



E v a l u e r l'innovation et l'expérimentation pédagogiques

Juin 2011

CARDIE
(cellule académique Recherche et Développement
en Innovation et en Expérimentation)
Rectorat de Paris

Sommaire

Sommaire.....	2
Introduction.....	3
En évaluation, plus de questions que de réponses	4
Objets de l'évaluation	5
■ Les objets ressortent à des domaines différents, mais complémentaires :	5
■ Les objets d'évaluation relèvent de niveaux différents	5
■ Les objets d'évaluation renseignent plus sur l'évaluateur et son intention que sur l'action elle-même.....	6
Modalités de l'évaluation.....	7
■ Variété requise des modalités, techniques et outils de l'évaluation	7
■ Croiser les regards.....	7
■ Quelques principes actifs dans l'élaboration d'un protocole d'évaluation de l'expérimentation.....	8
organisation prévisionnelle de la trace écrite pour une « expérimentation pédagogique »	9
TABLEAU DE BORD DE L'EXPERIMENTATION DE L'ECOLE	12
Acteurs de l'évaluation	13
■ Dynamique et enrôlement dans l'évaluation.....	13
■ Valorisation du travail et réassurance des personnels	13
■ Pour une « négociation convenable » autour de l'évaluation	14
■ L'évaluation, cela sert d'abord les acteurs « premiers »	14
■ L'évaluation, c'est aussi utile pour le système	15
Finalités de l'évaluation	16
■ Resituer l'évaluation de l'expérimentation dans les pratiques sociales	16
■ « Evaluer, c'est d'abord communiquer » (Weiss).....	16
■ Quatre finalités possibles pour l'évaluation	18
Effets d'évaluation	19
■ Et si l'évaluation « institutionnelle » n'existait pas ?	19
■ Résultats attendus, escomptés, évalués... ou non ?.....	19
■ Des effets attendus, produits de l'évaluation.....	19
■ Dérives toujours possibles de dispositifs d'évaluation.....	20
■ Effets évaluatifs concernant les acteurs	21
Annexes et fiches complémentaires.....	22
■ Définitions de base des concepts autour de l'évaluation	22
■ UNE DEMARCHE D'EVALUATION D'UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE.....	23
■ Quelques éléments bibliographiques pour aller plus loin.....	25
■ Apports théoriques et ressources en évaluation	26
■ Aide-mémoire des questions vives pour un dispositif d'évaluation	27
■ Un nœud de l'évaluation : la détermination des impacts	28

L'équipe de la Mission académique aux innovations et expérimentations pédagogiques (MAIE) est heureuse de vous communiquer le document ci-joint. Il découle des travaux qui se sont déroulés le 14 février 2007 au lycée Guillaume Tirel à Paris, à l'occasion d'un séminaire académique organisé par la MAIE, portant sur le thème de l'**évaluation**. Ce séminaire était plus particulièrement destiné aux équipes académiques conduisant des expérimentations et innovations, ainsi qu'à des personnels de direction et d'inspection.

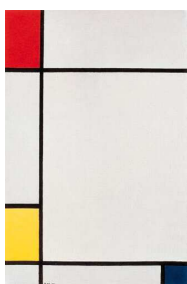
consécutives à la mise en œuvre de l'article 34 de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, qui offre l'opportunité qu'au sein de chaque école ou établissement, des équipes puissent s'engager dans un processus expérimental.

Introduction

Le moins que l'on puisse dire est que les équipes de terrain ont été nombreuses à se saisir de cette opportunité : à la rentrée 2006, il a ainsi été possible de contractualiser 48 dossiers relevant de l'application de l'article 34, et d'en retenir 53 autres au titre des innovations pédagogiques. Une deuxième vague de contractualisation aura lieu au titre de la rentrée 2007.

Rappelons qu'au cœur du processus expérimental ainsi offert, figure l'évaluation : « ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle ». Il était donc logique, et nécessaire, que la MAIE prenne l'initiative de réunir sur ce thème les divers acteurs de l'expérimentation, afin d'échanger et construire en commun les outils de cette évaluation.

N'hésitez pas à le commenter sur le site Innovations/expérimentations :
<http://innovalo.scola.ac-paris.fr>



En évaluation, plus de questions que de réponses

Mokhtar Kaddouri, Maître de conférence, CNAM de Paris Le thème de l'évaluation en éducation et en formation est ancien, récurrent, donc très actuel. Difficile de faire du « nouveau » dans ce domaine, si ce n'est partager un questionnement précautionneux et tout méthodologique. Car, même si l'évaluation se pare d'atours scientifiques et parfois technocratiques, elle reste malgré tout une pratique sociale, profondément marquée et traversée par les

enjeux propres aux acteurs ancrés dans des pouvoirs et animés par des valeurs. Attribuer de la valeur scientifique à une évaluation serait facile et rassurant, mais trompeur.

Il a bel et bien existé un courant d'une pédagogie expérimentale, où l'évaluation s'est voulue scientifique, celle de Binet¹ notamment. Il s'est agi alors de repérer, de critérier, de classer, de sélectionner.... On s'inscrit dans des registres tels que la norme, le référent, le référé, l'écart à la norme etc...

Il semblerait aujourd'hui que le courant dans lequel s'inscrit l'expérimentation ne ressorte pas à cette tendance, mais plutôt à une pensée où l'observation et la subjectivité jouent dans, sur et avec des situations toutes spécifiques. Les registres sont différents : autonomie, essai, erreur. ...

Y aurait-il antinomie entre expérimentation et évaluation ?

Pour résoudre ce dilemme, distinguons d'abord « rendre compte » de « rendre des comptes », et retenons quelques précautions de base pour étayer peu à peu des pratiques d'évaluation de l'expérimentation pédagogique.

- Faut-il évaluer ? Faut-il tout évaluer ? Trop d'évaluation tue l'expérimentation.
- Quand évaluer ? Il ne faut pas évaluer dans l'immédiat. Différer et reporter l'observation pour mieux comprendre l'espace. Le temps des dispositifs n'est pas identique à celui des acteurs. Des conflits sont possibles, les points de vue diffèrent.
- Qu'en est-il des acteurs ? Est-il intéressant d'enclencher un travail participatif dès le début pour impliquer les acteurs ensuite dans l'évaluation de l'action ? Avoir un projet, c'est être en projet. Cette imbrication entre expérimentation et évaluation doit se faire dès le début pour éviter des résistances prévisibles à l'idée et aux pratiques d'évaluation.
- Objectifs, finalités et valeurs de l'expérimentation diffèrent de ceux de l'évaluation. Quelle est la cohérence entre les deux ? En quoi les deux logiques diffèrent-elles ?

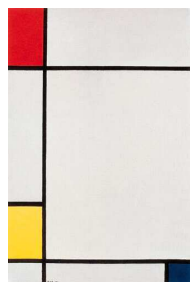
¹ Binet fut un précurseur, très en avance sur son temps, pratiquant une approche globale par laquelle on calcule un QI (selon l'invention de Stern), une mesure quantitative globale.

Le Ministère de l'Éducation Nationale de l'époque lui avait demandé de construire un outil pour identifier les élèves qui n'arriveraient pas à suivre avec profit à l'école; cet objectif pratique a fait sortir l'évaluation de l'impasse où elle était. Jusque-là on mesurait des temps de réaction, on faisait de la *craniométrie* (dit rapidement : un gros crâne indiquait une plus grande intelligence); Il est à l'origine de la notion d'âge mental, âge obtenu par les scores dans ces différentes situations, divisé par l'âge réel de l'enfant, et multiplié par 100. Binet a analysé très finement les erreurs et les réponses des enfants et l'on peut reconnaître, sans qu'ils soient nommés, les concepts actuels de psychologie cognitive de mémoire à long terme, à court terme, de capacité attentionnelle, de sens critique (fonctionnement exécutif).

Est-ce un dispositif qui est évalué, ou les acteurs qui y sont impliqués ?

Le regard évaluatif porte-t-il plutôt sur la manière dont l'action est mise en œuvre, ou sur ses effets, ses résultats ?

A-t-on distingué les niveaux d'évaluation (satisfaction, acquis, compétences, système) ?



Objets de l'évaluation

Qu'évalue-t-on quand on évalue ?

Dans tous les dispositifs, innovation ou expérimentation, on peut distinguer des objets explicites ou apparents et des objets implicites, parfois cachés ; finalement, s'il s'agit d'extraire la valeur d'une expérimentation, quel serait l'objet, quels seraient les domaines les plus significatifs ?

L'analyse des objets d'évaluation dans les trois dispositifs présentés permet de poser trois constats :

■ **Les objets ressortent à des domaines différents, mais complémentaires :**

A l'étude des actions, ont été envisagés à la fois plusieurs domaines possibles (cités pour exemple) :

- Des objets relatifs aux **élèves** : remise au travail, respect des règles, adhésion au projet, compétences visées, maîtrise du langage, acquisition, curiosité scientifique et questionnement insertion des élèves après retour
- Des objets relatifs aux **enseignants** : adhésion au projet, méthodes employées au regard des objectifs
- Des objets relatifs au **dispositif** : production d'écrits, rayonnement de l'action, impact sur la famille, impact sur la classe, rapport et écarts au cahier des charges, production
- Des objets relatifs à **l'établissement** : image de l'établissement, suivi des résultats

■ **Les objets d'évaluation relèvent de niveaux différents**

De fait, nous pourrions proposer à partir des mêmes items un classement différent en empruntant la grille des niveaux de formation employée en ingénierie de formation :

Tableau 1

Tableau d'impact de l'expérimentation	Domaines d'évaluation				
	Elèves	Enseignants	Direction	établissement	partenaires
Niveau 1 : satisfaction	adhésion au projet	adhésion au projet,			adhésion au projet,
Niveau 2 : acquisition	remise au travail, respect des règles	méthodes employées au regard des objectifs			
Niveau 3 : compétences	compétences visées, maîtrise du langage, acquisition, curiosité scientifique et questionnement	production d'écrits production,	rapport et écarts au cahier des charges,	suivi des résultats	
Niveau 4 : impacts sur l'organisation et la structure	insertion des élèves après retour	impact sur la classe,	image de l'établissement	rayonnement de l'action transposition possible	impact sur la famille,

Les objets d'évaluation renseignent plus sur l'évaluateur et son intention que sur l'action elle-même.

