



HAL
open science

Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité?

Michel Bonami

► **To cite this version:**

Michel Bonami. Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité?. 2005.
halshs-00603486

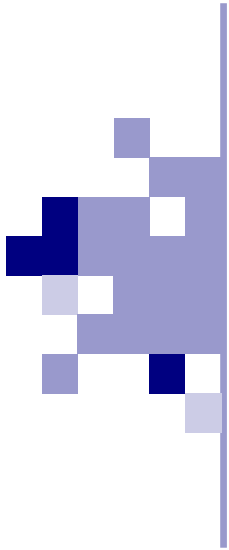
HAL Id: halshs-00603486

<https://shs.hal.science/halshs-00603486>

Submitted on 25 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

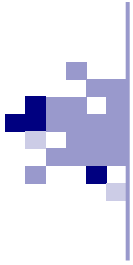


LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité?

Michel Bonami ¹

N° 38 • Avril 2005 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le GIRSEF et la CPU.

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation. L'attention est portée notamment sur l'évaluation de leurs résultats en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation ou l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO sur l'Enseignement Supérieur en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, par le biais de la recherche dans le domaine et de l'enseignement (DES en pédagogie universitaire).

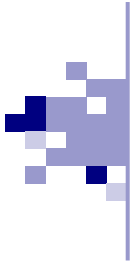
La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation était précédemment publiée sous le nom de « Cahiers de recherche du GIRSEF ». Cette série a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

L'ensemble de la série est téléchargeable gratuitement depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be), de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac) ainsi qu' I6DOC (www.i6doc.com).

¹ Professeur de psychosociologie des organisations à l'université catholique de Louvain (UCL), unité de recherche sur les pratiques et les systèmes de formation et d'enseignement, Président de l'Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes (FOPA).

Table des matières

INTRODUCTION	4
1. PRÉCISIONS CONCEPTUELLES	5
2. ÉVALUATIONS EXTERNES	7
3. EVALUATIONS INTERNES	11
4. COMMENTAIRES	16



Conférence donnée par le Professeur Michel Bonami le 26 octobre 2004 à Luxembourg lors du 2^{ème} Colloque des sections européennes de l'AFIDES (association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires). Le texte a été publié dans le 4^{ème} numéro 2004 de la revue de cette association²

Introduction

Je viens d'un pays, la Belgique francophone (Communauté française de Belgique) où l'évaluation externe à l'établissement scolaire, je dirai même l'évaluation externe à la *salle de classe* est quasi inexistante, qu'il s'agisse d'épreuves nationales certificatives, type baccalauréat français, ou d'épreuves diagnostiques permettant un retour d'informations précises aux établissements scolaires sur leurs performances pédagogiques. Il existe bien de manière facultative, en fin de l'enseignement fondamental, des épreuves proposées par les inspecteurs cantonaux dans leurs cantons (composés de quelques communes) ; des épreuves diocésaines sont disponibles également dans l'enseignement confessionnel. Il existe également depuis près de dix ans quelques épreuves diagnostiques proposées en début de cycle ... mais qui n'impliquent pas de retour d'informations aux établissements concernant les acquis scolaires de leur population d'élèves.

Cette absence de pratiques d'évaluation externe, incompréhensible pour beaucoup de visiteurs de mon beau pays, est liée aux fondements même du Royaume de Belgique qui garantit aux parents la liberté de choix des établissements scolaires (il n'y a donc jamais eu de système de "carte scolaire") et qui surtout garantit la liberté d'*organisation* de l'enseignement : c'est-à-dire que l'Etat, les Provinces, les Communes et le monde associatif (particulièrement catholique) organisent leurs propres (réseaux d') enseignement. L'Etat (c'est-à-

dire, dans l'architecture complexe des Institutions belges, la Communauté française de Belgique) s'institue comme Pouvoir Organisateur d'un système d'enseignement qui est fréquenté par une minorité d'élèves (de l'ordre de 10% pour le fondamental et de 25% pour le secondaire). Par ailleurs, cet Etat subventionne très largement les établissements scolaires organisés par d'autres Pouvoirs Organisateurs, de façon à assurer le prescrit légal de la gratuité de l'enseignement scolaire obligatoire ; toutefois, il ne s'est jamais constitué en *Etat évaluateur* du fait du climat quasi permanent de guerre scolaire qui caractérise la Belgique depuis sa fondation. En effet, la liberté d'enseignement est interprétée de manière large, l'Etat n'ayant pas à s'immiscer dans les méthodes pédagogiques suivies au sein des établissements pour lesquels il n'est pas Pouvoir Organisateur. L'utilisation d'épreuves d'évaluation étaient (et le sont sans doute encore aux yeux de beaucoup) perçues comme constituant une intrusion inacceptable au sein de ces établissements scolaires et de surcroît paraissaient être de nature à amplifier la concurrence entre établissements et réseaux et par là-même alimenter la guerre scolaire.

Suite aux épreuves de l'OCDE et aux résultats très mitigés obtenus par le système scolaire belge francophone, particulièrement la grande disparité de résultats entre les établissements scolaires (la plus importante de tous les pays concernés par l'étude PISA), les partis politiques ont accepté en 2001 le principe d'un pilotage partiellement centralisé du système scolaire nécessitant l'élaboration d'épreuves d'évaluation externe. Leur mise en œuvre effective sur le terrain n'est pas pour demain étant donnés la multiplicité des acteurs concernés, la complexité des concertations entreprises et les nombreux facteurs d'inertie inhérents à pareil système éclaté et politisé.

² Bonami, M., (2004), Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité?, *La revue des échanges* (Afides), vol 21, n°4, 19-26.

C'est à partir de ce contexte particulier et des questionnements qui y sont liés que je m'exprime devant vous sur la question des évaluations externe et interne et de leur complémentarité. J'ai bien entendu eu l'occasion, au cours de mes travaux scientifiques, d'examiner d'autres contextes : je pense en particulier à la campagne d'évaluation d'établissements scolaires du département du Nord en France³, au système d'évaluation externe mis en œuvre au Québec, ainsi qu'à la situation chilienne⁴ où le système scolaire juridiquement très décentralisé est piloté au niveau ministériel central

sur la base d'un système strict d'évaluation externe définissant notamment l'accès à des programmes d'amélioration de la qualité de l'enseignement visant la mobilisation des équipes éducatives.

J'articule la suite du texte reprenant mon exposé à partir de douze transparents que je tenterai d'expliquer avant de conclure par quelques commentaires sur ces modes de gestion. Le lecteur pressé pourra avoir une première vision d'ensemble de cette conférence en prenant connaissance des douze textes encadrés inclus dans cette contribution.

