cette posture vaut dans ces trois situations.

Ensuite, une évaluation doit être située et réflexive, c'est-à-dire que cinq éléments récurrents sont à prendre en compte. Le premier critère est celui de la caractérisation de l'inédit : où est l'inédit dans ce que je vais observer, l'ai-je désigné dans le contexte ? Est-ce que je l'ai spécifié, caractérisé ? Si je ne travaille pas cette question-là, je ne peux pas dire que je mets en place une évaluation de l'innovation. Deuxièmement, quelle est la mise en œuvre de cet inédit, comment s'y est-on pris pour sensibiliser, mettre en place une situation d'apprentissage inédite, comment cela se passe-t-il pour les élèves, pour l'équipe et pour l'établissement ? Si je ne suis pas en mesure de répondre à cette question, je ne suis pas face à une action innovante. Troisièmement, quels sont les changements provoqués par cette mise en œuvre auprès des élèves, auprès des équipes, auprès de l'établissement ? Certains changements sont provoqués, ils avaient donc été prévus, mais d'autres sont imprévus et ces surprises dont témoignent les enseignants méritent d'être relevées. Quatrième point que j'appelle la case vide, c'est tout ce qui surgit et qui est complètement à côté de l'action innovante mais qui ne peut pas être ignoré : des remarques d'élèves, des remarques de collègues, des remarques du chef d'établissement, des éléments qui viennent dans la périphérie de

l'action et qui ne peuvent pas être laissés dans l'ombre. Le dernier point est de l'ordre de la réflexivité et va donner une dimension évaluative : c'est ce que les acteurs ont appris dans ce processus, ce qu'a appris l'enseignant pour lui-même, ce qu'on a appris pour l'équipe et ce qu'on a appris pour les élèves et des élèves eux-mêmes. Si ces cinq points-là existent, une évaluation de l'innovation a été enclenchée.

Simplicité, décrispation, pluralité des regards

Antoine Bodin, IREM, université de Franche-Comté

Pour ma part, je proposerai trois idées pour aider à préciser les choses. Je les articulerai autour de trois mots : simplicité, décrispation, pluralité des regards.

Simplicité : la complexité des rapports sociaux des projets et des systèmes doit être reconnue. Nous sommes, en effet, dans le domaine du complexe : complexité du contexte, complexité des processus en jeu. Mais si le complexe doit être reconnu, les procédures, quant à elles, doivent rester simples et surtout compréhensibles par les acteurs. C'est là toute l'ambiguïté et la difficulté. La simplicité doit donc rester la règle. L'évaluation, à mon sens, peut être considérée comme l'hygiène de l'action, à la fois nécessaire et subordonnée à elle. Il est souhaitable qu'elle n'envahisse pas le devant de la scène. L'évaluation doit donc rester simple ; ses procédures doivent rester simples et compréhensibles par les acteurs.

Décrispation : l'évaluation n'est pas le problème et ne doit pas le devenir. Il est difficile de se saisir de l'idée que l'évaluation peut être et doit être une aide possible de l'action ou à l'action, que l'important c'est l'action et non l'évaluation. L'une des conditions pour cela serait de commencer par ne pas identifier l'évaluation au contrôle ou à la mesure. L'évaluation n'est pas contrôle, elle le dépasse ; elle peut l'intégrer mais ne peut pas se réduire à la mesure. L'une des grandes causes de crispation tient, dans la culture des enseignants, à cette identification de l'évaluation avec la mesure et en particulier avec la note qui d'ailleurs, mais c'est un autre débat, n'est pas une mesure.

La pluralité des regards : elle est nécessaire et peut-être insuffisante. Nécessaire, parce que seule la pluralité des regards peut permettre la communication entre les différentes positions. Une action n'a pas de valeur en soi, une action ne peut pas être mesurée. Bien sûr, il existe des actions que tout le monde va rejeter comme non satisfaisantes, comme non conformes à l'éthique du moment, cependant une action n'a pas de valeur en soi, elle ne prend sa valeur que par le regard que les acteurs portent à partir des différentes positions qu'ils occupent. Il n'est donc pas question de mesurer ou quantifier de façon absolue des valeurs mais de faire jouer une pluralité de regards et d'approches ou d'instrumentations qui peuvent être plus ou moins techniques, cela ne veut pas dire que tout le monde doit plonger dans la technicité de l'évaluation. Il faut que les techniques restent compréhensibles et que la communication puisse s'établir entre les acteurs de l'évaluation, que les uns et les autres puissent se comprendre dans le respect de la pluralité des regards.

Pourquoi, quoi, comment ?

Catherine Régnier, ministère de l'Éducation nationale

Je vais également me placer d'un point de vue pratique. Si je suis en position d'évaluer une pratique, un fonctionnement ou un dispositif innovant, je suis amenée à me poser trois questions. La première d'entre elles est, pourquoi dois-je évaluer ? Et cette seule question en génère d'autres. D'abord, qui suis-je pour faire l'évaluation ? Ensuite, que vais-je faire de cette évaluation compte tenu de la place que j'occupe dans le système éducatif ? Si je suis à la place de l'enseignant, je vais peut-être ajuster le fonctionnement du dispositif dans lequel je suis impliquée. Si je suis chef d'établissement, je vais me servir des résultats de l'évaluation pour conforter mon équipe. Si je suis inspecteur, je vais penser à la diffusion des pratiques, si je suis recteur, je vais notamment être préoccupée par la distribution des moyens. Dès lors, il me semble qu'il y a un enchaînement en cascade qui m'amène à me poser la deuxième grande question, après le « pourquoi », c'est le « quoi ». Ayant déterminé les objectifs de l'évaluation à mener, il me faut identifier les domaines sur lesquels elle va porter. Dès qu'est identifié l'objet de mes investigations, il me faut mettre en œuvre une démarche, ce qui revient à poser la question du « comment » : quel processus évaluatif faut-il utiliser ? Cette troisième question découle également de la deuxième. Si j'ai décidé, par exemple et parce que cela correspond à la position que j'occupe dans le système éducatif, d'évaluer en quoi l'implication des acteurs dans l'action est innovante, je vais choisir la méthode d'investigation qui me paraît la plus appropriée pour m'adresser à ces acteurs. Il peut s'agir de recourir au questionnaire déclaratif, à un entretien en tête-à-tête ou bien encore je peux décider de me mettre au fond d'une classe pour comptabiliser les interactions verbales entre l'enseignant et ses élèves et observer les événements qui se déroulent dans une séquence de temps donnée.

En définitive, l'acte évaluatif m'impose de faire toute une série de choix. Qu'on les prenne dans un sens descendant ou ascendant, le pourquoi, le quoi et le comment sont imbriqués les uns aux autres et sont constitutifs de l'acte d'évaluation.

Innovations, transgression et enjeux de pouvoir

Françoise Cros, université de Paris V, INRP

Pour ajouter quelques éléments non encore évoqués, je ferai trois propositions.

La première repose sur le fait que, puisque je plaide fortement pour une spécificité de l'évaluation de l'innovation, encore faut-il que j'argumente une telle position. Pour cela, je dirai qu'il existe deux types d'innovation : le premier type consiste à faire autrement pour atteindre des objectifs inchangés où le terme souvent évoqué est celui de meilleur. Faire différemment

pour mieux atteindre les objectifs actuels, ceux portés par l'institution. Par exemple, faire en sorte que les élèves apprennent mieux les éléments fixés par le programme existant. Le second type consiste à faire autrement mais pour des objectifs non pris en charge par l'institution, soit parce qu'ils la dérangent, soit parce qu'ils échappaient jusque-là à ses prérogatives. Ce type d'innovation est transgressif. Par exemple, introduire l'idée de plaisir dans l'école, développer des capacités de citoyenneté active, favoriser la créativité, etc.

Si le premier type d'innovation peut supporter des évaluations identiques à celles qui sont pratiquées jusque-là (en fonction des objectifs du système), le deuxième type d'innovation subira une épreuve négative car il sera évalué à la mesure des objectifs déclarés par l'institution et non au regard d'objectifs autres, souvent difficiles à clarifier par les innovateurs eux-mêmes. C'est ainsi qu'on peut facilement démolir une innovation de ce deuxième type et déclarer qu'elle ne vaut rien. C'est pourquoi toute évaluation d'innovation de ce type doit comporter un moment, parfois long, d'explicitation des nouveaux objectifs et de construction d'instruments originaux d'évaluation. Par exemple, dire que les ateliers d'écriture au niveau du collège n'ont rien apporté pour rédiger des travaux scolaires tels que, par exemple, une explication de texte, amène à réduire l'innovation à un asservissement à des objectifs qui ne sont pas ceux poursuivis directement par l'innovation. Un des objectifs de ces ateliers pourrait être de réconcilier le jeune avec les traces écrites personnelles et expressives qui vont bien à l'encontre de ce que requiert un travail écrit scolaire habituel extrêmement codé. L'évaluation d'une innovation transgressive doit donc faire apparaître le changement, non seulement concernant la manière de faire, mais aussi l'esprit et le renouvellement des objectifs.

Ma deuxième proposition serait de travailler très fortement dans toute évaluation d'innovation sur le changement, sur sa spécificité : qu'est-ce qui change, quelle en est l'ampleur, quels en sont les origines et les effets ? On est alors loin d'une évaluation linéaire tirée au cordeau à partir d'objectifs jusqu'à des tests de résultats positivistes, laissant de côté ou à titre purement descriptif, voire comme simple nuance pour l'interprétation des résultats, le processus de cette innovation. Ceci permet parfois de rendre l'évaluateur plus humain mais ne change rien au paradigme adopté.

