

L'EVALUATION DES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES

Jacques Dejean, consultant et professeur de management à l'ESIEE

• Introduction

Avant de vous présenter le plan de mon intervention, un mot pour dire *d'où je parle*, car je n'enseigne pas à l'université : je suis d'abord formateur d'adultes et consultant (en management, en formation de formateurs et en évaluation) ; je suis psychosociologue. Je viens donc d'un univers où le concept d'évaluation n'est en général pas associé à celui de notation.

Il se trouve que je travaille également, à mi-temps, dans une école d'ingénieurs (dont le cursus est de 5 ans, c'est à dire que nous rencontrons en 1^{er} cycle des problèmes comparables, toutes proportions gardées, à ceux que vous pouvez rencontrer dans des universités) ; j'y suis professeur de management et chargé d'une mission sur les questions d'évaluation des enseignements et de formation des jeunes enseignants.

Je travaille depuis longtemps sur les questions d'évaluation, mais plus particulièrement dans l'enseignement supérieur depuis 6 ans, que ce soit pour la mise en place d'un dispositif d'évaluation des enseignants dans une université, pour l'évaluation d'un diplôme d'université, ou surtout sur les questions d'évaluation des enseignements.

J'ai rédigé il y a un an un rapport sur "l'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises" pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école¹.

Je ne suis pas un théoricien de l'innovation pédagogique : je me référerai sur ce champ aux travaux de chercheurs qui ont travaillé sur ce thème, principalement dans le primaire et le secondaire d'ailleurs.

Un mot du thème sur lequel on m'a demandé d'intervenir et de ses enjeux :

- Pourquoi ce thème, pour quelles raisons ? Parce que tant que des innovations pédagogiques ne sont pas évaluées, il semble difficile pour leurs initiateurs d'obtenir des moyens pour qu'elles se développent ; c'est à dire que pour pouvoir demander et obtenir un soutien, il faut qu'on ait pu les évaluer et prouver leur valeur.

- Mon objectif : qu'à l'issue de cet exposé, vous ayez pu repérer quelques points clés, indispensables à avoir à l'esprit si l'on veut évaluer une innovation pédagogique, dans l'enseignement supérieur.

- Un paradoxe : celui de parler de façon traditionnelle de quelque chose de novateur.

• Plan de mon intervention

1 - Quelques précisions sur les termes : de quoi parle-t-on quand on parle :

- d'évaluation ?
- d'innovations ?
- et d'innovations pédagogiques ?

2 - Quelques propositions pour l'évaluation d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

I - DE QUOI PARLE-T-ON ?

1 – L'évaluation

11 – Un même terme utilisé pour désigner des réalités et des pratiques différentes

Une des principales difficultés, quand on parle d'évaluation avec des enseignants ou des enseignants-chercheurs, c'est que le même terme désigne des réalités qui peuvent être très différentes :

¹ *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, mars 2002, consultable sur le site du Haut Conseil <http://cisad.adc.education.fr/hcee> ou sur celui de la C.P.U. www.cpu.fr, rubrique "Publications".

- le plus souvent, il s'agit de l'évaluation des acquis des étudiants, c'est-à-dire le jugement porté sur leurs travaux ou leurs connaissances, évaluation souvent confondue avec l'acte de notation lui-même, qui a les apparences d'une mesure et n'en est une qu'assez rarement ; pour parler de cette évaluation des élèves ou des étudiants, on aura recours à toute une série de qualificatifs : évaluation sommative, formative, certificative, etc. Mais très souvent, on utilisera aussi bien le terme de "contrôle" (de connaissances) pour désigner cette activité d'évaluation,
- le même terme désigne également l'évaluation des dispositifs, des méthodes et moyens mis en œuvre pour permettre ces acquisitions chez les étudiants ; exemple, l'évaluation d'un enseignement ou d'une formation, qui peut être réalisée par des commissions réunissant des enseignants et des étudiants,
- et il peut aussi désigner le fruit du travail d'experts du C.N.E. chargés d'évaluer une université.

Alors, que peut-on entendre par évaluation... ?

Il n'existe *pas une, mais des* définitions de l'évaluation, *pas une, mais des* problématiques de l'évaluation. Pourtant, un certain nombre de praticiens et de chercheurs se rejoignent sur quelques points (qui ne sont pas forcément connus dans le monde des enseignants) :

- l'évaluation est différente du contrôle (et il me semble que beaucoup d'enseignants-chercheurs ne veulent pas entendre parler d'évaluation de leurs enseignements parce qu'ils assimilent évaluation et contrôle) ; a fortiori, elle est différente de l'inspection,
- l'évaluation est différente de la mesure,
- l'évaluation est différente de la notation.

a) Evaluation et contrôle

Même si, dans la réalité, les rapports entre évaluation et contrôle peuvent être étroits et s'il n'existe pas obligatoirement de clivage absolu entre ces deux notions, elles ne proviennent pas du même univers et ne recouvrent pas les mêmes réalités. On a sûrement intérêt à les distinguer si l'on veut pratiquer l'évaluation.

