

L'évaluation des pratiques pédagogiques dans les classes:
nécessité d'un regard externe et
responsabilité des enseignants "de terrain"

*The evaluation of educational practices in the classroom.
The need for an external viewpoint
and the responsibility of teachers "in the field"*

Chairpersons: Philippe MEIRIEU
Vittorio TELMON

Les communications présentées au cours des séances de l'atelier furent extrêmement riches et hétérogènes; aussi n'est-il pas possible d'en faire une synthèse exhaustive. C'est pourquoi nous avons retenu le principe suivant: n'analyser l'apport des communications que dans la mesure où celui-ci contribuait à clarifier la problématique de l'atelier. Cette dernière consistait à s'interroger sur les rapports entre la position des "évaluateurs" et la nature des évaluations dans le domaine des pratiques de classe.

En ce qui concerne la position de l'évaluateur, on peut utiliser un moyen de classement relativement simple en pointant la plus ou moins grande proximité de celui-ci avec le praticien observé; ainsi, du plus éloigné au plus proche, on peut distinguer:

- le responsable institutionnel (inspecteur, directeur),
- l'observateur extérieur non-pédagogue (économiste, sociologue, etc.),
- l'observateur extérieur pédagogue (enseignant-expert, pédagogue reconnu, etc.),
- le chercheur impliqué (équipe de travail solidaire avec le praticien),
- le pair, praticien qui se trouve provisoirement en position d'évaluateur,
- le praticien lui-même qui tente d'observer sa propre pratique et de l'évaluer.

En ce qui concerne les composantes de l'évaluation, on doit distinguer:

- qui est l'évaluateur ?
- quelles méthodes utilise-t-il ?
- quels objets prétend-il saisir ?
- quels obstacles rencontre-t-il ?

Une fois ces distinctions effectuées, si l'on porte les positions possibles de l'évaluateur horizontalement et les composantes de l'évaluation verticalement, on obtient le tableau de la page 179.

L'élément le plus frappant qui apparaît sur ce tableau -et qui est apparu fortement dans les débats de l'atelier- est la difficulté de chacune des formes de l'évaluation des pratiques à surmonter les obstacles qu'elle rencontre.

Ainsi l'évaluation par un responsable institutionnel, si elle apparaît tout à fait nécessaire et légitime de la part de ce responsable qui souhaite pouvoir garantir socialement la qualité d'une pratique, risque toujours de négliger les conditions particulières de l'évaluation et de la personne concernée; plus encore que son caractère sommatif, ce qui est à craindre ici c'est l'impossibilité même à comprendre et à saisir ce qui se passe dans une situation particulière irréductible à toute considération générale. Ainsi, s'il faut s'efforcer d'insérer cette évaluation dans une démarche d'ensemble (rencontres pour la préparer et tirer les conséquences), il faut rester lucide sur ses limites: dans tous les cas, cette évaluation est vécue comme mesure de l'écart à une norme, elle génère donc des pratiques particulières bien connues (dissimulation des pratiques habituelles, solidarité des élèves "contre" l'évaluateur, etc.)

L'évaluation par un expert non-pédagogue est, de son côté, particulièrement intéressante: le sociologue, l'économiste, le psychologue peuvent apporter des éclairages tout à fait suggestifs et de nombreux exemples en ont été donnés dans l'atelier; toutefois, une constante s'impose dans ces analyses, l'impossibilité de prendre véritablement en compte ce qui fait la spécificité de l'activité pédagogique elle-même; on corrèle ainsi très facilement des données sur la réussite scolaire avec des données sociologiques ou institutionnelles (par exemple, les modes de regroupement des élèves), mais le non-pédagogue ne parvient pas à prendre en compte la pratique pédagogique et didactique, la manière d'organiser les situations d'apprentissage, de gérer les outils et les relations dans la classe: le danger est alors réel que ces évaluations contribuent à démobiliser les enseignants qui ne voient pas en quoi ils peuvent "faire une différence".