Tableau 2

Tableau d'impact de l'expérimentation	Domaines d'évaluation				
	Elèves	Enseignants	Direction	établissement	partenaires
Niveau 1 : satisfaction	adhésion au projet	adhésion au projet,			adhésion au projet,
Niveau 2 : acquisition	remise au travail, respect des règles	méthodes employées au regard des objectifs			
Niveau 3 : compétences	compétences visées, maîtrise du langage, acquisition, curiosité scientifique et questionnement	production d'écrits production,	rapport et écarts au cahier des charges,	suivi des résultats	
Niveau 4 : impacts sur l'organisation et la structure	insertion des élèves après retour,	impact sur la classe,	image de l'établissement	rayonnement de l'action transposition possible	impact sur la famille,

Le premier cercle concentre l'observation propre à une équipe enseignante, touchant d'abord le domaine des apprentissages (acquisitions, puis validation des compétences). Objet explicite car objectif simple : améliorer la performance des élèves.

Mais l'équipe gagnerait à élargir son observation dans au moins deux directions : d'une part, en procédant à une enquête plus systématique auprès des élèves (niveau de satisfaction), d'autre part en analysant l'organisation de son propre travail d'équipe ; expérimenter avec des élèves, c'est aussi expérimenter pour soi.

Le deuxième cercle élargit l'observation en englobant le niveau 4 (impacts sur l'organisation) et le domaine de l'établissement. Il correspond au coordonnateur du projet, et à l'équipe de direction. Les objets sont plus complexes car les objectifs deviennent alors multiples : progression des résultats des élèves, amélioration de l'organisation, efficacité de l'équipe.

Le troisième cercle complète l'observation en élargissant encore le niveau 4. L'évaluation est ainsi plus globale, en s'attachant à croiser les regards et en s'attardant sur les différents niveaux. Ce type d'évaluation, partagée, plus complexe, plus longue à instruire, serait propre à l'expérimentation. Elle se caractérise par la variété des objets d'évaluation correspondant à des objectifs complémentaires : meilleure réussite des élèves, plus grande efficacité des équipes en établissement, expérimentation au bénéfice du système éducatif.

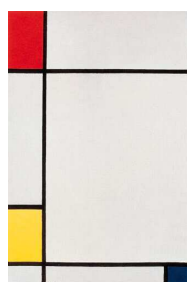
Une telle complexité est peut-être la meilleure garantie d'éviter une évaluation rapportée aux personnes par trop unidimensionnelle, et parfois réductrice, voire asséchante au regard de la richesse de l'action.

Pour aller plus loin, voir en annexe : **Un nœud de l'évaluation : la détermination des impacts, méthodologie et tableau d'impacts**

A-t-on distingué les modalités (à chaud, à froid...) des outils (enquête, questionnaire, entretien...)?

A-t-on associé dans le processus d'évaluation les évaluateurs et les évalués?

A-t-on pensé à croiser les regards et à faire évaluer par l'autre?



Modalités de l'évaluation

Comment faisons-nous pour évaluer?

Dans la conduite de l'action innovante ou expérimentale, comment l'équipe s'est-elle organisée pour prendre de l'information et réguler son dispositif? Quelle instrumentation s'est-elle donnée ou fabriquée? A quel moment l'évaluation s'incarne-t-elle?

A uniformiser tous les actes d'évaluation, on tend à saturer l'espace et à interdire l'efficacité de l'action. Un principal d'un collège a dénombré sur une année scolaire tous les actes d'évaluation délivrés; il en a détecté plus de 90 000 pour 600 élèves. A ce stade, on peut pronostiquer pour les acteurs une perte de sens et un questionnement de fond sur les compétences réputées expertes qui ont besoin de tant de prise d'information pour organiser leur activité.

■ Variété requise des modalités, techniques et outils de l'évaluation

Le « comment faire pour faire » reste encore une interrogation sans réponse pour le groupe, ce qui n'est pas le moindre des paradoxes pour nous tous, qui sommes supposés pratiquer l'évaluation au quotidien. Cette difficulté constatée est à relier directement avec le chapitre précédent consacré aux objets de l'évaluation.

En fait, compte tenu des conclusions précédentes – il existe de nombreux objets d'évaluation répartis selon quatre niveaux – une variété des modalités, des techniques et des outils d'évaluation s'impose.

Nous pouvons à cette fin convoquer des modalités classiques, des techniques éprouvées : enquêtes, questionnaires, entretiens, enregistrements, photographies, bilans collectifs, écrits individuels, évaluations traditionnelles.

Mais nous inclinons aussi à la créativité nécessaire : le gage de l'efficacité d'un outil d'évaluation réside non tant dans sa standardisation que dans la mise en œuvre de la totalité du processus qui va de la conception au bilan en passant par l'exécution, l'ajustement, etc.

■ Croiser les regards

A l'exercice, certaines modalités et techniques peuvent paraître plus adaptées pour recueillir de l'information. Par exemple, demander à un élève ce qu'il a appris a un effet réel sur la mobilisation de ses connaissances. Mais croiser cette modalité avec une autre – par exemple une épreuve qui valide des compétences – permet d'affiner et d'enrichir l'évaluation.

Dans le même sens, on peut aussi croiser les regards évaluatifs : il pourrait être intéressant que les moments d'évaluation soient conduits par d'autres personnes que celles qui ont accompagné les élèves dans l'apprentissage, que l'évaluation soit conçue comme un moment d'ouverture qui rend plus visible, plus lisible le travail engagé.

· « On est 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. »
(CNDP, évaluer les pratiques innovantes, actes des journées d'études des 26 et 27 mars 2001)

En géographie, on dit que le paysage n'est pas l'espace. On ne peut appréhender un espace qu'en croisant les points de vue sur les paysages d'une même zone.

■ Quelques principes actifs dans l'élaboration d'un protocole d'évaluation de l'expérimentation

L'expérimentation pédagogique, dans l'acception de l'article 34, rend nécessaire l'établissement d'un protocole de suivi puis d'évaluation, qui n'existe pas dans le cas de l'innovation pédagogique. En cela, l'examen des « modalités » devient essentiel. Pour parer à toute dérive possible, quelques principes peuvent être énoncés pour guider nos travaux :

La contractualisation porte sur un ensemble cohérent

- des objectifs précisés et contextualisés
- des effets attendus, formulés en objectifs d'impact
- des modalités de mises en oeuvre recentrées sur les pratiques et les apprentissages
- des moyens prévisionnels et programmés diversifiés (dont le PFE, plan de formation d'établissement)
- un dispositif d'évaluation exprimé en indicateurs et paramètres

Protocole de l'évaluation de l'expérimentation

L'évaluation et ses procédures doivent rester *simples et compréhensibles pour les acteurs*. Elles peuvent ainsi être à la fois modestes et pragmatiques, en s'ajustant aux moyens disponibles dans l'académie pour conduire l'opération.

L'évaluation *n'est pas un contrôle*, il ne s'agit pas de juger les hommes dans leurs actions.

L'évaluation objective et rigoureuse d'une pratique innovante ne peut être conduite par les seuls acteurs directement impliqués dans l'action. *Il est indispensable de croiser plusieurs regards* (comme celui du chef d'établissement, animateur ou coordonnateur de l'action pédagogique, de l'inspecteur, ou du chercheur).

En tant que processus, l'évaluation s'inscrit dans une durée moyenne et doit laisser à l'expérimentation du temps ; la phase évaluative est en quelque chose différée, mais la communication sur l'action est régulière.

□ **Méthodologie d'évaluation transparente**

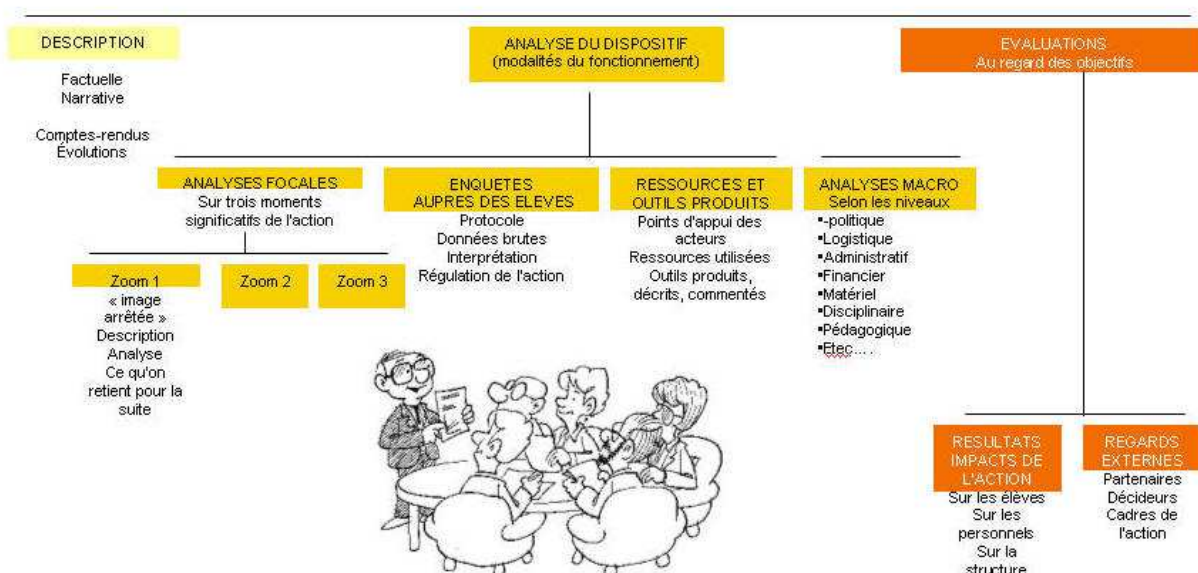
L'évaluation, processus en lui-même, doit veiller à articuler implication des acteurs et distance nécessaire. On peut proposer plusieurs étapes :

1- *Elaborer un dispositif d'évaluation*, à partir d'une analyse partagée avec les acteurs de terrain.

Analyse d'indicateurs objectifs et choix sélectif d'impacts : des indicateurs pourront porter sur les mesures suivantes :

- les indicateurs devant mesurer l'activité et le fonctionnement
- les indicateurs devant mesurer l'impact sur les parcours scolaires et les réussites des élèves
- des indicateurs qualitatifs (niveau de satisfaction des utilisateurs, dysfonctionnements observés, etc .)

organisation prévisionnelle de la trace écrite pour une « expérimentation pédagogique »



2- *Organiser la variété des méthodologies en évaluation* :

Différentes méthodologies pourront être sollicitées : suivi du parcours des élèves, mémoire de l'action et collecte documentaire, entretiens et visites, enquêtes, réunions de régulation, communications sur la pratique.