1. Précisions conceptuelles

Les évaluations externes ou internes constituent des démarches d'évaluation conçues et mises en œuvre par des personnes, externes ou internes aux établissements scolaires (aux bassins scolaires, aux réseaux d'enseignement, aux systèmes scolaires nationaux {Fr, Lux}, communautaires {B}, provinciaux {Qué}, cantonaux {CH} investies (in)directement d'une autorité de contrôle ou d'un droit de regard ; elles abordent, en premier lieu, les acquis scolaires des élèves mais peuvent, bien entendu, prendre en compte d'autres paramètres comme, par exemple, la gestion pédagogique.

Transparent n° 1

Comme indiqué dans le transparent n° 1, le caractère *interne* ou *externe* de l'évaluation est relatif, d'une part, au niveau où à la partie du système considéré qui fait l'objet d'une évaluation et, d'autre part, au type de personnes ou d'instance qui **commandite** l'évaluation : c'est-à-dire qui définit les objectifs et le cahier des charges, choisit les intervenants et l'échantillon, reçoit les résultats et

détermine leur portée et enfin assure le suivi des décisions. Ainsi une évaluation d'un établissement scolaire sera dite *externe* si elle est commanditée par un ministère ou une autorité publique ; elle sera dite *interne* si elle l'est par la direction en lien avec l'équipe éducative. Une évaluation dite interne (par exemple, décidée par la direction et l'équipe éducative) peut être conduite avec des acteurs externes si l'on a recours à des conseillers pédagogiques ou à une équipe universitaire. Inversement une évaluation dite externe pourra être menée avec des acteurs internes si les données sont recueillies par des membres appartenant au système évalué par délégation dans un rapport de confiance. Dans d'autres cas, il ne sera pas évident de qualifier d'*externe* ou d'*interne* une démarche d'évaluation commanditée par une instance située à l'interface de l'organisation considérée et de son environnement comme par exemple le Conseil de participation (terminologie belge) qui comprend une

³ Se référer à l'excellent ouvrage de Lise Demailly, (1998), *évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris, l'Harmattan, 303p.

⁴ Se référer aux thèses de doctorat de Fernando Maureira, (1999), *Gestion de systèmes scolaires municipaux : le cas du Chili*, UCL, Louvain-la-Neuve et de Diego Duran Jara, (2003), *Perception et réaction des enseignants à une évaluation externe des établissements scolaires*, UCL, Louvain-la-Neuve.



délégation des parents, ou comme le Pouvoir Organisateur de l'établissement scolaire (équivalent d'un Conseil d'Administration).

Une autre distinction parfois faite entre évaluation *externe* et *interne* porte sur la fonction que l'on fait exercer à cette évaluation au sein du système considéré : pour faire bref, une fonction de *contrôle* pour l'évaluation externe ; une fonction de *mobilisation* pour l'évaluation interne qui comprend généralement une dimension participative. Une telle distinction fait référence aux notions de régulation de contrôle et de régulation autonome développées par J.-F. Reynaud.⁵ A y regarder de plus près, une telle distinction me paraît peu opérante vu la multiplicité des acteurs concernés et leur imbrication, vu également leur caractère de décideur : en dernière analyse, chaque enseignant décide de mettre en œuvre ou non tel

élément de la réforme, dans le cadre protégé de la salle de classe ; chaque parent décide de maintenir ou non ses enfants dans tel établissement scolaire en fonction notamment de sa réputation et du projet éducatif perçu. Ainsi une évaluation externe telle l'étude PISA menée par l'OCDE peut avoir une fonction de mobilisation des acteurs si l'on en juge les réactions dans la presse (important courrier des lecteurs, les cartes blanches, etc.), les débats et conférences organisées suite à la diffusion des résultats. Inversement, une évaluation interne peut très bien avoir pour finalité affirmée et *effective* une fonction de (auto)contrôle d'un projet pédagogique mis en œuvre par une équipe éducative au sein d'un établissement. C'est pourquoi, j'ai préféré ne plus distinguer le caractère interne ou externe de l'évaluation dans la présentation d'une typologie de *fonctions* exercées par les démarches évaluatives du système et des organisations scolaires (transparent n° 2).

Fonctions des évaluations internes / externes

Fonction diagnostique d'aide à la décision

(pilotage de l'unité considérée du système scolaire)

Fonction certificative attestant l'atteinte d'objectifs

(standardisation des diplômes et certificats, homogénéité au sein de l'unité considérée du système scolaire)

Fonction de mobilisation sur des objectifs

(projet d'établissement, amélioration de la qualité, activités de remédiation, apprentissage par cycles)

Fonction de reddition de compte

(parlements, instances internationales, opinion publique, instances subsidiaires, parents, collectivités locales)

Transparent n°2

Il importe de bien distinguer la fonction diagnostique de la fonction certificative en ce sens que cette dernière a pour effet d'affecter la trajectoire scolaire et professionnelle des personnes individuelles par des décisions, chaque fois spécifiques, de réussite ou d'échec, de réorientation et de diplomation. Toute décision doit être fondée et légitimée *au cas par cas*

et des instances de recours existent dans les états de droit. La logique qui prévaut dans les évaluations diagnostiques est généralement de type *statistique* ; l'on va échantillonner la population dans le sens soit d'une représentativité soit de la prise en compte de la diversité des situations. Le retour d'informations portera moins sur des personnes individuelles que sur des ensembles ou sous-ensembles (classes, établissements, garçons, filles, parcours scolaires, etc.) ou sur des typologies que l'étude permet de dégager à titre d'hypothèse. Il existe toutefois des

⁵ J.-D. Reynaud, (1988), Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome, *in*, *Revue française de sociologie*, 29, 5-18

évaluations de type diagnostique qui portent sur des processus de travail individuel ou en groupe, je veux parler des évaluations *formatives* qui ont davantage de probabilité d'être efficace qu'elles se déclinent au cas par cas. Enfin, il est clair que des évaluations

certificatives peuvent après coup servir d'indicateurs utiles et parfois fiables pour une approche diagnostique de certaines dimensions des systèmes et organisations scolaires, mais elles n'ont pas été élaborées dans cette perspective.

2. Évaluations externes

Evaluation externe *diagnostique* d'aide à la décision auprès des différents acteurs concernés :

- responsables administratifs et politiques
- gestionnaires pédagogiques (directions, inspections)
- équipes d'enseignants
- élèves et parents

Les dispositifs consistent le plus souvent dans la passation périodique (p.ex. tous les deux ans), à des moments clés (p.ex. début ou fin de cycles), *d'épreuves standardisées de connaissances et de compétences*, l'établissement scolaire (et non l'élève) étant le plus souvent considéré comme unité d'observation.