L'étymologie du terme contrôle nous renvoie à deux univers, celui de l'armée (où l'on "enrôlait" avec un registre tenu en double, le rôle et le contre-rôle) et celui de la comptabilité, (où le contrôle permettait de "vérifier des comptes au moyen d'un second registre").

Le contrôle est souvent centré sur l'étude *du déroulement* d'une action.

Avec le contrôle, on est dans le domaine de *la vérification du respect des procédures*, on recherche en général *la conformité ou la régularité* d'une action à ce qui a été défini comme règles ou à ce qui a été prévu.

Enfin, le contrôle peut être réalisé *par des experts extérieurs* à la réalité étudiée.

L'étymologie du terme évaluation nous renvoie à la notion de *valeur* ; il ne s'agit plus de vérifier le respect de procédures, voire de modes opératoires, mais d'apprécier la valeur d'une action. On est dans le domaine de l'appréciation, du jugement, plutôt que dans celui de la vérification.

C'est ainsi que J. M. Barbier, professeur au CNAM, définit l'évaluation en formation comme "un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur"².

Si le contrôle est souvent centré sur le déroulement de l'action, l'évaluation est, elle, *centrée sur les effets* de l'action évaluée.

L'évaluation, un jugement de valeurs, donc.

Mais qui dit valeurs et pluralité d'acteurs engagés dans une action (comme c'est le cas dans toute action d'éducation et dans toute innovation pédagogique) dit pluralité de systèmes de valeurs et *nécessité du débat et de la confrontation*. La valeur d'une action, d'un projet, d'une politique, ne peut être décrétée par un seul acteur.

² J. M. Barbier, *L'évaluation en formation*, PUF, Paris, 1985.

L'évaluation implique donc le débat ou encore "la confrontation d'opinions et de valeurs"³, à la différence du contrôle ; et l'évaluation implique la participation des acteurs qui ont été ou sont engagés dans l'action à évaluer.

Cette conception de l'évaluation ne correspond pas, me semble-t-il, à la représentation dominante de ce terme chez les enseignants et enseignants-chercheurs alors qu'elle me semble assez communément admise par ceux qui sont engagés dans l'évaluation de projets ou de politiques publiques.

b) Evaluation et mesure

La mesure est un *matériau à partir duquel on va pouvoir évaluer*, mais elle n'est pas l'évaluation ; elle n'exprime aucun jugement, mais elle va servir à le formuler.

Si le thermomètre indique une température de 10° et que nous sommes en plein hiver, on pourra dire qu'il fait "vraiment bon", mais si nous sommes en été, on pourra affirmer qu'il fait "drôlement froid". Pour porter un jugement, on aura comparé une donnée observée (et mesurée par un thermomètre) à une valeur de référence (la température qu'il fait habituellement dans un pays ou une région donnée en telle saison).

Un problème : quand on note (y compris les résultats d'étudiants dans le cadre d'une innovation pédagogique) est-on dans l'évaluation ou dans la mesure ?

Il me semble que l'on est dans l'expression d'un jugement de valeur (dont les critères ne sont pas toujours très explicites), mais d'un jugement porté par un seul acteur, l'enseignant, et dont l'expression, la note, a l'apparence d'une mesure.

c) Evaluation et notation

Lors du travail que j'ai effectué en vue de la rédaction de mon rapport, j'ai été très frappé par le fait qu'au ministère même, évaluation et notation étaient considérés comme synonymes.

La notation a l'apparence de la rationalité, elle rassure.

Comme le dit Charles Hadji, professeur de Sciences de l'éducation à Grenoble II, "depuis les recherches de Henri Piéron dans les années 60, tous les travaux sont parvenus à la même conclusion : la note n'est pas fiable" (ex. il faudrait 127 corrections d'une copie de philo, pour arriver à cerner la valeur d'une copie de philo, mais quand même 13 pour une copie de maths)⁴.

Comme c'est le cas pour l'assimilation entre évaluation et contrôle, il me semble que cette confusion entre évaluation et notation a une grande incidence sur les réticences des enseignants-chercheurs à l'égard de l'évaluation de leurs enseignements ; plusieurs personnes m'ont déclaré "les enseignants ne veulent pas être notés".

d) Evaluation et valorisation

Si l'on veut mettre en valeur quelque chose, il faut impérativement en apprécier la valeur : pour valoriser quelque chose, il faut donc l'évaluer. L'évaluation des innovations pédagogiques est une condition de leur valorisation.

