



# Evaluer l'expérimentation

14 février 2007

Mission académique Innovation et expérimentation  
<http://innovalo.scola.ac-paris.fr>

## Sommaire

Sommaire .....	2
Introduction .....	3
Rappel sur le contexte et le déroulement du programme.....	4
En évaluation, plus de questions que de réponses.....	5
■ Le repas est-il évaluable ?.....	6
Objets de l'évaluation .....	7
■ Les objets ressortent à des domaines différents, mais complémentaires : .....	7
■ Les objets d'évaluation relèvent de niveau différent .....	7
■ Les objets d'évaluation renseignent plus sur l'évaluateur et son intention que sur l'action elle-même. ....	8
Modalités de l'évaluation.....	9
■ Variété requise des modalités, techniques et outils de l'évaluation .....	9
■ Croiser les regards .....	9
■ Quelques principes actifs dans l'élaboration d'un protocole d'évaluation de l'expérimentation .....	10
organisation prévisionnelle de la trace écrite pour une « expérimentation pédagogique » .....	11
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) .....	17
■ 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 .....	20
■ Dériver 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
■ Quelques éléments bibliographiques pour aller plus loin.....	23
■ Apports théoriques et ressources en évaluation.....	24
■ Aide-mémoire des questions vives pour un dispositif d'évaluation .....	25
■ Un nœud de l'évaluation : la détermination des impacts .....	26
■ Et après ? le Sudoku de la journée « expérimentale » .....	30

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.

Cette journée est consécutive 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.

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.

## Introduction

Bruno MAGLIULO  
IA-IPR  
Responsable de la MAIE

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.

Ce document vous présente la synthèse des travaux de cette journée.

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

Nos remerciements à tous ceux, personnels de direction, d'inspection, d'enseignement et d'éducation, qui participent, et participeront plus nombreux encore dans l'avenir, à des actions expérimentales et innovantes qui ont pour but premier d'améliorer la performance de nos élèves.

## Rappel sur le contexte et le déroulement du programme

Ce document rend compte du séminaire « Evaluer » organisé par la MAIE de l'académie de Paris, à l'intention des équipes en expérimentation et en innovation, tenu le 14 février 2007 au lycée hôtelier Guillaume Tirel. Ce fut la deuxième journée du cycle consacré cette année à l'expérimentation<sup>1</sup>

Il se propose de faire la synthèse des travaux et des échanges qui se sont déroulés sous l'œil attentif et bienveillant de Mokhtar Kaddouri, maître de conférence au CNAM, mais aussi de fournir aux équipes qui souhaiteraient s'engager plus avant dans les voies ouvertes au cours de cette brève journée, des travaux, des outils, des réflexions, des références.

La journée était organisée de la manière suivante :

**Matin :** Quatre nouveaux cas ont été proposés à l'étude des participants ; l'angle d'analyse a consisté à observer les dispositifs d'évaluation de l'action, selon cinq niveaux :

- a objets de l'évaluation
- b- modalités de l'évaluation
- c- acteurs de l'évaluation
- d -finalités de l'évaluation
- e- effets d'évaluation

### 1 autour du DSA (dispositif de socialisation et d'apprentissages)

Collège Edouard MICHELET

Dans un gros collège en REP, toute une équipe a construit depuis quelques années un « dispositif » souple et évolutif destiné à prendre en charge pour quelques semaines des élèves repérés pour des difficultés ; un programme personnalisé et des temps spécifiques sont mises en œuvre, avant que les élèves retournent dans leur classe. Ce DSA est une initiative académique que l'on retrouve dans 21 autres collèges.

### 2 autour du dispositif « itinéraires scientifiques »

Ecole active bilingue Jeannine Manuel (niveau collège)

Direction et enseignants se sont engagés depuis plusieurs mois dans une réflexion et, depuis cette année, dans une action de refonte complète des curricula scientifiques au collège. Appuyée de l'expertise et des conseils proches des chercheurs de l'ESCP, l'équipe organise une semaine "scientifique" toutes les trois semaines, consacrée à un module. Sont développées des compétences de haut niveau, mais tout d'abord curiosité et esprit critique sur des sujets ambitieux. La progression est spiralaire. L'expérimentation se déroulera sur quatre ans.

