

A propos de l'évaluation des moyens d'enseignement

LUC-OLIVIER POCHON ET MATTHIS BEHRENS, IRDP

Les moyens d'enseignement sont un des prescripteurs les plus influents de l'enseignement. La plupart des spécialistes de la question s'accordent à ce propos¹. Plusieurs opinions convergent également pour signaler, ceci étant une conséquence de cela, que les moyens d'enseignement sont un facteur important de coordination dans un espace de formation. L'importance que prend le manuel n'est pas seulement d'ordre pédagogique ; il nécessite des ressources conséquentes et une planification à long terme qui mettent en présence plusieurs partenaires influents.

Les manuels font-ils école ?

A cette question la réponse était vague en 1993², elle le demeure vraisemblablement aujourd'hui tant les variables sont nombreuses : discipline concernée, expérience pédagogique des enseignants, degré de spécialisation dans le domaine enseigné, nouveauté des programmes, évolution de la didactique, effet d'établissement, mesures d'accompagnement lors de l'introduction, etc. Tout bouge, le moyen adéquat un jour ne l'est plus forcément quelques années plus tard. Des équilibres sont à trouver. Par exemple un manuel de l'élève peut être contraignant pour le maître mais rendre l'élève plus autonome dans ses apprentissages.

A noter encore que le manuel classique disparaît au profit de moyens d'enseignement variés (fichier, jeux, etc.) que les enseignants complètent encore par d'autres ressources ; phénomène que les moyens à disposition sur Internet ont tendance à accentuer au risque de perdre le fil rouge des apprentissages à réaliser. Mais les enseignants ont toujours complété les moyens prescrits, la pluralité des outils disponibles constitue probablement une marque importante du professionnalisme des enseignants. Dans ce domaine en mouvance, les processus d'évaluation sont importants mais il s'agit ici de préciser ce qu'on entend par évaluation.

Moyens d'enseignement et enseignement

Tout d'abord il s'agit de distinguer évaluation d'un moyen d'enseignement et évaluation de l'enseignement. Ces deux aspects sont indéniablement liés, mais il s'agit clairement de distinguer les cas. Pour illustrer cette différence, citons quelques exemples : la vérification future des standards HarmoS s'intéresse avant tout aux

output, indépendamment des moyens de les obtenir. L'étude Mathéval 1p-4p, elle, s'intéressait aux performances et aux modalités d'enseignement. Les évaluations mathématiques des années quatre-vingt étaient plus intégratives s'intéressaient plus fortement à la forme des moyens mis à disposition.

Evaluation a priori, expertise et évaluation systémique

L'évaluation *a priori* est celle qui est pratiquée, la plupart du temps par un collège d'experts afin de choisir un moyen d'enseignement. Des grilles *ad hoc* existent ou peuvent être établies dans cette perspective. C'est une expertise particulière qui ne peut anticiper les usages qui seront fait du moyen. L'expertise peut également être menée en cours d'utilisation. On la distingue de l'évaluation systémique qui se pratique lorsque le moyen se trouve à l'épreuve de son milieu. Par conséquent, elle prendra en compte le plus possible de facteurs. De plus une telle évaluation

est souvent imbriquée dans un processus d'ajustement (que ce soit pour modifier l'objet ou le milieu).

Il est évident que la réponse la plus pertinente est toujours donnée par l'étude d'un objet dans son milieu. Selon la loi de variété requise d'Ashby, la situation étant complexe, le dispositif d'évaluation destiné à informer le système ne peut pas être trop simple, c'est en partie la leçon qu'avait tirée Jean Cardinet de l'IRDP avec le concept d'élargissement de l'évaluation³, concept que l'on retrouve aussi actuellement dans

¹ Bruillard, E. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP de Basse-Normandie

² Perret, J.-F. & Runtz-Christian, E. (1993). *Les manuels font-ils école ?* Cousset, FR : Editions Delval

³ Cardinet, J. (1979). L'élargissement de l'évaluation. *Education et recherche*, 1 (1), 15-34. (article publié dans un document IRDP en 1975)

diverses méthodologies, notamment celle dite « accompagnante »⁴.