Il est possible, sur cette base, de mesurer *l'évolution des acquis pédagogiques* dans le temps et surtout de *comparer* l'établissement scolaire à d'autres établissements similaires (notamment, en fonction de l'origine socio-économique des élèves).

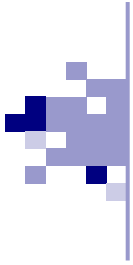
Liées ou non aux épreuves dont il vient d'être question, des *démarches d'audit* d'établissements scolaires sont également mises en place dans différents pays.

Transparent n°3

Que cela plaise ou non, le **pilotage** du système et des organisations scolaires nécessite des procédures régulières de mesure des résultats, des effets et des coûts (transparent n° 3). Pourquoi le champ de l'éducation échapperait-il à ce qui est devenu une composante d'autres politiques publiques comme la santé, l'aide sociale, l'insertion socio-professionnelle, .etc.? Pour être valides et fiables, ces procédures de mesure doivent pouvoir s'appuyer sur des référentiels opérationnalisant les objectifs déclarés des politiques publiques. La difficulté et l'ampleur d'une telle tâche fait que les systèmes de mesure portent généralement sur des disciplines de base (lire, écrire, calculer, résoudre des problèmes) abordées durant la période d'obligation scolaire et structurées en terme de progressivité des connaissances à mobiliser et de

seuils ou de socles de compétences à mettre en œuvre. La recherche en docimologie⁶ montre à suffisance qu'en l'absence de référentiel externe, les enseignants construisent leur propre référentiel sur une base statistiquement précaire, source de différenciation non équitable pour les élèves, et sur une base forcément contextualisée, source de grande variabilité concernant les niveaux d'apprentissage que représentent les notes données par les enseignants dans les différents établissements scolaires.

⁶ Se référer à l'ouvrage de Marcel Crahay (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, DeBoeck Université, 452p.



Mesurer la qualité de l'enseignement par quelques indicateurs standardisés constitue une réduction considérable de la complexité des processus d'enseignement, d'apprentissage et de vie dans la micro-société que représente un établissement scolaire. Aussi des démarches d'audit articulant une approche tant qualitative que quantitative sont parfois proposées ou imposées aux établissements scolaires. Elles débutent généralement par une "autoévaluation" conduite sous la direction de l'établissement et remise sous la forme d'un rapport

écrit aux auditeurs qui visitent ensuite l'établissement, rencontrent différents groupes de personnes, testent ainsi la cohérence de l'autoévaluation, et dégagent des points forts et faibles. De telles démarches, assez coûteuses en temps, peuvent être conduites dans une perspective *soft* visant dans un rapport plutôt *horizontal* (entre pairs) le renforcement des équipes éducatives et de direction, ou dans une perspective *hard* visant dans un rapport d'autorité à évaluer l'établissement par rapport à des standards pré-établis et pouvant conduire à sa fermeture.

Enjeux de l'évaluation externe *diagnostique* : se donner des moyens d'observation qui permettent de développer des programmes visant à améliorer *l'équité* (réduction des inégalités entre classes et entre établissements scolaires, soutien aux écoles momentanément en difficulté, programmes de discrimination positive), *l'efficacité* (obtenir des résultats positifs pouvant être mis en relation avec le travail des enseignants et avec différents programmes visant, par exemple, l'amélioration de la qualité, la remédiation des difficultés d'apprentissage, le développement culturel et artistique), *l'efficience* (au-delà d'une période d'essai ne financer que des programmes efficaces, identifier les éléments de réforme et d'innovation les plus efficaces eu égard aux investissements).

Transparent n°4

Au sein des sociétés démocratiques modernes, le système scolaire polarise des attentes importantes et nombreuses qui touchent les fondements même du "vivre ensemble". L'évaluation externe diagnostique aborde les résultats du système éducatif (son efficacité) en terme de couverture scolaire (accès aux minorités, personnes handicapées, etc.), d'atteinte par le plus grand nombre des apprentissages de base, d'accès et de réussite au sein de l'enseignement supérieur, d'accès et d'intégration dans le marché du travail. Cette

évaluation externe est de nature à permettre le pilotage des programmes correctifs vis-à-vis des inégalités devant l'éducation et par rapport aux populations fragiles, en examinant leur efficacité en matière de réduction des inéquités (transparent n° 4). Les ressources humaines, financières et matérielles étant par définition rares, l'évaluation externe est censée fournir une information pertinente concernant l'efficience (rapport coût/résultats) des mesures, impulsions et corrections prises pour piloter le système et les organisations scolaires.

L'évaluation externe *certificative* atteste l'atteinte (la réussite) **de paliers scolaires** particuliers par un ensemble d'élèves, et légitimant, le cas échéant, l'obtention de certificats ou de diplômes affectant le parcours ultérieur des élèves au sein du système scolaire et du marché de l'emploi.

Les dispositifs consistent le plus souvent dans la passation d'épreuves plus ou moins standardisées (parfois, pas du tout : une dissertation) de connaissances et de compétences, communes à un ensemble d'établissements scolaires, avec correction anonyme.

Considérée à l'échelle de l'établissement, dans le temps et en comparaison avec d'autres établissements similaires du point de vue de l'origine socioéconomique des élèves, les résultats obtenus peuvent également prendre une valeur *diagnostique* à condition de tenir compte de la politique de sélection de l'établissement en cours de parcours scolaire.

Transparent n°5

L'évaluation externe certificative (transparent n° 5) consiste dans la mise en œuvre par un pouvoir central d'une épreuve qui permet de diplômé les élèves qui la passent avec succès ; ces épreuves sont généralement organisées en fin de cycles d'études primaires ou secondaires (collèges et lycées) et donnent accès en cas de réussite (ou selon la nature des notes) à des filières d'études du cycle supérieur. Ces épreuves sont donc organisées par un pouvoir central pour **l'ensemble des établissements** qui relèvent de sa juridiction ; elles requièrent des procédures strictes pour assurer le secret des épreuves avant leur passation (même jour et même heure pour l'ensemble des élèves), pour garantir l'anonymat lors de la correction des copies et mobiliser pour ce faire suffisamment d'enseignants compétents. Il s'agit bien d'éviter des distorsions de niveau de difficulté entre établissements et entre classes qui surgissent inévitablement lorsque les épreuves sont conçues et mis en œuvre localement. L'enjeu principal (transparent n° 6) réside donc dans l'homogénéisation la plus forte possible du niveau de connaissances et de compétences requis pour l'obtention d'un diplôme. Par ailleurs, n'ayant pas

pour tâche d'attester la réussite en fin de cycle, les enseignants seraient psychologiquement plus libres pour accompagner leurs élèves dans les démarches d'apprentissage scolaire.

