EVALOG :
lorsqu'une petite équipe se met à combattre l'échec scolaire

Rapport d'expertise
rédigé par

Monica Gather Thurler & Marie-Ange Barthassat
Sierre et Genève

Mai 1996

Préface

Le texte qui suit est le résultat d'observations et d'entretiens que nous avons eu l'occasion de mener en janvier 1996, suite à l'invitation du directeur des écoles de Sierre, Monsieur Philippe Theytaz. Cette démarche visait plusieurs objectifs : faire l'évaluation d'un projet pédagogique en cours depuis 1991 ; mettre en évidence les avantages, mais aussi les difficultés des démarches évaluatives et pédagogiques mises en place par les quatre enseignants qui en font partie ; évaluer son degré d'implantation et d'acceptation ; enfin, formuler des recommandations pour augmenter ses effets et pour renforcer sa cohérence.

Nous aimerions insister sur la grande ouverture que nous avons rencontré auprès de toutes les personnes qui ont participé aux entretiens (voir la liste en annexe). Ce rapport a été soumis à ces personnes dans une version provisoire pour leur permettre de réagir, de compléter, voire de corriger des points mal saisis, de suggérer un complément, lorsque cela leur semblait nécessaire. Sa publication a comme but de contribuer à une meilleure compréhension de l'expérience EVALOG, de permettre de la situer comme une des orientations possibles en prévision des changements à venir en Valais et ailleurs.

A. Une journée d'observations et d'entretiens... quels constats ?

1. L'expérience EVALOG

Le projet « EVALOG » est construit autour de trois volets complémentaires :

- ***Evaluation :*** réaliser et exploiter un outil d'évaluation qui favorise la différenciation de l'enseignement et le respect des rythmes d'apprentissage.
- ***EAO*** : réaliser et exploiter un logiciel d'enseignement et d'apprentissage par ordinateur.
- ***Différenciation*** : rechercher et appliquer des structures et des fonctionnements scolaires qui respectent les rythmes d'apprentissage différents des enfants.

(Rapport intermédiaire, nov. 1994, pp. 1).

Par ailleurs, EVALOG vise à mettre en place les changements suivants :

- mettre les enfants au centre de l'action pédagogique ; les amener à s'impliquer activement dans leur parcours de formation, les rendre acteurs ;
- introduire un suivi constant des acquis des élèves, systématisé à l'aide de l'informatique et mis au service d'une régulation de leurs apprentissages ;
- assurer la progression des élèves en fonction de leurs acquis, en assouplissant les règles de promotion.

Concrètement, ces objectifs ont amené les enseignants engagés dans ce projet à introduire les changements suivants :

- la substitution de l'évaluation traditionnelle chiffrée et normative par une évaluation par objectifs, critériée, l'accent étant toujours davantage mis sur la fonction formative de celle-ci ;
- un fort accent mis sur la continuité de la prise en charge. Dans cette logique, les enseignants a) gardent les enfants pendant une durée de plus ou moins deux années et b) coopèrent étroitement pour assurer une transmission optimale des données ;
- la gestion individualisée des parcours des élèves. Les enfants restent officiellement dans leur classe jusqu'à ce qu'ils aient réussi à atteindre tous les objectifs de maîtrise exigés. L'occasion leur est offerte, ponctuellement, de participer à certaines activités du degré suivant. Lorsque les objectifs sont atteints, ils peuvent passer au degré suivant **en cours d'année scolaire** ;
- une forte centration sur la pédagogie de la réussite, tant sur le plan formel, que sur le plan de la conscience du problème de la part des acteurs : enseignants, élèves, parents, autorités concernés par les 4 classes.

Contrairement à d'autres expériences en cours en Suisse Romande, les quatre enseignants ont dès le début opté pour le maintien de classes à degré unique. Les arrangements trouvés sont le résultat de ce choix.

Cette expérience, sa mise en place, les méthodes de travail et les fondements théoriques de la réflexion des quatre enseignants ont été décrits dans un document qui a été rédigé en 1994[1] La lecture de ce document ne laisse pas indifférent. Il permet de constater l'immense chemin parcouru, l'investissement en temps et réflexion d'un petit groupe d'enseignants qui, un jour, a décidé de ne plus se contenter des pratiques habituelles en matière d'évaluation, de s'engager à modifier celles-ci dans le but de diminuer l'échec scolaire et d'augmenter les chances de réussite pour tous les élèves.

2. L'affaire d'une petite équipe d'abord

EVALOG est l'expérience menée par une équipe pédagogique, formée de quatre enseignants au sein d'une école primaire à Sierre, en Valais. Cette équipe enseigne dans les quatre degrés 3 à 6 P, dans deux bâtiments différents. Deux classes 3P et 4P se trouvent dans le petit bâtiment de Planzette au milieu des vignes, un peu à l'extérieur de la ville ; alors que les deux autres classes 5P et 6P se trouvent dans le centre scolaire de Borzuat en pleine ville.

