



Accompagner les pratiques évaluatives des enseignants

YANN MERCIER-BRUNEL,
MCF EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION,
LYON, MARDI 28 JANVIER 2020

1. Pratiques évaluatives et expertise professionnelle

SAVOIR DE QUOI ON PARLE : CIRCONSCRIRE NOTRE SUJET.

1.1. Comprendre de quoi on parle

Évaluer, c'est (De Ketele, 1989, 2010, 2016) :

- Recueillir un ensemble d'informations pertinentes à partir de l'observation outillée.
 - Interpréter ces informations au regard de critères ou d'objectifs d'apprentissage.
 - Pouvoir prendre une décision en conséquence (verdict, aide, orientation, etc.).
- Ne plus aborder l'évaluation comme un temps de la séquence mais comme un processus continu dans l'apprentissage (monitoring/contrôle, Nelson, 1996).

1.2. Faire bouger sa pratique de l'évaluation

- praxis (πράξις) : bien agir est le but même de l'action
poïésis (ποίησις) : le résultat est le but de l'action *Aristote (Eth. Nic., VI, 5)*
- Analyse de pratiques (Balint, 1957), pratique réflexive (Schön, 1987).
- La réflexivité permet au sujet formateur de (se) réfléchir pour se comprendre comme sujet et comme formateur (Imbert, 1997).

1.3. Les ambiguïtés des pratiques évaluatives

Construite en formation (théorique), elles viennent heurter le discours issu du terrain :

- Des rapports ambigus aux évaluations externes (PISA, PIRLS...) : culpabilité/justifications.
 - Un certain rapport à l'Institution : (il-)légitimité des politiques et des formateurs hors des classes (soupçonnés d'être éloignés des résistances du terrain).
 - Des «gestes du métier» (Jorro, 2002) à déconstruire : *imaginaire de la maîtrise* (Jorro, 2000).
 - A l'articulation du disciplinaire et du didactique (Marchive, 2005), où est reconnue l'expertise évaluative ?
- Et si on appréhendait les pratiques évaluatives comme des actions situées (Suchman, 1987) dans le cadre d'une affordance (Gibson, 1979).

1.4. Évaluer... s'apprend ! (Tourmen, 2016).

La formation et l'éducation sont des univers saturés de pratiques et de discours évaluatifs (2016a) → ne pas se disperser en formation, partir d'une **problématique pratique**.

Tandis que les injonctions à évaluer se multiplient, les enseignants, formateurs, responsables de formation et tuteurs s'exécutent sans avoir toujours eu le temps de **s'y préparer**, de **s'informer** ni de **se former** (2016a).

Risque d'une grande centration sur les outils et les méthodes au détriment du développement de l'activité évaluative (2016b) → **le praticien** doit être **au centre** du propos.

« plus un indicateur de performance est utilisé pour la prise de décision [...] et plus il a de chances de distordre et de corrompre le processus qu'il est censé piloter » (Campbell 1975) → **attention aux grilles externes** ! Intérêt du processus de **référentialisation** (Figari, 1994).

... mais c'est un apprentissage complexe

« Cultiver le doute » et « se former à l'enquête évaluative » (Figari, 2016).

Articuler des savoirs sur l'évaluation, des savoir-faire didactiques, méthodologiques et sémiotiques, un savoir-être éthique (Jorro, 2003).

Ne pas se tromper d'évaluation, entre démarche et objectif (De Ketele, 2010) : certifier ?
Lister ? comprendre ?

→ Développer une attitude critique (constructive) face aux outils pour évaluer.

2. Accompagnement et conduire du changement

MODIFIER LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTS
NÉCESSITE UN SAVOIR FAIRE RÉEL.

2.1. Développer une conduite du changement (Merdinge-Rumpler et Nobre, 2011)

Préférer un changement construit, moins précis mais impliquant fortement les acteurs à un changement prescrit, plus clair mais moins impliquant et plus brutal (top-down).

→ Assimilation vs accommodation ?

Quatre phases :

- phase exploratoire,
- phase de planification,
- phase de mise en œuvre,
- phase d'intégration.

