

L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ?

Marc Demeuse

Volume 29, numéro 1, 2006

L'actualité de la recherche en évaluation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1086968ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1086968ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Demeuse, M. (2006). L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 67–80.
<https://doi.org/10.7202/1086968ar>

Résumé de l'article

L'évaluation institutionnelle, celle qui porte sur les projets et qui est portée par les décideurs qui la commanditent, pose de nombreux problèmes : au premier chef, sa légitimité. Qui est fondé à évaluer quoi ? Qui est le véritable usager de l'évaluation ? Quel est le « juste prix de la formation » mais aussi, et ce n'est pas encore très répandu, « quel est le juste prix de l'évaluation », le prix à payer pour « assurer la qualité » ? En somme, de plus en plus, le projecteur se déplace de l'efficacité vers l'efficience, pour remettre en question l'efficience même de la démarche évaluative. L'évaluation institutionnelle, alors que des renversements de perspectives s'opèrent quant aux acteurs et aux sujets/objets de l'évaluation, est elle-même remise en question : l'usager évalue le service chargé d'organiser et même d'évaluer la formation, le fonctionnaire dirigeant se transforme en « top manager » lui-aussi évaluable...

L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ?

Marc Demeuse

Université de Mons-Hainaut (Belgique)

MOTS CLÉS : Évaluation institutionnelle, légitimité, efficacité, efficience, amélioration, innovation

L'évaluation institutionnelle, celle qui porte sur les projets et qui est portée par les décideurs qui la commanditent, pose de nombreux problèmes : au premier chef, sa légitimité. Qui est fondé à évaluer quoi ? Qui est le véritable usager de l'évaluation ? Quel est le « juste prix de la formation » mais aussi, et ce n'est pas encore très répandu, « quel est le juste prix de l'évaluation », le prix à payer pour « assurer la qualité » ? En somme, de plus en plus, le projecteur se déplace de l'efficacité vers l'efficience, pour remettre en question l'efficience même de la démarche évaluative. L'évaluation institutionnelle, alors que des renversements de perspectives s'opèrent quant aux acteurs et aux sujets/objets de l'évaluation, est elle-même remise en question : l'usager évalue le service chargé d'organiser et même d'évaluer la formation, le fonctionnaire dirigeant se transforme en « top manager » lui-aussi évaluable...

KEY WORDS : Institutional assessment, legitimacy, effectiveness, efficiency, innovation, improvement

Institutional assessment that focuses on projects led by leaders who request it themselves, faces many problems : first of all, legitimacy. Who is well placed to assess what ? Who is the real assessment's end-user ? What is « the through worth of training » but also, and this is not yet well widespread, what is « the through worth of assessment », what do we have to be ready to pay to « insure quality » ? In other words, more and more, the focus is moving from efficiency to productivity, to questioning the productivity of assessment approach in itself. At the time when prospects are being reversed in terms of actors and subjects/objects of assessment, institutional assessment is questioned in itself : the end-user assesses the department in charge of organising and even assessing training programmes ; the leading civil-servant is becoming « top-manager » to be assessed as well...

PALAVRAS-CHAVE : Avaliação institucional, legitimidade, eficácia, eficiência, melhoria, inovação

A avaliação institucional, aquela que incide nos projectos desenvolvidos por líderes e que é requerida por eles próprios, enfrenta muitos problemas : desde logo, a sua legitimidade. Quem está melhor posicionado para avaliar o quê ? Quem é o verdadeiro utilizador da avaliação ? Qual é o « justo preço da formação » mas

também, e isto não é ainda muito tratado « qual é o justo preço da avaliação », o preço a pagar para « assegurar a qualidade »? Por outras palavras, cada vez mais o foco se desloca da eficácia para a eficiência, para questionar a própria eficiência da démarche avaliativa. A avaliação institucional, na medida em que se operam mudanças de perspectivas quanto aos actores e aos sujeitos/objectos, é ela própria posta em causa: o utilizador avalia os serviços que ele próprio organiza e avalia mesmo programas de formação, o funcionário dirigente transforma-se em « top manager » também ele avaliável...

Introduction

L'évaluation institutionnelle, celle qui porte sur les projets et qui est portée par les décideurs qui la commanditent, pose de nombreux problèmes: au premier chef, sa légitimité. Qui est fondé à évaluer quoi? Qui est le véritable usager de l'évaluation? Est-ce le bénéficiaire de la formation, le public, le citoyen qui finance par ses impôts ou le commanditaire institutionnel qui, en quelque sorte, en le représentant, se substitue à lui, comme décideur, mais aussi comme évaluateur? De plus en plus fréquemment, les projets de formation, concédés à des organismes divers et souvent maintenus dans des situations précaires, doivent être évalués de manière à être reconduits ou non dans leur financement. Les sommes en jeu sont parfois rondelettes et des résultats de l'évaluation peuvent dépendre de nombreux emplois et la survie même de certains opérateurs. Les cahiers de charges doivent donc être particulièrement précis et les mécanismes de contrôle parfaitement au point.

