

L'ÉVALUATION

Rosi Tadiello

Service Recherche et Expérimentation I.R.R.S.A.E. Vallée d'Aoste

Projet d'
Évaluation formative et de
Différenciation de la
Région d'
Aoste



Pier Angelo Rosset

1. INTRODUCTION

L'évaluation est un moment essentiel du processus d'apprentissage/enseignement. Donc on ne peut pas ignorer sa complexité et la réduire aux bulletins, aux notes, aux bilans faits pour renseigner périodiquement les parents et décider de la promotion ou de l'orientation.

Il s'agit d'aller vers une évaluation formative permettant d'intervenir en cours d'apprentissage pour mieux l'orienter et pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés, en leur donnant les éléments nécessaires à modifier leurs démarches scolaires. Il doit toutefois être clair que l'évaluation formative est inséparable d'une volonté de différenciation de l'enseignement et qu'en tra-

vailant sur ces thématiques on touche à la gestion de la classe, aux didactiques des disciplines, à la relation entre enseignants et entre enseignants et élèves, aux attentes des parents, donc à l'approche pédagogique dans son ensemble.

C'est dans ce sens que la réflexion a été menée par un groupe de préparation, comprenant les directeurs et les collaborateurs didactiques d'Aoste 1, Gignod, Morgex et Verrès et une intervenante de l'Université de Genève, Monica Gather-Thurler^(*). Cette équipe a collaboré durant la période de septembre 1991 à juin 1992 et elle a abouti à la décision de mettre en route, dès septembre 1992, un projet de recherche-action pour les 4 circonscriptions, pendant une

durée de 2-3 années (projet P.E.D.R.A. = Projet d'Evaluation formative et de Différenciation de la Région d'Aoste).

2. LA RECHERCHE-ACTION

Modifier les pratiques pédagogiques dans le sens d'une évaluation plus formative et d'une différenciation de l'enseignement c'est, d'une part, une question de prise de conscience, de conceptualisation et de changement d'attitudes; de l'autre, c'est aussi une question d'instruments et d'outils, permettant à l'enseignant de gérer sa classe d'une façon plus efficace, en réfléchissant sur ses pratiques et en introduisant les régulations nécessaires pour aboutir à une plus grande cohérence avec l'objectif: faire réussir l'enfant. Pour cette raison le groupe a envisagé la recherche-action comme le moyen le meilleur pour aider les enseignants à se construire des compétences et des attitudes professionnelles nouvelles. En effet la recherche-action permet de conjuguer la théorie et la pratique et, en particulier, d'utiliser la pratique en tant que contenu et instrument même de la réflexion théorique, en réalisant ainsi une interaction entre deux aspects souvent considérés comme étant inconciliables. Bref, elle propose aux enseignants (qui sont des praticiens!) de travailler sur le terrain, de réfléchir sur leurs pratiques et de devenir les acteurs principaux du changement.

3. LES TRAVAUX PRELIMINAIRES

Pendant l'année scolaire 1991/92, l'équipe a fixé les objectifs et les méthodes de travail du projet. Il s'est ainsi avéré que travailler sur l'évaluation formative et la différenciation de l'enseignement impliquait forcément un élargissement vers d'autres thématiques: autonomie et coopération des élèves; gestion efficace du module; gestion

démocratique de la classe; bilinguisme.

En adaptant EVAQ, un instrument d'évaluation de la qualité de l'école primaire créé aux Pays Bas, à la réalité de l'école valdôtaine, le groupe a procédé au développement d'un instrument d'auto-analyse du fonctionnement des modules adapté à la réalité valdôtaine. Sur la base de cet instrument, les DD et les CD ont entrepris dans leurs classes une série d'observations qui ont confirmé pleinement le choix des thématiques principales et qui ont convaincu les membres du groupe qu'une approche systématique est indispensable pour mettre en place des changements durables visant à améliorer les pratiques pédagogiques.

4. LES PHASES ET LES OBJECTIFS DU PROJET

Le projet PEDRA a été conçu en se basant sur l'analyse de fonctionnement des modules touchés. Il comprenait une première phase d'expérimentation qui s'est appuyée sur l'instrumentation développée pendant les travaux préliminaires par les DD et les CD. L'objectif était d'amener les enseignants à:

- procéder à une auto-analyse de leur fonctionnement par rapport aux thématiques choisies;
- définir les objectifs de changement correspondant à leurs

- priorités et besoins;
- développer et expérimenter, dans les différentes thématiques choisies, des instruments et des dispositifs didactiques permettant de modifier leurs pratiques pédagogiques;
- élargir leurs connaissances théoriques et modifier leurs attitudes dans les domaines touchés par les thématiques choisies.