Enfin, ma troisième proposition concerne les enjeux sociaux liés à toute mise en œuvre d'innovation. Nous n'ignorons pas que, dans le système éducatif très hiérarchisé, toutes les paroles ne se valent pas. La parole d'un recteur ne vaut pas celle d'un enseignant, ou celle d'un inspecteur général. Nous avons observé que des enseignants avaient beau proposer une évaluation de leur innovation, il suffisait du jugement catégorique du recteur pour stopper l'affaire. Plus, peut-être, que toute autre catégorie de manifestation éducative, l'innovation est soumise à des enjeux de pouvoir, à des rapports de force. Le dispositif d'évaluation de l'innovation traduit la place institutionnelle de chacun et ses enjeux. Qu'un organisme officiel d'évaluation prenne en compte des objectifs non affichés institutionnellement et il serait accusé de ne pas respecter son contrat.

Chacun suit l'inclination de sa place et je plaiderais volontiers pour l'existence d'un organisme indépendant des enjeux officiels qui évaluerait

sereinement les innovations, sans être asservi aux objectifs strictement déclarés officiellement. Que penserait-on, par exemple, d'un organisme qui dirait que telle innovation atteint bien les objectifs de socialisation et de responsabilité mais qu'il ne peut rien dire sur l'apprentissage des mathématiques ou sur la réussite assurée au baccalauréat, alors que cette innovation faisait travailler sur des objets à raisonnement logique à règles sociales explicitées (par exemple, le jeu d'échecs) ? Nous sommes pour certaines innovations sur des tensions de valeurs et de leurs priorités : bien sûr que les innovateurs ne souhaitent pas que leurs élèves soient nuls en mathématiques, mais ils pensent que l'école ne ferait pas son devoir de préparation à la société future si elle ne développait pas des aptitudes socialisantes, de vie collective, de valeurs attachées à la déclaration des droits de l'homme. Or, l'école s'appuie encore sur des règles individuelles où le meilleur gagne, où celui qui a « feinté » l'autre pour obtenir l'unique place aux grandes écoles est un excellent élève et appartiendra à l'élite de la nation, avec tous les honneurs afférents. Que penser de futurs agrégés qui déchirent les pages de l'unique livre en bibliothèque comportant une partie du programme du concours pour réussir et entraîner les autres ? Il est évident que ce futur professeur dans l'exercice de son métier aura du mal à construire avec les élèves des règles d'altérité ; à moins qu'il ne s'inscrive dans un groupe d'innovateurs transgressifs !

En d'autres termes, une évaluation d'innovation ne peut être aseptisée des enjeux de pouvoir, de savoir et de valeurs dont elle est forcément porteuse. Et cela dans une tension et des conflits qu'il convient de gérer et non d'occulter.

Sécuriser les innovateurs, identifier l'inédit, garder des traces

Jean-Marie De Ketele, université de Louvain-la-Neuve, Belgique

Deux préalables pour commencer. D'abord, l'innovation est bien un processus de surgissement d'inédit, c'est-à-dire de choses qui étaient perçues au préalable comme non réalisables ou non viables et qui apparaissent effectivement progressivement comme souhaitables, possibles et l'objet d'une motivation des acteurs. Deuxième préalable, que peut-être l'évaluation ? Sur ce point, il y aurait désaccord mais je n'en suis pas sûr. Pour ma part, l'évaluation est bien un processus qui consiste à recueillir des informations pertinentes, valides et fiables, à examiner le degré d'inadéquation entre des intentions d'objectifs fixés au préalable, ou à ajuster en cours de route. Il s'agit d'examiner le degré d'inadéquation entre cet ensemble d'informations et cet ensemble d'objectifs, de donner du sens à cette confrontation en vue d'aider la prise de décisions et ce dernier point n'a sans doute pas été assez pris en compte précédemment. Comme l'a dit Catherine Régnier, le type de décisions à prendre dépend de qui on est et aussi de ce sur quoi porte le regard. Ces deux préalables visaient à faire comprendre les trois propositions qui suivent.

La première proposition va peut-être vous étonner, elle est cependant en étroite cohérence avec ce qu'ont dit Antoine Bodin et Françoise Cros. C'est une règle de sécurisation pour les innovateurs. Certains ont besoin d'être sécurisés, d'autres non. En effet, comme l'a dit Françoise Cros, nous sommes dans un système avec des enjeux de pouvoir, et il faut pouvoir effectivement argumenter et montrer que l'action n'a pas fait régresser les résultats. On peut être facilement attaqué sur les résultats scolaires ou du moins sur ce qui est perçu comme des apprentissages tout à fait fondamentaux, et aussi attaqué pour d'autres types de résultats, notamment comportementaux. Le fait qu'on dérange certaines choses dans l'institution peut être perçu comme très dommageable par les autres acteurs. Cette première règle concerne donc surtout les innovateurs qui peuvent se sentir fortement insécurisés. J'ai souvent entendu, surtout de la part d'institutionnels, que l'innovation est censée améliorer les résultats scolaires. Or, cela ne peut se faire que dans la durée et l'on est beaucoup trop pressé de voir cette amélioration. Très peu d'innovations donnent des changements très fortement significatifs au départ sur cet aspect-là, tous les travaux scientifiques vont dans ce sens. L'innovation apporte d'autres choses qui sont peut-être au moins aussi, sinon plus importantes.

Deuxième règle, c'est la règle de l'inédit dans les trois phases, c'est-à-dire qu'il y a toujours un début, toujours un milieu, toujours plus ou moins une fin, même si ces phases peuvent se recouper. Comme l'a dit Françoise Cros, il y a plusieurs types d'innovations, mais il ne peut y avoir d'innovation que si au départ il y a un problème ouvert, pour lequel de simples réponses techniques ne suffisent pas et qui par conséquent demandent de l'inédit. Par ailleurs, en phase d'orientation de l'action, on rejoint ce qui a été dit antérieurement, notamment par Anne Jorro, c'est-à-dire quel est le sens de l'action ? Est-ce que le sens de l'action envisagée est un inédit pour les élèves, pour les enseignants, pour l'équipe d'enseignants, pour l'établissement, voire encore pour d'autres types d'acteurs ? C'est là une spécificité de l'évaluation de l'innovation : en quoi le sens de l'action envisagée est-il bien un inédit ? Cet inédit peut être très différent suivant le type d'acteur. Par exemple, si les enseignants avaient en tête de trouver, voire de retrouver le plaisir de travailler, d'autres acteurs n'ont pas pu ou n'ont pas réussi à percevoir cela, ils avaient sans doute d'autres points de vue en tête, ils imaginaient d'autres inédits qu'une telle action aurait pu engendrer. Deuxièmement, dans les phases de régulation d'action, quels sont les incidents critiques qui montrent le surgissement d'inédits ? Certains ne sont pas du tout en relation directe avec les inédits imaginés au départ. Quant aux phases de bilan, je pense qu'il doit y avoir trois préoccupations majeures. Une première préoccupation a trait aux acteurs directement impliqués et concerne le transfert interne dans l'action. Effectivement, l'intérêt d'une innovation est qu'elle cesse d'être une innovation, autrement dit, comment transférer cet inédit afin qu'il devienne économique en termes dynamistes. Autre préoccupation, toujours pour les acteurs internes, c'est que l'inédit est toujours plus ou moins achevé, jamais inachevé, jamais achevé. En fait, on va de rebondissement d'un inédit vers un autre, pour continuer en quelque sorte la dynamique qui a été engendrée. Mais comme l'a dit Françoise Cros, nous sommes dans un système social avec des enjeux de pouvoirs. Se pose donc le problème de

la communication de l'inédit, les innovateurs ne sont pas dans un microcosme fermé mais au contraire dans un système et les choix faits en terme de communication peuvent être foncièrement différents selon les acteurs du système auxquels ils s'adressent.

La troisième proposition ou troisième règle – j'assume la connotation négative du mot règle pour dire qu'il y a des cadrages à faire – est la règle des traces de l'innovation. Une proposition concrète efficace est d'avoir un gardien de la mémoire, qui recueille des traces en relation avec les trois phases, il faut la trace des lignes de base, notamment pour respecter la règle de sécurisation, des traces concernant des résultats intermédiaires intéressants, et aussi des traces en termes de résultats bilan. On voit alors qu'au départ il y a une sorte de goulot en fonction des idées que l'on a; on décrit le problème puis on voit que progressivement les traces vont en s'élargissant parce qu'il y a surgissement d'inédit. Il y a effectivement des résultats que l'on n'avait pas prévus qui sont évidemment intéressants, des traces pour relancer la réflexion. Une des lois de la recherche-action, c'est que les rapports, les textes, les documents, éventuellement les vidéo, ou les témoignages sont là surtout dans la phase intermédiaire pour relancer la réflexion. On travaille sur des traces pour formaliser pour soi-même d'abord, mais aussi pour communiquer pour d'autres acteurs. Voilà trois règles, mais aussi quelques propositions concrètes à l'intérieur pour cadrer davantage l'évaluation de l'innovation.

Synthèse des ateliers

*Danielle Alexandre, bureau de la valorisation des innovations pédagogiques,
direction de l'enseignement scolaire*

Deux séries d'ateliers parallèles étaient proposées. Il s'agissait d'études de cas s'appuyant sur des documents rendus anonymes. Le premier atelier avait pour support une monographie écrite par une équipe engagée dans une action innovante, le second, un document vidéo produit par une réalisatrice extérieure au projet. Les participants étaient invités à s'interroger à partir des indices fournis par les documents, non sur l'action elle-même, mais sur son évaluation, et à préciser le point de vue d'évaluateur adopté. Une fiche indicative et facultative qu'on trouvera en annexe pouvait servir de point d'appui à la réflexion. La synthèse des comptes rendus rédigés par les rapporteurs d'ateliers permet de dégager les points suivants.