Mutualiser documents et outils de suivi (sur le site académique, documentation sur les IPES et indicateurs académiques, sites ressources, notices bibliographiques et apports experts)

3- *Accompagner l'équipe dans la conduite de l'expérimentation et dans l'analyse de la pratique*, et éventuellement proposer un appui formation sur site (analyse d'indicateurs, mise en place de la démarche, analyse de pratiques, liées à l'expérimentation ou à l'évaluation)

4- *Réguler les dispositifs* en réunissant leurs coordonnateurs, sous l'autorité du responsable institutionnel du domaine concerné, selon une fréquence régulière

5- Conduire ensemble bilans intermédiaires et évaluation finale

Un bilan de l'expérimentation devra être édité à plusieurs échéances, apportant ainsi à l'évaluation une dimension comparative dans le temps et permettant de corriger les dysfonctionnements. Il sera communiqué à l'équipe d'école ou d'établissement.

· « Si l'on admet l'idée selon laquelle *l'innovation est une désobéissance locale qui a réussi*, on reconnaît qu'elle entraîne la présence simultanée et complémentaire de deux systèmes d'évaluation : interne et externe»

(Dupuy et Thoenig, "L'administration en miettes", Fayard, 1985)

Les écrits feront l'objet d'une synthèse, communiquée au niveau national au Haut Conseil de l'Ecole.

Méthodologie pour le suivi des dispositifs expérimentaux

Principes de l'évaluation de l'expérimentation

L'évaluation de l'expérimentation contribue à renforcer l'auto-régulation des équipes et le développement d'une compétence collective des personnels à évaluer leurs propres dispositifs. Cette évaluation s'articulera avec celle du projet d'école (ex : modalités retenues, choix d'indicateurs...).

A cette fin, l'évaluation s'appuie sur le croisement de plusieurs expertises :

- Une expertise interne : les équipes peuvent devenir des « enquêteurs » de leurs propres pratiques ; elles peuvent être accompagnées dans cette démarche.
- Une expertise externe : l'inspection de circonscription, d'autres inspections, des personnels de recherche (universitaires, étudiants)
La MAIE assurant la coordination des mécanismes évaluatifs.

Les modalités d'évaluation peuvent combiner, suivant les cas, plusieurs approches :

- L'analyse des résultats des élèves aux évaluations nationales
- Le suivi des élèves à l'issue de leur scolarité dans ces écoles
- Des enquêtes ou questionnaires proposés auprès des personnels, des élèves, des partenaires (parents, intervenants)
- Des observations directes à des moments privilégiés et significatifs de l'expérimentation
- Des communications orales ou écrites à l'occasion de séminaires, de colloques ou de publication

Les champs d'observation pris en compte dans l'évaluation des dispositifs expérimentaux afin de déterminer l'efficacité des dispositifs dérogatoires relevant de l'aménagement du temps scolaire, de l'organisation des enseignements, par rapport à une organisation plus traditionnelle

- Amélioration des résultats scolaires des élèves en fin de cycle 3, par rapport à l'état existant, dans les apprentissages dits fondamentaux
- Développement significatif (par rapport à d'autres écoles plus « classiques » de la circonscription) des compétences des élèves dans les domaines 6 et 7 du socle commun
- Amélioration du fonctionnement de l'école, notamment en termes d'organisation apprenante et de développement professionnel des personnels.

Chaque équipe d'école concernée pourra être contractualisée sur la base d'un tableau de suivi et d'évaluation, en mentionnant quelques indications ajustées à chaque cas.

Ce travail d'élaboration commune peut se faire avec l'équipe de circonscription (inspection et/ou conseiller pédagogique) et tout ou partie de l'équipe pédagogique (selon les cas). Un recours à l'accompagnement de la MAIE est toujours possible pour cette phase, sur demande.

TABLEAU DE BORD DE L'EXPERIMENTATION DE L'ECOLE

Le tableau de bord permet de mettre en rapport les objectifs fixés par l'équipe, les traces produites et les activités mises en œuvre et les conditions de leur évaluation (modalités et critères).

Nous avons retenu ensemble l'opportunité d'observations et de visites en relation avec les activités programmées.

Objectifs	Modalités ⁱ	Critères ⁱⁱ	Personnels concernés ⁱⁱⁱ	Date proposée
Ce que je vise pour l'élève	Ce que je regarde, et les moments privilégiés	A quoi je vois que c'est réussi ?		

AXE 1 : améliorer les acquis des élèves à l'issue du cycle 3

AXE 2 : développer l'autonomie, la coopération et la responsabilité des élèves

AXE 3 : renforcer la cohérence et l'efficacité du travail en équipe

¹ Modalités possibles :

- L'analyse des résultats des élèves aux évaluations nationales et toute modalité évaluative, mise en place au sein de l'école, propre à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences.
- Le suivi des élèves à l'issue de leur scolarité dans ces écoles
- Des enquêtes ou questionnaires proposés auprès des personnels, des élèves, des partenaires (parents, intervenants)
- Des observations directes à des moments privilégiés et significatifs de l'expérimentation
- Des communications orales ou écrites à l'occasion de séminaires, de colloques ou de publication

¹ Critères : s'expriment en repères, indications, qui donnent un élément de référence pour jauger l'amélioration (on part d'où ; on souhaite arriver à...) ; c'est assez concret et visible.

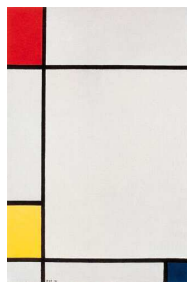
¹ Personnels concernés possibles :

- Une expertise interne : les équipes peuvent devenir des « enquêteurs » de leurs propres pratiques ; elles peuvent être accompagnées dans cette démarche.
- Une expertise externe : l'inspection de circonscription, d'autres inspections, des personnels de recherche (universitaires, étudiants)

Les acteurs de l'évaluation sont-ils impliqués dans ce qui est évalué ou seulement concernés ?

Qui définit les objectifs et les critères de l'évaluation ?

Les acteurs du processus connaissent-ils les finalités de l'évaluation ?



Acteurs de l'évaluation

Les dispositifs expérimentaux (re)posent la question de l'évaluation de l'action pédagogique. Analyse interne du fonctionnement, évaluation externe du dispositif ? Comment concilier ces deux pratiques, comment valider l'évaluation par les acteurs premiers et réintégrer les acteurs classiques ou plus nouveaux de l'évaluation (inspection, chefs d'établissement, chercheurs etc...) ?

L'analyse des cas présentés lors des ateliers a montré quelques constantes, pas toujours « macabres » dirait André Antibî². Se lancer dans l'évaluation de dispositifs implique de plus en plus d'acteurs ; on évalue toujours les élèves, même si l'auto-évaluation se développe. Les parents semblent tenus encore hors du champ évaluatif, quoique...

Paradoxalement, l'évaluation construite existe quand elle est obligatoire et sollicitée par une instance extérieure et partenariale, mais aussi financière. Ainsi, l'évaluation est encore très généralement perçue comme une injonction externe et toute prescriptive, et non comme un besoin.

■ Dynamique et enrôlement dans l'évaluation

Manifestement, les équipes qui s'engagent à présent dans un dispositif d'évaluation de leur action sont prises dans un processus enrôlant, au sens qu'ils assument des rôles nouveaux ; des élèves, des parents, des partenaires, et même... des enseignants sont désormais sollicités pour leur avis circonstancié, eux à qui on n'en avait jamais parlé auparavant ; des enseignants du primaire, toujours évalués et sans aucune connaissance directe des résultats, donc objets de l'évaluation deviennent acteurs et organisateurs de leur évaluation. Le même processus se dégage avec les élèves qui sont sollicités dans ce nouveau rôle. Avec profit pour tout le monde.

■ Valorisation du travail et réassurance des personnels

L'évaluation n'est pas un acte anodin. Il y a un pouvoir de l'évaluation. Qui définit les objectifs et les critères de l'évaluation ? Quel usage en fait-on ? Usage formatif ? Usage d'accompagnement ou usage pour sanctionner, réguler des moyens, répartir des moyens. Qui est le commanditaire de l'évaluation ? Pourquoi la demande-t-il ? Que va-t-il en faire ? Qui décide ?

Mokthar Kaddouri a osé la Parole de la quiche (met servi au repas du midi) : dans la quiche, le porc, qui fournit le lard, est un acteur impliqué, mais la poule, qui donne l'œuf, est un acteur seulement concerné. Cette distinction est importante à faire entre les acteurs concernés et ceux qui « jouent leur peau ».

L'exposition à l'évaluation peut brûler. Il faut valoriser les personnes et ne pas les mettre en danger. Tout dispositif peut être amélioré, à condition de soutenir les personnels et de les réassurer sur le cadre de l'expérimentation.

² En référence au livre et au site d'André Antibî, « mouvement contre la constante macabre » ou les pratiques et dérives de l'évaluation en éducation, voir <http://mclcm.free.fr/>

■ Pour une « négociation convenable » autour de l'évaluation

Chacun évalue en fonction de ses propres critères d'évaluation. Si les critères ne sont pas contractualisés, il risque d'y avoir conflit entre les acteurs de l'évaluation. Il faut donc définir collectivement ces critères.

Ainsi, s'engager dans une évaluation participative oblige chacune des parties à un apprentissage commun, une « négociation convenable », sans perdant ni gagnant ; reconnaître que chacun, dans sa position, son statut, sa fonction, doit apprendre, n'est pas la moindre des difficultés dans une institution qui s'est organisée historiquement dans une partition des statuts et des fonctions.

· « 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.** »
(CNDP, évaluer les pratiques innovantes, actes des journées d'études des 26 et 27 mars 2001)

Dans cette mesure, l'expérimentation pédagogique se révèle être aussi une expérimentation institutionnelle : elle interroge les acteurs sur leurs propres compétences, et par delà, leur identité professionnelle.

Cette dimension cachée de l'évaluation, qui doit savoir articuler les acteurs et les lieux de pouvoir, demandera sans doute quelques temps et quelques terrains...d'expérimentation.