Toutefois, il peut sembler hasardeux de faire dépendre la sanction (l'obtention d'un diplôme) d'un parcours scolaire de plusieurs années de la réussite ou de l'échec à quelques épreuves rassemblées sur un temps court. Aussi, certaines formules intègrent des notes traduisant l'évaluation continue des enseignants concernant le travail des élèves en cours d'année. Comme alternative, il est possible également de confier la responsabilité d'élaborer les épreuves certificatives aux établissements scolaires et à leurs professeurs (il s'agit alors d'évaluation interne) ; il conviendra ensuite, sous forme d'évaluation externe, d'expertiser la difficulté des épreuves proposées en regard d'un large référentiel de questions dont on a étalonné les niveaux de difficulté en lien avec les programmes d'étude. Une telle procédure permet d'estimer la valeur des diplômes ou des certificats obtenus par les élèves au sein de leur établissement.

L'enjeu principal de l'évaluation externe certificative réside dans **l'homogénéisation** plus grande du niveau de connaissances et de compétences attesté par un diplôme déterminé

En termes d'**équité**, cela pourrait impliquer une égalité plus grande de considération une fois le diplôme obtenu (quels que soient les établissements fréquentés) ;

En termes d'**efficacité**, cela pourrait impliquer davantage de clarté au niveau des acquis scolaires et favoriser des choix plus judicieux en matière d'études et d'orientation professionnelle ;

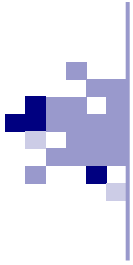
Dissociant la fonction d'apprentissage de celle de certification (dont elles seraient en quelque sorte libérées), les équipes enseignantes pourraient être davantage **centrées sur les acquis et la réussite des élèves**.

Transparent n°6

L'évaluation externe a également une fonction de reddition de compte auprès des parlements, instances internationales, opinion publique (via les media), instances subsidiaires, collectivités locales, parents ; il s'agit de fournir des informations fiables concernant notamment

- les **rendements scolaires** en terme d'efficacité (couverture scolaire, taux de réussite...), d'efficience (en relation avec les moyens utilisés), d'équité (écarts entre régions, établissements, catégories sociales, genre, etc.)
- les **ressources utilisées**, les coûts et financements de toute nature, les partenariats établis
- la **gouvernance** du système scolaire aux différents niveaux, les moyens de communication interne et externe (p.ex. la question des palmarès d'établissements)

Transparent n°7



Comme indiqué dans le transparent n° 7, les données des évaluations externes tant diagnostiques que certificatives sont reprises dans des documents plus ou moins confidentiels et/ou des publications dont l'objectif est de faire rapport sur l'état de l'éducation dans un territoire déterminé. Ces documents et publications sont remis aux instances nationales et internationales qui ont l'éducation dans leurs attributions ; ces données sont également relayées par des media plus ou moins spécialisés (par exemple, le monde de l'éducation en France,

AlterEducat en Belgique francophone). Suivant les procédures en vigueur dans les différents pays, les responsables d'établissements scolaires reçoivent généralement des informations permettant de situer leur établissement par rapport à la population et par rapport à d'autres établissements de référence (même type de localisation, même type d'origine socioéconomique des élèves, etc.). Les corps d'inspection ont parfois un rôle d'interface à jouer en vue d'aider les directions et les équipes éducatives à comprendre ces informations et à se les approprier.

Principaux inconvénients de l'évaluation externe diagnostique et/ou certificative :

Le **rétrécissement** de la représentation de la qualité de l'enseignement à des mesures plus ou moins standardisées d'apprentissages fondamentaux (français, mathématiques)

L'**obsession** que l'exigence ou la volonté d'améliorer les notes peut comporter pour les élèves, les enseignants, les gestionnaires, les parents

L'induction d'un **bachotage** plus ou moins effréné, voire d'une certaine superficialité des apprentissages (apprendre = pouvoir répondre aux tests standardisés)

La tentation pour certains établissements d'**exclure** des élèves moins performants

La difficile question de la **publicité** à donner aux résultats de l'évaluation externe (les palmarès d'établissements)

Transparent n°8

Les démarches d'évaluation externe et surtout leur *multiplication* présentent de nombreux inconvénients (transparent n° 8) voire *d'effets pervers*. En effet, l'importance croissante que représentent, pour les différents acteurs, les épreuves d'évaluation des acquis scolaires et surtout leur multiplication peuvent avoir pour effet de rétrécir la mission éducative de l'école à la réussite de tests par les élèves, principal indicateur pris en compte par les différents décideurs. La compétence acquise serait, dans les faits, celle de passer avec succès des tests de connaissances standardisées.

Les thèses de doctorat de chercheurs chiliens⁷ montrent bien la mise sous tension que représentent

pour les acteurs internes (enseignants et direction) et externes aux établissements scolaires (responsables éducatifs municipaux, inspection, parents) les évaluations SIMCE⁸. L'amélioration des scores obtenus par les établissements scolaires devient une véritable obsession pour certains ; pour d'autres le système d'évaluation est rejeté en bloc et perçu comme une contrainte insupportable et inopérante. Dans un système scolaire très segmenté et marqué par le néolibéralisme (où la participation financière des parents est recherchée), la publicité donnée aux résultats obtenus par les établissements scolaires accroît l'impression générale de concurrence au sein du système scolaire et ce d'autant plus que la réussite scolaire est fortement valorisée par les différents groupes sociaux.

⁷ Fernando Maureira, (1999), *Gestion de systèmes scolaires municipaux : le cas du Chili*, UCL, Louvain-la-Neuve ; Diego Duran Jara, (2003), *Perception et réaction des enseignants à une évaluation externe des établissements scolaires*, UCL, Louvain-la-Neuve.