Clarifier le positionnement des évaluateurs

La demande de clarification est forte et concerne d'abord le positionnement des évaluateurs, qu'il s'agisse de la perception que l'on peut en avoir à travers l'étude de documents ou de l'expérience directe vécue par les participants, grâce à la mise en situation proposée dans chaque atelier. Une première tension puise sa source dans la nature des documents qui servent de support. Dans la monographie examinée, une même voix énonciative porte le projet, son déroulement et son évaluation. Mais qui parle ? Une monographie suppose un auteur pluriel dont la posture n'est pas facile à préciser car son écriture porte la trace de diverses interactions et négociations. Or, cette polyphonie de points de vue, lorsqu'elle n'est pas assumée et caractérisée, conduit à un brouillage. L'image vidéo, quant à elle, plus encore que le document écrit, suscite des prises de position différenciées. En effet, l'image livre des informations qui, tout en étant en prise directe avec les pratiques, sont fragmentaires et sélectionnées par celui qui tient la caméra. Or, ce premier filtre est rarement pris en compte et l'illusion de transparence de l'image favorise des jugements beaucoup plus contrastés, l'aspect innovant repéré par les uns pouvant être complètement nié par d'autres. Les échanges parfois très vifs ont montré à quel point les regards sont marqués par la place institutionnelle et l'expérience acquise. La difficulté à se décentrer de ses attentes, de ses choix, de son histoire, apparaît alors de façon plus flagrante.

D'une manière générale, le témoignage des participants aux ateliers souligne la difficulté à préciser une posture et à s'y tenir, même si on l'affiche, ainsi que les limites d'un point de vue unique. Croiser les

regards et clarifier les postures adoptées constitueraient des moyens de varier les approches et les types de discours sur l'action.

Préciser et diversifier les indicateurs

Des indicateurs clairement identifiés et stabilisés dans une description de la situation initiale puis repris systématiquement à d'autres moments de l'action feraient gagner en rigueur. La nature de ces indicateurs reste à déterminer et à diversifier. La nécessité de confronter des regards différents conduit à multiplier les points d'observation et à n'exclure aucune catégorie des acteurs concernés par l'école (enseignants au sens le plus large, élèves, parents...) ou aucun domaine : les savoirs et savoir-faire des élèves, mais aussi ceux des enseignants, le vécu, le comportemental, le relationnel, le contexte, le coût, etc.

Préserver la dynamique

Le manque d'outils est souligné de façon récurrente. Mais à ce désir d'instrumentation et de clarification des indicateurs s'opposent la nécessité de laisser place à l'imprévu ainsi que la difficulté à ne pas limiter la créativité et l'intuition par un excès de procédure. Une tension semble inévitable entre, d'un côté, les exigences de repères institutionnels qui peuvent pousser à l'utilisation d'outils déjà connus, voire à un discours convenu, et, par ailleurs, la part d'invention et d'imprévisibilité indispensables. En outre, une évaluation trop lourde décourage. Enfin, si l'analyse conduit à étudier séparément la posture de l'évaluateur, l'objet de l'évaluation, ses effets et ses finalités, ainsi que le caractère opératoire des indicateurs, la pratique les mêle intimement et il serait illusoire de penser les traiter indépendamment les uns des autres. La dynamique générale, celle de l'équipe, de l'action et du procès d'évaluation lui-même doivent être préservées.

Évaluer pour quoi faire ?

Si l'évaluation sert la défense d'enjeux nommés, d'autres sont cachés ou à deviner. S'il est acquis que l'évaluation sert à la fois la validation et la régulation de l'action, ces deux aspects non contradictoires sont rarement explicitement affirmés. Que l'évaluation serve la communication avec les collègues et autres membres de l'équipe éducative, les parents, les partenaires et l'institution l'est encore moins. Or, ce dernier aspect semble décisif pour prévenir ou désamorcer les attaques dont les actions innovantes et ceux qui les portent sont souvent l'objet. Poser et assumer clairement ces différentes fonctions permettrait d'avancer. Un point demeure flou : la validation de l'action concerne-t-elle les effets de l'action ou l'affirmation de son caractère innovant ou les deux ? Les indicateurs

proposés dans les différents ateliers témoignent de la difficulté à démêler ces différentes fonctions ¹⁵.

Construire des valeurs

Affirmer que l'évaluateur au moment où il assume ce rôle doit mettre à distance les choix, voire les domaines de spécialité qui sont les siens, pose une double question. D'une part celle des limites : jusqu'à quel point en est-on capable ? D'autre part, celle des ressources : ne risque-t-on pas de se priver d'expertises précieuses ?

Se décentrer, expliciter d'où on parle et croiser les points de vue sont des moyens de faire émerger, construire et identifier des valeurs. L'évaluation ne peut faire l'économie du sens donné à l'école et des valeurs qui la fondent.

15. La réflexion sur l'évaluation de l'innovation nourrit celle qui concerne les effets des actions. Un certain nombre d'indicateurs proposés dans les ateliers en témoignent. Ils concernent :

- l'activité des élèves en classe : étude de la répartition de la parole, prise de parole des élèves, fréquence, qualité, durée ? Tous les élèves prennent-ils la parole ? Temps de reformulation de l'enseignant (durée, fréquence ?), silences, interactions professeur-élèves : qui s'adresse à qui, qui parle, qui écoute ? Indicateurs de spontanéité : hésitations... ;
- le rapport à l'espace : position géographique des acteurs, modes de regroupement ou de déplacement des élèves dans la salle, gestuelle et attitudes corporelles ;
- la gestion de l'erreur : place de l'erreur, participation des élèves à la gestion de l'erreur ;
- les savoirs : notions apprises, listage de difficultés ;
- la vie scolaire : taux d'absentéisme, retards ;
- les relations entre élèves, entre professeurs, rapports avec l'équipe de professeurs ;
- le comportement des élèves : changements d'attitude, attention donnée au travail, à la production, fluctuation de la motivation, intégration de tous les élèves dans l'action, diminution des agressions ;
- le vécu : satisfaction des enseignants, des autres personnels de la communauté scolaire, des élèves, des parents ;
- le coût : en heures, en matériel, en investissement des personnes.

Un indicateur concernant l'évaluation de l'innovation proprement dite consiste à repérer les déplacements de point de vue ou l'évolution des jugements portés par des acteurs du système ou des partenaires extérieurs au projet.

Clôture des travaux

*Christine Fauqueur, chef du bureau de la valorisation des innovations
pédagogiques, direction de l'enseignement scolaire*

J'aimerais d'abord rendre hommage à tous ceux qui ont permis que ces journées se déroulent pour le mieux, en particulier aux responsables de l'académie de Besançon qui ont très largement contribué à la qualité de l'organisation. Je tiens à remercier les chercheurs qui, non seulement, sont restés présents pendant toute la durée de ce séminaire, mais qui ont également collaboré à le préparer en participant pendant toute une année à un groupe de réflexion avec des coordonnateurs des dispositifs académiques de valorisation des innovations pédagogiques. Merci aux équipes qui ont présenté leurs innovations et se sont exposées en témoignant et en acceptant de répondre aux questions. Merci aux élèves qui nous ont aidés tout au long de ces deux journées et permettront que nous en gardions des traces enregistrées. Merci, enfin, à tous les participants dont l'implication active a grandement contribué à la richesse de nos travaux.

Nous avons assigné à ce séminaire un objectif ambitieux : avancer dans la réflexion et, surtout, dans l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation des démarches innovantes, et, d'une certaine manière, nous arrivons à des conclusions relativement modestes. Partis des deux concepts d'évaluation et d'innovation – dont les intervenants ont fortement démontré qu'il s'agissait de processus complexes – nous voulions travailler à penser leur articulation, au lieu de les aborder comme deux démarches parallèles ou successives. C'est dans leur interaction que peut se construire une démarche dynamique, positive et ouverte.

L'une des difficultés majeures à laquelle se heurte l'évaluation des innovations tient à ce qu'Anne Jorro a appelé « le grain discret de la pratique quotidienne ». Repérer ce grain discret, le faire émerger par l'analyse, autant de tâches délicates mais indispensables pour extraire les ressources qui, sans cela, restent enfouies dans l'implicite de l'action. Le regard bienveillant et ouvert par rapport à une pratique considérée comme innovante, la volonté de repérer cet écart pour le rendre perceptible aux auteurs de l'action comme aux autres membres du système éducatif, c'est tout l'enjeu de l'évaluation de l'innovation. C'est aussi un des objectifs majeurs du dispositif de valorisation des innovations pédagogiques, que cet inédit soit suffisamment identifié, analysé, évalué, afin qu'il devienne une ressource pour de futurs innovateurs.

Il ne faut pas mythifier l'innovation comme on a tendance à le faire de l'évaluation. La tendance à ne rechercher que des innovations spectaculaires et rares conduit trop souvent à ignorer des actions qui, pour être plus discrètes, n'en sont pas moins novatrices. Il faut sortir l'innovation de ce mythe, s'intéresser à des actions plus modestes, les accompagner, les analyser, permettre aux équipes d'échanger avec d'autres et de se

sentir reconnues dans ce qu'elles font. Dans la même dérive, on est également tenté par l'idée d'une évaluation globale, totale, parfaite, capable de prendre en compte toutes les dimensions de l'action : une telle démarche est extrêmement lourde. Il est possible de travailler à des évaluations plus simples qui croisent des regards différents et qui permettent d'avancer, d'avoir des temps d'échange avec d'autres, de construire ensemble une démarche qui alternerait de manière assez étroite l'action et le regard que l'on porte sur l'action.

Étude d'un cas à partir d'une monographie (atelier 1)

Fiche destinée aux participants de l'atelier

Pour cette étude ce cas, vous vous placez en position de¹⁶,

Après lecture et analyse de la monographie, pouvez-vous répondre aux questions suivantes ?