■ L'évaluation, cela sert d'abord les acteurs « premiers »

Les premiers acteurs de l'évaluation sont les personnels directement engagés dans l'action. A ce titre, l'évaluation présente assurément une **utilité interne**, c'est-à-dire qu'elle informe les acteurs du système (enseignants, élèves, administrateurs, etc.) sur leur action, l'organisation (du système, de l'établissement, etc.) et les aide à les infléchir pour les améliorer.

- **Outil de régulation**, elle permet de recentrer l'action autour d'objectifs bien identifiés, objectifs que cette évaluation fait donc évoluer régulièrement au cours de l'action elle-même.
- **Outil de communication**, l'évaluation interne utilise des indicateurs qui mesurent l'utilité de l'action innovante et la pertinence des modalités de sa mise en œuvre.
- **Outil de fédération**, elle rassemble, autour de la régulation des objectifs, les membres de chaque équipe et les équipes entre elles.

■ **L'évaluation, c'est aussi utile pour le système**

L'évaluation de l'expérimentation présente par nature une **utilité externe**, destinée à informer la société (décideurs, parents d'élèves, employeurs, etc.) sur l'état du service éducatif, notamment sur sa qualité, ses résultats, mais aussi son coût et son fonctionnement.

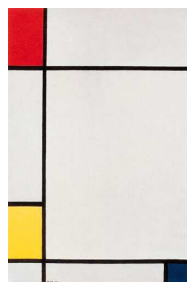
- **Outil de valorisation et de validation locale**, elle reconnaît aux acteurs les moyens d'initier et de poursuivre leur action.
- **Outil de validation**, l'évaluation externe permet d'assurer la transposition de l'innovation, ou tout du moins de quelques éléments caractéristiques, en relation avec d'autres expériences, en conformité avec le cadre de référence institutionnel.

L'évaluation de l'innovation n'est pas une fin en soi, elle est le véritable moteur de la conduite du changement elle repose sur la responsabilisation des acteurs et leur coopération. L'utilité sociale d'une évaluation dépend des conditions d'appropriation de cette évaluation par les acteurs. L'enjeu social et l'enjeu stratégique sont intimement liés.

A-t-on distingué le pourquoi (cause) du pour quoi (fin) on évalue ?

A-t-on pris en compte la dimension sociale de l'évaluation (communiquer, extraire la valeur) ?

A-t-on distingué objectifs et finalités (l'objectif est opérationnel, la finalité renvoie aux valeurs, elle implique une dimension éthique) ?



Finalités de l'évaluation

Evaluer pourquoi ou... Pour quoi ?

Rapprocher l'évaluation de tout dispositif innovant ou expérimental crée de l'inquiétude chez les acteurs, équipe ou chef d'établissement. Il est possible de différer l'évaluation, mais il importe de trouver quelques éléments de réponse à la question suivante : évaluer, pour quoi faire ?

Nous aurions pu (ou dû ?) commencer par cette question : évaluer pourquoi, ou pour quoi ? La réponse semblait simple, admise par tous, partagée, acceptée et tellement claire.

L'examen des échanges dans les ateliers montre bien le contraire ; et qu'avant de travailler sur les modalités, les procédures, les outils d'évaluation, il est important de dégager l'horizon et de trouver ensemble quelques réponses. Alors, au choix ? Evaluer pour évoluer, communiquer, essaimer, décentraliser le système, le dynamiser ou le dynamiter !

D'autre part, il semble méthodologiquement important de réfléchir à la différence entre finalités de l'expérimentation et finalités de l'évaluation.

■ Resituer l'évaluation de l'expérimentation dans les pratiques sociales

Le retour à une définition générique de l'évaluation ne doit pas nous masquer que dans le cas de l'expérimentation nous sommes encore en présence d'une pratique sociale, qui plus est dans une institution bien souvent saturée par toutes formes d'évaluation.

C'est pourquoi il nous semble utile de recourir à une forme de cartographie que Jacques Nimier présente sur son site³ : le tableau ci-dessous nous permet intelligemment et utilement de mieux identifier la spécificité de l'évaluation de l'expérimentation, et d'éloigner momentanément de nos pratiques quelques autres verbes approchantes comme « inspecter » ou encore « contrôler ».

Evaluer, ce peut être....

	Par rapport à une personne			Par rapport à un système	
	Résolution de difficultés	Apprentissage		Par personne interne au système	Par personne externe au système
Avec Référentiel	INSPECTER	CONTRÔLER	Avec mesure d'écart	CONTRÔLER	FAIRE un AUDIT
	CONSEILLER	ENSEIGNER	Sans mesure d'écart		
Sans Référentiel	Avec Interprétation	ANALYSER			DIAGNOSTIQUER
	Sans Interprétation	AIDER	FORMER	ENQUÊTER	

L'évaluation de l'expérimentation se trouve ici

■ « Evaluer, c'est d'abord communiquer » (Weiss)

L'expérimentation a ceci de particulier qu'elle entend explicitement introduire une dimension externe. Beaucoup de « ex » dans tout cela, comme dans E-valuer (c'est-à-dire étymologiquement, « extraire la valeur »). La communication à autrui est donc

³ site de Jacques NIMIER ! <http://perso.orange.fr/jacques.nimier/evaluer.htm>

essentielle dans le dispositif : elle participe de l'essence même de l'action.

Stufflebeam ⁴ a avancé une définition suffisamment générique pour redonner à l'évaluation une finalité : l'aide à la prise de décisions.

**ÉVALUER : aider à prendre des décisions
processus (1) par lequel on définit (2), obtient (3) et fournit (4) des informations
(5) utiles (6) permettant de juger les décisions possibles (7)**

- (1) processus = activité continue
- (2) on définit = identifier les informations pertinentes
- (3) on obtient = collecte, analyse, mesure des données
- (4) on fournit = communiquer ces données
- (5) des informations = faits à interpréter
- (6) informations utiles = qui satisfont aux critères de pertinence
- (7) décisions possibles = actions d'enseignement, d'orientation etc....

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**.

Elle a pour **but** de rendre intelligible l'originalité des démarches et les buts poursuivis.

L'évaluation sert à la fois **de validation et de régulation de l'action**.

L'incitation à évaluer l'innovation contribue à lui conférer son statut d'initiative innovante

· « **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. »
(CNDP, évaluer les pratiques innovantes, actes des journées d'études des 26 et 27 mars 2001)

⁴ STUFFLEBEAM, D.I. (1980) L'évaluation en éducation et la prise de décision Ottawa, Edition NHP, 464p.

■ Quatre finalités possibles pour l'évaluation

Si l'on reprend alors les grandes finalités assignées à l'évaluation, comme :

DIAGNOSTIQUE	analyse des situations, des besoins, des profils et pré-requis d'élèves
PRONOSTIQUE	élaboration d'un projet, test initial
FORMATIVE-FORMATRICE	accompagnement de l'apprentissage, remédiation
SOMMATIVE-CERTIFICATIVE	bilan, jugement, décision par tests terminaux, diplômes

Force est de constater alors que dans le cas de l'évaluation de l'expérimentation, on retrouve dans ce processus réaffirmé par Stufflebeam plusieurs niveaux :

- elle est bien diagnostique, quand nous devons au moment de l'autorisation académique faire une première évaluation de la situation, des chances, des risques, des potentialités de sa réussite.
- Elle est aussi pronostique, quand nous travaillons de manière concertée sur les impacts attendus au regard de la situation initiale
- Elle est dans tous les cas formative, quand le dispositif associe étroitement l'équipe aux procédures
- Elle est enfin sommative, quand à l'issue du terme fixé (deux à cinq ans), il faudra dresser le bilan et dire la « valeur » de l'expérimentation.
-

· « 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. »
(CNDP, évaluer les pratiques innovantes, actes des journées d'études des 26 et 27 mars 2001)

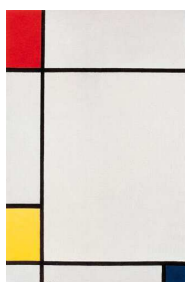
Quelques repères historiques :

- **19ème** : l'inspection sur des normes de fonctionnement
- **Début 20ème** : l'évaluation de résultats par des outils quantitatifs
- **1930** : l'évaluation par rapport à des objectifs fixés (*Tyler*)
- **1970** : l'évaluation en fonction de décisions à prendre (*Stufflebeam*)
- **1980** : l'évaluation en fonction des acteurs et de leurs enjeux (*Patton*)
- **Depuis, de nombreux modèles d'évaluation basés sur la collaboration et la participation.**

De quels effets parle-t-on : effets escomptés (eux seuls sont en relation avec un objectif), effets attendus, effets non attendus, effets pervers, effets contraires ?

Des effets sur qui, sur quoi s'agit-il : élèves, acteurs de l'action, action elle-même, établissement, partenaires, institution ?

Peut-on, pour la suite de l'expérimentation, transformer les effets attendus en effets escomptés ?



Effets d'évaluation

S'engager dans un processus puis un dispositif d'évaluation organisé sur son action, innovante ou expérimentale, induit des changements. Peut-on les qualifier ? A quels domaines, à quels publics s'appliquent-ils ? Dans quelle mesure ces effets, désirés ou non désirés, sont-ils des facteurs de progrès ?

■ Et si l'évaluation « institutionnelle » n'existait pas ?

L'évaluation existe toujours même quand elle n'est pas organisée, et quand bien même on les ignore, elle a des effets. Les collègues connaissent bien « radio trottoir », une évaluation à l'encan, au cancan pourrait-on dire aussi, une évaluation externe non instrumentée par les usagers du service public. Elle produit des effets très directs sur la réputation de tel ou tel, maître, école, équipe, projet, option..... Sans que les acteurs internes puissent intervenir.

S'occuper des effets de l'évaluation, c'est tenter de maîtriser au mieux l'évaluation des dispositifs. Il faut peut-être éviter de laisser les autres évaluer son propre dispositif, selon des critères contestables. Ainsi, organiser l'évaluation permet aux équipes de passer d'un statut passif à un statut dynamique.

« Il y a un véritable paradoxe à associer le terme **d'évaluation**, souvent conçu comme **un temps d'arrêt**, un acte ponctuel, à celui **d'innovation**, qui est **un dispositif inscrit dans la durée**. »

(CNIRS, 1er février 2001)

■ Résultats attendus, escomptés, évalués... ou non ?

Sans trop jouer sur les mots, il peut être utile de distinguer l'escompté de l'attendu : un objectif suppose un résultat escompté qui doit servir de base à une évaluation.