En résumé, l'évaluation implique :

- une référence aux valeurs,
- la confrontation d'opinions et de valeurs (même si elle ne se limite pas à cela),
- la participation des différents acteurs engagés dans l'action à évaluer,
- et enfin la possibilité de valoriser (ou de dévaloriser) l'objet évalué.

12 – "L'évaluation est une démarche avant d'être une technique"⁵

Pour beaucoup de décideurs, y compris dans le monde universitaire, l'évaluation est d'abord une question d'outils, d'indicateurs, de grilles, de tableaux de bord...

³ Expression de l'économiste G. Roustang.

⁴ Dossier *L'évaluation*, Supplément à la Lettre de l'éducation n° 374, 1^{er} avril 2002.

⁵ Cette expression, que l'on peut entendre dans la bouche de nombreux professionnels de l'évaluation, est une de celles qui figurent au début du livre de B. Perret *L'évaluation des politiques publiques*, La Découverte, collection Repères, Paris, 2001.

Or c'est d'abord une démarche, avec des étapes :

- une démarche d'explicitation d'abord.

Si l'on admet avec Maurice Baslé, qui est universitaire et fut le premier président de la Société Française de l'Évaluation, que l'évaluation est une "co-construction de connaissance et de sens"⁶, on admettra alors qu'une partie d'un travail d'évaluation consiste à rendre explicite ce qui est implicite, à passer d'une "évaluation implicite" à une "évaluation instituée" dans laquelle toutes les phases de la démarche d'évaluation sont objet de discussion et susceptibles d'observation.

J. M. Barbier, professeur au CNAM, note que l'on peut observer dans la vie économique et sociale trois formes d'évaluations : l'évaluation implicite, l'évaluation spontanée et l'évaluation instituée⁷.

Si l'on considère que toute évaluation passe par trois grandes phases (la construction des fondements de l'acte d'évaluation⁸, l'énonciation du jugement de valeur, et l'observation des effets du jugement de valeur), on peut distinguer différentes façons de procéder à une évaluation selon que ces phases sont ou non explicites.

- une démarche qui passe par un questionnement, j'y reviendrai tout à l'heure.

2 – L'innovation

21 – Elle peut être caractérisée par plusieurs attributs (différents selon les auteurs⁹) ; on peut citer les suivants :

1^{er} attribut : la nouveauté (qui était vue autrefois comme quelque chose de négatif, comme une menace, alors que l'innovation est aujourd'hui valorisée)

2^{ème} attribut : l'amélioration : question : amélioration pour qui ?

L'innovation pose la question des valeurs des différents acteurs. Qui dit innovation dit conflit potentiel de valeurs entre les différents acteurs concernés (par ex. dans l'université les innovateurs eux-mêmes, les collègues, les étudiants, l'administration, le ministère...)

Dans l'évaluation de l'innovation, on va donc être au cœur de conflits de valeurs puisque ces deux termes renvoient aux systèmes de valeurs des acteurs impliqués dans l'innovation ou dans son évaluation.

3^{ème} attribut : le changement :

Françoise Cros distingue deux types de changements :

- "faire autrement pour atteindre des objectifs inchangés",
- "faire autrement pour des objectifs non pris en charge par l'institution, soit parce qu'ils la dérangent, soit parce qu'ils échappaient jusque là à ses prérogatives".¹⁰

Il s'agit bien sûr de deux types de changements distincts et leur évaluation risque de ne pas devoir être conduite de la même façon, nous y reviendrons.

4^{ème} attribut : un contexte donné

5^{ème} attribut : un processus en création, fait d'incertitudes, d'aléas, de risques,

"Lorsqu'on introduit une innovation, on ignore par définition ce qui va se passer" (Bruno Latour, Solange Martin, Michel Duret & Philippe Larédo¹¹).

"L'innovation est une prise de risques" (Norbert Alter¹²)

Plusieurs auteurs opposent même innovation et projet ; pour ma part, je retiendrais plutôt l'opposition entre innovation et procédure.

⁶ "Évaluer, c'est connaître (...) évaluer, c'est surtout "construire ensemble du sens" (Hoppe R. 1999)" M. Baslé, discours d'ouverture du 2^{ème} colloque de la Société Française de l'Évaluation, Rennes, 2000.

⁷ Sur cette distinction très utile pour convaincre du bien fondé de l'évaluation instituée, cf. J. M. Barbier, *ibid.*

⁸ Barbier parle des "composantes" de l'acte d'évaluation.