⁸ Sistema de mediación de la calidad de la educación de Chile

Concernant le palmarès des établissements scolaires (les lycées) établi sur la base des résultats au baccalauréat français, Claude Thélot⁹ parle non pas de concurrence mais de *saine émulation* si les indicateurs proposés reflètent correctement la *plus-value* des établissements scolaires ; il propose d'ajouter deux indicateurs à celui de taux de réussite au baccalauréat, à savoir la capacité du lycée à mener au baccalauréat en trois ans les élèves entrés à l'heure (15 ans) et la proportion de bacheliers parmi l'*ensemble* des étudiants qui quittent le lycée. Il est vrai que l'enseignement public en France attire plus des deux-tiers des élèves orientés vers les établissements sur la base d'une carte scolaire qui peut toutefois être contournée à partir de l'offre scolaire en projet éducatif (apprentissage des langues, pratique des sports, pédagogies nouvelles, etc.).

La délicate question de la publicité à donner aux résultats des évaluations externes, en particulier sous forme de palmarès scolaires doit être traitée cas par cas (pays par pays), en fonction de l'état du système scolaire existant. S'il on admet généralement qu'il ne convient pas en cette matière de renforcer aveuglément la posture de parent-*consommateur*, l'on ne peut considérer à la légère celle de parent-*citoyen* (en droit de connaître l'efficacité, l'efficiency et l'équité de l'affectation du denier public). Il serait, par ailleurs, absurde de ne pas fournir aux équipes enseignantes et aux cadres de proximité (directions, inspections, conseillers pédagogiques) des informations précises sur les résultats des évaluations ainsi que les éléments de comparaison qui leur donnent sens.

3. Evaluations internes

Evaluation interne aux établissements scolaires :

Démarche au cours de laquelle des enseignants et/ou l'équipe de direction consentent à un effort collectif pour soumettre leur établissement à un examen +/- approfondi, sur la base d'observations et de données recueillies, permettant

- De dégager **des forces et des faiblesses** de l'établissement
- De définir **des objectifs d'évolution** de la qualité des apprentissages des élèves
- D'**adapter des modes d'action** pédagogique et de gestion de la vie en commun aux évolutions de la société

Transparent n°9

⁹ C. Thélot, (1993), *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan Université, 85-94.



L'évaluation interne telle que définie dans le transparent n° 9 regroupe des démarches de nature différente avec des appellations diverses. Le terme autoévaluation a été longtemps utilisé mettant en évidence le caractère interne tant de la *commande* que de la *réalisation* du processus d'évaluation. Le terme audit, mettant en évidence le caractère diagnostique de la démarche entreprise, l'a en partie remplacé accolé du qualificatif *interne* ou *externe* suivant que l'équipe éducative et/ou la direction qui commandite(nt) l'évaluation ont recours à des acteurs internes ou externes (à l'établissement) pour mener l'évaluation, et plus particulièrement la phase de recueil de données. Le terme (groupe de) projet, mettant en évidence la finalité de mobilisation vers l'action de la démarche entreprise, masque parfois une phase de recueil plus ou moins systématique d'informations sur les situations problématiques auxquelles l'ont tenté de faire face. Les démarches d'approche "qualité" ou d'accréditation (p.ex. de programmes) impliquant le plus souvent l'explicitation, la description de processus d'éducation ou de gestion, le relevé de problèmes rencontrés et de procédures mises en place pour y faire face relèvent également, tout-au moins en partie, de l'évaluation interne même si l'impulsion vient de l'extérieur, partenaire ou pouvoir subsidiant. Enfin, des recherches-actions menées le plus souvent avec la collaboration de chercheurs universitaires sous le couvert de recherche (éventuellement financée par les pouvoirs publics) où de formation continuée (éventuellement accréditée par les instances ad hoc) comprennent des séquences relevant de l'évaluation interne.

Selon ma conception, une démarche pourra être qualifiée d'*évaluation interne* si elle remplit les quatre conditions suivantes : reconnaissance de ce qu'une problématique (ou des problèmes particuliers) est suffisamment importante pour avoir été mise à l'agenda d'une instance significative d'un établissement scolaire ; décision de confier en tout ou en partie la réalisation de la démarche à une ou plusieurs personnes ou, à défaut, l'instance dont il est question s'en charge elle-même ; inclusion dans la démarche (ou à l'occasion de celle-ci) d'un recueil plutôt systématique de données sensées éclairer la problématique travaillée ; faire l'objet d'un rapport oral et/ou écrit dont on peut trouver trace dans le rapport lui-même s'il est écrit et/ou dans un procès-verbal de la réunion de l'instance où le rapport a été présenté.

Les problématiques travaillées peuvent être très diverses telles qu'indiquées dans le transparent n° 9 : développer une orientation stratégique pour l'établissement scolaire (analyse des forces et des faiblesses ; considérer les menaces et les opportunités) ; décrire et analyser les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves ; faire face aux injonctions de réforme des pouvoirs subsidants, intégrer les technologies de l'information, considérer l'évolution et la diversité du public scolaire (et des familles) qui fréquente l'école, etc.

Le recueil des informations peut se faire de diverses manières : *analyse documentaire* (copies d'élèves, attestations de réussite ou d'échec, procès-verbaux, etc.) ; *observation* (en classe, cour de récréation, attitudes des parents lors de réunions, etc.) ; *entretiens* individuels ou en groupe (élèves, enseignants, éducateurs, direction, parents, voisins, etc.) ; *questionnaires* plus ou moins fermés suivant le format indiqué des réponses.

Principaux « débouchés » de l'évaluation interne

- La conception et la mise en œuvre des **projets d'établissement**
- L'émergence de **besoins de formation** pour les enseignants, les éducateurs, l'équipe de direction
- Le **développement de projets** +/- nouveaux (pour l'établissement) impliquant parfois une autre gestion du temps, de l'espace, de la communication ainsi que le travail en équipe tant des enseignants que des élèves.

Il n'est jamais évident d'initier des démarches d'évaluation interne du fait du coût qu'elles représentent en temps, en énergie intellectuelle et affective, en confrontation voire en conflit. Aussi, en plus des contraintes externes souvent nécessaires pour bousculer l'inertie de la vie quotidienne, il importe de rendre saillant ce que ces démarches peuvent produire, faciliter pour l'établissement scolaire, leurs principaux *débouchés* en quelque sorte (transparent n° 10). Il importe également de favoriser la prise de conscience et l'explicitation des enjeux que comportent de telles démarches pour l'équipe éducative en relation avec les divers publics de l'établissement scolaire (transparent n° 11).