Supposons par exemple un professeur de langue qui souhaite faire acquérir à ses élèves la structure de la phrase interro-négative. Il fait travailler les élèves en binômes. Les séances d'exercice seront suivies d'une évaluation qui permettra de mesurer l'acquisition. On est là du côté de l'effet escompté. Mais il se peut que ce professeur attende aussi du travail en binôme une amélioration des relations entre garçons et filles de la classe et que, pour ce faire, il constitue des paires mixtes. Voilà un exemple d'effet attendu.

Toute action, et a fortiori toute action expérimentale, produit aussi des effets inattendus, voire des effets pervers ou contraires à ceux qu'on attendait.

Evalue-t-on des effets seulement escomptés, et si oui, selon quels critères ?

La question repose en termes un peu différents le problème de l'impact : l'élève qui, après un séjour en DSA, revient dans sa classe d'origine et qui déçoit son professeur montre que l'impact, c'est l'effet conjugué de plusieurs paramètres. Cela montre que les collègues des classes d'origine doivent être impliqués pour qu'ils prennent conscience des critères d'évaluation.

■ Des effets attendus, produits de l'évaluation

Effets sur les élèves:

L'évaluation produit des changements chez eux dans le comportement

Effets sur le projet

L'évaluation interne permanente permet de changer le projet, de le réguler en cours de route.

Effets sur les personnels

La généralisation des dispositifs? On peut en faire le deuil. On ne peut transférer à l'identique. Une enquête sur les acteurs de l'innovation a révélé que l'évaluation sur leurs dispositifs les a rendus plus forts et leur a permis d'évoluer dans leur carrière. La mise en mot a des effets fréquents de développement des compétences professionnelles.

Effets sur l'équipe impliquée et sur l'établissement

L'évaluation fait apparaître les progrès et dynamise l'équipe. Elle montre au reste de l'établissement qu'il s'y passe des choses positives.

Effets sur les partenaires

Evaluer permet de montrer ce qui se fait

Effets sur l'institution

L'évaluation met en relief des manques, des dysfonctionnements de l'institution. Elle permet aussi de poser la question de la transférabilité des dispositifs

■ Dériver toujours possibles de dispositifs d'évaluation

On peut s'autoriser aussi à sourire de quelques dérives possibles et constatées de l'évaluation en (ab)usant des métaphores suivantes, autant de garde-fous préventifs dans les élaborations communes de nos dossiers expérimentaux !

- Mirage scientifique de l'évaluation
- Refuge juridique
- Usine à gaz
- Béquille externe
- Couperet à la Guillotin
- Dommage collatéral
- Confusion des genres
- Communication tous azimuts
- Ambition totalisante, absolutisme
- Nœud gordien jamais tranché
- Obsession paralysante
- Logique comptable
- Babillage théoricien

· « Il ne faut pas mythifier l'innovation comme on a tendance à le faire de l'évaluation »

(CNDP, évaluer les pratiques innovantes, actes des journées d'études des 26 et 27 mars 2001)

■ Effets évaluatifs concernant les acteurs

L'évaluation, qu'elle ait été prévue ou générée dans le cadre d'une innovation, ou alors commanditée par un niveau supérieur dans le cadre de l'expérimentation, produit des effets. Elle expose non tant les travaux, objets explicites d'évaluation, que les personnes.

Elle « intervient » au sens qu'elle s'immisce dans un système complexe de relations, de pouvoirs, d'acteurs : elle produit des perturbations que nous pouvons identifier, et que la didactologie a théorisées :

Effet de tendance centrale

Par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un élève, le professeur groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle.

Effet de flou

Les objectifs poursuivis et les critères de notation ne sont pas toujours définis avec précision. Attention à l'évaluation qui infantilise. Certains évalués ne voient pas les finalités qu'il faut expliciter.

Effet de stéréotypie

L'évaluateur maintient un jugement immuable sur la performance d'un dispositif, quelles que soient ses variations effectives.

Effet de contamination

Les notes attribuées successivement aux différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement.

Effet de relativisation

Plutôt que de juger intrinsèquement d'un travail, les professeurs jugent ce dernier en fonction du contexte dans lequel il est inséré.

Effet de l'ordre de correction

Devant un nouveau travail ou un nouveau candidat à évaluer, un juge se laisse influencer par la qualité du candidat précédent. Un travail moyen paraîtra bon s'il suit un travail médiocre.

Effet de halo

L'évaluateur, influencé par des caractéristiques de présentation (soin, écriture, orthographe) surestime ou sous-estime son appréciation, écrite, notée ...

Effet de fatigue ou d'ennui

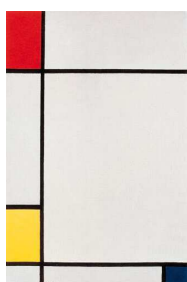
Il peut engendrer laxisme ou sur-sévérité

Effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité

Certains sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations.

· « Une mauvaise expérience n'est pas celle qui échoue, mais celle dont on n'apprend rien pour la suivante. Une bonne expérience est celle dont les épreuves viennent très tôt mettre en péril les évidences qui servaient à définir le projet. »

(Bruno Latour in " La recherche " N°314 novembre 98)



Annexes et fiches complémentaires

■ Définitions de base des concepts autour de l'évaluation⁵

A ce stade, certaines définitions sont indispensables.

- **Contrôle** Vérification de l'application par un agent ou par une organisation d'une norme ou d'un ensemble de normes fixées extérieurement à cette organisation.
- **Audit** Regard détaillé porté sur une organisation sous la forme d'un contrôle de l'ensemble de ses fonctions
- **Contrôle de qualité** Vérification de l'application par une organisation d'un ensemble de normes entrant dans la définition de la qualité
- **Evaluation** Jugement porté sur l'activité d'un agent ou d'une organisation en considération de ses résultats, proposant des explications du niveau d'atteinte de ces résultats dans le but de permettre à l'agent ou à l'organisation de les améliorer.
- **Auto-évaluation** Evaluation conduite sur lui-même ou sur elle-même par un agent ou par une organisation
- **Evaluation interne** Evaluation conduite sur une organisation par des agents désignés à cette fin faisant partie de cette organisation
- **Evaluation externe** Evaluation d'une organisation par des acteurs extérieurs à elle, que leur statut d'évaluateur soit occasionnel ou permanent qu'ils appartiennent ou non à l'éducation nationale.
- **Indicateurs** représentation chiffrée d'un phénomène que l'on veut contrôler
- **Résultats** mesure de l'atteinte par un agent ou une organisation d'objectifs prédéterminés
- **Effets** Conséquences, conscientes ou non, de l'activité d'un agent ou d'une organisation, sur cet agent, sur cette organisation, sur l'environnement
- **Efficacité** Partie de l'évaluation d'une organisation qui mesure si ses différentes activités atteignent les objectifs fixés
- **Equité** Partie de l'évaluation d'une organisation qui mesure sa capacité à bénéficier de façon égale à ses différents usagers
- **Efficienc** Partie de l'évaluation d'une organisation qui met en rapport les résultats de ses différentes activités avec les moyens (financiers, humains etc...), qui leur sont consacrés.

⁵ extraits du rapport de l'IGEN, l'évaluation des collèges et des lycées en France, juillet 2004, n°118

■ **UNE DEMARCHE D'EVALUATION D'UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE⁶**

Précautions méthodologiques

- Les objectifs et le public doivent être précisés
- Mesurer et reconnaître l'ensemble des résultats
- Les indicateurs de performance ne sont pas exhaustifs
- Ne pas surévaluer les résultats quantifiables aux dépens de ceux qui le sont moins
- Mesurer les caractéristiques durables des établissements et identifier des tendances
- Des indicateurs doivent être largement compréhensibles
- L'information ne doit pas être collectée seulement parce qu'elle est disponible
- Les indicateurs doivent prendre en compte des questions de qualité, d'équité et d'efficacité
- Avoir trop peu d'indicateurs conduit à des difficultés d'interprétation. Trop d'indicateurs tuent l'information.

D'après Stoll L., Fink D., 1996, *Changing our Schools*, Buckingham, Open University Press

LES PREALABLES A L'EVALUATION

A LA DEMANDE DE QUI ?	Le ministère ? Le Rectorat ? Les innovateurs ?
POURQUOI ?	raisons de l'évaluation (éventuellement problèmes qui l'ont motivée) : . Parce que certains des demandeurs ont des doutes sur l'efficacité de l'innovation (ou la jugent même dangereuse) ? . Parce que certains des demandeurs jugent qu'elle coûte trop cher ? . Parce que certains des demandeurs veulent l'arrêter ? . Parce que certains des demandeurs pensent qu'elle n'est pas reconnue à sa juste valeur ? . Parce que certains des demandeurs la jugent exemplaire et jugent qu'il serait dommage que les leçons que l'on pourrait tirer de son évaluation ne servent pas à d'autres ? . etc.
POUR QUOI ?	- Intentions : buts, objectifs de l'évaluation - Usages envisagés : une évaluation, pour en faire quoi ? . Pour arrêter l'innovation si l'évaluation est négative ? . Pour la réorienter en fonction de nouveaux objectifs politiques ? . Pour en proposer la généralisation ? . Pour la faire connaître et reconnaître ? . etc.
POUR QUI ?	- Bénéficiaires, destinataires des résultats de l'évaluation : . Le ministère ? . L'université ? . Les innovateurs ? . D'autres universités ? . Le grand public ?