---

1 Tabin, M.-C., Epiney, P.-M., Briguet, P. & Favre, Ph (1994): *Projet pédagogique: décloisonnement.* Direction des écoles primaires de Sierre. A noter que la définition spécifique du concept "décloisonnement": dans le projet EVALOG, les élèves restent officiellement dans leur classe jusqu'à ce qu'ils aient atteint les objectifs terminaux. Le décloisonnement concerne la possibilité de passer d'un degré à l'autre en cours d'année scolaire.

Les quatre enseignants travaillent dans une structure de coopération très souple, qui permet l'échange d'expériences et de savoir-faire (notamment dans le domaine informatique et pédagogique) et le dialogue lors du passage des élèves.

3. Les efforts investis

L'essentiel des efforts investis par l'équipe est décrit de la manière suivante par ses membres :

> *"Modifier sa manière de penser et d'agir ; ne pas s'arrêter devant les obstacles... constamment réfléchir sur ses pratiques..."*

Evidemment, l'équipe n'a pas tout inventé : elle a profité des idées dans le vent, elle a puisé dans divers écrits théoriques, en les adaptant au contexte local. Mais il est néanmoins intéressant de constater que l'initiative innovante d'un groupe restreint de personnes est possible dans un contexte scolaire et un cadre politique plutôt conservateur,[2] à condition de l'accompagner par les attitudes suivantes : une bonne dose de courage et d'obstination ; l'acceptation de l'idée que pour changer il faut définir une méthode claire, s'accorder le droit de tâtonner et de ne pas trouver la bonne solution tout de suite ; une volonté de collaborer et d'impliquer divers acteurs : collègues, parents, autorités scolaires, etc. ; une certaine distance par rapport à la perception d'être « déviants », exprimée par certains collègues ; suffisamment de confiance en soi, pour se mettre en route seuls, sans accompagnement externe, pour construire des liens avec des gens nouveaux, pour accepter la confrontation.

Tout cela implique un autre effort, essentiel : s'investir dans une recherche permanente, accepter les désaccords, les éventuels conflits, réguler les divergences. Les entretiens que nous avons menés avec les diverses personnes, confirment que cette attitude était bien présente dans l'équipe. Sur un plan plus concret, les efforts investis se centrent essentiellement autour des démarches suivantes :

- mise en place d'une gestion de classe fortement différenciée, tenant compte des acquis des élèves et visant à combler les lacunes constatées ;
- mise en place d'un programme informatisé pour saisir, régulièrement, le degré de maîtrise des élèves ;
- création d'un document d'évaluation à l'intention des élèves et des parents ;
- construction de séquences didactiques individualisées et informatisées (en 3e et 4e) ;
- recherche d'équilibre entre une approche fortement basée sur la pédagogie de maîtrise (par rapport aux objectifs fixés par le GRAP) et une approche plus globale, basée sur l'acquisition de compétences transdisciplinaires.

---

2 Il va de soi que cette remarque concerne le contexte scolaire et cadre politique avant l'ère d' "administration 2000" (note des auteurs, suite à quelques étonnements des lecteurs).

Notons à ce sujet que ce deuxième type d'approche n'était pas très visible durant notre visite dans les classes. En effet, les activités auxquelles nous avons assisté, étaient essentiellement basées sur des contenus, inscrites dans une démarche didactique « classique », bien que fortement différenciées en fonction de l'observation formative menée par les enseignants.

Nous avons été d'autant plus intéressées par deux documents qui font preuve d'une approche plus globale :

« *Les petits remontants* » : il s'agit d'un film qui a été tourné par une des classes en 1995, sur la base d'un scénario complet, visant à relier les possibilités technologiques actuels (l'informatique comme moyen de manipulation du vécu des personnes) et une recherche sur les coutumes traditionnelles de la génération des grand-parents des élèves.

Un numéro du journal « *la Gazette de Planzette* ».

4. Les moyens investis

Les ressources dont dispose l'institution pour soutenir la démarche de l'équipe sont faibles et il n'existe pas de dispositif pour accompagner les projets pédagogiques. Le matériel « *hardware* » que nous avons vu dans les classes est assez ancien. Il est fourni par les enseignants et, dans certains cas, financé par la commune.

Depuis une année, et suite à de multiples démarches qui sont restées sans réponse (notamment la demande d'un suivi par un collaborateur de l'IRDP), l'équipe a pu obtenir de la direction des écoles l'aide d'une personne supplémentaire, engagée dans le contexte de mesures spéciales en faveur des chômeurs. Grâce à cette personne, qui répartit son temps entre les 4 classes, les enseignants réussissent à mieux coordonner leurs efforts, à mieux différencier leur enseignement, à libérer du temps pour mieux se documenter.

A l'exception du programme officiel de formation continue, les enseignants n'ont pas bénéficié d'apports théoriques locaux en relation avec leur problématique. Par contre, une des enseignantes avait accès aux diverses publications, grâce à ses liens au sein de la Société Pédagogique Romande et au sein de l'Université de Genève, où elle poursuit actuellement une formation. Au début de cette année scolaire, l'équipe a profité d'une visite organisée par le Directeur des écoles, pour rencontrer d'autres enseignants travaillant dans le dispositif des écoles en innovation de l'enseignement primaire genevois.