Point 1 – Quels sont les problèmes et les questions auxquels l'action est supposée répondre ?

Point 2 – Quels sont les indicateurs¹⁷ identifiés dans la monographie ?¹⁸

16. Équipe menant l'action, acteur de l'action, chef d'établissement, accompagnateur, personnel d'inspection, observateur externe, etc.

La ou les positions seront assumées collectivement (ex. : notre groupe se place dans la position de l'équipe qui a organisé et conduit cette action ou dans la position du chef d'établissement, etc.). Pour l'atelier, chacun peut se placer dans une position qui ne correspond pas à celle qu'il occupe effectivement (ce pas de côté peut même être bénéfique). On évitera de choisir une position pour laquelle il n'y aurait pas de référent parmi les participants de l'atelier (ex. : position d'inspecteur sans inspecteur présent).

17. Différentes définitions coexistent dans la littérature. Pour notre part, nous proposons celle-ci : un indicateur est une variable qualitative ou quantitative dont les valeurs prises dans des situations d'observation sont de nature à renseigner sur l'état d'une variable cachée ou d'un phénomène inaccessible à l'observation directe. Nous utiliserons le terme d'indice pour la valeur prise par un indicateur donné dans une situation donnée. (De façon métaphorique, pour le malade, le thermomètre est un indicateur, tandis que la température est un indice.)

18. Les objectifs ne sont pas évoqués explicitement dans cette fiche. L'entrée par les indicateurs qu'il s'agit bien sûr de faire évoluer est une façon implicite de parler des objectifs. (L'animateur et les participants pourront cependant privilégier une entrée par les objectifs qui, dans ce cas, ne devraient pas rester trop généraux.)

Point 3 – Quels sont les instruments et les démarches d'évaluation identifiés dans la monographie ?

Point 4 – Quelles sont les conclusions de l'évaluation qui sont explicitées dans la monographie ?

Point 5 – À partir de la position choisie, et avec les seuls éléments fournis par la monographie, quelles seraient vos propres conclusions en matière d'évaluation de l'action ?

Pour compléter l'évaluation de l'action, toujours du point de vue de la ou des positions choisies, reprendre les points 1 à 5 définis en se posant les questions suivantes :

Point 1 – Quelles sont les informations qui vous manquent concernant ce point ?

Points 2 et 3 – Quelles propositions feriez-vous pour tenter d'améliorer le procès d'évaluation de cette action (toujours à partir de la (ou des) position(s) adoptée(s) ?

Points 4 et 5 – Comment imaginez-vous que les conclusions de l'évaluation (et les décisions proposées) pourraient alors être modifiées ?

ANNEXE 2

Étude d'un cas à partir d'une séquence d'enseignement vidéo (atelier 2)

Fiche destinée aux participants de l'atelier

Pour cette étude de cas, vous vous placez en position de

Après lecture et analyse de la monographie, pouvez-vous répondre aux questions suivantes :

Point 1 – Quels sont les problèmes et les questions auxquels l'action vous semble répondre ?

Point 2 – Quelles sont les informations qui vous seraient nécessaires pour aller plus loin dans l'évaluation de cette action ?

Point 3 – Quels sont les indicateurs qui vous sembleraient pertinents ?

Point 4 – Quels sont les démarches et les instruments d'évaluation que vous proposeriez ?

Point 5 – Quelles conclusions vous semblent possibles, concernant l'évaluation de l'action ? Quelles décisions ?

ANNEXE 3

Du discours à la pratique

Les démarches d'évaluation décrites par les enseignants eux-mêmes

*Patrick Avril, bureau de la valorisation des innovations pédagogiques,
direction de l'enseignement scolaire*

Le bureau de la valorisation des innovations pédagogiques au sein de la direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale soutient les initiatives d'enseignants innovateurs. À partir d'un échantillon de trente-cinq monographies prises au hasard parmi celles recueillies, il est possible de faire apparaître quelques aspects caractéristiques des pratiques d'évaluation en écoutant ce que les innovateurs eux-mêmes en disent et en observant comment ils font.

Cette contribution prétend davantage mettre en évidence les réalités de terrain qu'apporter des réponses. Elle se situe plutôt dans une perspective méthodologique et peut suggérer des pistes pour explorer de façon plus systématique les démarches effectives et pour prendre en compte les représentations, les méthodes, les difficultés des enseignants dans ce domaine.

Préambule

Il est frappant de constater que la question « quels sont les aspects innovants de cette action ? », posée explicitement aux enseignants rédacteurs de monographies, aiguise la perspicacité des équipes dans leur analyse. Elle leur permet d'exprimer librement les effets des actions, d'identifier les acteurs, de cerner les éléments constitutifs de l'action qui influent sur sa réussite. Cette approche constitue, à l'évidence, un cadre de réflexion qui facilite l'identification des indicateurs d'évaluation. Ainsi en témoignent les extraits suivants¹⁹.

« Le changement majeur qu'induit une action de cette ampleur consiste sans aucun doute dans le choix d'une pédagogie à concertation renforcée, en direction des adolescents autant qu'entre collègues [...] ; un souci plus marqué pour le bien-être et le bien-apprendre des élèves. Ceux-ci, en effet, semblent les grands bénéficiaires de cette opération. Outre qu'ils ont été sollicités dans une sorte de partenariat valorisant [...], ils font l'objet aujourd'hui d'une plus grande attention dans la pratique pédagogique quotidienne. [...] Les aspects innovants pour l'élève : le projet aboutit à une production qui est présentée aux autres, l'élève est valorisé et non jugé, il devient plus acteur, plus créateur que pendant un cours

19. Toutes les citations de cette annexe renvoient à des extraits de monographies rédigées par des équipes engagées dans des démarches innovantes.

traditionnel ; la notion de choix le rend plus motivé. On peut penser que ce goût vient d'une fusion travail/plaisir. Ces savoir-faire nouveaux sont ensuite utilisables dans d'autres disciplines ; on observe le développement de comportements nouveaux, par exemple, le travail en groupe [...]. Chez l'enseignant, une adaptabilité nouvelle et une responsabilité différente : laisser à l'élève le temps de trouver sa solution, savoir gérer plusieurs sous-groupes en même temps, savoir prendre en compte des contingences extérieures au milieu scolaire, savoir répondre à des questions hors du cours ordinaire ou savoir reconnaître qu'on ne connaît pas cette réponse, savoir motiver les élèves sans la "carotte" des notes... »

Ces observations peuvent servir de points d'appui pour les mesures. Or, le transfert de ces réflexions en une analyse plus systématique dans le chapitre évaluation ne se fait pas nécessairement. Il n'est pas rare que le sujet soit éludé. L'extrait suivant est de ce point de vue significatif.

« Au terme de ce programme sur deux ans, innovation et stabilité ne sont plus à opposer. On ne parlera plus de "l'expérience des salons scolaires" mais des "salons scolaires du lycée L."... Tel est le seul bilan (positif) que l'on puisse faire pour l'instant au nom de tous ceux qui se sont investis personnellement et individuellement. [...] Les conditions générales du déroulement de l'opération ont permis que cela existe, pas que la collectivité en fasse à cette date une évaluation. »

Le discours sur l'évaluation et les représentations

La finalité de l'évaluation

C'est surtout autour du rôle de l'évaluation et de son efficacité que les enseignants expriment leurs conceptions ou leurs attentes, voire leurs doutes. Les extraits suivants montrent la nécessité de développer une culture de l'évaluation.

« Peut-être manque-t-il aussi un aspect d'évaluation autour de ce travail en projet pour dépasser l'approche subjective que nous en avons et qui nous est transmise par les élèves au travers de leur plaisir immédiat, pour tenter de pointer concrètement les effets que cela peut avoir à moyen et long terme sur l'individu. [...] Un travail d'évaluation plus approfondi permettrait sans doute un nouveau regard sur le travail pour éviter de se satisfaire de ce qui est, éviter d'entériner une méthode comme définitivement bonne et permettre de poursuivre une réflexion et donc une progression. Cela est sans doute très ambitieux. Créer des outils d'évaluation, repérer des changements de comportement à court et moyen terme, n'est peut-être pas de notre ressort mais serait certainement très enrichissant. [...] En revanche, nos collègues n'ont pas pu quantifier l'impact du projet dans leurs disciplines respectives. Cependant, nous pensons que des objectifs tels que l'apprentissage de l'autonomie ne sont, par définition, pas immédiatement mesurables. [...] L'évaluation de ce dispositif a jusqu'alors été menée de façon empirique ; notre projet est d'élaborer une évaluation plus formelle et exploitable probablement sous forme d'un document écrit. Nous attendons qu'elle

nous permette de juger de la pertinence des objectifs que nous avons retenus jusqu'ici, de l'efficacité de nos méthodes pédagogiques et de l'impact de notre action sur la réussite des élèves. »

Les concepts mis en jeu

Le projet

La notion d'évaluation d'une action est indissociable de celle de projet en tant que démarche structurée et formalisée. Ce concept de projet est en général identifié en ce qui concerne l'environnement de travail et les conditions à mettre en place.