⁶ D'après L'EVALUATION DES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES Intervention de Jacques Dejean, consultant et professeur de management à l'ESIEE, Bordeaux, colloque 2003,

http://www.google.fr/url?sa=t&source=web&cd=4&ved=0CDcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.u-bordeaux1.fr%2FColloque-Sciences%2FInterventions%2FPleni%C3%A9re-DEJEAN.doc&rct=j&q=%C3%A9valuer%20%C3%A9tymologie&ei=2k3rTaKQGJGBhQfU1NW6Bq&usq=AFQjCNH5U_q7m8hhqU866bSkCLKF4lpu0w&sig2=wynYWeqRpgs_DTPCv9DmCw&cad=rja

L'EVALUATION ELLE-MEME

Evaluer QUOI ?	- L'objet : l'innovation, ses conditions de mise en œuvre, son processus, ses résultats (effets prévus), ses effets imprévus, ce que les différents acteurs ont appris...
QUI évaluera ? (avec qui?)	1 - Qui concevra la démarche d'évaluation ? (ex. évaluation quantitative ? qualitative ? (quelle participation des acteurs impliqués dans l'innovation évaluée?) (quelle confrontation et quels débats s'il s'agit d'une auto-évaluation?) (ex. évaluation de l'enseignement dont les résultats sont communiqués au seul enseignant, ce qui exclue en général tout débat) 2 - Qui pilotera ? 3 - Qui réalisera le recueil d'informations ? auprès de qui ? 4 - Qui formulera le jugement de valeur ? Quelles possibilités de débat entre les acteurs ?
PAR RAPPORT A QUOI ?	- Le référent : . Les objectifs : ceux de l'enseignement traditionnel, d'autres identifiés au début de l'innovation, d'autres découverts en cours . Les critères : efficacité, pertinence (par rapport à quelle analyse), cohérence (entre objectifs et moyens)... . fixés par qui, à quel moment ?...)
A PARTIR DE QUOI ?	- Le référent : données observées ou recueillies (auprès de quelles sources ?) . résultats aux examens . perceptions des étudiants . perceptions des enseignants . etc.
COMMENT ?	- Méthodes, techniques et outils : . étude documentaire . statistiques . questionnaires (auprès d'enseignants, d'étudiants, d'autres acteurs) . entretiens . grilles d'indicateurs . etc.
QUAND ?	- Le moment, la durée : tout au long, après coup ? (et si oui, combien de temps après la fin de l'action ? Dans certains cas, les effets d'une innovation pédagogique ne se font ressentir, y compris en termes de résultats scolaires, que quelques années après son lancement)
QUELLE DIFFUSION DES RESULTATS ?	
POUR QUELLES DECISIONS ?	- Les usages et les effets

■ Quelques éléments bibliographiques pour aller plus loin

- ARDOINO & BERGER, D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, chez Andsha, 1989,
- ARDOINO, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, n25-26, 15-34.
- BARBIER, J.-M., *L'Évaluation en formation*, Paris, PUF, 1994
- BONNIOL, J.J. & VIAL, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation – Textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck : Paris, Bruxelles.
- CAMPANALE, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques., *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 20 (n°1), 1-24.
- CROS Françoise, 2004, *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, Paris, L'Harmattan.
- Id., 2002, *Repérage et évaluation des innovations*, L'enseignant comme chercheur , Patras (Grèce), Ed Metaivmio, pp. 113 à 132.
- Id., 1992, *Le projet d'établissement et son évaluation*, Actes du Colloque L'auto-évaluation de l'établissement scolaire, Manama, Barheim, 12p.
- De KETELE, J.M. & Gérard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Evaluation en Education*, 2005, Vol. 28 (n°3), 1-26.
- DE PERETTI .A. , *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF, 2^{ème} éd 2004, voir <http://francois.muller.free.fr/diversifier>
- HADJI, C. (1990). *Evaluation, les règles du jeu*. ESF.
- HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. ESF.
- HUBERMAN, M., *De l'innovation scolaire et son marchandage*, Revue européenne de
- 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.
- Les incertitudes de l'évaluation: quoi évaluer? Pourquoi évaluer? Comment évaluer?* , Éducation permanente, n° 41, 1977.
- Évaluer les pratiques innovantes*, Collectif INRP Collection "Pratiques innovantes" CNDP, 2002
- Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité?, Michel BONAMII, N° 38, Avril 2005, Cahiers du GIRSEF, disponible sur <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/038cahier.pdf>
- Pour info, la 6^{ème} et dernière leçon de la synthèse du symposium sur les effets de l'éducation artistique et culturelle. L'intervention s'intéresse directement à l'évaluation des actions. http://www.centrepompidou.fr/divers/pdf/SymEducart_syntheseJMLauret.pdf
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Éditions d'organisation.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- STUFFLEBEAM, D. et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : NHP.
- Évaluation, étymologie, missions publiques, 2000, <http://www.missionspubliques.com/pdf/09-evaluation.pdf>
- Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales à l'intention des porteurs de projets, <http://www.experimentationsociale.fr/IMG/pdf/guide-pour-l-evaluation-des-experimentations.pdf> , à compléter par l'analyse critique de: Évaluer l'expérimentation sociale, Bernard Gomel, Évelyne Serverin, n°143, avril 2011, CEE, <http://www.cee-recherche.fr/fr/doctrav/143-evaluer-experimentation-sociale.pdf>

■ **Apports théoriques et ressources en évaluation**

En complément du présent livret, vous trouverez sur le site INNOVATION textes, apports et ressources relatifs à l'évaluation (les liens sont actifs sur le fichier word, à télécharger)

■ **Des contributions d'experts**

Quelques éléments autour des pratiques d'évaluation (André de Peretti)

Des pistes pour diversifier les pratiques de l'évaluation(Extraits de Philippe Perrenoud)

Pour aller plus loin

■ **Des propositions faites par les équipes dans les ateliers**

Cerner les objets d'évaluation

Diversifier ses pratiques d'évaluation

Associer les élèves à l'évaluation

■ **Des apports divers**

Évaluer : une définition

L'évaluation formative : objet de transfert pour les élèves ?

La compétence (d'après Guy le Boterf)

Évaluer sa propre action

■ Aide-mémoire des questions vives pour un dispositif d'évaluation

La réponse, c'est la mort de la question
Maurice Blanchot

Objets de l'évaluation

- Est-ce un dispositif qui est évalué, ou les acteurs qui y sont impliqués ?
- Le regard évaluatif porte-t-il plutôt sur la manière dont l'action est mise en œuvre, ou sur ses effets, ses résultats ?
- A-t-on distingué les niveaux d'évaluation (satisfaction, acquis, compétences, système) ?

Modalités de l'évaluation

- A-t-on distingué les modalités (à chaud, à froid...) des outils (enquête, questionnaire, entretien...) ?
- A-t-on associé dans le processus d'évaluation les évaluateurs et les évalués ?
- A-t-on pensé à croiser les regards et à faire évaluer par l'autre ?

Acteurs de l'évaluation

- Les acteurs de l'évaluation sont-ils impliqués dans ce qui est évalué ou seulement concernés ?
- Qui définit les objectifs et les critères de l'évaluation ?
- Les acteurs du processus connaissent-ils les finalités de l'évaluation ?

Finalités de l'évaluation

- A-t-on distingué le pourquoi (cause) du pour quoi (fin) on évalue ?
- A-t-on pris en compte la dimension sociale de l'évaluation (communiquer, extraire la valeur) ?
- A-t-on distingué objectifs et finalités (l'objectif est opérationnel, la finalité renvoie aux valeurs, elle implique une dimension éthique) ?

Effets de l'évaluation

- De quels effets parle-t-on : effets escomptés (eux seuls sont en relation avec un objectif), effets attendus, effets non attendus, effets pervers, effets contraires ?
- Des effets sur qui, sur quoi s'agit-il : élèves, acteurs de l'action, action elle-même, établissement, partenaires, institution ?
- Peut-on, pour la suite de l'expérimentation, transformer les effets attendus en effets escomptés ?

■ Un nœud de l'évaluation : la détermination des impacts

La conception du dispositif d'évaluation de l'expérimentation renvoie donc directement aux niveaux 3 et 4 (voir les tableaux 1 et 2 dans le chapitre « Objets de l'évaluation »), celui des compétences et celui des impacts. A la question « que souhaitez-vous exactement faire évoluer ? » (à voir avec les finalités), s'adjoint donc la question « que faut-il alors observer ? » ; la grande majorité des dossiers instruits actuellement doit construire ou densifier ce niveau d'impacts.

A ce stade, nous pouvons alors rappeler à notre mémoire un document, certes déjà ancien, mais qui a eu le mérite de proposer 125 indicateurs pour évaluer les établissements⁷. Répartis en cinq grands domaines, ces indicateurs sont d'abord et seulement des indications. Pour votre expérimentation, vous pourriez alors opter pour deux items puisés dans chacun des domaines, soit en tout dix indicateurs. Il faudrait déterminer l'intensité pour chacun d'eux.

Ces indicateurs sont évaluables suivant les cas, par la suite, en choisissant pour chacun d'eux:

des paramètres qualitatifs: clarté, pertinence, conformité, amélioration, originalité, précision, variété etc...

et/ou des paramètres quantitatifs: fréquence, degré d'importance, mesures d'intensité, pourcentages, totaux, densités, moyennes, défauts, limites etc

et/ou des paramètres descriptifs: présence ou non de certains éléments typiques, caractéristiques d'images, critères spécifiques, processus définis, appréciations, progrès, bilans etc...

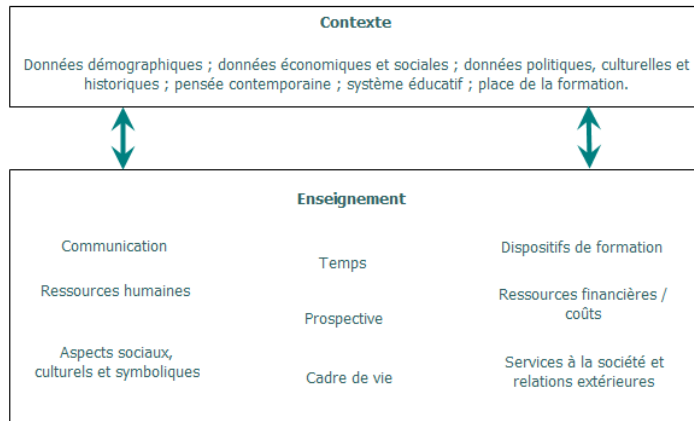
Cela constituerait ainsi un tableau d'indicateurs variés et significatifs. Observables, ce sont des bons « thermomètres » qu'une équipe, accompagnée de partenaires en évaluation, peut suivre sur le moyen terme.

Une démarche similaire et tout aussi outillée est proposée par Gustin, A. (2001). *Management des établissements scolaires : de l'évaluation institutionnelles à la gestion stratégie*, Bruxelles, De Boeck Université. Il prend en considération neuf cadres organisateurs de l'enseignement mais également les données contextuelles.

Les cadres organisateurs correspondent aux ressources humaines, aux dispositifs de formation, au temps, aux ressources financières et aux coûts, à la communication, à la prospective, aux aspects sociaux, culturels et symboliques, aux services à la société et aux relations extérieures et au cadre de vie.

Pour chacun de ces cadres organisateurs, Gustin reprend les variables d'entrée, de processus et de sortie et propose un dispositif d'évaluation pour les établissements d'enseignement basé sur celles-ci. Cette proposition est présentée en tant que cadre général d'analyse pour une évaluation institutionnelle qui privilégie la dimension pédagogique de l'enseignement ainsi qu'une approche systémique du processus d'enseignement.