5. Les effets

Les effets que nous allons évoquer sont des effets **qualitatifs**, constatés au fil des observations et des entretiens avec les divers interlocuteurs. Notons que nous n'avons récolté aucune donnée qui indiquerait que l'un ou l'autre des interlocuteurs se ferait du souci quant à la qualité de l'enseignement ou quant à la capacité

des élèves de poursuivre leurs études au cycle d'orientation. Par contre, il n'a pas pu être démontré, actuellement, que les élèves ayant bénéficié de ce dispositif, obtiennent des résultats scolaires sensiblement supérieures à ceux ayant reçu un enseignement plus traditionnel. Mais est-ce le but ? Les objectifs de ce projet pédagogique ne consistent-ils pas plutôt à développer des compétences de haut niveau, davantage basées sur la capacité de résoudre des problèmes, l'autonomie, la prise de conscience du sens des apprentissages, l'auto-évaluation, le plaisir d'apprendre, la confiance en soi, la solidarité ? De tels objectifs sont-ils atteignables au bout de quatre ans ? De quel côté les premiers effets s'observeront-ils : chez les élèves, ou dans une autre attitude du côté des enseignants ?

5.1 Les effets du côté des élèves : la réussite comme but pour tous

La **confiance en soi** est l'effet central que nous avons pu constater, tant par nos propres observations, qu'au cours des entretiens. Cette confiance en soi est le résultat d'une prise de conscience essentielle. L'objectif d'apprentissage est accessible aux élèves et rendu visible dans la classe. L'élève a le sentiment que la réussite est possible : si ce n'est pas pour tout de suite, ce sera pour un peu plus tard. Sa progression est reconnue, ses acquis sont désignés et valorisés. L'enseignant et les camarades sont là pour aider.

Dans toutes les classes, nous avons observé un **fort investissement** de la tâche par les élèves, une forte orientation vers la réussite. Ils sont conscients que réussir est une chose possible, car les objectifs sont fixés en fonction de la progression observée en relation avec le programme officiel.

> *« Ce qui change : on n'a plus de notes. Au lieu du carnet scolaire, on a les bilans. Nous, on peut rattraper..... demander de l'aide..»*

Bien entendu, l'école sierroise n'a pas attendu l'équipe EVALOG pour offrir de l'aide aux élèves qui en ont besoin. Ce qui change ici, est la conscience très aiguë que nous avons rencontré chez les élèves interrogées qu'ils sont à l'école pour être aidés à réussir. L'évaluation est clairement mise au service de ce type de contrat, à la fois pédagogique et social.

Les élèves disent bien qu'au début, il leur a fallu s'habituer au fait d'être évalués avec des pourcentages plutôt qu'avec des notes, d'être évalués autrement que les camarades. Mais, visiblement, cette adaptation s'est faite rapidement, d'autant plus facilement que les parents sont satisfaits. Nous n'avons pas eu l'impression que les enfants se vivaient comme « *différents* », au sens de courir le risque d'être désavantagés par un système nouveau ou au contraire d'être favorisés par une démarche abaissant le niveau. Le climat est très positif, explicitement basé sur la tâche, dans une complicité et une relation fortement personnalisées entre élève et enseignant.

Les élèves sont visiblement habitués à travailler dans un contexte différencié, à être constamment évalués, à s'auto-évaluer, dans le but de déterminer l'étape sui-

vante. Lorsqu'ils travaillent en petit groupe dans une autre salle, cela ne semble pas créer de problème et ils se centrent tout de suite sur la tâche.

Au travers de nos observations, nous n'avons cependant pas pu saisir clairement jusqu'où les élèves assument leur autonomie, jusqu'où ils prennent en charge leur propre parcours, en l'anticipant et en construisant des choix propres, déterminés par un projet personnalisé. La présence des enseignants reste forte, laisse malgré tout peu d'espace à l'auto-détermination des élèves. Cette réalité est évoquée avec beaucoup d'humour et de relativisme par l'un d'eux :

> *"C'est le maître qui fait le chef, nous on est les esclaves - mais on ne peut tout de même pas choisir le programme... ! "*

5.2 Les effets du côté des enseignants : une importante évolution sur le plan professionnel

Les quatre enseignants rencontrés nous ont impressionnées par leur professionnalisme et par leur attitude positive face à eux-mêmes, face aux collègues et face aux élèves : une attitude de confiance, une grande curiosité, le plaisir d'innover et d'évoluer dans le métier.

Visiblement, le travail sur EVALOG a induit un cheminement très porteur sur le plan de la réflexion et de la relativisation. Ainsi, les enseignants relèvent l'évolution de leur attitude par rapport à l'évaluation et les apprentissages. A l'origine, ils travaillaient sur un dispositif d'évaluation très morcelé, en fonction de critères libellés selon des objectifs maîtrisables dans une durée d'apprentissage allant de 30 minutes à 10 jours. Le but consistait à « quadriller » l'enfant, à ne rien laisser au hasard, à effectuer un suivi très serré, pour définir les régulations indispensables et les mieux adaptées à la progression de l'élève.