### 3 autour du dispositif « études dirigées »

LG Jacques Decour

Depuis 2004, toute une équipe conduite par la direction a mis en place un dispositif sur trois actions: études encadrées régulières pour élèves volontaires, devoirs mensuels sur table en fonction des options du bac, fiches d'auto-évaluation. La conduite du dispositif et sa régulation par évaluation interne a permis d'ores et déjà de noter des résultats sur les travaux et les comportements des élèves.

### 4 autour du défi technologique en école primaire

Ecoles de la circonscription 20C

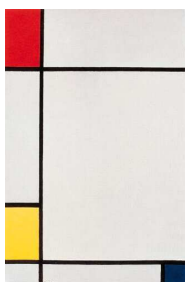
A l'échelle de toute une circonscription de l'est parisien, tout un réseau d'enseignants accompagné par l'équipe de circ. et un formateur de l'IUFM, a développé une série de "défis technologiques" adaptés à chaque cycle d'enseignement: d'approche ludique, mais posant de réelles situations-problématiques, les défis ont permis d'apprendre, d'expérimenter, de communiquer, de réussir, à la fois pour tous les élèves.... et pour les enseignants.

**Midi :** déjeuner (voir ci-dessous : le repas est-il évaluable ?)

**Après-midi :** Compte-rendu des travaux du matin, prolongements, évaluation de la journée

---

<sup>1</sup> Retrouvez conclusions, livrets, publications et travaux actuels sur le site Innovation, <http://innovalo.scola.ac-paris.fr> - téléchargement possible



## **En évaluation, plus de questions que de réponses**

Ouverture de la séance

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 Binet<sup>2</sup> notamment. Il s'est agi alors de repérer, de critérer, 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 ?

---

<sup>2</sup> 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'intelligence 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).

## ■ Le repas est-il évaluable ?

Le séminaire a été l'occasion pour les participants de prendre connaissance avec le nouveau lycée hôtelier Guillaume TIREL et ses possibilités d'accueil en restauration<sup>3</sup> : salle prestige et salle brasserie. Accueil, accord des mets et des vins, tout le monde a été très satisfait. N'empêche que ce pourrait être un bon sujet d'étude pour notre question : le repas est-il évaluable ?

Tout d'abord, qu'est-ce que nous pouvons évaluer dans ce repas ? De façon différenciée et concomitante, ce n'est pas la moindre des difficultés : le vin, le menu, la salle de restaurant, l'accueil, le service, les convives, la qualité des mets, l'encadrement, le prix de la prestation....Préciser l'objet de notre évaluation n'est donc pas la plus facile des tâches. S'agirait-il de tout évaluer ou de ne retenir que ce qui est significatif pour nous ?

Et puis, pourquoi nous faudrait-il l'évaluer, ce repas ? D'une certaine manière, l'évaluation se fait malgré tout ou malgré vous : de manière informelle, toute gustative et de satisfaction, elle s'instruit ; votre évaluation, pré-consciente et non instrumentée, vous renseigne sur vos choix futurs qui guideront quelques actes : reviendrez-vous au restaurant d'application ? Participerez-vous encore une autre fois à un séminaire de la MAIE ?

Si donc je suis d'accord sur ce principe, comment puis-je l'évaluer, ce repas ? Le plus simple pour moi, c'est de savoir, puis de dire, si j'ai aimé ce que j'ai eu dans l'assiette et dans mon verre. Peut-être aussi de communiquer avec mes commensaux sur le cadre et le service ; je peux tout de go manifester ma satisfaction, voire ma curiosité au jeune serveur ; un pourboire traduira enfin ma reconnaissance et ma satisfaction. Apparaissent donc plusieurs modalités et des niveaux différents en évaluation.