⁷ document rédigé en 1985 par A. de PERETTI et publié avec son autorisation dans le Guide des lycées de J.M. Croissandeau, repris dans Encyclopédie de l'évaluation..., ESF, 1998, p.87 sq, consultable et téléchargeable sur <http://francois.muller.free.fr/diversifier/pourletablissement1.htm>



En pratique

Les neuf cadres organisateurs ne représentent pas moins de 155 critères. Comment aborder cet ensemble important de variables ? Comment le gérer ?

Gustin propose plusieurs lectures du modèle de Stufflebeam : par le contexte, par les missions, par les cadres organisateurs ou par les critères et les indicateurs. Gustin présente par ailleurs six fiches pratiques afin de guider les établissements d'enseignement supérieur dans leur propre démarche d'évaluation. Ces fiches proposent notamment de s'interroger sur les fondements de la formation ou encore de rechercher le consensus lorsqu'il s'agit d'introduire des changements significatifs dans l'institution.

Les avantages et les limites

Cette approche représente un cadre général au sein duquel l'établissement devra développer sa propre démarche. Elle est donc en ce sens relativement souple. De plus, les variables reprises dans les différents cadres organisateurs sont abordées dans une perspective systémique. La démarche intègre par ailleurs d'emblée des outils déjà existants au sein des Hautes Ecoles tels que le PPSC et les rapports d'activités.

Cependant, le nombre de variables prises en considération est relativement important et si une description des cadres organisateurs est donnée, ce n'est pas toujours le cas pour les variables qui les composent. Il est par ailleurs essentiel d'inscrire les tableaux de variables dans une démarche globale et donc de bien prendre connaissance de l'angle d'approche développé. Dans le cas présent, il s'agit de l'enseignement et de l'apprentissage.

Extrait de Gustin, A. (2001). *Management des établissements scolaires : de l'évaluation institutionnelles à la gestion stratégie*, Bruxelles, De Boeck Université. Il prend en considération neuf cadres organisateurs de l'enseignement mais également les données contextuelles.

Cadres organisateurs	Variables d'entrée	Variables de processus	Variables de produit
Ressources Humaines (formés, formateurs et décideurs internes)	<ol style="list-style-type: none"> Effectifs des formés Effectifs des formateurs Effectifs des décideurs internes 	<ol style="list-style-type: none"> Recrutement des formés Taux d'encadrement Ratio étudiants/enseignants Suivi des étudiants et soutien Absentéisme Participation à la vie institutionnelle Concertation avec les enseignants Profil social de l'établissement Conflits sociaux Recrutement des formateurs Répartition horaire des enseignants Répartition des enseignants par discipline, âge... Importance de la charge Absentéisme Conflits sociaux Participation à la vie institutionnelle Recrutement des décideurs internes Explicitation des compétences des décideurs internes 	<ol style="list-style-type: none"> Flux des formés Résultats des formés Abandon des formés Changements internes des formés Diplômes délivrés Durée moyenne d'obtention des diplômes Taux de placement des formés en fonction du marché de travail Degré de maîtrise des savoirs des formés Publications des résultats des formés Degré d'autonomie et d'accomplissement des formés Flux des formateurs Formations suivies par les formateurs Formations gérées par les formateurs Identité professionnelle des formateurs Compétences professionnelles des formateurs Publication des compétences professionnelles des professeurs Changements approuvés et exécutés par les décideurs internes Politique institutionnelle Identité institutionnelle
Les dispositifs de formation	<ol style="list-style-type: none"> L'offre d'enseignement Evolution de l'offre d'enseignement Politique et objectifs de formation Référentiels de formation Centre de ressources, de communication, de multimédia... 	<ol style="list-style-type: none"> Objectifs de formation Référentiels de formation Logiques de formations mises en œuvre Logiques didactiques mises en œuvre Suivi des étudiants Critères de passage et de certification Logiques d'évaluation et de certification 	<ol style="list-style-type: none"> Culture professionnelle Innovations, aides didactiques Utilisation et degré de satisfaction des centres de ressources et de communication Accueil Attractivités : degrés de satisfaction des formés, formateurs, maîtres de stage, pairs et experts extérieurs
Le temps	<ol style="list-style-type: none"> Calendrier « social » de l'année académique Grille horaire des filières de formation Temps de formation par rapport à ses composantes Le temps de l'étudiant 	<ol style="list-style-type: none"> Planification des activités de formation Horaire journalier et hebdomadaire type Temps d'occupation des espaces scolaires 	<ol style="list-style-type: none"> Nature des ajustements introduits dans l'organisation temporelle Nature et importance des stages extérieurs
Les ressources financières – les coûts	<ol style="list-style-type: none"> Ressources / origine Evolution des ressources dans le temps Etudiants boursiers Subsides sociaux 	<ol style="list-style-type: none"> Affectation des ressources Evolution dans le temps de l'affectation des ressources 	<ol style="list-style-type: none"> Coût moyen de la formation et son évolution pour l'étudiant, le diplômé, les familles et la société Coût moyen et évolution du personnel

Cadres organisateurs	Variables d'entrée	Variables de processus	Variables de produit
La communication	<ol style="list-style-type: none"> 1. Politique générale de formation (PPSC) 2. Politique de communication 3. Dispositif de communication / logistique 4. Organigramme / compétence 5. Composantes / objets de la communication formelle 6. Composantes / objets de la communication interne 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Politique de communication et sa cohérence par rapport à la politique générale de formation 2. Formes de la communication / nature du message 3. Styles de direction 4. Groupes et assemblées 5. Rôle des étudiants 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le profil social de l'établissement 2. La culture d'établissement 3. Rapports d'activités comme outils de gestion et de décision 4. Styles de direction
La prospective	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domaines d'études soumis à la prospective 2. Appui logistique (budget) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Politique en matière de prospective et responsabilités 2. Partenaires externes / modes de relation 3. Fonctionnement de l'unité de prospective 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rapports d'activités 2. Colloques / congrès (implication) 3. Transfert vers l'enseignement
Aspects sociaux, culturels et symboliques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Supports de la vie sociale 2. Support de la fonction culturelle et symbolique 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Politique sociale et culturelle 2. Nature et importance des activités et des services sociaux et culturels 3. Nature et importance des partenariats 4. Participation aux instances d'avis et de décision internes à l'établissement 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identité de l'établissement 2. Culture de l'établissement 3. Présence dans la cité 4. Ethos scolaire 5. Sentiment d'appartenance
Le service à la société et les relations extérieures	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilités de mobilité d'étudiants et professeurs 2. Moyens affectés aux relations extérieures 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Séjours - accueil professeur / étudiants 2. Revues internationales / langues 3. Cours en langues étrangères 4. Stages à l'étranger 5. Partenariats, accords, conventions 6. Nature et importance des programmes d'échanges internationaux 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identité, réputation de l'établissement 2. Diplômes communs 3. Evaluation des pratiques d'enseignement et de recherche
Cadre de vie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attractivité du site : <ul style="list-style-type: none"> Capacité des salles de cours / taux d'occupation – superficie disponible par usager Equipement des salles de cours, laboratoires... Accès aux locaux Propreté générale, hygiène ... 2. Services <ul style="list-style-type: none"> Accueil des étudiants Informations générales Cantine, cafétéria etc 		

L'évaluation des EPLE demain : perspectives méthodologiques et stratégiques

extrait de L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004, Rapport des IGEN Jean Etienne et Roger-François Gauthier, 2004 n°118

Le rapport fait des propositions dans trois directions :

1. « Revisiter l'évaluation de l'EPL »

L'évaluation de l'action publique dans l'éducation nationale demande, plus encore qu'en d'autres domaines, que sa crédibilité soit assise sur des règles déontologiques strictes et adaptées à la mission d'éducation.

C'est ainsi que le rapport insiste sur la nécessité :

- **de recourir pour l'établissement scolaire à une démarche spécifique d'évaluation** : comme toute évaluation d'action publique l'évaluation d'établissement scolaire emprunte à la fois aux activités de contrôle ou d'audit, tout en étant multiforme, et aux activités de recherche scientifique, tout en se préoccupant davantage de son utilité sociale ; mais elle tient compte aussi du fait que l'activité éducative est une co-production entre prestataires de services (personnels de direction, d'éducation et enseignants) et usagers (les élèves) : elle se distingue d'autant plus clairement du contrôle des personnes qu'elle développe une attitude d'écoute compréhensive et associe les évalués à la méthode et aux constats de l'évaluation.

- **de rechercher la complémentarité entre évaluations interne** (dont la finalité est que les acteurs « se rendent compte » des effets de leur action) **et externe** (dont la finalité est de rendre compte à une hiérarchie ou à des usagers) : si l'autoévaluation a l'avantage de mieux impliquer les acteurs de l'établissement, ses limites (difficulté des acteurs à se distancier de leur action et de l'établissement à se situer dans un ensemble plus large) conduisent plutôt à rechercher une complémentarité entre les deux formes d'évaluation : l'auto-évaluation peut servir de point de départ à l'évaluation externe, ou être son aboutissement ; l'évaluation externe peut favoriser l'amélioration de la qualité de l'auto-évaluation par les effets d'apprentissage qu'elle produit ; les indicateurs externes peuvent se combiner avec des indicateurs conçus en interne plus adaptés à des problématiques spécifiques.

- **de construire une problématique adéquate de l'évaluation** :

- en préférant la recherche de quelques grandes problématiques à celle de l'exhaustivité ;
- en privilégiant, dans tous les cas, l'approche par les résultats articulée à une évaluation par des processus et des pratiques professionnelles – pédagogiques et organisationnelles – qui ont contribué à les faire advenir dans un contexte donné ;
- en ayant recours à des protocoles uniformes mais aussi à des approches

adaptées à la spécificité de chaque établissement ;

- en faisant la part du recours aux référentiels national et académique externes et au référentiel interne que constitue le projet d'établissement ;
- en rapprochant les résultats des élèves non de manière absolue (absence de référentiels de compétences d'élèves par niveau en France), mais de façon relative, par comparaison dans l'espace et dans le temps ;
- en s'entendant, pour chaque objectif dont on veut mesurer l'atteinte, sur des critères et des indicateurs (chiffrés quand ils existent), tout en les considérant avec précautions et en les croisant.