> *"L'objectif initial consistait à construire des batteries de tests, pour saisir exactement les difficultés des élèves."*

Ce souci de ne rien laisser échapper, ce besoin de maîtriser totalement la situation, pousse tous ceux qui s'initient à l'évaluation formative à se centrer beaucoup sur les tests, les épreuves, les instruments de mesure en tant que moyens d'objectivation.

Actuellement, l'équipe d'EVALOG a appris à utiliser autrement ce type d'instrument. L'évaluation formative reste importante, mais elle s'appuie principalement sur les productions des élèves, sur les observations des enseignants, qui ont appris à avoir confiance dans leur capacité de **jugement professionnel**[3] : « *On n'a plus besoin de prouver.* ».

---

3 Linda Allal, lors d'une rencontre du Groupe inter-projet à Genève, en février 1996, insistait beaucoup sur la nécessité de développer cette compétence chez les enseignants: une compétence qui leur permet de se baser sur diverses sources d'observation, d'en faire la synthèse et de prononcer un jugement qui permet de prendre les décisions nécessaires pour la poursuite du parcours de formation de l'élève.

Un autre effet du projet de l'équipe EVALOG est son besoin de confrontation. Ce besoin a amené l'équipe à rédiger un document de présentation, présenté sous forme de « *rapport intermédiaire* » (cf. note de bas de page 1), qui cherche à mettre en relation les objectifs et les démarches du projet avec les principaux courants théoriques actuels. Il a également amené l'équipe à établir des contacts avec d'autres enseignants, chercheurs et spécialistes dans le domaine de l'éducation.

Malgré ces impressions globalement positives, nous nous sommes néanmoins interrogées sur l'utilité d'une centration aussi forte sur une évaluation critériée. En d'autres paroles : nous nous sommes demandées quelle place l'équipe accorde aux dispositifs didactiques orientés davantage vers la construction des savoirs que vers la régulation rétroactive ; dans quelle mesure elle peut admettre que les compétences de haut niveau ne se construisent pas de manière linéaire et ne sont pas « mesurables » du coup au coup. [4]

5.3 Les effets du côté des parents : une attitude globalement positive

Plusieurs facteurs contribuent au fait que les parents ont une attitude positive : le visible bien-être des enfants ; un système d'information des parents très détaillé qui, de ce fait, renforce l'impression que les enseignants sont des gens sérieux ; l'excellente réputation des enseignants ; le message délivré aux parents d'un solide engagement des enseignants témoignant que la réussite des élèves est possible.

> *"Grâce au système, mes deux enfants vont mieux.... ils ont de meilleures possibilités de développement, ont toujours une deuxième chance. Le système est aussi bon pour les parents, grâce aux feuilles de bilan. Nous sommes mieux informés qu'avec le système traditionnel."*

6. L'attitude des autorités

Face à l'initiative des enseignants, les autorités ont adopté une attitude caractérisée par une certaine ambivalence. L'attentisme « amicalement critique » alterne avec certaines démarches de soutien et de facilitation. Cette ambivalence est explicable pour deux raisons : on n'est pas entièrement convaincu par la démarche d'EVALOG ; on n'est pas encore très au clair en ce qui concerne la politique du changement qui va être adoptée sur le plan cantonal.

6.1 Le directeur de l'école

Ayant lui-même effectué différents travaux pour promouvoir une école de la réussite[5], le directeur soutient et encourage tout projet pouvant aller dans ce sens :

---

4 Ce passage a visiblement surpris lors de la lecture de la version provisoire. Pour être plus explicite, nous joignons, en annexe, un extrait d'un article de Ph. Perrenoud, intitulé:

5 Parmi ceux-ci, citons sa thèse de doctorat, parue en 1990: L'échec scolaire et la sélection. Ed. SZH.

« EVALOG repose notamment sur les concepts de pédagogie différenciée et d'évaluation formative ; il représente donc une amorce intéressante pour le développement de pratiques similaires.

Si j'ai demandé une expertise de cette démarche, c'est essentiellement pour répondre à certaines questions demeurées en suspens en vue d'apporter les régulations qui s'imposent. L'étape suivante pourra être une préparation à une extension du modèle ainsi amélioré. » (Précision apportée suite à la lecture de la version provisoire de ce rapport).

Tout en étant très positif par rapport à l'initiative et à l'engagement de l'équipe EVALOG, il exprime toutefois son souci d'éviter qu'un trop grand écart se creuse entre celle-ci et les autres enseignants, qui « *constitueraient de sérieux obstacles* » à toute volonté de changement et ne permettraient encore moins à ce modèle à s'étendre. Depuis son entrée en fonction, il cherche à construire le dialogue au sein de l'école, sur le plan communal, à multiplier l'échange d'expériences entre les uns et les autres. Il tente de sensibiliser la communauté des enseignants à la nécessité de trouver un moyen terme entre respect des traditions locales, résistance au changement et orientations futuristes des systèmes d'éducation.

"Il existe le risque que le groupe évolue dans un sous-système fermé, que le décalage avec les autres enseignants se creuse."