L'évaluation par un expert-pédagogue est, en revanche, tout à fait en mesure de saisir les spécificités de l'action pédagogique; mais dans la mesure où l'évaluateur entretient une relation très forte avec la chose pédagogique, son regard risque, bien évidemment, d'être peu objectif: il cherchera dans ce qu'il observe des moyens de valider ses propres théories et sera critiqué par les experts non-pédagogues qui lui reprocheront ses engagements.

Évaluateur	Responsable institutionnel	Observateur non pédagogique	Observateur pédagogique	Chercheur impliqué	Un pair	L'enseignant lui-même
Méthodes utilisées	L'inspecteur	L'économiste, le sociologue, etc...	L'expert en pédagogie	Une équipe de recherche	Un enseignant	L'enseignant concerné
"Réalité" saisie	Grilles d'observation	Analyse des variables	Entretiens	Études de cas dans la durée, accompagnement critique	Observation directe	Auto-observation
Obstacles rencontrés	La conformité à un modèle didactique	Les variables * sociales * institutionnelles * de rendement scolaire * de position dans le groupe	Les éléments perçus comme significatifs	Les pratiques pédagogiques discriminantes	Les réponses aux problèmes de l'observateur	Les problèmes rencontrés
	Non prise en compte de la personne concernée * Évaluation chosifiante	Impossibilité de saisir les spécificités des pratiques * Évaluation objectivante	Difficulté de faire abstraction de ses propres propositions * Évaluation prétexte	Complaisance militante * Évaluation cautions	Sélection excessive des observateurs * Évaluation réponse	* Autosatisfaction ou * Autodéniement * Évaluation subjective

On observe ici un paradoxe étrange: plus l'évaluateur est compétent sur ce qu'il doit évaluer, plus le risque est réel qu'il interprète ce qu'il évalue pour faire ressortir ce qui est de sa compétence.

Pour ce qui en est des chercheurs impliqués, leur attitude de solidarité avec les praticiens a, de toute évidence, une fonction positive: les enseignants accepteront plus facilement des critiques sur leurs pratiques si celles-ci s'inscrivent dans une solidarité fondatrice et émanent de chercheurs qui partagent explicitement leurs finalités; ce qui leur sera apporté par les évaluateurs sera ainsi beaucoup plus facilement intégré et ne pourra pas être rejeté ou mis sur le compte d'une volonté de les piéger... mais cela se retourne alors contre les évaluateurs qui risquent de sombrer dans une complaisance militante où ils peuvent perdre leur crédit. Entrer dans un projet, même comme chercheur-évaluateur, surtout si ce projet est porteur d'une "charge idéologique forte" (comme c'est le cas des projets portant sur la lutte contre l'échec scolaire dans les situations très difficiles) c'est toujours renoncer à l'"objectivité" ou lui préférer d'autres valeurs.

L'évaluation des pratiques enseignantes par un pair a été peu envisagée: toutefois, à travers certaines discussions, elle a été évoquée pour son intérêt et sa difficulté tout à la fois: le pair, n'ayant pas un statut de chercheur extérieur, étant confronté aux mêmes difficultés que celui qu'il observe, pourra aisément saisir ce qui est important et le faire ressortir; mais l'expérience montre que ce pair va, le plus souvent, chercher dans les pratiques du collègue des réponses aux questions que lui se pose; c'est ainsi que tel dispositif ou telle proposition lui apparaîtra comme utile et réinvestissable dans sa propre classe, telle autre non... il risque de retenir de ce qu'il a vu que cela.

Enfin, l'évaluation par le praticien lui-même, est apparue à la fois nécessaire et insuffisante parce que, dans la mesure où elle est suffisamment instrumentée (grilles d'observation ou d'auto-contrôle), elle permet à l'enseignant de progresser, de repérer les problèmes qu'il rencontre et d'engager les formations correspondantes; toutefois, les enseignants, placés dans cette situation, semblent osciller entre l'auto-satisfaction et l'auto-dénigrement, ce dernier allant jusqu'à la sous-estimation systématique de ce qu'il fait.