⁹ Cf. en particulier Françoise Cros, professeur d'université, chercheur à l'INRP, responsable scientifique de l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, qui a coordonné avec G. Adamczewski *L'innovation en éducation et formation*, De Boeck, 1996. La plupart des attributs présentés ici ont été identifiés par elle.

Cf. aussi F. Cros, http://innovalo.scola.ac-paris.fr/PNI1/Discours_conference_candide/conference.htm

¹⁰ F. Cros, in *Évaluer les pratiques innovantes*, CNDP, à paraître en 2003.

¹¹ Article pour La Recherche (non daté).

¹² N. Alter, <http://innovalo.scola.ac-paris.fr>

22 – C'est une réponse à des problèmes

Si l'on recherche ainsi de la nouveauté, du changement, de l'amélioration, c'est en général pour répondre à des demandes, ou des besoins ou à des problèmes.

Marguerite Altet, professeur en Sciences de l'éducation à Nantes écrit "l'innovation est une réponse à des problèmes".¹³

Cela veut dire que si l'on veut évaluer une innovation, il peut être important de connaître non seulement ses objectifs, mais aussi les problèmes auxquels elle est censée répondre.

Si l'on prend l'exemple des enseignements dans le supérieur, on constate qu'ils sont le plus souvent définis en termes de contenus. Parfois, on est heureux de constater que leurs objectifs ont été définis, mais on n'explique que très rarement les motifs ou les problèmes auxquels ces enseignements sont censés être une réponse.

Or cette distinction me paraît centrale, et dans le champ de l'éducation, et dans celui de l'évaluation.

Si l'on considère un projet pédagogique par exemple, on y trouve parfois les intentions, à travers les objectifs (et donc la réponse à la question *pour quoi* en deux mots), mais on y trouve très peu la réponse à la question *pourquoi* en un mot, or c'est la réponse à cette question qui permet de cerner les motifs, les raisons du projet ou les problèmes qui l'ont fait naître.

- Le "pour quoi" donne
la direction
 - et le "pourquoi",
la signification
- et ce sont les deux, ensemble, qui donnent *le sens*.

On n'a le sens d'un projet ou d'une innovation que si les deux sont énoncés.¹⁴

Je citerai deux exceptions dans l'enseignement supérieur français. Dans leurs démarches d'évaluation des enseignements ou "d'évaluation informative des enseignants", l'Université Bordeaux 2 et l'École Nationale Vétérinaire d'Alfort ont mis en œuvre une approche qualité intégrant l'analyse des besoins : les enseignants sont ainsi amenés à exposer (oralement ou par écrit) à quelle analyse ils ont procédé avant de proposer tel enseignement (ou même tel cours ou TD à Maisons Alfort).

23 – L'innovation, une action un peu déviante, à la fois complémentaire et opposée à l'univers de l'organisation

- "L'innovation modifie toujours les organisations dans lesquelles et contre lesquelles elle émerge" (Bruno Latour & al.¹⁵)

- "L'innovation est une désobéissance locale qui a réussi" (Dupuy et Thoenig¹⁶)

- "Les processus d'innovations réussis sont le résultat d'une transgression au moins relative des missions envisagées initialement" (Norbert Alter¹⁷)

L'univers de l'innovation s'oppose ainsi à univers de la gestion, de l'organisation, des procédures.

J'ajouterai pour ma part que dans l'enseignement supérieur, l'innovation (et en particulier l'innovation pédagogique) peut être portée par des personnes ayant des responsabilités dans l'organisation ou l'institution, mais qu'elle est alors souvent déviante par rapport aux normes (explicites ou implicites) existant dans le corps social où elle apparaît (c'est-à-dire la "communauté" des enseignants-chercheurs).

¹³ M. Altet, *L'innovation en questions ?*, www.ac-nantes.fr/peda/ress/mivip

¹⁴ Voir à ce sujet le tableau "Les deux pourquoi?" en annexe.

¹⁵ B. Latour & al, *ibid.*

¹⁶ Dupuy et Thoenig, *L'administration en miettes*, Fayard, 1985.

¹⁷ N. Alter, *Organisation et innovation : une rencontre désordonnée*, <http://innovalo.scola.ac-paris.fr>

3 – Les innovations pédagogiques

31 – *La notion d'apprentissage, au cœur des innovations pédagogiques*

Quand on analyse la littérature sur les innovations pédagogiques, on constate que la notion d'apprentissage est au cœur des innovations pédagogiques,

- l'apprentissage des étudiants bien sûr,
- mais aussi celui des enseignants,
- et celui des organisations d'enseignement elles-mêmes.

On peut donc dire que les innovations pédagogiques sont des innovations qui favorisent les apprentissages des acteurs impliqués dans les situations éducatives.