2.1.1. La phase exploratoire

- Identifier les **systemes de representation des acteurs** concernant l'évaluation (logiques d'arrière-plan qui sous-tendent les gestes professionnels) → temps d'observation.
- Faire émerger les éléments non satisfaisants pour les acteurs en les séparant de leurs modèles explicatifs (vers un **constat partagé**), en faire le support des demandes institutionnelles.
- **Proposer une analyse** à partir de la littérature scientifique et des enquêtes institutionnelles rigoureuses (PIRLS, PISA, TIMSS) → s'appuyer sur des « autorités » scientifiques.
- Ne pas proposer de réponses, ne pas laisser sans réponse → parole inchoative.
- Ne pas chercher à convaincre mais à explorer, miser sur l'effet « tâche d'huile ».

2.1.2. La phase de planification

- Définir des **objectifs communs** de changement qui aient **du sens pour les acteurs**, se placer en mode projet pour faire évoluer les pratiques → attention à la ZPD des sujets.
- Identifier les **leviers** de ces changements et ses obstacles → faire émerger les pistes, puis proposer et cadrer (organisation et moyens disponibles).
- Co-construire un ensemble de critères de réalisation (Jorro, 2000) et d'indicateurs d'efficacité (**référentialisation collective**), éviter les « échéances », préférer les « rendez-vous d'étape ».
- Là encore, ni violence ni inconsistance.
- Rassurer, tant sur les objectifs que sur l'accompagnement et les échéances.

2.1.3. La phase de mise en œuvre

- Accompagner sans diriger l'articulation du projet avec les pratiques en place → manifester la confiance, susciter l'invitation et non imposer le contrôle → motivation intrinsèque.
- Proposer un étayage (d'après Bruner, 1983) des nouvelles pratiques (collectif et individuel) :
 - ✓ maintenir la volition (d'après Cosnefroy, 2011),
 - ✓ réduire la complexité : aider à hiérarchiser, focaliser sans perdre de vue la complexité.
 - ✓ maintenir la cohérence : avec le reste de la pratique de l'enseignant.
 - ✓ permettre de s'analyser : distinguer les éléments significatifs, identifier les signes d'alerte.
 - ✓ réguler la frustration : quand la dynamique de classe résiste ou n'évolue pas.
 - ✓ augmenter ses ressources : permettre des échanges/observations.
- La conduite du changement prend du temps, ne pas viser trop grand au départ.

2.1.4. La phase d'intégration

- **Stabiliser** les nouvelles pratiques : valider (visite, réunion d'équipe) et laisser le temps de l'appropriation et de la ritualisation.
- Soutenir la **diffusion** des pratiques : encourager CAFIPEMF/CAFFA, diffusion par les ENT, solliciter pour des co-animations de formation ou d'échanges de pratiques professionnelles (PAF, INSPE, circonscriptions).
- Lier à des formes positives d'**évaluation** administrative : missions (IMP), rendez-vous de carrière, accompagnement aux certifications et concours...

2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (2003) définit les sources du sentiment d'efficacité personnelle, condition sine qua non au changement :

- des retours évaluatifs positifs des personnes d'autorité,
- les effets vicariants (comparaison entre collègues),
- les réussites,
- les éléments émotionnels.