Devant le désir de l'équipe de voir leur expérience reconnue, et acceptée comme une des alternatives de développement envisageables pour l'école, le directeur de l'école s'interroge sur la stratégie à mettre en place pour une extension progressive du modèle, en y associant d'autres enseignants.

- dans l'état actuel des choses, il ne faut pas imposer ce type de changements : l'attitude la plus payante consiste à informer, à sensibiliser, à construire ensemble, à mettre en relation, à faciliter l'émergence de projets locaux ;
- le projet initial d'EVALOG, très centré sur l'informatique, faisait peur à certains. Par ailleurs, le succès de ce projet auprès d'une partie des parents, auprès de la presse, a suscité des craintes de voir les pratiques diverses remises en question et dévalorisées. Comme partout ailleurs, les enseignants qui « *sortent du lot* » ne sont pas nécessairement bien vus ;
- le Département poursuit sa propre logique et ne paraît pas très enclin à accorder la priorité au projet d'un petit groupe de « *franc-tireurs* » ;
- personnellement, il encouragerait à développer EVALOG vers un modèle allant au-delà du critère des degrés scolaires, à savoir de franchement s'orienter vers la mise en place des cycles d'apprentissage, un modèle qui va au-delà des classes à degré unique, qui offre, selon lui, une plus grande souplesse dans la gestion des parcours des élèves.

6.2 L'inspecteur

L'inspecteur insiste sur le problème de la mise en oeuvre des changements liés à l'évaluation dans un canton qui, depuis toujours, a accordé une très grande importance à la note. S'il est personnellement favorable au projet EVALOG, il garde

malgré tout une certaine crainte face à l'atomisation des objectifs. Il se perçoit comme facilitateur des initiatives des enseignants, d'où son accord pour la suppression des notes et sa médiation pour mobiliser des forces supplémentaires.

Il exprime par contre sa préférence pour un type de projet qui regroupe, dans un établissement, la totalité des degrés et qui tente des regroupements plus souples des élèves, en fonction d'objectifs-noyaux. Cette vision est probablement la raison principale d'un sentiment d'ambivalence constatée par l'équipe, qui ignore jusqu'où irait le soutien de l'inspecteur.

6.3 La commission scolaire

L'expérience est accueillie positivement par cet organisme qui représente le versant politique de l'administration scolaire.

> *« Les enseignants ont pu présenter leur projet et leurs travaux en séance de la Commission Scolaire. Des visites de classes ont eu lieu et le rapport intermédiaire a été consulté.*
>
> *L'intérêt de la Commission Scolaire pour la facilitation du travail et de l'avance personnelle de l'apprenant et pour la pédagogie de la réussite est évident. »*
> (Réaction de la présidente de la Commission Scolaire, suite à la première version du rapport.)

La bonne réputation des enseignants, leur fort engagement ont contribué à augmenter la tolérance de cette commission devant une démarche qui déclenche tout de même des préoccupations à divers niveaux :

- comment éviter des problèmes administratifs, par exemple lors du passage au CO ?
- cette expérience ne risque-t-elle pas, à long terme, d'impliquer des ressources supplémentaires, de devenir coûteuse ?
- n'existe-t-il pas le risque que les enseignants, à moyen terme, deviennent trop « prétentieux », demandent trop de franchises, trop d'autonomie par rapport à la gestion des apprentissages et à l'organisation des classes ?
- comment rendre compatibles la fonction formative et sommative de l'évaluation ?
- comment répondre au souci des parents « moyens », qui demandent des garanties pour l'avenir de leurs enfants ?

Visiblement, malgré une attitude positive, les diverses instances de direction et de gestion pédagogique et politique posent un certain nombre de questions qui amènent à penser que l'élargissement de cette expérience, à ce stade et comme unique possible, n'est pas envisageable pour demain.

7. La probable durabilité de l'expérience

Divers auteurs insistent sur la difficulté des projets à survivre et à durer, à moins que des efforts ne soient investis pour assurer leur institutionnalisation. Nous avons montré dans les passages précédents que l'enthousiasme des enseignants, les effets positifs produits par les changements, tant auprès des élèves que des parents, ont rencontré un accueil bienveillant chez les autorités qui considèrent cette expérience comme une des voies parmi d'autres à favoriser.

L'équipe elle-même semble déterminée à continuer sa recherche, à approfondir ses connaissances, à renouveler ses pratiques en se basant sur les expériences faites ailleurs.

Il nous semble important que les autorités prennent davantage d'initiatives pour valoriser les démarches innovatrices des équipes pédagogiques comme EVALOG (le fait d'avoir invité des experts externes étant une première), pour animer un débat sur les avantages et désavantages d'une telle démarche, sur les ressources et franchises auxquelles les équipes peuvent accéder.