Dans une seconde phase, en fonction des expériences faites et des résultats obtenus, il est prévu d'élargir l'expérience à d'autres modules dans les diverses circonscriptions de la Vallée d'Aoste. Il s'agira par conséquent de mettre en place en temps utile, un dispositif de diffusion des résultats de l'expérience, au moyen d'instruments et de stratégies adéquats.

5. LA PREMIERE ANNEE D'EXPERIMENTATION

L'année 1992/93 a été celle du démarrage du projet sur le terrain. Quatre circonscriptions (Aoste 1, Gignod, Morgex et Verrès) ont participé à la recherche-action, avec 18 enseignants de 6 modules (Brusson, Chamdepraz, La Salle, Ponte di Pietra, Valpelline et Oyace). En début d'année, des enseignants se trouvaient engagés dans l'aventure sans l'avoir vraiment choisie, mais les craintes de voir une



Une réunion du conseil de classe des élèves

nouvelle innovation apparaît comme les peurs justifiées face à un projet changeant fondamentalement le système de travail de la classe, la culture commune du module, les interactions sociales entre les divers partenaires ont fait place, petit à petit, à une véritable envie de changement.

La démarche utilisée, c'est à dire la recherche-action, a offert aux enseignants un aller et retour continu entre le terrain et la théorie leur permettant de penser leur pratique en interagissant avec des apports conceptuels. En effet ils ont participé à des journées de formation et d'échanges d'expériences qui ont facilité la construction d'une culture commune et qui ont été l'occasion d'un travail conceptuel important à l'aide de vidéos, de mini-conférences, de lectures, d'échanges et d'analyses au niveau des pratiques et des essais tentés.

Mais, à côté de ces séminaires, il y a eu tout le travail de programmation et d'expérimentation dans les classes, qui s'est déroulé avec l'accompagnement des directeurs et des collaborateurs didactiques, ainsi que des intervenantes externes: Monica Gather-Thurler et Etienne Vellas, de l'Université de Genève. Celles-ci ont suivi, pendant quelques demi-journées, les activités de classe et, après chaque visite dans les modules, elles se sont réunies avec les enseignantes. Tout cela a été fort utile pour se rendre compte de la réalité du terrain et pour réguler les expériences en cours de développement; en outre ces rencontres ont permis une véritable différenciation au niveau même de la formation des équipes d'enseignants.

L'IRRSAE, pendant l'année 1993, a suivi PEDRA, participant aux travaux de l'équipe de projet, et a assumé, cette année, la gestion et la coordination de la recherche-action afin de faciliter le développement des expériences et leur diffusion.



Un moment de travail individuel

6. LE BILAN DE L'EXPERIENCE

Maintenant les enseignants sont déjà engagés dans la deuxième année d'expérimentation. Je crois donc important chercher à faire le bilan de l'expérience menée jusqu'à présent.

Après un an dans PEDRA, les enseignants:

- ont pris conscience des effets de l'évaluation normative et se représentent d'une manière plus fine les effets pouvant être attendus d'une évaluation formative dans un enseignement différencié;
- ont défini leurs priorités quant à l'évaluation formative et à la différenciation;
- ont compris l'importance de prévoir les activités scolaires à partir de finalités et d'objectifs clairs, déclarés et partagés;
- ont comparé différentes manières de répertorier les finalités et les objectifs afin de pouvoir veiller à l'avancement de chaque enfant;
- ont modifié leur habitude de travailler séparément dans la classe, bien qu'ils appartiennent au même module, et ils ont appris à réellement coopérer en équipe (personnes-ressources à disposition dans un même lieu, au même moment et avec les mêmes enfants);
- ont construit divers "contrats de travail" (ou "plans de semaine") permettant un travail plus individualisé des élèves et

ils ont alterné des activités collectives et différenciées;

- ont mis en place des "conseils de classe" où les élèves peuvent parler librement de leurs problèmes (peurs, difficultés, découvertes, désirs, espoirs...);
- ont analysé certains instruments d'observation formative;
- ont établi un temps d'accueil au commencement de chaque semaine;
- ont aussi mieux profité de l'espace disponible: dans certains modules, ils ont annexé des locaux inutilisés ou ils ont modifié l'espace de la classe pour aménager des endroits différenciés.

Voilà les changements que les enseignants engagés dans PEDRA ont amorcés cette première année. Il est vrai que les liens entre pédagogie du projet et différenciation de l'enseignement sont encore à clarifier et que les connaissances théoriques dans les domaines touchés doivent être approfondies, mais je crois pouvoir dire que le bilan est largement positif. Les instituteurs sont vraiment en train de changer leur pensée et leurs pratiques, ils vont modifier leur habitus d'enseignant et refuser que l'échec scolaire soit une fatalité.

© Nous remercions Monica Gather-Thurler et Etienne Vellas pour le matériel qu'elles nous ont transmis et que nous avons utilisé pour écrire cet article.