

## **L'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation**

Table ronde au colloque ADMEE, 24-26 octobre 2005

« Comment évaluer ? Outils, dispositifs, acteurs »

I.U.F.M. Champagne-Ardenne, Reims

Bruno Suchaut

Irédu-CNRS et Université de Bourgogne

### **Introduction**

Une première question relative à notre problématique concerne la nature même de l'évaluation envisagée. Trois dimensions sont généralement mobilisées pour définir cette notion, à savoir : mesurer, apprécier et interpréter (Hadji, 1992). Cette catégorisation entre les différentes intentions liées à l'évaluation des dispositifs éducatifs n'est pas anodine dans la mesure où elle implique une distinction, d'une part dans les méthodologies utilisées dans les recherches, et d'autre part dans la façon dont l'objet d'évaluation est appréhendé par les chercheurs.

L'approche selon le paradigme économique (De Ketele, 1993) privilégie la mesure. Concrètement, cela revient à conduire une analyse statistique d'une fonction de production scolaire dans laquelle les acquisitions des élèves<sup>1</sup> (variable dépendante) sont mises en relation avec les caractéristiques du dispositif évalué (variable cible), mais aussi avec un ensemble de variables dont on sait qu'elle jouent également un rôle sur la réussite scolaire<sup>2</sup> (variables de contrôle). L'approche est clairement quantitative et statistique, l'objectif étant de porter un regard objectif et externe sur l'objet ciblé par l'évaluation (Duru-Bellat, Mingat, 1993). Il s'ajoute à cela une dimension comparative par laquelle on vise à comparer l'objet d'évaluation à une ou plusieurs situations de référence : fonctionnement sans dispositif, autre modalités d'organisation du dispositif, autres dispositifs alternatifs.

Comme toute approche, l'évaluation économique comporte des avantages et des atouts, mais aussi des inconvénients et des limites.

---

<sup>1</sup> Les dispositifs peuvent également viser d'autres objectifs auprès des élèves comme le développement de compétences sociales ou d'attitudes. Dans ce cas, ces dimensions pourront être considérées comme des variables dépendantes.

<sup>2</sup> Il s'agit des caractéristiques socio-démographiques des élèves et des variables rendant compte du contexte d'enseignement (maître, classe, école).

### **Avantages de l'approche économique**

Le premier avantage réside dans l'utilisation d'un raisonnement respectant la clause du "toutes choses égales par ailleurs » ; c'est à dire en isolant l'effet spécifique du dispositif, indépendamment des autres facteurs qui peuvent influencer les acquisitions des élèves. Un second avantage du paradigme économique est d'adopter une perspective longitudinale dans les analyses. La mesure des acquisitions des élèves à différents moments d'une période (généralement au début et à la fin d'une année scolaire) permet de mesurer l'influence du dispositif au cours de la période où celui-ci s'est effectivement déroulé, et non pas uniquement de façon transversale à la fin de la période de prise d'informations. En outre, la mobilisation de techniques statistiques dans les analyses fournit une certaine crédibilité aux résultats, notamment dans une perspective de généralisation.

### **Limites de l'approche économique**

L'approche économique présente aussi des inconvénients dont le principal est le faible degré de précision de l'observation du dispositif soumis à l'évaluation. Cette observation imparfaite des situations pédagogiques tient déjà au fait que celles-ci sont, par nature, complexes. Tout ce qui se déroule lors d'une situation d'enseignement peut être capital : l'activité du maître ou des intervenants, celle des élèves, l'environnement matériel.... Il est toutefois impossible de prendre en compte cette complexité et des choix doivent être faits pour ne se limiter qu'à certains aspects des activités d'enseignement. L'approche économique, de type « macro » utilise, sur de larges échantillons d'élèves et de classes, l'observation indirecte à l'aide de grilles ou de questionnaires en ne relevant que des aspects très généraux des pratiques et des dispositifs, sur une base souvent déclarative. Il y a donc ici un arbitrage, entre d'une part la qualité et la précision des informations recueillies sur les dispositifs et d'autre part le pouvoir de généralisation des analyses effectuées<sup>3</sup>. Le manque de précision de l'observation aura pour principale conséquence de rendre les résultats de l'évaluation imprécis et parfois difficiles à interpréter. Il n'est ainsi pas rare que l'on ne puisse précisément expliquer les effets positifs ou négatifs relevés chez les élèves qui bénéficient de tel ou tel dispositif.