Il nous semble également important, dans une perspective de durabilité, que les autorités prennent plus explicitement position par rapport à des finalités essentielles telles que : lutter contre l'échec et assurer des apprentissages réussis à chaque enfant, instaurer une démarche clinique de la gestion des parcours des élèves et développer les dispositifs didactiques adéquats. Il est vrai que l'équipe EVALOG a mis la barre très haut - en tant qu'autodidactes très engagés et plutôt atypiques - mais elle a également montré que c'était possible, en impliquant tous les partenaires et en étant suffisamment ingénieux et tenaces pour ne pas se laisser paralyser par des difficultés matérielles. Probablement on ne pourra pas attendre autant de toute le monde : il faudra accepter des parcours différenciés non seulement pour les élèves, mais également pour les enseignants. En même temps, il existe un seuil critique au-dessous duquel on reste dans le bricolage et dans l'amateurisme : cela arrive, lorsqu'on n'accepte pas que les vrais changements sont systémiques, ne peuvent pas se cantonner à de petites retouches, mais entraînent inévitablement vers des remises en question dans plusieurs secteurs à la fois.

Le changement des pratiques évaluatives est impensable sans une remise en question du rapport à l'apprentissage, de l'organisation par degrés, des modalités d'information des parents. Le mérite de l'équipe EVALOG consiste à s'être ouverte à cette dimension systémique. L'objectif ne consiste par conséquent pas à imposer le modèle EVALOG, mais à faire prendre conscience que le changement est une affaire de construction de sens par les acteurs eux-mêmes : les enseignants, les élèves, les parents.

B. Questions ouvertes

En relisant nos notes et le texte d'analyse ci-dessus, nous avons rencontré une série de questions auxquelles nous n'avons pas été en mesure de répondre. Nous les livrons en vrac à la réflexion des enseignants et des responsables :

- Comment les devoirs à domicile sont-ils gérés ? Sont-ils re-examinés à la lumière de la différenciation et de la problématique de l'échec scolaire ? A quoi servent-ils ? Sont-ils définis par la loi ? Autrement dit : les devoirs à domicile sont-ils mis au service de la réussite ou ne risquent-ils pas d'augmenter les écarts entre élèves (parce que certains parents peuvent mieux aider que d'autres, etc.) ?
- Dans quelle mesure les objectifs d'évaluation retenus par EVALOG permettent-ils de mesurer les acquis dans les domaines vraiment indispensables (le bagage culturel indispensable, selon W. Hutmacher) ? Dans quelle mesure les enseignants seraient-ils intéressés à travailler en fonction d'objectifs plus larges (les objectifs-noyaux dont parlent Meirieu, Develey et Astolfi) ?[6]
- Dans quelle mesure le fait de maintenir un élève dans sa classe tant qu'il n'a pas atteint les objectifs visés ne risque-t-il pas tout de même à figer une mauvaise image de soi ? Ne serait-ce pas plus profitable d'envisager une organisation plus souple, qui fasse abstraction des degrés ? Ne serait-il pas plus profitable d'envisager des passages dans le but de gérer le parcours selon des critères multiples : besoin de stimulation ou de prendre son temps ; besoin social (être avec des plus grands ou des plus petits) ; besoin affectif (introduire la rupture, voire pouvoir rester avec l'enseignante), etc. ? Qu'est-ce qui empêche de simplement regrouper quelques degrés et parler de cycle ou de module ?

C. Quelques propositions

Les propositions qui suivent se situent à des niveaux de faisabilité divers. Nous les livrons dans le désordre à la réflexion des membres de l'équipe d'EVALOG et des autorités, en espérant qu'elles puissent servir comme pistes de réflexion et de remise en question profitable pour les uns et les autres.

➔ Orienter l'enseignement encore davantage vers les situations-problèmes, vers des tâches complexes, en y intégrant la démarche EVALOG (voir à ce sujet les travaux de Develey et de Astolfi).

➔ Instituer les conseils de classe comme moyen de régulation et d'évaluation mutuelle. Le conseil de classe est un lieu privilégié pour négocier les

6 Une première mouture, définie pour la fin de la 6e primaire, est actuellement en élaboration à Genève et sera accessible au public dès la rentrée scolaire 1998/97.

règles sociales. Mais il permet également de planifier, avec les élèves, les prochaines séquences, les divers projets pédagogiques. Il permet aux élèves d'être davantage acteurs de leur parcours de formation.

- Organiser une journée portes ouvertes, suivie d'un débat public sur la pédagogie de la réussite.
- Faire une recherche active pour élargir l'équipe et tendre à constituer un dispositif complet de parcours de formation.
- Regrouper les quatre classes dans un seul bâtiment, pour faciliter les regroupements des élèves suivant les besoins de ceux-ci : c'est payant !
- Renforcer les liens avec les écoles en innovation à Genève, ne pas se gêner d'inviter des enseignants genevois : ils ont beaucoup à apprendre du projet de Sierre.
- Fréquenter les séminaires du GFEN.
- Insister auprès de l'ORDP pour organiser des journées pédagogiques sur les nouvelles approches didactiques : situations-problèmes ; enseignement stratégique ; approche par des activités-cadre, etc.
- Rendre encore plus visible, sur les murs, les progrès accomplis par les élèves (l'histoire des ceintures de judo de Meirieu).
- Associer encore davantage les parents à la démarche et à la réflexion : en faire les principaux alliés.