Pour F. Cros, l'innovation en éducation ou formation est spécifique car

- "elle travaille sur de l'apprentissage ou de la formation,"
- "elle est elle-même un processus d'apprentissage."¹⁸

Cela veut dire qu'un des critères privilégiés de l'évaluation d'une innovation pédagogique sera la faculté qu'aura donné cette innovation de favoriser les apprentissages de ses acteurs.

32 – *Les innovations pédagogiques peuvent intervenir à différents niveaux*

Jean Pierre Béchar, qui a créé à l'école des H.E.C. de Montréal un Observatoire des innovations pédagogiques en gestion, distingue 4 niveaux à prendre en compte pour l'étude des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur : l'environnement externe, l'institution, le département et la classe.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que pour lui, l'évaluation est une des étapes du processus d'innovation (après son idéation, sa construction et son implantation, mais avant sa diffusion).¹⁹

33 – *Quand on parle d'innovations pédagogiques, on est entre plusieurs champs :*

- un champ d'ordre économique : on interrogera alors la rentabilité de l'innovation,
- un champ d'ordre social (beaucoup d'innovations pédagogiques ont par exemple comme visée la réduction des échecs),
- mais aussi un champ d'ordre technique : je connais une grande institution éducative où innovations pédagogiques est automatiquement et quasi exclusivement synonyme de multimédia et TICE.

34 - Un point en débat chez les différents auteurs : l'innovation pédagogique est-elle le fait d'individus ou d'équipes ?

Si beaucoup de travaux anglo-saxons sont consacrés à l'étude des caractéristiques des innovateurs en tant que personnes, Marguerite Altet pense pour sa part qu'une pratique n'est innovante que si elle a été expérimentée par des pairs. Elle souligne d'ailleurs la nécessité pour les enseignants d'apprendre à travailler en équipe, si l'on veut que se développent les innovations pédagogiques.

Compte tenu des pratiques effectives de la plupart des enseignants du supérieur en France et de l'absence fréquent de réelles équipes pédagogiques, je retiendrai comme critère d'une évaluation pédagogique dans le supérieur le fait qu'elle soit la création d'une équipe.

¹⁸ F. Cros, http://innovalo.scola.ac-paris.fr/PNI1/Discours_conference_candide/conference.htm

¹⁹ Voir le site <http://www.hec.ca/oipg> et J. P. Béchar & P. Pelletier, *Dynamique des innovations pédagogiques en enseignement supérieur : à la recherche d'un cadre théorique*, Actes du 19^{ème} Colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Louvain La Neuve, 2002.

II – QUELQUES PROPOSITIONS POUR L'EVALUATION D'INNOVATIONS PEDAGOGIQUES

A – De quel type d'innovation pédagogique parle-t-on ?

- S'il s'agit d'une innovation du 1^{er} type ("faire autrement pour atteindre des objectifs inchangés"), on peut adopter une démarche d'évaluation classique et se référer aux objectifs existants.
- S'il s'agit d'une innovation du 2nd type ("faire autrement pour des objectifs non pris en charge par l'institution, soit parce qu'ils la dérangent, soit parce qu'ils échappaient jusque là à ses prérogatives"), il existe un fort risque que l'innovation ne soit d'abord évaluée négativement, car en référence à des objectifs traditionnels préexistants, alors qu'elle a été conçue pour atteindre d'autres objectifs.
D'où la nécessité dans l'évaluation elle-même d'un débat plus ou moins long sur les objectifs de l'innovation et de la "construction d'instrument originaux d'évaluation", je cite ici Françoise Cros.

Compte tenu des définitions que j'ai données de l'évaluation et des innovations pédagogiques dans la 1^{ère} partie, quelles seraient alors les spécificités de l'évaluation d'une innovation pédagogique ?

Je me centrerai plus sur l'évaluation des innovations pédagogiques en tant que dispositifs pour répondre à cette question, mais je dirai un mot auparavant sur l'évaluation des performances des étudiants dans le cadre d'une innovation pédagogique.

B - En ce qui concerne l'évaluation des performances des étudiants :

1 – L'évaluation d'une innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur ne peut pas être réalisée en comparant seulement les résultats des étudiants dans le cadre de l'innovation aux résultats habituels des étudiants dans une pédagogie traditionnelle, puisque la plupart des innovations pédagogiques se proposent précisément de faire acquérir aux étudiants autre chose que ce que l'enseignement traditionnel se propose de faire acquérir, par exemple des compétences complexes.

L'évaluation d'une innovation pédagogique ne peut se réduire à la réponse à la question : "est-ce que les étudiants ont de meilleures notes ?"