« [L'innovation] à l'école suppose la gestion des moyens matériels adéquats et entraîne des dépenses inhabituelles pour l'établissement. Une coopération étroite entre les enseignants et le personnel de direction devient alors indispensable pour envisager et prévoir les modes de financement: l'élaboration et la présentation des projets est une nouvelle obligation de l'enseignant. Sortir de la routine, c'est par définition, s'échapper de l'organisation préconçue du collègue: il convient donc de substituer à l'organisation initiale un schéma de fonctionnement ponctuel dans lequel il faut inscrire tous les intervenants qui doivent aussi être informés. [...] Le document écrit est un outil de négociation avec l'équipe de direction, il explicite le pourquoi et le comment de nos demandes en aménagements horaires, budgets, salles de cours, décloisonnement, soutien logistique. C'est un garant de notre travail et une référence à nos engagements. Il est le contrat implicite d'un engagement mutuel vers un objectif clairement identifié. Il sous-tend au préalable à sa rédaction une réflexion commune autour des questions: pourquoi ce projet? dans quel but? avec quels moyens? Il met à jour un des éléments important de la structuration d'une équipe. Il prend appui sur les potentialités de chacun et répartit les tâches en fonction des aspirations de chacun. À travers son élaboration verbale puis écrite, le projet formalise des moyens, des outils pédagogiques, qui de personnels deviennent bien commun de l'équipe. Il crée un lieu d'échange sur les pratiques. Ce document de base sert de référence tout au long de l'année. Il ne s'agit nullement de figer une progression, mais bien de disposer d'un fil conducteur indispensable à la réalisation jusqu'à son terme du projet. Des évolutions sont nécessaires en tenant compte de l'élément le plus important: les élèves. »

Le fait de partager et de formaliser les intentions représente déjà, dans bien des cas, un grand pas franchi.

Les objectifs et les indicateurs

On observe sur ce point un certain flottement. Les évaluations peuvent faire référence à des objectifs non mentionnés ou implicites, ou bien souvent flous, sans indicateurs de résultats. Le concept d'objectif peut de ce fait englober des niveaux opératoires très variables (intention, désir, espoir, volonté, objectif opérationnel...). Selon les auteurs des monographies, le terme employé ne recouvre ni la même réalité, ni les mêmes exigences. Ces extraits le montrent.

« L'objectif premier défini par l'équipe engagée était de faire évoluer l'élève, du stade de consommateur au stade d'acteur, en l'amenant à adhérer à des règles communes de vie et à la nécessité du travail personnel. [...] L'objectif final dégagé a donc été de trouver un moyen (ou des moyens) de rendre l'élève à nouveau acteur de son projet éducatif. [...] Aujourd'hui il nous semble que seule une volonté institutionnelle de promouvoir le travail d'équipes pédagogiques sur des objectifs précis est capable d'induire de vrais changements. »

Certaines équipes s'efforcent de mettre en place des indicateurs, signes visibles de l'atteinte des objectifs.

« En réfléchissant à l'évaluation de notre action, nous avons également cherché quelle devait être la place d'une éventuelle production finale dans un Parcours diversifié, qu'elle soit la production du groupe ou celle des individus. [...] Cette [production d'élève] peut être entendue comme un indicateur de la pertinence du projet et peut constituer en elle-même un test révélateur de la faisabilité du projet. [...] Outre cet indicateur particulier qu'est la production finale, l'utilisation des outils du CDI pourrait être une autre forme d'évaluation des travaux et des démarches des élèves. »

La notion de bilan

Le bilan est, en revanche, un concept plus familier : réunion de bilan, bilan de stage... Certaines ambiguïtés demeurent toutefois.

« L'action s'est évaluée au quotidien, même si un premier bilan a été effectué fin décembre sur les points déjà acquis et le chemin restant à parcourir. Une évaluation bilan s'est construite notamment à la fin du troisième trimestre lors du dialogue final en matière d'orientation. »

La régulation de l'action

Lorsqu'une équipe déclare vouloir poursuivre ou reconduire une action, il est intéressant d'observer comment elle prévoit d'intégrer les observations faites autour des points faibles afin de les transformer en objectifs à atteindre pour entreprendre des actions correctives.

« Nous avons dans ce domaine un gros effort de communication à faire afin de convaincre que notre démarche est tout à fait compatible avec l'idéal du service public. »

Une vue à moyen, voire à court terme, est nécessaire pour le développement d'un projet.

« L'organisation de l'opération "carrières", manifestation régulièrement reconduite, doit donner lieu à une réflexion plus précoce autour des objectifs pédagogiques afin qu'ils ne disparaissent pas derrière les contraintes matérielles, si lourdes soient-elles. Une inquiétude cependant : la phase d'innovation terminée, ne peut-on craindre l'éclatement de l'équipe ? Les réunions ont initié un nouveau mode de collaboration. Il est nécessaire, à présent, d'élargir l'équipe à d'autres enseignants. Le pourra-t-on ? Conservera-t-on même ceux qui y ont participé jusqu'à présent ? »

La pratique

Comment les équipes conduisent-elles l'évaluation ?

L'organisation

La question de l'évaluation peut favoriser une réflexion de groupe, voire une enquête interne. Plus ou moins structurée, elle peut cependant donner lieu à un véritable projet d'évaluation.

« Aucun enseignant n'a pratiqué d'évaluation chiffrée dans le cadre des parcours diversifiés. La question qui s'est posée à plusieurs reprises a même été : faut-il oui ou non évaluer ce genre d'activité ? La coordinatrice des parcours a proposé à chacun des professeurs impliqués de remplir une grille de façon à faire le point, notamment sur cette question de l'évaluation. [...] Au cours de la première année, chacun a évalué les élèves selon ses propres critères : certains ont mis des notes chiffrées, d'autres n'ont pas mis de notes du tout. Il était donc difficile de mesurer l'impact de cette action. En juin 1998, nous avons donc entrepris une réflexion sur l'évaluation des élèves dans les parcours diversifiés et sur l'évaluation de notre action. [...] Des critères ont été retenus pour la future évaluation. Il s'agira d'étudier la fréquentation du lieu, le nombre de prêts effectués (évaluation quantitative), mais aussi d'avoir un regard critique sur la facilité d'accès aux documents et sur la richesse du fonds (aspects qualitatifs et quantitatifs). L'évaluation portera également sur l'évolution scolaire des élèves, cette action étant à mettre en lien avec la politique nationale de maîtrise de la langue. [...] »

Les exigences

La rigueur méthodologique apportée par les équipes est très variable. Bien qu'il puisse exister des décalages plus ou moins importants entre les objectifs énoncés et l'évaluation opérée, les équipes peuvent s'imposer une méthode et des exigences draconiennes.

« Puisque notre action avait comme objectifs initiaux de sauver des élèves en rupture d'école, de leur donner la possibilité et le goût de vivre et de travailler au collège, l'évaluation doit prendre en compte l'évolution des comportements individuels. C'est pour cela que nous avons élaboré une grille [de seize critères] destinée à faciliter le repérage des symptômes comportementaux dont nous avons estimé qu'ils constituaient des signes capables de nous renseigner sur l'élève. [...] Dans de telles conditions, nous sommes condamnés à réussir. Nous ne serons satisfaits que si nous obtenons un pourcentage de réussite voisin de 100 %. En effet, le seul vrai critère d'évaluation sera l'examen de juin. »

Par ailleurs, si l'intention de départ d'une action mentionne des objectifs pédagogiques identifiés, les ambitions implicites, quant à elles, qui concernent souvent l'implication des enseignants, des familles, etc., ne se traduisent pas nécessairement en termes d'objectifs. De ce fait, l'évaluation, – parfois dénommée « interne » – de l'élément nouveau est relativement facile et les enquêtes de satisfaction s'en font l'écho. Ses effets structurels – l'évaluation est alors dite « externe » – le sont moins et se traitent plutôt sur le mode du ressenti.

Les enquêtes

Les évaluations par enquêtes sont fréquentes, il s'agit alors de prospection sur les attentes, sondages d'opinion, indices de satisfaction... Les échantillons peuvent être les élèves, les enseignants, les familles, les entreprises... L'utilisation de ces techniques semble maîtrisée, généralement de haute qualité. Elle suppose un travail de dépouillement et d'exploitation important. On peut noter que ces enquêtes associent souvent les élèves et sont intégrées au projet pédagogique. Elles ont alors pour objectif associé de les encourager à communiquer, à s'ouvrir sur l'extérieur, à découvrir leur environnement.

« L'évaluation des apports d'un tel dispositif est exclusivement qualitative à partir des témoignages des intervenants recueillis par un questionnaire auquel la moitié d'entre eux n'ont pas répondu, jugeant probablement que ce qu'ils ont exprimé en réunion suffisait. [...] En fin d'année, les élèves remplissent une feuille d'évaluation anonyme comportant à la fois un questionnaire fermé et une invitation à répondre de manière rédigée autour des questions suivantes : ce qui a été fait dans le cadre de cette activité a-t-il modifié votre perception du droit ? Cela a-t-il modifié votre conduite personnelle ? [...] Avez-vous appris quelque chose et quoi ? Le questionnaire demande d'indiquer ce qui semble insatisfaisant ou insuffisant et de faire des suggestions pour améliorer les activités. »

Quels indicateurs ?

Des indicateurs incontournables

En dehors des effets strictement pédagogiques sur les élèves, évalués par ailleurs, les actions innovantes touchent divers aspects de la vie de l'établissement et se retrouvent dans des thèmes récurrents sur lesquels semblent se rejoindre les équipes. Ceux-ci concernent le vécu, le relationnel aussi bien entre professeurs et élèves (implication des élèves, vécu de l'évaluation) qu'au sein de l'établissement (implication des collègues et de la direction, conditions de travail des élèves par exemple au CDI ou en autonomie...) ou encore l'inscription de l'action dans le projet d'établissement. Ils concernent aussi les relations avec les familles (avis, implication...) ou encore les relations avec l'entreprise, en particulier par l'intermédiaire des tuteurs... Tous ces aspects sont souvent fortement corrélés.