D. En guise de conclusion : changer le système, c'est agir.

L'occasion qui nous a été offerte, lorsque le Directeur nous a invitées à venir vivre une journée à Sierre, a été un grand privilège. Elle nous a permis de constater que les thématiques sur lesquelles nous travaillons à Genève et ailleurs, sont vraiment des pistes de réflexion et d'action utiles, actuelles et importantes : individualiser les parcours de formation, trouver des dispositifs pédagogiques qui permettent de différencier l'enseignement pour tenir compte des besoins et des rythmes des enfants, amener les enseignants - et les élèves - à travailler ensemble, mettre les enfants au coeur de l'action pédagogique - voilà un programme de réflexion et d'action qui permet aux gens de collaborer et d'échanger au-delà des limites territoriales.

Dans ce contexte, le projet pédagogique EVALOG nous invite d'abord à un grand examen d'humilité. Il nous montre qu'il n'est pas nécessaire d'avoir de grands dispositifs et de grands moyens pour tenter d'innover. Ensuite, il démontre, une fois de plus, l'utilité de dépasser le modèle rationnel du « *si...*,

alors », qu'il n'est guère utile de déléguer la responsabilité et l'initiative du changement à autrui.

EVALOG montre par contre, qu'un comportement du type « *si..., je* » génère des participations du type « *si..., nous* ». Le fait que deux enseignants aient commencé à agir en « remontant les manches », en travaillant sur un projet qui avait du sens pour eux - et de ce fait également pour leurs élèves - a permis de combattre la stagnation, le *burn-out*, et le cynisme liés à la résignation, a permis de construire des alliances avec d'autres collègues. Paradoxalement, le fait de compter sur soi-même dans une cause importante, tout en interagissant avec autrui, participe à la construction du changement, lui donne son sens. Les systèmes ne changent pas tout seuls : les acteurs modifient les systèmes par leurs actions. Agir, c'est changer le système et changer le système, c'est agir !

Annexe

Personnes interviewées le 10 et 11 janvier 1996

Enseignants :	Marie-Claire Tabin Patrick Briguet Pierre-Marie Epiney Philippe Favre
Elèves :	Jennifer, Lionel, Fabien, Marina, Luca, Anne-Sophie
Parents :	Madame Tudiscio Monsieur Circelli
Présidente de la commission scolaire :	Madame Evelyne Gard
Inspecteur :	Monsieur Jean Clivaz
Directeur des écoles de Sierre	Philippe Theytaz

Les observations ont été faites dans les classes des quatre enseignants.

Extrait de l'article de Ph. Perrenoud : Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative[7]

Une conception large de l'intervention

Il n'y a aucune raison d'associer l'idée d'observation formative à un type particulier d'intervention.

Le développement et l'apprentissage dépendent de mille facteurs, souvent enchevêtrés. Toute évaluation qui contribue à optimiser, si peu que ce soit, l'un ou plusieurs d'entre eux peut être considérée comme formative. On ne voit pas pourquoi on s'en tiendrait à la définition de la tâche ou aux consignes, à la démarche didactique et à ses supports, au temps accordé à l'élève ou à l'appui qu'on lui prodigue. Tout ce qui agit sur le climat, les conditions de travail, le sens de l'activité, l'image de soi importe autant que les aspects matériels ou cognitifs de la situation didactique.

On peut aider un élève à progresser de mille façons. En expliquant plus simplement, plus longuement ou autrement. En l'engageant dans une autre tâche, qui soit plus mobilisatrice ou proportionnée à ses moyens. En allégeant son angoisse, en lui redonnant confiance. En lui proposant d'autres raisons d'agir ou d'apprendre. En le plaçant dans un autre cadre social, en dédramatisant la situation, en modifiant la relation ou le contrat didactique, en modifiant le rythme de travail et de progression, la nature des sanctions et des récompenses, la part d'autonomie et de responsabilité de l'élève.

L'élargissement de l'intervention suit plusieurs axes complémentaires :

- on se détache des « symptômes » pour s'attaquer aux causes profondes des difficultés ;
- on se détache du programme en cours pour reconstruire des structures fondamentales ou des pré-requis essentiels ;
- on se détache de la correction des erreurs pour s'intéresser à ce qu'elles disent des représentations de l'élève, pour s'en servir comme point d'entrée dans son système de pensée ;
- on se détache des acquis cognitifs pour prendre en compte les dynamiques affectives et relationnelles sous-jacentes ;
- on se détache de l'individu pour considérer un contexte et des conditions de vie et de travail, à l'école et en dehors.

Les pédagogies de soutien suivent le même chemin. Reste évidemment à trouver les ressources (temps, énergie, disponibilité), les méthodes et les règles déontolo-

---

7 Paru in: Mesure et évaluation en éducation, 1991, vol. 14. n° 4, pp. 49-81.

giques qui permettront d'aller dans ce sens. L'intervention devient problématique lorsqu'elle relève du travail social, de la thérapie familiale ou de la prise en charge clinique autant que de la pédagogie, fût-ce au sens large. Cet élargissement de l'intervention, fondé en théorie puisqu'il répond à la complexité du réel et adopte une approche systémique, rencontre en pratique d'innombrables obstacles : rôle et formation des maîtres, division du travail entre enseignants et entre eux et d'autres intervenants (psychologues, assistants sociaux notamment).