Depuis une dizaine d'années, la plupart des pays ont intégré dans leur législation scolaire l'obligation de produire des projets éducatifs et/ou pédagogiques d'établissement scolaire : en Belgique francophone, par exemple, ces projets, élaborés le plus souvent sous le leadership de la direction, engagent la responsabilité du Pouvoir Organisateur et sont soumis à l'avis du Conseil de Participation qui regroupe les diverses composantes de la *communauté* scolaire (parents, élèves, enseignants et éducateurs, direction, P.O.). Du prescrit aux fonctionnements effectifs, il existe bien entendu une grande marge, toutefois, le projet d'établissement constitue un véhicule de communication tant interne (enseignants, éducateurs, élèves) qu'externe (parents, autorités) susceptible d'initier et d'intégrer des démarches d'évaluation interne, en lien d'ailleurs avec des projets d'action plus ou moins innovants mis en œuvre par des personnes ou des équipes *volontaires* (branches, filières, implantations, activités extrascolaires, etc.). L'élaboration et la mise à jour des projets d'établissement s'appuient parfois sur des consultations et des prises d'information plus ou moins systématique initiés de façon proactive¹⁰ ou réactive¹¹. La mise au point de "nouveaux" projets

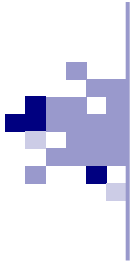
au sein de l'établissement peut s'appuyer sur une approche *documentée* des besoins qui justifient le projet, des ressources à mobiliser, des modes d'évaluation (satisfaction, efficacité, efficience) de la nouvelle activité ou du nouveau dispositif. La mise en relation de ces projets d'action avec le projet d'établissement est de nature à donner sens et visibilité à ces projets et à clarifier les orientations stratégiques progressivement définies au niveau de l'établissement.

Une autre dimension importante des démarches relevant de l'évaluation interne telles que définies dans cette contribution, consiste en la formation des personnels (enseignants, éducateurs, direction) de l'établissement. Cette formation peut être liée à l'*insertion* même des personnes dans la démarche de recueil et de diagnostic des données menée sous la supervision ou l'intervision d'un expert interne ou externe. La démarche d'évaluation interne peut également déboucher en tout (comme objet principal) ou en partie sur l'identification et la production de *besoins* de formation et de propositions d'actions qui permettent d'y faire face : les activités de formation pouvant être organisées *en interne* à l'établissement scolaire, c'est-à-dire en fonction d'objectifs spécifiques à ce contexte et favorisant les échanges entre les personnes qui y travaillent ; il est possible également d'envoyer des personnes se former *en externe* en référence à des objectifs dégagés collectivement. La trilogie "évaluation interne, développement de projets, actions de formation" à condition d'être élaborée interactivement constitue un facteur important d'*efficacité organisationnelle* des actions de formation entreprises, comme nous avons pu le mettre en évidence lors de recherches précédentes.¹²

¹⁰ Se référer, par exemple à J.-M. Boqué, (1996), Le projet d'établissement, un outil indispensable à l'excellence scolaire : quelques principes méthodologiques et théoriques pour sa construction, *in*, *Non-Marchand*, 4, 145-160.

¹¹ Au Chili, par exemple, l'entrée dans les programmes d'amélioration de la qualité et l'obtention des ressources qui y sont liées sont subordonnées à la production d'un diagnostic interne : Cf. J.-E. Garcia-Huidobro (Ed), (1999), *La Reforma Educacional Chilena*, Madrid, Editorial Popular, 335p.

¹² Notre équipe de recherche a mis en évidence quelques facteurs d'efficacité organisationnelle (réalisations effectives) d'action de formation articulés autour de quatre concepts : le **sens** que prend l'action de formation pour le professionnel dans son contexte organisationnel, l'insertion dans un **projet** d'action collective développé en parallèle à la formation, la **reconnaissance de compétences** par l'entourage professionnel, l'insertion dans un **réseau** de personnes internes/externes à l'unité organisationnelle : Cf. M. Bonami, L'évaluation d'actions de formation comme dispositif d'intervention, *in*, M. Bonami, B. de Hennin, J.-M. Boqué & J.-J. Legrand, (1993), *Management des systèmes complexes*, Bruxelles, DeBoeck Université, chap. X, 203-226.



Principaux enjeux de l'évaluation interne

- Une **vision** davantage **partagée** des objectifs et des difficultés rencontrées
- Une **mobilisation** (plus grande) des acteurs dans l'action d'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves
- Une gestion proactive et davantage fondée de la **communication avec l'environnement** : autorités subsidiaires, inspection, parents, etc.

Transparent n°11

Les enjeux des démarches d'évaluation interne (transparent 11) ont déjà été évoqués à plusieurs reprises. L'action professionnelle collective implique une référence à des bases plus ou moins communes de représentations sur les problèmes rencontrés, les objectifs à poursuivre et les modes d'action à mettre en oeuvre. Ces bases de connaissances plus ou moins partagées relèvent tant de l'explicite que de l'implicite¹³. Le fait de se centrer sur des *données factuelles* est de nature à favoriser la prise de distance et la confrontation de représentations et d'hypothèses souvent implicites concernant les problèmes rencontrés. En terme de management, il est plus important de tenter de se mettre d'accord sur la perception et la définition de problèmes voire d'objectifs de remédiation que sur les solutions à mettre en œuvre : étant donné que ces dernières (les solutions) sont au service des premiers (les problèmes à gérer), elles pourraient être plus facilement remises en question sur la base de leur efficacité dans la résolution des problèmes et l'atteinte des objectifs.

Les démarches d'évaluation interne, outre l'enjeu socio-cognitif défini ci-dessus, visent également un enjeu affectif et conatif, à savoir l'implication et l'engagement des personnes dans une action collective visant, par exemple, à améliorer les apprentissages par des actions de remédiation ou

l'introduction de nouveaux dispositifs pédagogiques, à favoriser la vie en commun dans le respect mutuel, etc. La *mobilisation* des enseignants comme "groupe" est cruciale dans le contexte de cloisonnement spatial (l'enseignant, seul dans sa classe face aux élèves), temporel (modules de 50 minutes qui se succèdent jour après jour, semaine après semaine), disciplinaire (éducation physique, histoire, géographie, français, mathématiques, sciences, etc.) où les confine l'organisation scolaire.

Le troisième enjeu repris dans le transparent n° 11 a trait à une gestion plus "assertive" de la communication avec les divers acteurs et instances de l'environnement. En effet, avoir une vision interne documentée des processus et des problèmes rencontrés au sein de l'établissement est de nature à permettre de mieux comprendre, de mieux situer et de relativiser les résultats obtenus, par exemple, lors d'une évaluation externe. Face à la montée d'un Etat *évaluateur*, à des parents de plus en plus *diplômés*, au développement des sciences et des techniques (y compris *pédagogiques*), la direction et le P.O.¹⁴ des établissements scolaires ont intérêt à disposer de bases de données qui leur permettent de fonder et d'illustrer les axes de leur communication tant interne qu'externe. Le fait que des enseignants et des éducateurs aient participé aux démarches d'évaluation et de projet est de nature à crédibiliser cette politique en interne et à la rendre plus cohérente vis-à-vis des parents et de l'inspection.