« Les incidences les plus notables concernent d'abord l'équipe engagée dans le projet : le caractère spécifique du projet a favorisé l'instauration de réunions régulières pour faire le point et échanger sur les pratiques. Il a aussi demandé, parfois, de concevoir une organisation différente du temps et de la classe [...] [et] quelques modifications dans le fonctionnement général du collège et des autres équipes pédagogiques [...]. Sans qu'on puisse établir un lien direct de causalité avec le projet, on peut constater dans le collège l'émergence d'autres actions pédagogiques suivant une démarche identique d'ouverture. Effet tâche d'huile ? Réponse à un besoin identifié dans le projet d'établissement ? Les raisons de cette dynamique sont probablement liées à un ensemble de facteurs convergents. [...] »

Critères et mesures

Les modalités de mesure des indicateurs, les critères choisis, les seuils de tolérance semblent, pour leur part, difficiles à établir de façon précise.

« Les élèves ont beaucoup développé leur capacité d'analyse. Ils ont en général fait preuve d'assiduité, de volonté et de persévérance... On note d'indéniables répercussions sur l'intérêt porté au travail. [...] [Un] indicateur de réussite [est] : une progression minimale de trois ou quatre points de la moyenne de l'élève par rapport à l'année précédente. [...] L'équipe pédagogique a senti un petit relâchement des élèves au troisième trimestre. [...] Notre objectif, ne le perdons pas de vue, est d'arriver à "rentabiliser pédagogiquement" les périodes de formation en milieu professionnel. [...] Nous devons mesurer l'évolution du niveau de qualité d'expression orale des élèves ; le niveau de qualité des relations humaines entre les tuteurs, les professeurs et les élèves ; le niveau de veille des professeurs au regard des évolutions technologiques. [...] »

Quelles difficultés ?

Lorsqu'il s'agit d'évaluer, les enseignants sont confrontés à de multiples paramètres culturels, méthodologiques ou organisationnels difficiles à maîtriser.

Évolution des objectifs et dimensionnement des projets

Les objectifs évoluent fréquemment au fil de l'action considérée sur un long terme.

« Parmi les causes d'évolution des objectifs, certainement nombreuses et variées, il semble que quelques-unes puissent cependant être avancées. [...] Les objectifs ont évolué. Ils ne se sont pas substitués les uns aux autres mais ajoutés dans une complémentarité toujours perfectible. »

La trace écrite demandée aux équipes leur impose de se remémorer et de formaliser les intentions de départ. Lorsque le projet couvre un ensemble d'actions de l'établissement dont les objectifs s'interpénètrent ou lorsque la formalisation est effectuée *a posteriori*, elle peut présenter une difficulté. Se pose en effet le problème du dimensionnement préalable du projet, de sa délimitation.

Complexité de la tâche

L'activité d'évaluation est vécue comme complexe, voire contraignante.

« L'évaluation apparaît comme l'une des questions les plus complexes à envisager dans le fonctionnement du dispositif. Dans le cadre des heures de consolidation, deux types d'évaluation sont effectués : formative à chaque séance et sommative en fin de séquence. [...] L'évaluation "externe", c'est-à-dire l'influence de la consolidation sur le travail en classe, reste quant à elle problématique. Le manque de progrès flagrant est-il alors dû à un mauvais transfert des compétences nouvellement acquises ou à une trop grande subjectivité des enseignants que renforcerait l'absence de concertation régulière et approfondie ? C'est ainsi que nous

n'avons pu mettre en place le bilan annuel. [...] Ces deux fiches se sont révélées astreignantes et lourdes dans leur utilisation. Tous les résultats n'ont pas encore été transmis, le bilan reste à faire. »

Réajustement de l'action

La nécessité d'évaluer peut mettre en évidence la nécessité de faire évoluer les dispositifs mis en œuvre.

« L'évaluation de cette action a sans nul doute été le point le plus délicat, surtout au cours de la première année. La mise en place rapide du dispositif, juste avant les vacances d'été, afin que [...] nous puissions commencer le plus tôt possible dès la rentrée, a quelque peu occulté cet aspect de l'expérience. Le groupe d'analyse et d'écriture n'a d'ailleurs pas vraiment fonctionné au départ. Ce n'est qu'après les premiers regroupements des équipes que nous avons pris conscience que c'était là le point faible de notre dispositif. »

Gestion du temps

Pour expliquer l'absence ou les limites de l'évaluation, les équipes avancent fréquemment des difficultés de gestion du temps.

« À ce niveau de réflexion sur les établissements, la mise en place de la démarche n'est pas assez aboutie pour réaliser une évaluation. Elle s'effectuera prochainement. [...] L'évaluation reposait essentiellement sur la remise des cédéroms aux écoles et au CDI. Dans ce cas le projet reste non évalué. En effet, [...] il sera impossible de finir et de graver les cédéroms avant la fin de l'année scolaire. [...] Les résultats chiffrés que nous pouvons apporter sont limités, à cause des conditions de déroulement de l'expérience. Une évaluation [du logiciel d'apprentissage de la lecture], portant sur un nombre de lecteurs importants, sortira en septembre prochain. »

Cohérence

Les objectifs peuvent s'ignorer mutuellement ou ne pas être intégrés dans une démarche globale.

« L'objectif premier défini par l'équipe engagée était de faire évoluer l'élève [...]. La volonté première était de faire adhérer à ce type de projet un plus grand nombre d'équipes pédagogiques de seconde. [...] Il n'y a pas eu de grille d'évaluation spécialement créée pour ce projet. Trois éléments apparaissent sur le bulletin trimestriel de l'élève qui permettent aux professeurs d'apprécier le travail réalisé et d'en rendre compte aux parents : les capacités évaluées, un profil de l'élève évalué en termes de "satisfaisant, convenable et insuffisant", et enfin une mention concernant les ateliers. »

Réticences

« Des documents préparés avant la mise en place du dispositif, destinés à garder une trace écrite des actions engagées [...] ont été fort peu utilisés. Cette réticence des professeurs à produire des traces écrites... »

Au cœur de la problématique

La configuration de l'action innovante

Témoin de la nature de l'action, l'évaluation, telle qu'elle apparaît dans les exemples choisis, peut concerner un outil ou une disposition nouvelle introduits dans le processus pédagogique (logiciel, charte, modalité d'évaluation, modalité de travail...), un événement ponctuel (exposition, journée...), un dispositif (d'insertion, un parcours...), au sujet desquels les enseignants décrivent les changements de comportement des élèves et, parfois, des autres acteurs (enseignants, familles, entreprises...).

Mais, si les démarches d'évaluation, dans le dispositif actuel, sont fortement liées à la nature des actions, elles sont surtout conditionnées par la période considérée par les enseignants pour l'analyse de l'action et sa formalisation. L'extrait ci-après illustre cette difficulté.

« Les actions décrites dans le projet constituent une tranche de vie du collège, artificiellement découpée en fonction de la période d'observation. Elles sont nées d'initiatives antérieures et la plupart continueront à se développer au-delà. »

L'interaction entre la mise en œuvre d'une démarche et la progression de l'élève

« Réussir l'expo ? » ou « susciter tel changement de la part de l'élève à partir d'une exposition ? » ou les deux ? L'articulation entre les différents objectifs et les différents résultats d'une initiative innovante est en général mentionnée dans les monographies, mais les récits manifestent les difficultés de recueil, d'analyse et d'interprétation des données et un glissement fréquent de l'évaluation des résultats de l'élève à l'évaluation du projet. La réflexion est parfois étayée par des données chiffrées, les relations de cause à effet sont souvent implicites, l'ensemble de la démarche présente en général un réel niveau de complexité.

« Évaluer un domaine culturel n'est pas chose facile, toutefois l'action pédagogique engagée a pu être évaluée par les différents exercices proposés aux élèves après chaque film. Ils nous ont permis de juger précisément des notions acquises. Quant à l'impact sur l'élève de l'analyse filmique, il est difficile de le déterminer. Cependant, une enquête réalisée en 1997 auprès d'élèves qui avaient connu le cycle complet de sept ans a permis de démontrer l'existence d'une culture et de références communes. Leur attitude face à l'écran était complètement différente de celle adoptée par ceux qui n'avaient pas connu ce cursus. [...] Le pôle technologie a développé au sein de la classe un esprit de groupe très soudé. Cet apport persiste cette année, et se retrouve dans toutes les activités scolaires ou périscolaires du collège. [...] Au cours de la première année, chacun a évalué les élèves selon ses propres critères : [...] il était donc difficile de mesurer l'impact de cette action. [...] Deux grilles d'évaluation : une fiche de séance et une fiche de suivi de groupe permettant d'évaluer les élèves séance après séance. La première (fiche de séance) a été retenue pour être utilisée tout au long de l'année. Pour mesurer l'impact de l'action

sur les élèves et, par-là même, la réalisation de nos objectifs, nous avons également élaboré une fiche individuelle de suivi. Pour chaque élève, le professeur principal a dressé un portrait selon les six critères retenus [...] afin de mesurer l'évolution de chaque élève. »

La communication autour de l'évaluation

L'évaluation est indissociable de sa formalisation. Lorsqu'elle s'est débarrassée de sa connotation inspection-jugement et qu'elle est perçue dans sa dimension de communication, elle devient un instrument utile à la dynamique de l'équipe et plus largement de l'établissement.

« Les résultats de ces évaluations seront communiqués à l'administration du collège, qui en informera les autorités académiques, mais aussi aux collectivités territoriales partenaires et en particulier à la commune. Il lui sera ainsi possible... »

Mais ce passage présente des embûches, des tensions ; le statut d'équipe innovante n'est pas toujours facile à assumer dans l'établissement. On peut constater aussi une certaine pudeur à afficher des résultats qui sont pourtant fréquemment des réussites.

« De l'extérieur et à ne regarder que les chiffres, le bilan de notre action paraît peu positif. En particulier, le nombre de redoublants a été, sur les deux années, assez important. Pourtant, de l'intérieur, le bilan nous apparaît comme réellement positif. La qualité des relations établies entre élèves et professeurs a facilité considérablement le travail. Il y a eu une meilleure prise de conscience des exigences liées à chaque filière. [...] Les élèves ont été plus lucides... »

L'écriture apparaît un moyen de cultiver la démarche d'évaluation et un instrument privilégié de conduite d'une action innovante.