Une conception large de la régulation

Historiquement, l'idée d'évaluation formative s'est développée dans une logique de *l'après-coup*. On peut (contre les connotations les plus spontanées) tenter de débarrasser l'idée de remédiation de ses connotations orthopédiques ou curatives, considérer qu'elle fait partie des régulations ordinaires de l'apprentissage, qu'elle intervient bien avant l'échec et qu'elle concerne tout élève qui n'apprend pas spontanément. Il reste que la remédiation est de l'ordre de la réaction, de la rétroaction à l'issue d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage, compte tenu des acquis et difficultés observables.

Dès 1978, Linda Allal, à propos d'évaluation formative (1979, 5ème réédition 1989) puis plus généralement de pédagogie de maîtrise (1988 a), a distingué trois types de régulations :

- les régulations ***rétroactives***, qui surviennent au terme d'une séquence d'apprentissage plus ou moins longue, à partir d'une évaluation ponctuelle ;
- les régulations ***interactives***, qui surviennent tout au long du processus d'apprentissage ;
- enfin les régulations « ***pro-actives*** », qui surviennent au moment d'engager l'élève dans une activité ou une situation didactique nouvelles.

Ces trois modalités peuvent se combiner. Nulle ne devrait être associée à une procédure stéréotypée. La régulation rétroactive **peut** prendre la forme d'une remédiation, mais ce n'est pas la seule possibilité. Et la remédiation doit elle aussi être entendue dans un sens large : « remédier » ne veut pas dire nécessairement retravailler les **mêmes** notions et savoir-faire, fût-ce avec de nouvelles explications, plus de temps, un matériel différent. Une remédiation large peut amener à reconstruire des éléments bien antérieurs, en renonçant provisoirement aux apprentissages problématiques. Elle peut aussi conduire à agir sur d'autres dimensions de la situation didactique, voire de la carrière scolaire. Intervenir après coup ne signifie pas *ipso facto* : refaire immédiatement le même chemin dans de meilleures conditions.

La régulation « proactive » se situe aux limites de l'évaluation formative. Linda Allal la définit d'ailleurs comme une forme de régulation, pas nécessairement d'évaluation. Avant d'enseigner, il paraît raisonnable de se demander à qui on s'adresse, ce que les élèves savent déjà, quelles sont leurs dispositions d'esprit

et leurs ressources, quelles difficultés ils risquent de rencontrer. On ne se trouve pas alors dans une logique de l'orientation, ni même de l'attribution à des niveaux ou des traitements pédagogiques séparés, mais de l'ajustement des tâches et des situations à la diversité des élèves.

Quant à la régulation interactive, il faut l'apparenter à une modalité de gestion de classe et de différenciation de l'enseignement. Certes, en définissant des micro-séquences de travail, sinon d'enseignement, on peut ramener toute régulation interactive à une régulation proactive ou rétroactive et se retrouver dans une logique de l'anticipation ou de la remédiation. Mais l'intérêt du concept est justement de faire basculer l'évaluation formative du côté de la communication continue entre maîtres et élèves (cf. Cardinet, 1988). Dans cet esprit, mieux vaudrait considérer les régulations pro-actives et rétroactives comme des formes un peu frustes de régulation interactive, des concessions aux conditions de travail qui, dans la plupart des classes, empêchent une interaction soutenue avec tous les élèves. Sans tout miser sur la régulation interactive, elle est à mon sens prioritaire, parce que seul véritablement capable de mordre sur l'échec scolaire.

Les limites de l'élargissement

L'élargissement de l'observation, de l'intervention, des moments et des modalités de régulation va dans le sens non seulement d'une autre évaluation, mais d'une pédagogie plus efficace.

Aussi réjouissante soit-elle, cette évolution pose cependant des problèmes conceptuels importants, liés à la représentation de la régulation et à la définition même de l'évaluation formative comme pratique identifiable, distincte des autres facettes de l'action pédagogique.

Cette tendance s'accentue à la faveur des apports les plus récents de la recherche sur l'intégration de la perspective formative à la didactique, sur le rôle de la métacognition et de l'autoévaluation, sur les régulations inscrites dans les interactions didactiques,

Peut-être le moment est-il venu de reconstruire plus explicitement les problématiques autour du concept de **régulation** des apprentissages, en considérant l'évaluation formative comme une forme **parmi d'autres** de régulation. Je proposerai même de la concevoir comme une **régulation par défaut**, n'intervenant qu'en dernière instance, lorsque d'autres formes de régulation ont (provisoirement) épuisé leurs vertus. Non pour minimiser le rôle du maître et de son travail d'observation et d'intervention, mais pour ne pas gaspiller cette ressource rare ! Toutes les régulations qui fonctionnent sans le maître sont à la base d'une pédagogie différenciée.