¹³ M. Garant & M. Bonami, (2004), La recherche impliquée comme stratégie d'apprentissage organisationnel, in, G. Pelletier (Ed), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, chap. VI, 145-188

¹⁴ Pouvoir Organisateur : terminologie belge francophone qui désigne l'instance juridiquement responsable d'un ou de plusieurs établissements scolaires.

Principaux inconvénients de l'évaluation interne

- **Démarche coûteuse** en temps, en énergie, etc., qui se superpose au travail quotidien
- En général seule une **minorité** consent à participer à une démarche qu'ils jugent utile et crédible ; accroissement des divergences et des sous-cultures dans le corps enseignant
- Risque de **démobilisation** après quelque temps : « puits sans fond », chaque problème en cache un autre ...
- **La direction** n'est pas nécessairement **compétente** pour gérer une démarche de diagnostic participative, source de tension

Transparent n°12

Malheureusement, comme pour l'évaluation externe, les démarches d'évaluation interne présentent de nombreux inconvénients (transparent n°12) voire d'*effets pervers*. Elles nécessitent en effet du temps, de l'implication, des réunions et des concertations, des confrontations sur la manière d'appréhender les problèmes et de les analyser, de s'organiser à plusieurs c'est-à-dire de se différencier et de se coordonner, etc. Toutes ces dimensions de l'action collective, par ailleurs mobilisantes et attrayantes pour beaucoup, se superposent à un travail quotidien parfois éprouvant et qui se déroule suivant une toute autre logique (cloisonnement et individualisme). De nombreuses études ont montré le coût que représentent les fonctionnements *adhocratiques*, liés à l'émergence et à l'implantation des innovations, pour des organisations bureaucratiques et/ou professionnelles¹⁵. Cette superposition est parfois perçue comme du travail supplémentaire (bénévolat ou militance), au point que certains Etats ont cru devoir *légiférer* pour instaurer une concertation obligatoire entre les enseignants, concertation intégrée dans l'horaire de travail.

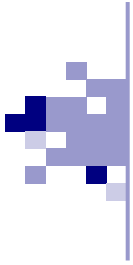
Il n'est pas évident de mobiliser durablement une majorité d'enseignants sur des démarches qui impliquent un engagement de leur part dans un tâche qui peut être perçue comme constituant un

travail supplémentaire et dont le sens et l'utilité ne paraissent pas évidents au départ. Aussi n'est-il pas étonnant qu'à l'école comme ailleurs l'on ne trouve qu'une minorité de personnes prêtes à s'engager dans des démarches d'analyse et à s'exposer dans la formulation de diagnostics et de propositions d'action. Le processus d'évaluation interne peut, au lieu de créer une culture commune, accroître les divergences et les sous-cultures au sein notamment du corps enseignant. Ceci implique beaucoup de savoir-faire dans la conduite de ces démarches, d'autant plus que les personnes qui investissent peuvent se démobiliser devant le fait qu'elles sont minoritaires dans l'action et qu'elles sont confrontées à des problèmes qui s'imbriquent les uns dans les autres sur les plans pédagogique, familial, social, culturel, religieux, etc.

Les démarches que nous avons définies comme relevant de l'évaluation interne ne peuvent aboutir et se révéler efficace sans avoir reçu un minimum d'aval de la part de la direction qui gère qu'elle le veuille ou non la dimension symbolique (reconnaissance et importance accordées aux processus et aux personnes, inscription des initiatives dans le projet d'établissement, etc.). Suivant les situations et les charismes personnels, la direction se constituera maître d'œuvre, ou suscitera chez ses collaborateurs des vocations de chef de projet tout en fournissant les ressources nécessaires ; ou alors elle demeurera discrète de façon à favoriser la prise d'initiative de la part de quelques enseignants¹⁶. Le pilotage

¹⁵ M. Bonami, (1996), Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation, in, M. Bonami & M. Garant (Ed), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*, Bruxelles, DeBoeck Université, chap. VIII, 185-216. Se référer également à l'ouvrage de N. Alter, (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 278p.

¹⁶ M. Garant, (1996), Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation, in, M. Bonami & M. Garant (Ed), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*, Bruxelles, DeBoeck Université, chap. III, 57-85.



stratégique de ces démarches au sein de la *communauté éducative* liée à l'établissement scolaire nécessite la mobilisation de savoirs (de type institutionnel, pédagogique et socio-culturel), de savoir faire (leadership, communication, dynamique de groupe) et de savoir être (respect de soi et

d'autrui, assertivité, gestion du stress) ; ces compétences ne sont pas toujours présentes chez les membres de la direction, anciens enseignants dont la formation à la gestion se limite parfois à quelques journées de formation administrative et relationnelle.

4. Commentaires

Je voudrais conclure cet exposé en attirant votre attention sur cinq éléments se référant à l'interface entre évaluation interne et externe : leur complémentarité ; l'importance, d'une part, des projets d'établissement et, d'autre part, des cadres de proximité ; le lien entre évaluation et prise de décision, et enfin, l'articulation entre différents niveaux de régulation.

Il est préférable de situer les démarches d'évaluation interne et d'évaluation externe dans un rapport de **complémentarité** plutôt que de concurrence. Sans évaluation interne, comment interpréter, relativiser, donner sens et intégrer les résultats des évaluations externes : cela est apparu clairement en Communauté française de Belgique, où fautes de données internes les résultats issus des études PISA apparaissaient difficilement intégrables si ce n'est dans leur fonction d'interpellation. Mais inversement, sans évaluation externe comment situer les effets constatés par une équipe éducative mobilisée durablement sur une action pédagogique nouvelle pour elle ; ainsi au Chili, l'effet "bénéfique" de l'insertion des établissements scolaires dans des programmes nationaux spécifiques d'amélioration de la qualité (zones périurbaines, rurales, écoles en situation critique) est évaluée de la manière définie par le programme (évaluation interne plus qualitative), mais également tous les deux ans par le SIMCE¹⁷ (évaluation externe quantitative) qui permet de situer l'effet du programme en terme de rendement scolaire. Il n'est pas exceptionnel que des acteurs internes soient intéressés par des dispositifs d'évaluation externe, comme ce fut le cas de la campagne d'audit d'établissements scolaires au sein

du département du Nord en France¹⁸. Ce matin, un orateur mentionnait qu'au Grand Duché du Luxembourg 85% des enseignants du primaire utilisaient, pour évaluer les acquis scolaires de leurs élèves, des épreuves externes non obligatoires produites par un service d'éducation. Bien entendu, cet intérêt pour des démarches d'évaluation externes lorsqu'elles sont perçues comme crédibles et utiles n'élimine pas pour autant les sentiments d'ambivalence que des acteurs peuvent ressentir vis-à-vis de procédures qui ont notamment comme objet l'évaluation d'une dimension de leur activité professionnelle.