« [...] Le passage par l'écrit est fondamental. Il amène chacun des membres de l'équipe à se situer, à situer ses objectifs au regard du but à atteindre, à rechercher dans les référentiels la concordance entre projets et objectifs de formation. L'écrit est aussi un élément de visibilité d'une action pour la hiérarchie. Les membres de l'équipe de direction doivent être informés du travail entrepris au sein de l'établissement. [...] L'écrit est un outil pour la valorisation et la reconnaissance du travail entrepris par une équipe. »

Éléments pour une synthèse

Des évaluations ?

D'une manière générale, l'incitation à évaluer l'innovation ouvre le champ de la réflexion, interroge sur le positionnement des acteurs, oblige à situer l'action dans son environnement professionnel, institutionnel, social... et contribue à lui conférer son statut d'initiative innovante.

Mais évaluer l'action consiste souvent à évaluer les acquis des élèves à l'occasion et parfois à la place de cette action. L'évaluation pédagogique qui renvoie à un rôle traditionnel de l'enseignant prend alors le pas sur

l'évaluation de l'action qui est un rôle nouveau. On perçoit différents registres souvent envisagés successivement et probablement de difficulté croissante : notation de l'élève, évaluation des compétences, évaluation du comportement ; ces trois pratiques étant généralement fouillées et instrumentées. Un second registre concerne l'évaluation de projets et l'évaluation sociale évaluée en termes de ressenti avec une tendance à la confusion entre ces différentes finalités ou, tout au moins, sans articulation explicite. Il est fréquent de constater, en effet, qu'une action orientée vers l'élève donne lieu, dans l'évaluation de l'action, à la prise en compte, *a posteriori*, des effets sur les enseignants impliqués, mais aussi sur ceux qui sont extérieurs à l'action, sans que cette dimension ait été prise en compte au départ.

Un système d'évaluation ?

Il y aurait probablement à clarifier la complémentarité qui peut s'établir entre deux aspects. D'abord un premier niveau, très opérationnel et qu'il est possible d'instrumenter, concerne la démarche c'est-à-dire le projet, l'action. Il y avait des objectifs ; quels sont-ils et ont-ils été atteints ? Il s'agit d'évaluer l'action. Un second niveau, plus prospectif répond à la question « quels sont les aspects innovants de cette action ? ». La démarche, le projet, l'action, etc., ont eu des effets induits par le changement, la nouveauté sur les personnes, les structures : que nous apprend cette action sur le système, le milieu, la profession, les publics ? Le processus d'écriture réflexive s'avère ici particulièrement approprié pour ce type d'évaluation.

L'évaluation de l'innovation

Dans le cadre spécifique du dispositif d'innovation, le processus d'évaluation s'avère intimement lié à celui de l'écriture. La démarche analytique, réflexive, permet de dégager le sens de l'action innovante, ce que ne suffit pas à faire une stricte évaluation instrumentale qui doit rester un outil. Plus la démarche d'évaluation est maîtrisée, plus la réflexion sur l'innovation est objectivée et propice au transfert.

Des éléments pour un langage commun

Accountability

Le terme est difficilement traduisible en français. La périphrase « capacité à rendre des comptes » ne donne qu'une idée incomplète de ce qui est inscrit depuis longtemps dans la culture de certains pays, en particulier des États-Unis, et qui s'est aujourd'hui répandu dans le monde entier. L'idée est que la société, les usagers, les bailleurs de fonds sont habilités à être régulièrement informés sur la pertinence de la confiance qu'ils mettent dans le système éducatif, et que c'est le système lui-même qui doit s'auto-organiser pour mettre en évidence son efficacité et son efficience. De là, par exemple, des études régulières du type « état de l'école ».

Autoévaluation

Il s'agit de l'évaluation que le sujet fait lui-même de ses réalisations, mais aussi, plus généralement, de ses propres capacités, compétences, aptitudes, etc., ou que les organisations font elles-mêmes, en interne, de leur fonctionnement et de leur efficacité. Dans le domaine de la formation, la capacité à s'autoévaluer fait partie des objectifs et doit donc aussi être objet d'évaluation externe à l'apprenant.

Compétence(s)

Combinaison de capacités qui s'exerce dans une situation complexe et suppose qu'on ait recours à une intégration de savoirs et de savoir-faire. (Source : glossaire élaboré par l'INRAP²⁰.)

« Les compétences sont des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. » (M. de Montmollin.)

L'utilisation de ce terme est souvent peu rigoureuse. Une connaissance particulière n'est pas une compétence, pas davantage qu'un savoir-faire isolé d'un contexte lui donnant sens. Il n'y a pas acquisition d'une compétence s'il n'y a pas simultanément la certitude d'application de la compétence dans des contextes différents, la certitude de transferts possibles.

Critère

Caractéristique attendue d'une performance qui sert de référence à l'évaluation. Les critères sont les dimensions explicites, choisies par l'évaluateur (ou l'institution évaluative) pour analyser une production. Sur chaque critère, on fixe le niveau d'exigence (ou seuil de réussite), on repère les niveaux de performance de l'élève. (Glossaire INRAP.)

20. INRAP : Institut national de recherche et d'application pédagogique.

Édumétrie (psychométrie – mesure en éducation)

La psychométrie est l'ensemble des théories et des techniques utilisées en psychologie pour mesurer les variables, ou traits, identifiés par les psychologues (dont l'intelligence, ou les divers types d'intelligence). Elle comporte en particulier toute la méthodologie des tests.

La plus grande partie des travaux de mesure en éducation a emprunté, directement, à la psychométrie. La question de la mesure des connaissances et des compétences comporte suffisamment de spécificités qui ne sont pas de l'ordre de la psychologie, en particulier celles qui sont de l'ordre du didactique, pour que l'on préfère aujourd'hui parler d'édu-métrie ou encore de mesure en éducation.

Évaluation

L'évaluation est constituée de l'ensemble des procédures et des processus dont le but final est de prendre ou de préparer des décisions.

Évaluation certificative

C'est l'évaluation qui conduit à certifier la réalité des acquisitions d'un sujet. Les examens sont les outils de l'évaluation certificative, ils peuvent inclure certaines pratiques d'évaluation continue. Le certificat est ainsi muni d'une valeur sociale et dans la plupart des cas d'une valeur marchande.

Évaluation continue

L'évaluation continue est nécessaire pour la formation. Le maître doit savoir où en sont ses élèves dans leurs apprentissages pour pouvoir poser l'acte éducatif de façon pertinente, les élèves eux-mêmes doivent savoir où ils en sont pour pouvoir orienter efficacement leurs efforts. Cette notion d'évaluation continue se transpose sans difficulté à l'évaluation des démarches (par exemple pédagogiques), des instruments, des dispositifs et des systèmes.

Évaluation normative

L'évaluation normative est basée sur la norme du groupe (norme relative, on est bon si on est meilleur que les autres) et non comme son nom pourrait le laisser croire sur des normes absolues (les standards).

Évaluation critériée

L'évaluation critériée s'oppose à l'évaluation normative. Dans ce cas, les objectifs et les compétences attendus sont clairement définis et spécifiés. De plus, on a défini le comportement minimum nécessaire pour qu'on puisse décider, pour chaque apprenant, que l'objectif est atteint ou que la compétence est suffisamment installée.

Évaluation formative

L'évaluation formative est celle qui est au service des apprentissages des élèves ou de l'amélioration d'un dispositif ou d'un système.

Évaluation répondante

L'idée d'évaluation répondante développée par R. Stake comporte l'idée d'intéressement des acteurs au processus d'évaluation. L'évaluation répondante doit ainsi répondre aux questions que les acteurs se posent ou qu'ils finissent par faire leurs. L'évaluation répondante s'oppose ainsi à une évaluation externe qui resterait totalement indépendante des acteurs.

Évaluation sommative

Le terme a été introduit par M. Scriven qui l'opposait à formative. L'opposition n'a plus lieu d'être. L'évaluation est sommative lorsqu'elle cherche à établir un bilan. L'évaluation sommative peut ainsi être formative ou non, certificative ou non, critériée ou non.

Fiabilité

Ce mot n'est pas vraiment un terme technique, il est utilisé dans son sens courant : « auquel on peut se fier, auquel on peut faire confiance ». Pour un examen ou pour un test, la fiabilité intègre les qualités de validité et de fidélité, mais contient aussi celle d'équité qui, pour les examens, intègre elle-même la question de la sécurité.

Fidélité

Si l'on a des raisons de supposer que l'information recueillie par une question est partiellement aléatoire, ce qui veut dire qu'une autre utilisation avec les mêmes élèves donnerait des résultats différents, on dira que la question n'est pas fidèle. On sait qu'une mesure est dite valide si elle mesure bien ce qu'elle est censée mesurer ; elle est fidèle si elle peut être répétée sans que le résultat obtenu soit altéré de façon significative.

Indicateur

Un indicateur est une variable qualitative ou quantitative dont les valeurs prises dans des situations d'observation sont de nature à renseigner sur l'état d'une variable cachée ou d'un phénomène inaccessible à l'observation directe. Le terme d'indice est utilisé pour la valeur prise par un indicateur donné, dans une situation donnée. De façon métaphorique, pour le malade, la température (variable) est un indicateur, tandis que la température relevée (mesure) est un indice. Le thermomètre est l'instrument de mesure associé à l'indicateur.

Opérationnalisation (opérationnaliser les objectifs ou les compétences)

L'opérationnalisation des objectifs est l'opération qui conduit à construire des situations d'évaluation (questions, épreuves, assorties des conditions d'utilisation et des clés d'interprétation).