Savez-vous aussi que ce repas est un moment de formation et d'apprentissage pour des élèves en BEP, observés par leur enseignant ? Il était donc forcément évalué, alors que vous pouviez dans un premier moment penser que vous seriez, en tant que client, le seul et unique évaluateur. C'est donc une question de point de vue et d'acteurs. Votre perception, votre intention, vos modalités sont différentes de ceux du professeur qui était derrière vous dans une même réalité.

Il est enfin intéressant de constater que cette situation originale et un peu bizarre du service en restaurant d'application, en particulier pour un public enseignant, produit quelques effets : vous avez pu manifester de la sympathie, voire un attendrissement pour des jeunes garçons et des jeunes filles, présentant correctement, et eux-mêmes quelque peu intimidés par leurs débuts dans le service de salle en situation d'évaluation. Votre attitude est quasi compensatoire, forcément bienveillante pour contre-balancer l'exigence et la raideur méthodologique et professionnelle de leur professeurs de salle. Leur accompagnement est rapproché, leur intervention précise auprès de l'élève. S'inscrire dans le registre de l'évaluation a toujours des effets attendus.... Et inattendus.

Allez, finalement, c'était bon, et on reviendra !

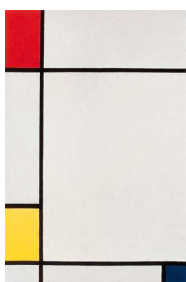
---

<sup>3</sup> Retrouver le lycée TIREL, les productions des équipes et les menus sur <http://lyc-jean-quarre.scola.ac-paris.fr/>

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 niveau différent

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 : sans action	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.

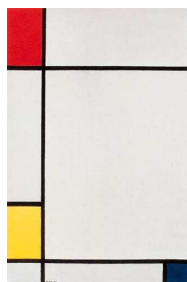
Une telle complexité est peut-être la meilleure garantie d'éviter une évaluation rapportée aux personnes par trop unidimensionnelle, et parfois réductrice, voire asséchante au regard de la richesse de l'action.

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**

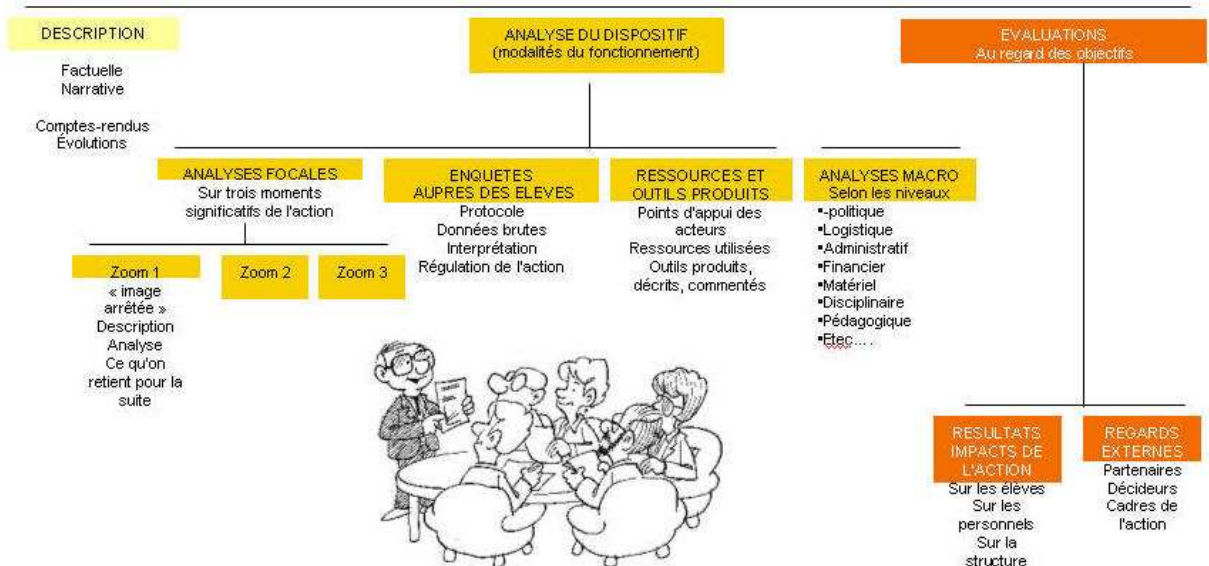
L'évaluation, processus en lui-même, doit veiller à articuler implication des acteurs et distance nécessaire. On peut proposer plusieurs étapes :