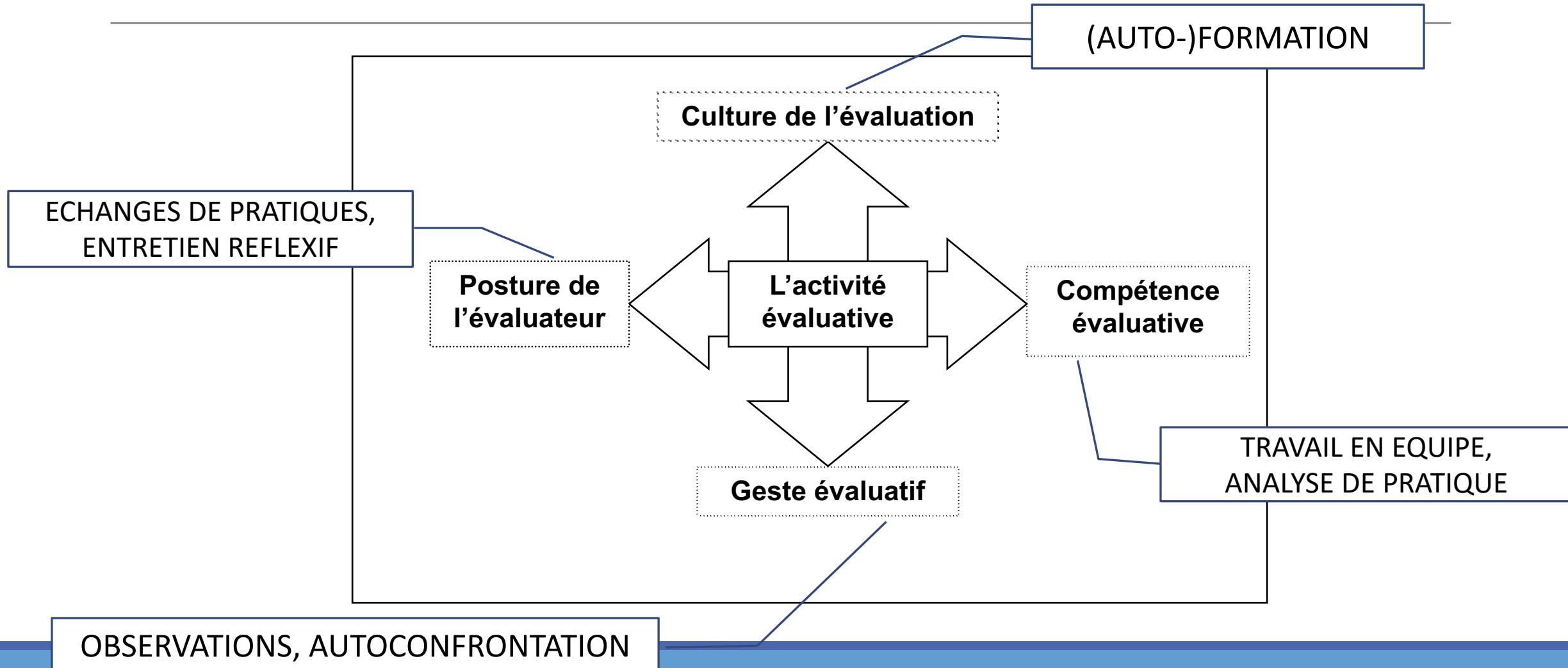
→ Le discours de l'accompagnateur doit nourrir ce sentiment pour favoriser l'engagement (le changement est anxiogène).

2.3. La reconnaissance professionnelle (Jorro, 2009)

- Reconnaître **le travail fourni** et ses acquis : préparation, relation aux élèves, organisation, réactions appropriées...
- Reconnaître **le parcours accompli** : conserver une trace des difficultés, des objectifs atteints, identifier ensemble les observables qui montrent les progrès et difficultés pour fixer de nouveaux objectifs.
- Reconnaître **le sujet en développement**, respecter son intelligence et sa capacité (ou difficulté) de compréhension, intégrer son projet, ménager son investissement affectif (ses colères, ses exaltations, son besoin de réussite).

3. En guise de conclusion

3.1. Croiser les flux



3.2. Boucler la boucle : des compétences du formateur évaluateur

Ce que je sais faire (\neq crois savoir faire ☠) :

- Compétences **culturelles** : savoir (s')outiller, s'être (réellement) approprié des savoirs et des concepts et aller y puiser des ressources.
- Compétences d'**ingénierie de formation** : savoir concevoir à partir de la diversité des publics, de leurs spécificités et des moyens disponibles.
- Compétences **méthodologiques** : savoir mettre en œuvre et accompagner des professionnels dans le cadre d'une relation interpersonnelle.
- Compétences **sémiotiques** : savoir observer et interpréter pour agir.
- Compétences **éthiques** : savoir respecter le sujet, s'adresser à ce qu'il est et non à ce qu'on voudrait qu'il soit.

Merci de votre attention