### **Des outils statistiques adaptés à l'objet d'évaluation**

Du point de vue des outils utilisés dans les analyses statistiques, si les analyses multivariées témoignent d'un progrès considérable par rapport aux tableaux statistiques simples faisant intervenir des comparaisons de fréquences et de moyennes, elles doivent néanmoins être particulièrement soignées pour mesurer précisément les effets des facteurs contextuels ; c'est le cas des variables qui rendent compte de dispositifs pédagogiques. Il a été clairement montré que ces variables de contexte étaient mesurées imparfaitement quand elles sont traitées avec

---

<sup>3</sup> On notera toutefois, qu'il est possible, d'articuler ces approches mais cela est en fait assez rare dans la recherche française (Altet et al., 1994, 1996).

des modèles de régression simple à un seul niveau<sup>4</sup> (Bressoux et al., 1997 ; Bressoux, 2000). La solution adaptée réside dans l'utilisation de modèles multiniveaux qui permettent de séparer les parts de variances des différents niveaux d'analyse (élèves, classes, écoles...). Il convient alors, dans la plupart des cas, d'avoir recours à ces modèles multiniveaux pour mesurer l'influence des dispositifs pédagogiques, comme on le fait à présent systématiquement pour d'autres variables de contexte (Duru-Bellat, Suchaut, 2005).

### **Les enjeux de l'évaluation**

La production de résultats empiriques sur l'école en général et sur l'efficacité de certains dispositifs, qu'ils soient institutionnels ou locaux, ne va pas sans bousculer certaines idées reçues sur l'éducation que tout un chacun est susceptible de véhiculer. En fonction de leurs convictions, de leurs intérêts personnels, mais aussi de leur propre engagement dans les dispositifs soumis à l'évaluation, les acteurs réagissent différemment selon les résultats produits. La publication des résultats de certaines recherches peut donner lieu à de véritables polémiques et marquer fortement les acteurs dont les pratiques ont été évaluées. On peut évoquer à cet égard les travaux sur les actions de remédiation à l'école primaire conduits au début des années 90 (Mingat, 1991) pour lesquels le débat a également eu lieu sur le plan scientifique (Mingat 1993 ; Plaisance, 1993). La polémique peut également voir le jour quand les résultats ne vont pas dans le sens attendu par les commanditaires de l'évaluation, ces derniers étant souvent impliqués dans les actions évaluées. On citera à cet égard deux travaux d'évaluation assez récents. Le premier s'est attaché à mesurer l'efficacité d'un dispositif basé sur l'individualisation de l'enseignement au cycle III (Piquée, Suchaut, 2004), le second a évalué une action d'accompagnement scolaire visant à favoriser l'apprentissage de la lecture au CP en tendant de compenser les inégalités culturelles face à l'école (Piquée, Suchaut, 2002a). Les rapports de recherche ont révélé que les objectifs des dispositifs étaient loin d'être atteints et les résultats de ces évaluations externes étaient très éloignés de ceux produits par les évaluations internes antérieures (Piquée, Suchaut, 2002b). La polémique n'est évidemment plus de mise quand les résultats des pratiques évaluées sont très positifs<sup>5</sup>...

### **Collaboration entre les acteurs de l'évaluation**

Pour éviter les conflits entre les différents partenaires engagés dans une évaluation, il est indispensable de développer le plus possible la coopération entre les acteurs à toutes les étapes des recherches qui se centrent sur l'évaluation de dispositifs (Genelot, Suchaut, 2000). Cette coopération doit s'opérer dès la phase d'élaboration des hypothèses et se poursuivre lors de la construction des outils d'observation et de la définition de l'échantillon. Les atouts et surtout les limites de la méthode d'analyse retenue doivent être clairement énoncés et les modalités de diffusion et de publication des résultats débattus. Mais ces questions de méthode

---

<sup>4</sup> Du point de vue statistique, on distingue les variables selon le niveau de recueil des données. Les élèves constituent le niveau premier, les classes le second niveau, l'école le troisième niveau ...