Spécification

Action de spécifier, c'est-à-dire de présenter de façon précise et claire, en levant toute ambiguïté.

« Savoir lire » est un objectif très général. La spécification du « savoir lire » à un niveau scolaire donné obligera à préciser ce que l'on entend vraiment par « savoir lire » à ce niveau.

Systemique (approche systemique de l'évaluation)

Concerne l'organisation des systemes complexes. Le systeme étant pris dans sa globalité et non comme ensemble d'éléments isolés. L'approche systemique privilégie les relations de dépendance réciproques entre éléments d'un systeme.

Validité

La première qualité attendue d'une question est sa validité. Il s'agit de s'assurer que la question mesure bien ce qu'on prétend lui faire mesurer.

- ABERNOT, Y., *Les Méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Dunod, 1996.
- ARDOINO, J., BERGER, G., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*, Paris, Matrice, 1989.
- AUBÉGNY, J., *Les Pièges de l'évaluation : évaluer pour (se) former*, Paris, Éditions universitaires, 1987.
- BARBIER, J.-M., *L'Évaluation en formation*, Paris, PUF, 1994 (à consulter en bibliothèque).
- BARLOW, M., *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Lyon, Chronique sociale, 1996.
- BARLOW, M., *L'Évaluation scolaire : décoder son langage*, Lyon, Chronique sociale, 1992.
- BÉLAIR, L., *L'Évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*, Paris, ESF, 1999 (à consulter en bibliothèque).
- BODIN, A., « L'évaluation du savoir mathématique : questions et méthodes », in *Recherches en didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1997.
- BONNIOL, J.-J., VIAL, M. (dir.), *Les Modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- BROCH, M.-H., CROS, F., *Évaluer le projet de notre organisation (entreprises, associations, établissements publics) : réflexions, méthodes et techniques*, Lyon, Chronique sociale, 1992.
- CARDINET, J., *Évaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988.
- CARDINET, J., TOURNEUR, G., *Assurer la mesure*, Genève, Peter Lang, 1985.
- CHEVALLARD, Y., « Évaluation, véridiction, objectivation, la relation didactique comme caprice et miniature », in *L'Évaluateur en révolution*, actes du colloque Admée 1989, Paris, INRP, 1990.
- CRAHAY, M. (dir.), *Évaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1994.
- DE KETELE, J.-M., « L'évaluation conjugquée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, n° 103, 1993.
- DE KETELE, J.-M., *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1991.
- DE PERETTI, A., LEGRAND, J.-A., *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, ESF, 2000.
- « Éthique et évaluation des apprentissages, numéro thématique », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n° 2, Québec, 1997.
- FIGARI, G., *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1994.
- FRAISSE, J., BONETTI, M., GAULEJAC (DE), V., *L'Évaluation dynamique des organisations publiques*, Paris, Éd. d'Organisation, 1987.
- HADJI, C., *L'Évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, Paris, ESF, 2000.

- HUBERMAN, M., « De l'innovation scolaire et son marchandage », *Revue européenne de sciences sociales*, n° 20, 1982, p. 59-85.
- HUBERMAN, M., « S'évaluer pour s'illusionner ? Promesses et écueils de l'évaluation adaptative-interactive des innovations scolaires », *Cahiers du groupe des chercheurs romans en pédagogie*, n° 9, Neuchâtel, 1983.
- HUBERMAN, A-M., MILES, M-B., *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1992.
- JORRO, A., *L'Enseignant et l'Évaluation : des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.
- KATZ, F-M., SNOW, R., *Évaluation des compétences professionnelles des personnels de santé*, Genève, Organisation mondiale de la santé, 1981.
- « L'évaluation », *Connexions*, n° 56, 1990.
- LE BOTERF, G., *L'Ingénierie et l'Évaluation de la formation*, Paris, Éd. d'Organisation, 1991.
- LECOINTE, M., *Les Enjeux de l'évaluation*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- LECOINTE, M., REBINGUET, M., *L'Audit de l'établissement scolaire*, Paris, Éd. d'Organisation, 1990.
- « Les incertitudes de l'évaluation : quoi évaluer ? Pourquoi évaluer ? Comment évaluer ? », *Éducation permanente*, n° 41, 1977.
- MACCARIO, B., *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*, Paris, Vigot, 1989.
- NIOCHE, J.-P., POINSARD, R. (dir.), *L'Évaluation des politiques publiques*, Paris, Économica, 1984.
- PERRENOUD, Ph., *L'Évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 1998, coll. « Pédagogies en développement ». Chapitre 9 : « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement » p.169-186.
- ROGIERS, X., *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- SCALLON, G., *L'Évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.
- STUFFLEBEAM, D.-I., *L'Évaluation en éducation et la Prise de décision*, Paris, éd NHP, 1980.
- TABATONI, O., MICHEL, P.-A., *L'Évaluation de l'entreprise*, Paris, PUF, 1979.
- THÉLOT, C., « L'évaluation du système éducatif français », *Revue française de pédagogie*, n° 107, Paris, INRP, 1994.
- VOGLER, J. (dir.), *L'Évaluation*, Paris, Hachette Éducation, 1996.

Les journées d'étude dont les actes sont publiés dans cette brochure ont été organisées à l'initiative du bureau de la valorisation des innovations pédagogiques à la direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, en collaboration avec l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) et l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation) par un groupe de travail composé des personnes suivantes :

Préparation des journées d'étude

Josette Arnault BARBOTIN	coordonnateur VIP ²¹ , académie de Poitiers
Anne-Marie BÉRIOT	adjointe au chef de bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, DESCO, ministère de l'Éducation nationale
Antoine BODIN	IREM, université de Franche-Comté
Gabriel BORGER	coordonnateur VIP, académie de Nancy-Metz
Marie-Thérèse CADIS	académie de Nice, valorisation des innovations pédagogiques
Annie CHRISTOPHE	coordonnateur VIP, académie de Paris
Françoise CROS	professeur des universités, université de Paris V, INRP
Jean-Marie DE KETELE	professeur des universités, université de Louvain-la-Neuve, Belgique
Jean-Noël DEPRET	coordonnateur VIP, académie d'Amiens
M-Andrée DOMECE	chargée d'études, bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, DESCO, ministère de l'Éducation nationale
Christine FAUCQUEUR	chef du bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, DESCO, ministère de l'Éducation nationale
Jean FLEURY	académie de Lyon, coordonnateur VIP
Anne JORRO	maître de conférences, université de Provence, Aix-Marseille I
Christine LADRET	académie de Nantes, coordonnatrice VIP
Véronique LARPENT	académie de Clermont-Ferrand, chargée de mission VIP
Claude NASS	académie de Nancy-Metz, coordonnateur VIP
Monique NICOLAS	académie de Bordeaux, coordonnateur VIP
Daniel PERNET	doyen des LA-IPR, rectorat de Besançon
Frédéric TEILLARD D'EYRY	académie de Paris, professeur, chargé de mission, VIP

Intervenants

Antoine BODIN	professeur agrégé de mathématiques, IREM, université de Franche-Comté
Françoise CROS	professeur des universités, université de Paris V, INRP
Jean-Marie DE KETELE	professeur des universités, université de Louvain-la-Neuve, Belgique
Christine FAUCQUEUR	chef du bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, DESCO, ministère de l'Éducation nationale
Anne JORRO	maître de conférences, université de Provence Aix-Marseille I, UFR de psychologie et sciences de l'éducation
Martine LE GUEN	sous-directrice des actions éducatives et de la formation des enseignants, DESCO, ministère de l'Éducation nationale
Catherine RÉGNIER	chef du bureau de l'évaluation des pratiques et innovations éducatives, mission de l'évaluation, direction de la programmation et du développement, ministère de l'Éducation nationale

Témoignages

Deux équipes engagées dans des projets innovants ont apporté leur témoignage.

– Une équipe du collège St Exupéry de Beaucourt, (territoire de Belfort) travaillant en interdisciplinarité selon des modalités diverses aux niveaux 6^e, 5^e et 4^e était représentée par Bénédicte Armengaud, professeur de lettres, Bertrand Lablotière, professeur d'EPS, Jean-Marie Michoulier, principal du collège, et Anne Wolffhugel, professeur de mathématiques.

– Le projet *School around the world*, projet international qui met en relation des enseignants de neuf pays afin que ceux-ci échangent sur leurs pratiques, était représenté par Jean-Luc Delaby, professeur de SVT au collège Victor Hugo de Besançon, Éva Gouin, professeur d'école à Fougerolles, Philippe Jeanningros, professeur d'école à Beure, Marie-Pierre Soulier, professeur de SVT au collège Victor Hugo de Besançon.

21. VIP : dispositif de valorisation des innovations pédagogiques.

Dans la même collection

L'éducation à la citoyenneté

ISBN : 2-7342-0614-5

date : 1998

code : CI 001

prix : 13,72 €

L'individualisation des apprentissages et de la formation

ISBN : 2-7342-0618-8

date : 1998

code : CI 002

prix : 9,91 €

L'information sur les métiers et les professions

ISBN : 2-7342-0627-7

date : 1999

code : CI 003

prix : 13,72

Les stratégies de l'alternance et la validation des acquis professionnels

ISBN : 2-240-00666-8

date : 2000

code : 75503632

prix : 12,20 €

Le suivi des élèves en seconde

ISBN : 2-240-00735-4

date : 2001

code : 755A0130

prix : 12,20 €

Apprendre sans violence

ISBN : 2-40-00776-1

date : 2002

code : 755A0155

prix : 12,20 €

Les trois premiers titres de cette collection ont été édités par l'Institut national de recherche pédagogique : 29, rue d'Ulm – 75230 Paris Cedex 05