Par exemple, si une innovation pédagogique a pour but de favoriser le développement de compétences nouvelles ou différentes chez les étudiants (esprit critique, coopération, citoyenneté...), ce n'est pas en comparant les seuls résultats que l'on pourra évaluer la réussite de l'innovation pédagogique. Or les représentants d'une institution vont d'abord avoir tendance à l'évaluer à cette aune, ce qui est compréhensible d'ailleurs.

J. M. de Ketele, professeur de Sciences de l'éducation à Louvain La Neuve, écrit : "J'ai souvent entendu, surtout de la part d'institutionnels, que l'innovation est censée améliorer les résultats scolaires. Or cela ne peut se faire que dans la durée et l'on est beaucoup trop pressé de voir cette amélioration. Très peu d'innovations donnent des changements significatifs au départ sur cet aspect là, tous les travaux scientifiques vont dans ce sens. L'innovation apporte d'autres choses, qui sont peut-être au moins aussi, sinon plus importantes."²⁰

Donc, on ne peut pas évaluer une innovation pédagogique en se contentant de comparer les résultats des étudiants aux examens dans le cadre de l'innovation pédagogique à ceux obtenus dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle.

C'est une difficulté pour les innovateurs : montrer que l'innovation pédagogique a permis de faire mieux – ou au moins aussi bien – sur le plan des résultats traditionnels, alors que ce n'était peut-être pas son objectif premier.

²⁰ J. M. De Ketele, in *Evaluer les pratiques innovantes*, CNDP, à paraître en 2003.

2 – La "modification en profondeur" d'une "approche pédagogique implique la mise en cause du mode d'évaluation, car celui-ci conditionne en grande partie le comportement des étudiants"²¹. On peut citer l'exemple de la Faculté de Sciences Appliquées de l'Université Catholique de Louvain, engagée dans une réforme en profondeur des deux premières années d'études, où les modalités d'évaluation des projets évoluent d'année en année.

B – En ce qui concerne l'évaluation de l'innovation pédagogique elle-même :

1 – Si l'innovation est une action un peu déviante par rapport aux pratiques habituelles de l'institution, il faut que **les demandeurs** de l'évaluation soient très clairement identifiés.

Si ces demandeurs sont des représentants de l'institution, cela va donner une couleur et un sens à l'évaluation qui ne seront pas les mêmes que si ce sont les innovateurs qui sont les demandeurs.

2 – De la même façon, comme l'innovation est souvent initiée par des acteurs un peu marginaux, **les motifs ou raisons** pour lesquels on va se lancer dans son évaluation nécessitent aussi une très grande clarté.

Un exemple : il y a quelques années, j'ai piloté pour la Direction Générale de la Fonction Publique une étude visant à évaluer les projets de service dans lesquels s'étaient engagées alors plusieurs administrations : un groupe de travail avait été constitué avec des représentants de chacun des sites impliqués dans cette évaluation.

Quand on leur a demandé quels étaient leurs objectifs dans cette évaluation, tous ont dit qu'ils voulaient mieux savoir ce que le projet de service avait produit comme effets. Mais quand on leur a demandé les raisons de cette volonté de savoir, certains ont répondu qu'ils se demandaient si le projet de service était une bonne initiative et qu'ils seraient prêts à l'arrêter si l'évaluation était négative, alors que d'autres estimaient que la démarche était bonne en soi, qu'il n'était pas question de la remettre en cause ou d'y mettre fin, mais que l'évaluation devait servir à l'améliorer.

Tous avaient un objectif voisin (mieux connaître les effets du projet de service) mais ils s'engageaient dans la démarche d'évaluation pour des motifs bien différents et il était fort utile de le savoir avant d'enclencher cette démarche.

3 – Si l'innovation est une réponse à un ou des problèmes, son évaluation doit comprendre **une référence aux problèmes** qui ont été à son origine et pas seulement une référence à ses objectifs.

4 – Si toute innovation implique un conflit potentiel de valeurs entre les acteurs concernés par sa mise en œuvre, a fortiori son évaluation doit-elle permettre :

- la participation de ces différents acteurs,
- et entre ces différents acteurs, **le débat, la confrontation** de leurs points de vue et de leurs valeurs.

5 – Compte tenu des enjeux possibles de ces différents acteurs dans l'évaluation d'une innovation pédagogique (si l'on admet que celle-ci se fait souvent *contre* l'institution, comme le dit Bruno Latour), il est très souhaitable que l'évaluation d'une innovation pédagogique associe **évaluation interne et évaluation externe**. En matière d'évaluation de sa mission d'enseignement, il me semble que l'université française souffre d'une absence d'évaluation externe et que c'est une des raisons pour lesquelles ce type d'évaluation s'y développe peu. Il existe bien sûr des exceptions parmi lesquelles on peut citer les universités de Bordeaux 2 et de Nantes, pour ce qui concerne l'évaluation de leurs enseignements ou de leurs formations.