<sup>5</sup> C'est par exemple le cas pour les activités musicales à l'école maternelle (Mingat, Suchaut, 1996).

ne sont sans doute pas la seule cause de la distance trop grande qui sépare le monde de la recherche de celui du terrain.

Certains objets d'étude, et particulièrement les dispositifs et pratiques d'enseignement, se prêtent a priori parfaitement à une coopération entre les acteurs et les chercheurs ; il est en effet possible de développer des recherches à caractère expérimental qui débouchent sur des conclusions à caractère "prescriptif". Il faut pour cela que les chercheurs soient plus nombreux à s'engager dans le domaine de l'évaluation et ne se limitent pas à des observations et à des analyses basées sur des critères qui peuvent parfois être éloignés de ceux utilisés par les enseignants sur le terrain. Ce n'est sans doute qu'avec ce double rapprochement (entre chercheurs d'horizons différents et entre chercheurs et praticiens) que la distance entre la théorie, le discours des acteurs, les pratiques effectives et les mesures politiques pourra se réduire.

Enfin, des progrès sont aussi à faire dans notre pays pour que les évaluations quantitatives fournissent les meilleures garanties scientifiques possibles. L'attention doit se porter sur plusieurs dimensions : l'échantillonnage, le recours aux modèles multiniveaux pour évaluer les effets de contexte, la précision de la mesure des acquis des élèves. Cela pourra sans doute éviter que nombre de résultats produits par l'évaluation externe présentent un caractère erratique, ces résultats pouvant varier sensiblement d'une étude à l'autre dans l'intensité des effets détectés. C'est donc vers davantage de complexité statistique et de rigueur méthodologique qu'il faut s'orienter dans les évaluations externes. Enfin la mobilisation conjointe des approches quantitatives et qualitatives dans une même recherche peut s'avérer particulièrement heuristique, cette mixité des approches reste trop peu fréquent dans le contexte français (Leroy-Audouin, Suchaut, 2005).

## **Bibliographie**

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'éducation et formations*, N° 44.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Deuxième phase. *Les dossiers d'éducation et formations*, N° 70.

Bressoux P., Coustère P., Leroy-Audouin C.(1997) Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation, in *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, pp. 67-96.

Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Habilitation à diriger les recherches. Université Pierre Mendès France. Grenoble.

De Ketele J.M. (1993). L'évaluation conjuguee en paradigme. *Revue française de pédagogie*. N°103 pp.59-80.

Duru-Bellat M., Mingat A. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. PUF.

Duru-Bellat M., Suchaut B. (2005), L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2005, n°3, pp 5-42. (coll. Duru-Bellat M.)

Genelot S., Suchaut B. (2000) L'évaluation des innovations pédagogiques : quelles modalités de coopération entre les différents acteurs ? *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 23, N°1, pp. 23-42.

Hadji C. (1992). *L'évaluation des situations éducatives*. Paris PUF.

Leroy-Audouin C., Suchaut B. (2005) À chaque classe ses élèves : procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, n° 152. A paraître.

Mingat A. (1991) Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des élèves. *Revue française de Sociologie*, n°XXXII-4, 1991, p 515-549

Mingat A. (1993) Commentaires sur les remarques d'Eric Plaisance. *Revue française de sociologie*, n°XXXIV, 1993, pp 65-68

Mingat A., Suchaut B. (1994). *Évaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle*. Les cahiers de l'Iredu, n°56, 200 p.

Piquée C., Suchaut B. (2004), Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? ». *Revue française de pédagogie*, N°146, pp. 91-103.

Piquée C., Suchaut B. (2002a). Efficacité pédagogique d'une action d'accompagnement scolaire : l'évaluation du « Coup de pouce de Colombes », Rapport pour l'A.P.F.E.E., 2002, 80p.

Piquée C., Suchaut B. (2002b). Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe : le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 35, N°3. pp. 103-126.

Plaisance E. (1993). Remarques sur l'évaluation des actions de rééducation à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, n°XXXIV, 1993, pp 61-64

Suchaut B. (2003), De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Dossiers des sciences de l'Éducation*. N°10, pp. 17-29.