La combinaison de ces deux types d'évaluation donnent lieu à différents cas de figure. Par exemple, un moyen peut être évalué d'abord *a priori*, et ensuite de façon

systemique. Cette dernière évaluation pouvant être utilisée dans un choix ultérieur ou lorsque cela est possible à une adaptation du moyen. Ou alors le choix primitif est d'abord testé dans des classes pilote. Ou plusieurs moyens peuvent être mis en concurrence.

Le cas des moyens romands mathématiques 7-8-9

Le cas de l'évaluation actuellement en cours des moyens romands de mathématiques 7-8-9 est intéressant dans la mesure où il est à cheval entre deux systèmes : celui où une production romande était privilégiée et celui où la consultation de l'existant prévaut. Le moyen a été mis en service en 2003 après près de dix années de préparation. Son utilisation a d'abord été suivie par un groupe de quelques personnes. En 2008, mandat a été donné à l'IRDIP pour une évaluation plus systémique. Sans entrer dans le détail de ce cas on peut d'ores et déjà en tirer quelques enseignements méthodologiques proposés à titre d'hypothèses.

1. On est passé d'une évaluation de type expertise à une évaluation systémique. Du « simple » avis d'un « groupe de suivi » la deuxième perspective élargit le bassin et les sources d'information.
2. De fait, certains des experts, mais pas tous, avaient élargi leur bassin d'infor-

mation par des enquêtes menées au plan cantonal. Les expertises, valables en fonction d'interrogations cantonales, ne reflètent vraisemblablement pas la complexité du milieu que représente l'espace romand de la formation.

3. Le travail d'évaluation se réalise en contact avec un groupe de suivi (délégué par le GREM, Groupe de référence pour l'enseignement des mathématiciens) chargé de faire des propositions d'adaptation sur la base des résultats intermédiaires de l'évaluation. La méthodologie « accompagnante » est introduite de fait bien qu'elle n'ait pas été planifiée ainsi au début de l'opération.
4. A noter que l'évaluation menée au niveau 7-8-9 s'inspire encore d'une méthodologie à deux niveaux⁵ : le premier produit et analyse des données et en déduit des conclusions, le deuxième analyse les arguments qui ont conduit aux conclusions.

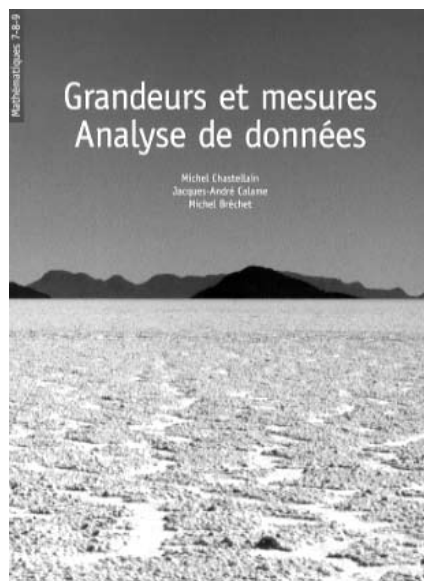
Pour conclure

Actuellement, en Suisse romande le processus qui mène au choix d'un moyen d'enseignement considère tout d'abord l'existant avant d'envisager la réalisation d'un moyen nouveau.

Néanmoins, les contraintes fortes imposées par HarmoS nécessiteront des accommodations importantes. La qualité, la pertinence, le coût, mais aussi le degré de participation du corps enseignant aux choix ou à la réalisation sont à prendre en considération lors d'une évaluation globale du moyen.

Dans un cas comme dans l'autre, il semblerait important que dès l'adoption du moyen ou dès la mise en chantier du projet de réalisation, le choix de l'évaluation et les étapes de son déroulement soient clairement arrêtées. Sur ces bases, un modèle méthodologique sera à développer, qui tienne compte de la complexité croissante liée à la diversification accrue des moyens d'enseignement, aux nouvelles stratégies d'implantation des programmes (volet informatisé du PER, par exemple) et aux

contraintes imposées par HarmoS et la convention scolaire romande. Ce modèle succéderait au modèle cybernétique mis en place dans les années septante.



Math 7-8-9

⁴ Finne, H., Levin, M. & Nilssen, T. (1995). Trailing research: a model for useful program evaluation. *Evaluation*, 1(1), 11-31

⁵ <http://www.irdp.ch/wikeval/doku.php?id=merm789:theorie>