6 – Si une innovation est faite par définition d'incertitudes, d'aléas, d'imprévu, d'inédit et si "les objectifs de départ ne sont pas forcément ceux atteints in fine"²², on ne peut l'évaluer en se référant seulement aux objectifs initialement définis.²³

²¹ Aguirre & al. *Devenir ingénieur par apprentissage actif*, 1^{er} Colloque de pédagogie par projet dans l'enseignement supérieur, Brest, 2001

²² F. Cros, http://innovalo.scola.ac-paris.fr/PNI1/Discours_conference_candide/conference.htm

²³ A ce sujet, F. Cros écrit : "L'évaluation d'une innovation transgressive doit faire apparaître le changement, non seulement concernant la manière de faire, mais aussi l'esprit et le renouvellement des objectifs".

- L'acceptation de l'imprévu implique que l'évaluation d'une innovation pédagogique se **centre pour une large part sur des effets imprévus** et parte d'une question large comme "qu'est ce que cela a changé ?"
Par exemple à Louvain la Neuve, les étudiants travaillent plus, les enseignants travaillent plus, ils travaillent plus en équipe...
Ou encore dans cette université française ayant entrepris une réforme des études de physique en 1^{er} cycle, "ils apprennent la physique avec plaisir".
- Dans le même ordre d'idées, **les critères d'évaluation** seront pour une part à **construire en cours d'évaluation** ; en ce sens, l'évaluation d'une innovation peut être assez différente de certaines évaluations de projets classiques.

7 – Si l'apprentissage est au cœur de l'innovation pédagogique, **l'évaluation des apprentissages permis par l'innovation doit être au cœur de son évaluation.**

Cette innovation pédagogique a-t-elle permis :

- plus d'apprentissages ?
- de nouveaux apprentissages ?
- des apprentissages de meilleure qualité ?

Cela revient à dire également que l'on se situe au moins autant dans une évaluation **du processus** que dans une évaluation du résultat.

Exemple : il ne s'agira pas seulement de savoir si des étudiants ont acquis davantage de connaissances que dans un enseignement traditionnel mais de savoir s'ils ont acquis mieux, ou différemment, ou avec plus de motivation, ou plus de plaisir. Il pourra s'agir d'apprécier comment les étudiants ont appris : en surface, en profondeur, de façon plus définitive, etc. ? C'est ce qu'illustre cette phrase d'un enseignant de Louvain après la réforme des deux 1^{ères} années des études d'ingénieurs : "les projets qu'ils font (en 1^{ère} année) sont parfois de mauvais travaux, mais ils y apprennent beaucoup".

8 – Si l'apprentissage de ses acteurs est au cœur de l'innovation pédagogique, son évaluation doit obligatoirement chercher à apprécier **quels ont été les apprentissages de ces divers acteurs et pas seulement ceux des étudiants.**

On doit d'ailleurs pouvoir déduire de cela le fait que l'évaluation d'innovations pédagogiques doit comprendre une dimension qualitative importante.

C'est me semble-t-il confirmé dans les faits.

9 – Au sujet de l'apprentissage, **une intuition** qui devient de plus en plus une conviction chez moi : il ne sert sans doute pas à grand chose d'imaginer une innovation pédagogique si dans sa conception, ou dans son déroulement, les enseignants ne sont pas amenés à **réfléchir en profondeur à la façon dont on apprend, à la façon dont leurs étudiants apprennent.**

Si je reviens à l'exemple de la Faculté de Sciences Appliquées de Louvain La Neuve, la réforme du 1^{er} cycle y a été fondée sur une réflexion de tous les enseignants qui l'ont mise en place (qui ne sont pas des spécialistes en Sciences de l'éducation), réflexion portant sur leurs propres conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. On peut se référer pour alimenter cette réflexion à toutes les recherches sur le constructivisme ou le socio-constructivisme, ou à la différence entre apprentissage en surface ou en profondeur²⁴.

Pour terminer, je présenterai très rapidement la démarche de questionnement dont je parlais tout à l'heure. En s'inspirant d'une démarche d'évaluation de projet, voici ce que pourrait être une démarche d'évaluation d'une innovation pédagogique.

²⁴ Voir les travaux d'universitaires belges comme ceux de Namur ou de Louvain la Neuve, et en particulier ceux de Marc Romainville. Pour une réflexion plus large sur l'échec à l'université, voir par exemple M. Romainville, *L'échec dans l'université de masse*, De Boeck, 2001.