Comme je l'ai déjà signifié plus haut (Cf. transparent n°10), le **projet d'établissement** constitue un dispositif stratégique à l'*interface* de l'établissement et de son environnement. Spécifiant l'offre d'éducation et de formation, il vise à informer parents et élèves de la spécificité de l'école par rapport aux autres établissements du *bassin* scolaire, mais également, par le biais de l'expression de valeurs éducatives et d'objectifs pédagogiques, il constitue une source d'identité pour les enseignants, les éducateurs et les élèves. Ce projet, qui engage l'Autorité de l'établissement ainsi que la direction, fait l'objet de consultations et de confrontations entre acteurs (p.ex. au sein du conseil de participation, dans le cas de la Belgique francophone). Les données recueillies à l'occasion de démarches d'évaluation interne et externe permettent de documenter et d'objectiver les problématiques abordées au cours du processus d'élaboration et de mise à jour des projets d'établissement scolaire.

¹⁷ Sistema de mediación de la calidad de la educación de Chile

¹⁸ Lise Demailly, (1998), *évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris, l'Harmattan,

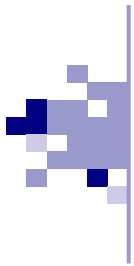
Il n'est pas évident, pour les équipes éducatives, de mettre en œuvre des démarches d'évaluation, de comprendre et d'analyser les résultats, de les approprier au contexte propre de l'établissement, aussi il est fait appel aux **cadres de proximité** c'est à-dire aux directions d'établissement, à l'inspection et aux conseillers pédagogiques. Il convient tout d'abord de signaler que cette *trilogie* de fonctions ne se retrouve pas partout : l'enseignement primaire luxembourgeois ne prévoit pas de fonction de direction qui dans les faits est exercée par l'inspection ; au Québec, l'inspection a été remplacée par des conseillers pédagogiques ; au Chili, la fonction de conseil pédagogique a été intégrée au sein de chaque établissement scolaire par la création d'une unité *technique* pédagogique (UTP). Leadership, contrôle et conseil constituent autant de dimensions entremêlées du pilotage et de l'accompagnement des unités intermédiaires du système scolaire que constituent les établissements. Aussi, cette trilogie de fonctions (direction, inspection, conseiller pédagogique) est directement concernée par les démarches d'évaluation tant interne qu'externe ; l'efficacité de ces démarches est en partie liée aux attitudes et aux compétences qu'ils manifestent sur le terrain, ce qui suppose une formation spécifique de ces catégories de personnels.

De nombreux rapports d'évaluation ou de conseil meublant les armoires de décideurs avant de disparaître aux archives ou ailleurs, il est moins banal qu'il n'y paraît de rappeler que l'aboutissement attendu des démarches d'évaluation tant interne qu'externe réside dans les **prises de décision** qui leur font suite et qui renforcent, confirment, infléchissent, modifient les pratiques pédagogiques et de gestion en cours dans les établissements scolaires. Une manière d'évaluer la qualité des démarches d'évaluation et/ou les capacités de gestion des responsables est bien d'analyser les suites qui sont données aux actions d'(auto) évaluation. Toutefois, il importe de considérer que dans le secteur de l'enseignement, plus que dans tout autre secteur, les professionnels de terrain agissent en grande autonomie, en ce sens qu'ils sont peu contrôlables par une hiérarchie et peu sujets à pression une fois nommés. Aussi les *décideurs* sont nombreux et de surcroît cloisonnés du fait de l'organisation du travail en vigueur ; les informer, les consulter, les sensibiliser prend beaucoup de temps et demeure une opération aléatoire quant aux

résultats à escompter. L'évaluation externe jointe à une *obligation* de résultats constitue une pression de nature à fédérer des personnes sur des objectifs à atteindre.

Je voudrais pour terminer aborder brièvement des tensions pouvant exister entre différents **niveaux de régulation** où des décisions sont prises. L'Etat moderne s'apparente de plus en plus, dans le domaine de l'éducation, à un Etat évaluateur des politiques qu'il impulse au bénéfice de l'ensemble de la population et qui se déclinent en terme d'efficacité (la qualité des acquis scolaires), d'équité (la disparité de ces acquis au sein de la population des élèves) et d'efficience (les quantités de ressources mobilisées en regard des résultats obtenus). Pour la période d'obligation scolaire, l'Etat cherche à atteindre une couverture complète de la scolarisation de la tranche d'âge ainsi qu'un niveau suffisamment élevé de la qualité des acquis scolaires qui permette au plus grand nombre d'élèves d'accéder à l'enseignement supérieur ou d'être intégré dans le monde du travail. En même temps, cet Etat moderne décentralise autant qu'il le peut l'*organisation* de cet enseignement, invitant les établissements scolaires à s'autonomiser et à se différencier sur la base de projets tenant compte des caractéristiques des élèves qui fréquentent leurs établissements (l'*épanouissement* des élèves est généralement reconnu comme l'une des missions de l'école). Dans un contexte de liberté de choix et de liberté d'organisation de l'enseignement, cette différenciation peut prendre l'allure d'une compétition entre établissements scolaires sur un marché, chacun visant à s'attacher les (*meilleurs*) élèves et les (*meilleurs*) professeurs. Les responsables d'établissement se trouvent confrontés à une double contrainte : viser l'excellence et la spécificité de l'approche éducative de l'établissement qu'ils dirigent, d'une part, s'identifier aux missions (notamment d'équité) du service public, d'autre part. Une manière d'échapper à ce dilemme pourrait être l'instauration d'un niveau intermédiaire hiérarchique (à l'instar des commissions scolaires en Amérique du Nord) responsable de la gestion de l'offre scolaire sur un territoire donné (bassin scolaire?) mais également de la gestion des ressources humaines : je pense en particulier à la mobilité nécessaire, de mon point de vue, des responsables d'établissement.

Je vous remercie de votre écoute (de votre lecture!).



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenbergh V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenbergh V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenbergh V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenbergh V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.