Au total, chaque forme d'évaluation semble menacée par de préoccupantes dérives:

- l'évaluation par le responsable institutionnel peut être facilement chosifiante;

- l'évaluation par un expert non-pédagogue peut être, elle, objectivante, laissant échapper les pratiques pédagogiques;
- l'évaluation par un expert pédagogue, si elle s'intéresse aux pratiques, peut n'être qu'un prétexte pour faire passer des propositions particulières;
- l'évaluation par une équipe de chercheurs solidaires peut vite devenir une caution;
- l'évaluation par un pair peut amener une sélection des informations en fonction des réponses que ce dernier cherche pour résoudre ses propres problèmes;
- l'évaluation par le maître lui-même risque d'être bien trop subjective.

Faut-il renoncer alors à toute forme d'évaluation ? Certainement, non. D'abord, il est nécessaire d'explicitier les modèles évaluatifs qui fonctionnent dans les pratiques qui sont utilisées: ce qui est malsain ce n'est pas l'existence de ces modèles, c'est leur caractère trop implicite qui ne permet pas de s'en dégager. Par ailleurs, il apparaît bien plus utile de confronter les diverses logiques évaluatives, de les utiliser en conscience de leurs limites réciproques en multipliant les "décalages", en déplaçant systématiquement les points de vue. Certes, cela ne résout pas tout: il existe une hiérarchie implicite ou explicite des évaluations qui fait privilégier certaines formes au détriment d'autres (ainsi n'a-t-on pas manqué de faire remarquer que l'évaluation par un expert non-pédagogue était le modèle valorisé aujourd'hui presque partout, y compris dans le Congrès lui-même). C'est que, en réalité, en même temps que l'on évalue des pratiques de classe, on évalue aussi toujours plus ou moins l'évaluation elle-même, ou, au moins, on place une forme d'évaluation en situation particulière et privilégiée. C'est pourquoi il apparaît comme absolument indispensable de confronter systématiquement les méthodes et les rôles de l'évaluation, de faire circuler les informations évaluatives: seule cette circulation peut empêcher l'hégémonie de certains types d'évaluation et permettre d'éviter les dérives qu'ils portent. L'objectivité devient ainsi un "principe régulateur" de la confrontation des modalités évaluatives: aucune forme d'évaluation ne peut, à elle seule, s'en prévaloir... elle se construit progressivement et contradictoirement dans les confrontations entre les évaluations et les évaluateurs.

Communications présentées

Louise BELAIR (Canada): *Analyse de l'acte d'évaluation dans l'enseignement primaire en Ontario et au Québec; responsabilités et contraintes chez les enseignants*

Wasfy Aziz BOULOS (Egypte): *Examination system in Egyptian schools; an analysis and criticism*

Phillippe GABRIEL (France): *Les dotations en temps: quelles pratiques et quels effets dans l'enseignement des mathématiques à l'entrée du secondaire ?*

Renaud GAGNON (Canada): *Apprendre à enseigner passe par l'évaluation des pratiques pédagogiques*

Janine HOHL/Marie Mac ANDREW (Canada): *Une évaluation interactive d'interventions destinées à contrer l'échec scolaire en milieu socio-économiquement faible montréalais*

J. Maria MADRID IZQUIERDO/M.R. Belando MONTORO (Espagne): *L'évaluation de la pratique enseignant élémentaire d'après la loi de réforme éducative en Espagne (LOGSE)*

A.S. RAMAKRISHMA (Inde): *Alternative schools with a difference*

Michel SOETARD (France): *Un exemple historique d'évaluation scabreuse d'un établissement expérimental: le rapport du Père Girard sur l'Institut Pestalozzi d'Yverdon*

Georges TCHETCHE (Côte d'Ivoire): *L'évaluation des pratiques pédagogiques dans les classes: nécessité d'un regard externe et responsabilité des enseignants de terrain dans la banlieue d'Abidjan en Côte d'Ivoire*

José Tormo GARZON/Ricardo MARIN (Espagne): *Evaluation de la formation morale*

Cornelia Van Der LINDE (République Sudafricaine): *Classroom visits: a reflection on the types and methods of class visits, the follow-up discussions and the demands and conditions that must be fulfilled by the observer as evaluator*

John H. YODER (U.S.A.)/**Larry SHAW** (San Diego)/**Ben SIYAKWAZI** (Zimbabwe): *Who is a "good teacher"?: comparison of teachers' perceptions in Botswana, California and Zimbabwe*