UNE DEMARCHE D'EVALUATION D'UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE

LES PREALABLES A L'EVALUATION

A LA DEMANDE DE QUI ? - Demandeurs de l'évaluation :

- . Le ministère ?
- . L'université ?
- . Les innovateurs ?

POURQUOI ?

- Motifs, raisons de l'évaluation (éventuellement problèmes qui l'ont motivée) :

- . Parce que certains des demandeurs ont des doutes sur l'efficacité de l'innovation (ou la jugent même dangereuse) ?
- . Parce que certains des demandeurs jugent qu'elle coûte trop cher ?
- . Parce que certains des demandeurs veulent l'arrêter ?
- . Parce que certains des demandeurs pensent qu'elle n'est pas reconnue à sa juste valeur ?
- . Parce que certains des demandeurs la jugent exemplaire et jugent qu'il serait dommage que les leçons que l'on pourrait tirer de son évaluation ne servent pas à d'autres ?
- . etc.

POUR QUOI ?

- Intentions : buts, objectifs de l'évaluation
- Usages envisagés : une évaluation, pour en faire quoi ?
 - . Pour arrêter l'innovation si l'évaluation est négative ?
 - . Pour la réorienter en fonction de nouveaux objectifs politiques ?
 - . Pour en proposer la généralisation ?
 - . Pour la faire connaître et reconnaître ?
 - . etc.

POUR QUI ?

- Bénéficiaires, destinataires des résultats de l'évaluation :
 - . Le ministère ?
 - . L'université ?
 - . Les innovateurs ?
 - . D'autres universités ?
 - . Le grand public ?
 - . etc.

L'EVALUATION ELLE-MEME

Evaluer QUOI ?

- L'objet : l'innovation, ses conditions de mise en œuvre, son processus, ses résultats (effets prévus), ses effets imprévus, ce que les différents acteurs ont appris...

- QUI évaluera ? (avec qui?) - Les acteurs :
- 1 - Qui concevra la démarche d'évaluation ?
(ex. évaluation quantitative ? qualitative ?
(quelle participation des acteurs impliqués dans l'innovation évaluée?)
(quelle confrontation et quels débats s'il s'agit d'une auto-évaluation?) (ex. évaluation de l'enseignement dont les résultats sont communiqués au seul enseignant, ce qui exclue en général tout débat)
 - 2 - Qui pilotera ?
 - 3 - Qui réalisera le recueil d'informations ? auprès de qui ?
 - 4 - Qui formulera le jugement de valeur ?
Quelles possibilités de débat entre les acteurs ?

- PAR RAPPORT A QUOI ? - Le référent :
- . Les objectifs : ceux de l'enseignement traditionnel, d'autres identifiés au début de l'innovation, d'autres découverts en cours
 - . Les critères : efficacité, pertinence (par rapport à quelle analyse), cohérence (entre objectifs et moyens)...
 - . fixés par qui, à quel moment ?...

- A PARTIR DE QUOI ? - Le référé : données observées ou recueillies (auprès de quelles sources ?)
- . résultats aux examens
 - . perceptions des étudiants
 - . perceptions des enseignants
 - . etc.

- COMMENT ? - Méthodes, techniques et outils :
- . étude documentaire
 - . statistiques
 - . questionnaires (auprès d'enseignants, d'étudiants, d'autres acteurs)
 - . entretiens
 - . grilles d'indicateurs
 - . etc.

- QUAND ? - Le moment, la durée : tout au long, après coup ? (et si oui, combien de temps après la fin de l'action ? Dans certains cas, les effets d'une innovation pédagogique ne se font ressentir, y compris en termes de résultats scolaires, que quelques années après son lancement)

QUELLE DIFFUSION DES RESULTATS ?

POUR QUELLES DECISIONS ? - Les usages et les effets

Voilà !

Les moyens pédagogiques utilisés pour cet exposé ne se voulaient pas innovants, mais j'espère que son contenu vous a intéressé et que j'ai atteint mon objectif.

C'est à vous d'en juger !

ANNEXE

LES DEUX "POURQUOI" ?

(ou... les deux sources d'un projet)

CATEGORIES	QUESTIONS CORRESPONDANTES	REPONSES		ENJEUX Indication de ...	
		Débutant par...	En termes de...		
MOTIFS, RAISONS	POURQUOI ?	PARCE QUE	PROBLEMES, DYSFONCTIONNEMENTS ou PROJETS D'AMELIORATION (qui présupposent problèmes ou insatisfactions, actuels ou futurs)	LA SIGNIFICATION	LE SENS
INTENTIONS	POUR QUOI ?	POUR (en vue de ...)	BUTS, OBJECTIFS	LA DIRECTION	