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»

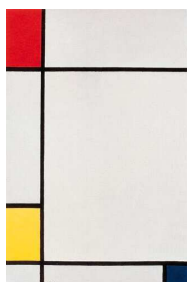
(Dupuy et Thoenig, "L'administration en miettes", Fayard, 1985)

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



## 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 Antibî<sup>4</sup>. 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 ?

Mokhtar 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.

<sup>4</sup> 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.

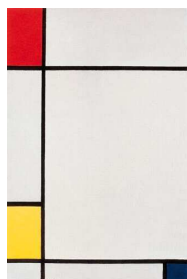
- **Outil de valorisation et de validation locale**, elle reconnaît aux acteurs les moyens d'initier et de poursuivre leur action.
- **Outil de validation**, l'évaluation externe permet d'assurer la transposition de l'innovation, ou tout du moins de quelques éléments caractéristiques, en relation avec 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, essayer, 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 site<sup>5</sup> : 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 approchants 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

<sup>5</sup> site de Jacques NIMIER ! <http://perso.orange.fr/jacques.nimier/evaluer.htm>

■ « **Évaluer, 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 Évaluer (c'est-à-dire étymologiquement, « extraire la valeur »). La communication à autrui est donc essentielle dans le dispositif : elle participe de l'essence même de l'action.

Stufflebeam <sup>6</sup> a avancé une définition suffisamment générique pour redonner à l'évaluation une finalité : l'aide à la prise de décisions.

« **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)

**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

<sup>6</sup> 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 :

<b>DIAGNOSTIQUE</b>	analyse des situations, des besoins, des profils et pré-requis d'élèves
<b>PRONOSTIQUE</b>	élaboration d'un projet, test initial
<b>FORMATIVE-FORMATRICE</b>	accompagnement de l'apprentissage, remédiation
<b>SOMMATIVE-CERTIFICATIVE</b>	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*)

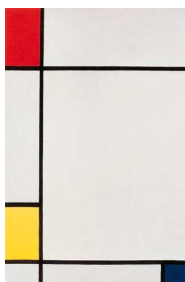
### Quelques repères historiques :

- **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

## ■ Dérives 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 docimologie a théorisés :

### **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**

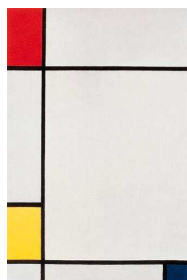
Il peut engendrer laxisme ou sur-sévérité

### **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'évaluation<sup>7</sup>

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
- **Efficiace** 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.

<sup>7</sup> extraits du rapport de l'IGEN, l'évaluation des collèges et des lycées en France, juillet 2004, n°118

■ 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, 1998, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF, Revue Française de Pédagogie, Paris, INRP, n°121, pp. 123-226.
- HADJI, C. (1990). *Évaluation, les règles du jeu*. ESF.
- HADJLI, 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 BONAMLI, N° 38, Avril 2005, Cahiers du GIRSEF, disponible sur <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/038cahier.pdf>
- Pour info, la 6ème 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](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.

■ **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 établissements<sup>8</sup>. 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.