2. « Améliorer l'évaluation dans le cadre de l'existant »

Le rapport conclut que dans le court terme il faudrait :

- **assurer une meilleure transparence à l'évaluation externe et associer davantage l'établissement à chacune de ses phases**

L'analyse du dossier initial devrait servir à l'élaboration d'un pré-diagnostic, communiqué pour avis au chef d'établissement. L'association des inspecteurs des différentes disciplines, travaillant sur des grilles d'évaluation harmonisées, devrait être plus forte, de manière à permettre d'articuler les observations de classes à la problématique d'évaluation.

- **recentrer l'objet de l'évaluation sur la construction des performances au sein de l'EPL**

Il s'agit d'abord de l'évaluation des performances de l'EPL lui-même envisagées sous l'angle de l'**efficacité** (capacité de l'école à faire progresser les élèves dans les acquisitions scolaires et la maîtrise de compétences sociales), de l'**équité** (capacité à réduire les inégalités de réussite entre les élèves) et de l'**efficience** (capacité de l'établissement à utiliser de manière optimale ses ressources).

Il s'agit ensuite de déterminer la contribution propre de l'établissement à la production des résultats : recherche de sa valeur ajoutée, au-delà des seules catégories socioprofessionnelles ; recherche de l'effet des différentes composantes emboîtées – de la classe à la direction – qui constituent l'établissement.

Il s'agit enfin de mesurer la capacité de l'établissement à maîtriser son environnement : l'établissement a-t-il un comportement d'inertie, ou un comportement réactif ou proactif par rapport à son environnement ? quel est son rôle au sein du bassin, dans ses relations verticale et latérale avec les autres EPL, et avec l'ensemble de ses partenaires (collectivités, institutions et services, entreprises, associations) ?

- **mieux utiliser les indicateurs d'évaluation disponibles**

Les indicateurs statistiques disponibles sont nombreux mais mal utilisés, à commencer par les IPES produits par la DEP. Ils doivent être enrichis, au moins pour les lycées, par la recension, depuis peu disponible, des notes obtenues au baccalauréat.

Il convient, par ailleurs, d'utiliser ces indicateurs avec méthode, en distinguant le diachronique du synchronique, en comparant les indicateurs avec ceux des établissements voisins, en se gardant de prendre une relation de corrélation pour une relation causale unilatérale.

3. « Repenser à terme l'évaluation des EPLE »

Le rapport propose à terme de :

- **revoir l'articulation entre les différents niveaux d'évaluation pour constituer une « chaîne » :**

- **le cadre académique** doit être privilégié dans la logique de la déconcentration et pour répondre au problème soulevé par le nombre des établissements (11000, avec l'enseignement privé sous contrat). La généralisation des démarches d'évaluation initiées dans certaines académies, fait encourir un risque de surcharge des tâches des inspections territoriales ; on lui préférera, dans la logique des expérimentations initiées par la commission européenne, la mise en oeuvre d'« auto-évaluations accompagnées », les corps territoriaux d'inspection étant alors chargés de la formation des chefs d'établissements et de la sensibilisation des enseignants aux démarches d'évaluation, ainsi que du contrôle de la qualité des auto-évaluations ;

- **l'organisation des rectorats et la fonction des inspections générales** dans l'évaluation des établissements devrait être redéfinie en conséquence. Une direction de l'évaluation devrait être créée dans chaque rectorat et confiée à un responsable de haut niveau dans des conditions où elle serait indépendante des directions opérationnelles. Quant aux inspections générales, même si elles continuent à visiter les établissements dans un cadre ciblé à la demande du ministre, elles auraient à la fois à veiller à la cohérence du système d'informations statistiques, à aider à la construction d'outils d'auto-évaluation de qualité, et à contrôler la qualité de la mise en oeuvre académique de l'évaluation des établissements.

- **réformer notre système d'informations statistiques**

Il s'agirait de rendre plus homogènes les données disponibles, en :

- **comblant certaines lacunes du système d'information** : ce qui est en cause est l'hétérogénéité entre les données disponibles pour les collèges (très peu de renseignements sur les résultats de l'examen terminal, mais d'assez bonnes données sur les poursuites d'études après le collège) et les lycées (où c'est un peu l'inverse), ainsi que la faiblesse des indicateurs de vie scolaire ;

- **améliorant la fiabilité des données** : certaines enquêtes ont des taux de réponses insuffisants et les procédures d'identification des catégories socioprofessionnelles dans les établissements sont entachées de trop d'incertitudes ;

- **assurant un meilleur chaînage des indicateurs** produits aux

- différents niveaux du système, notamment académique et national ;
- **redéfinissant la notion de valeur ajoutée et en revoyant son mode de calcul** conformément aux standards internationaux, par comparaison des niveaux de compétence en début et en fin de cycle par des épreuves standardisées ;
- **réservant la production et l'exploitation de données individuelles aux niveaux académique** et infra-académique : pour profiter notamment des fonctions d'études des notes mises à la disposition des établissements avec les logiciels de saisie de notes dans les bulletins.

- **élargir et confronter divers modes d'investigation par :**

- l'introduction d'enquêtes par questionnaires, afin de mieux saisir les perceptions des acteurs ;
- la réévaluation du rôle et du statut des documents écrits dans l'évaluation en ne leur accordant une valeur probante que dans la mesure où ils sont corroborés par les autres formes d'investigations ;
- un recentrage des grilles d'observation sur les activités des élèves et les processus d'apprentissage : une homogénéisation raisonnée des grilles d'évaluation des pratiques enseignantes entre disciplines est à rechercher, en particulier dans le cadre d'une auto-évaluation entre pairs, de même que leur ouverture aux aspects interdisciplinaires ; les observations de classes pourraient être suivies d'entretiens avec des élèves pour mieux approcher ce qui s'est passé ;
- une meilleure articulation entre les types d'entretien et la nature des informations qu'ils peuvent apporter, en distinguant clairement les apports factuels des simples représentations d'acteurs.

Bien conduite, l'évaluation de l'EPLÉ constitue l'un des vecteurs susceptibles d'améliorer grandement la qualité du service public d'éducation en France en favorisant chez les acteurs une connaissance réflexive de leurs pratiques.



10 principes

ayant fait leur preuve dans la recherche pour un développement professionnel efficace des enseignants

1. Se centrer sur les résultats évalués des élèves

Des expériences d'apprentissage professionnel se centrant sur le lien entre certaines situations d'enseignement et les résultats évalués des élèves sont associées à des impacts positifs en termes de résultats.

2. Des contenus intéressants

Les connaissances et les compétences à développer sont celles qui ont été considérées comme efficaces dans les résultats évalués des élèves.

3. L'intégration des connaissances et des compétences

L'intégration des connaissances et des compétences essentiels à l'enseignant facilite un apprentissage approfondi et un changement dans les pratiques pédagogiques.

4. L'évaluation comme enquête professionnelle

L'information sur ce que les élèves ont besoin de savoir et de faire est utilisée pour identifier ce que les enseignants ont besoin de savoir et de faire.

5. Des multiples occasions d'apprendre et de mettre en œuvre l'information

Pour opérer des changements significatifs dans leurs pratiques, les enseignants ont besoin de multiples occasions d'apprendre une nouvelle information et comprendre ses implications pour la pratique. De plus, ils doivent rencontrer d'autres opportunités dans des environnements qui offrent à la fois de la confiance et des défis à relever.

6. Des approches réactives aux processus d'apprentissage

La promotion de l'apprentissage professionnel nécessite différentes approches selon que les idées sont en accord ou non avec les conceptions des enseignants sur les élèves et la meilleure façon d'enseigner.

7. Des occasions d'apprendre avec d'autres

Des interactions collégiales centrées sur les résultats des élèves peuvent aider les enseignants à intégrer de nouveaux apprentissages dans leur pratique.

8. Une expertise bien fournie

Une expertise externe au groupe des enseignants participants est nécessaire pour remettre en cause les conceptions existantes et développer le genre de connaissances et les compétences associés à des résultats positifs des élèves.

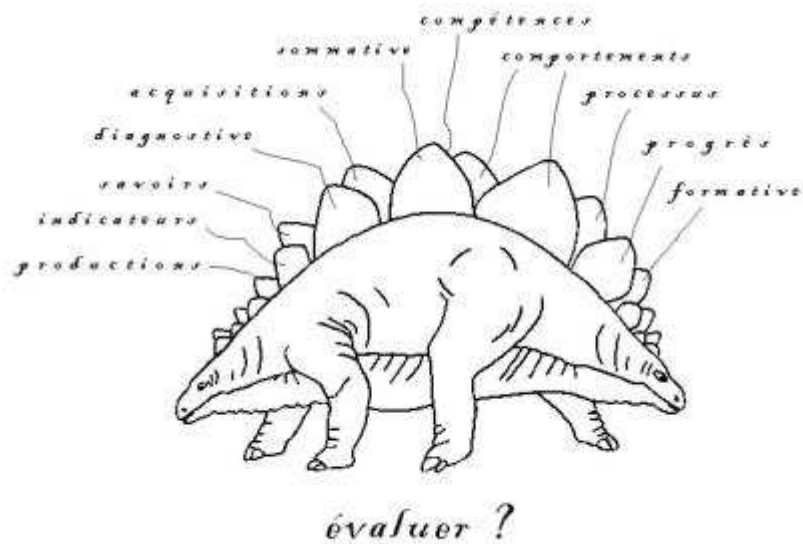
9. Un leadership actif

Des leaders éducatifs conçus comme un facteur clé du développement des attentes pour améliorer les résultats des élèves et assurant l'organisation et la promotion d'un engagement dans le cadre de situations d'apprentissage professionnel.

10. Maintenir la dynamique

Une amélioration soutenue des résultats des élèves nécessite que les enseignants disposent d'une connaissance théorique solide, de compétences à l'enquête fondée sur des preuves, et de conditions facilitées en termes d'organisation.

Source : Timperley, H. (2008) *Teacher Professional Learning and Development*. International Academy of Education. International Bureau of Education. Paris: UNESCO



Dessin issu d'une session de formation de formateurs –Dijon, 2003

Ce livret a été réalisé par François Muller, CARDIE (cellule académique Recherche et Développement en Innovation et en Expérimentation) Rectorat de Paris – juin 2011

Retrouvez tableaux, écrits et liens actifs, mais aussi les documents en téléchargement sur le site Innovation <http://www.ac-paris.fr> rubrique pédagogie puis innovation

i

ii

iii