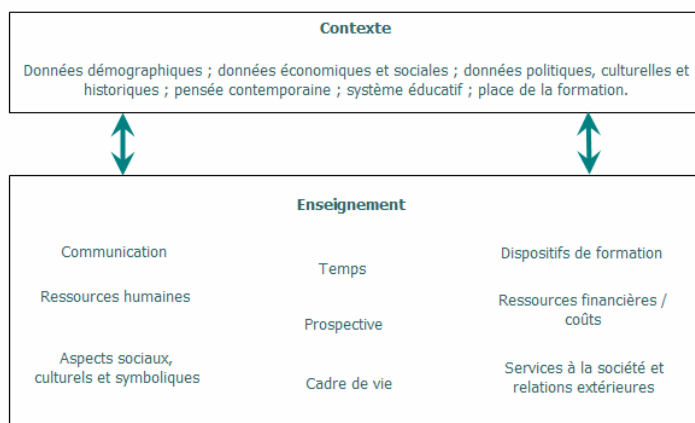
Une démarche similaire et tout aussi outillée est proposée par Gustin, A. (2001). *Management des établissements scolaires : de l'évaluation institutionnelles à la gestion stratégie*, Bruxelles, De Boeck Université. Il prend en considération neuf cadres organisateurs de l'enseignement mais également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

---

<sup>8</sup> 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
<b>Ressources Humaines (formés, formateurs et décideurs internes)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Effectifs des formés</li> <li>Effectifs des formateurs</li> <li>Effectifs des décideurs internes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Recrutement des formés</li> <li>Taux d'encadrement</li> <li>Ratio étudiants/enseignants</li> <li>Suivi des étudiants et soutien</li> <li>Absentéisme</li> <li>Participation à la vie institutionnelle</li> <li>Concertation avec les enseignants</li> <li>Profil social de l'établissement</li> <li>Conflits sociaux</li> <li>Recrutement des formateurs</li> <li>Répartition horaire des enseignants</li> <li>Répartition des enseignants par discipline, âge...</li> <li>Importance de la charge</li> <li>Absentéisme</li> <li>Conflits sociaux</li> <li>Participation à la vie institutionnelle</li> <li>Recrutement des décideurs internes</li> <li>Explicitation des compétences des décideurs internes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Flux des formés</li> <li>Résultats des formés</li> <li>Abandon des formés</li> <li>Changements internes des formés</li> <li>Diplômes délivrés</li> <li>Durée moyenne d'obtention des diplômes</li> <li>Taux de placement des formés en fonction du marché de travail</li> <li>Degré de maîtrise des savoirs des formés</li> <li>Publications des résultats des formés</li> <li>Degré d'autonomie et d'accomplissement des formés</li> <li>Flux des formateurs</li> <li>Formations suivies par les formateurs</li> <li>Formations gérées par les formateurs</li> <li>Identité professionnelle des formateurs</li> <li>Compétences professionnelles des formateurs</li> <li>Publication des compétences professionnelles des professeurs</li> <li>Changements approuvés et exécutés par les décideurs internes</li> <li>Politique institutionnelle</li> <li>Identité institutionnelle</li> </ol>
<b>Les dispositifs de formation</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>L'offre d'enseignement</li> <li>Evolution de l'offre d'enseignement</li> <li>Politique et objectifs de formation</li> <li>Référentiels de formation</li> <li>Centre de ressources, de communication, de multimédia...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Objectifs de formation</li> <li>Référentiels de formation</li> <li>Logiques de formations mises en œuvre</li> <li>Logiques didactiques mises en œuvre</li> <li>Suivi des étudiants</li> <li>Critères de passage et de certification</li> <li>Logiques d'évaluation et de certification</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Culture professionnelle</li> <li>Innovations, aides didactiques</li> <li>Utilisation et degré de satisfaction des centres de ressources et de communication</li> <li>Accueil</li> <li>Attractivités : degrés de satisfaction des formés, formateurs, maîtres de stage, pairs et experts extérieurs</li> </ol>
<b>Le temps</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Calendrier « social » de l'année académique</li> <li>Grille horaire des filières de formation</li> <li>Temps de formation par rapport à ses composantes</li> <li>Le temps de l'étudiant</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Planification des activités de formation</li> <li>Horaire journalier et hebdomadaire type</li> <li>Temps d'occupation des espaces scolaires</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Nature des ajustements introduits dans l'organisation temporelle</li> <li>Nature et importance des stages extérieurs</li> </ol>
<b>Les ressources financières – les coûts</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Ressources / origine</li> <li>Evolution des ressources dans le temps</li> <li>Etudiants boursiers</li> <li>Subsides sociaux</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Affectation des ressources</li> <li>Evolution dans le temps de l'affectation des ressources</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Coût moyen de la formation et son évolution pour l'étudiant, le diplômé, les familles et la société</li> <li>Coût moyen et évolution du personnel</li> </ol>

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

■ **Et après ? le Sudoku de la journée « expérimentale »**

La journée académique consacrée à l'évaluation en éducation et en formation ne pouvait se terminer sans que nous nous livrions à un petit exercice... d'évaluation. Nous l'avons proposé sous deux formes :

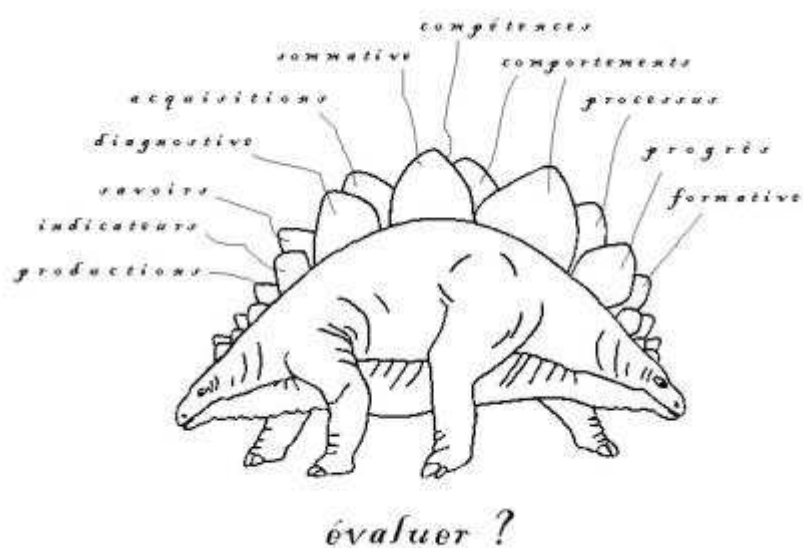
- une contribution écrite individuelle en trois questions (niveau 1, satisfaction et 2, acquisition)
- une élaboration collective sur un grand panneau en forme de carré magique ou de Sudoku, ci-dessous.

Sont proposés 9 suites possibles pour continuer les travaux et échanges. On y retrouve variété, complémentarité des modalités et individualisation envisagée. On pourrait regrouper les items en :

- apports théoriques et formatifs
- mise en réseau des actions et échanges entre personnels
- analyse de la pratique et des expérimentations
- valorisation des actions et des personnels

Les scores reportés ici nous donnent de précieuses indications sur le programme prévisionnel de pilotage et d'accompagnement des équipes au niveau académique.

Séminaire à l'identique 15	Forum d'échanges 25	Demi-journée Etudes de cas 23
Publications papier (revue Innovatio) 13	Participation à des Interacadémiques 17	Visite (conseil, analyse) sur site recevoir : 11 aller voir : 13
Accompagnement de l'équipe sur site 6	Liste de diffusion Internet 11	Prise en compte par l'inspection 9



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

Ce livret a été réalisé par Frédéric Teillard, chargé de mission et François Muller, coordonnateur de la mission « innovation et expérimentation », Rectorat de Paris – mars 2007

Retrouvez tableaux, écrits et liens actifs, mais aussi les documents en téléchargement sur le site Innovation <http://innovalo.scola.ac-paris.fr>