Mais il peut exister une certaine forme de collusion entre le commanditaire, c'est-à-dire le politique ou le décideur, et l'opérateur de formation. En effet, qui aimerait, à l'issue d'une évaluation, voir afficher au grand jour la vanité des actions qu'il a financées – il conviendrait de dire, que nous avons financées et qu'il a décidées en notre nom? De son côté, quel organisme de formation aimerait se voir pointé du doigt pour son manque d'efficacité ou de succès? Le contrôleur et le contrôlé, l'évaluateur et l'évalué n'ont-ils pas intérêt à s'entendre? L'évaluation comme discours commun, entre les acteurs, sur la qualité de la démarche, peut ainsi prendre la forme d'un discours autojustificatif vis-à-vis d'un tiers souvent exclu, le citoyen, l'utilisateur ou le formé, selon la terminologie employée.

Note de l'auteur: Toute correspondance peut être adressée par courriel à l'adresse suivante: [marc.demeuse@umh.ac.be].

Naturellement, il existe des solutions, comme le recours à un tiers (*devrait-on dire «un quart»?*): un organisme indépendant, chargé de l'évaluation. N'est-ce pourtant pas déplacer le problème? Qui évaluera l'évaluateur? Celui-ci n'aura-t-il pas des raisons de s'entendre avec l'un des deux autres partenaires, voire avec les deux sur le dos de l'utilisateur? Cela pourrait-il permettre à un quatrième, puis un cinquième... larron d'entrer dans une danse bureaucratique où l'évaluation se taillerait la part du lion alors que la formation serait réduite à faire bonne figure. Une armée mexicaine en quelque sorte!

Si la complexité des objets et des sujets à évaluer croît, comment peut encore s'exercer un contrôle citoyen? Qui est vraiment l'utilisateur, le bénéficiaire¹? Comment l'utilisateur légitime, le bénéficiaire pourra-t-il exercer son nouveau droit dans un système qui vise la transparence, tout en se complexifiant? Devra-t-il, lui aussi, engager un évaluateur? Où vont s'exercer les arbitrages? Voilà bien, sur ce plan, quelques questions qui apparaissent encore timidement, mais dont on peut pressentir l'acuité.

Pour s'en convaincre, on peut citer deux exemples. Ainsi, sur le plan scolaire belge, alors que l'inspection existe de longue date et qu'un mécanisme de pilotage, encore bien timide, a été mis en place à la faveur d'un décret cadre en 1997, puis précisé par un second, en 2002, une association de consommateurs s'est mise en tête de passer l'institution scolaire sous sa propre loupe (Deboutse, Lambotte & Sermeus, 2000). Et qu'a-t-elle vu? Rien, à vrai dire, car l'initiative a été tuée dans l'œuf, du moins dans la partie francophone du pays, car les écoles secondaires flamandes n'ont pas claqué la porte, ministre en tête, comme en Communauté française. Mais, comme diront certains, le vers est dans le fruit, il s'est trouvé un iconoclaste pour dire que, peut-être, le roi est nu et que, du moins, il voudrait s'en assurer de ses propres yeux, faute d'information fiable à ce sujet de la part du Ministère. Était-ce une bonne idée? Avait-on le droit de placer ainsi l'école sur le «banc d'essai», comme une voiture de série? Les responsables de deux des réseaux d'enseignement ont avancé la même raison pour refuser la demande: enrayer la logique consumériste. Pourtant, le système éducatif belge est bâti sur la liberté d'enseignement, c'est-à-dire la liberté totale du chef de famille de choisir, à tous niveaux, l'établissement d'enseignement, et non sur une vision républicaine d'une institution unique, au service de la Nation. Était-ce dès lors tellement étrange d'interroger les usagers sur leur satisfaction et les raisons de leurs choix?

Autre cas, autre histoire, même sujet : l'enseignement secondaire et, en particulier, la réforme de son premier degré. Le Ministre en charge décide, en 2000, de «réformer la réforme» qui avait, quelques années plus tôt, institué un fonctionnement en cycle durant les deux premières années. Il a la conviction, comme certains enseignants, que la promotion automatique de la première à la deuxième année est une très mauvaise idée car elle fait, notamment, perdre le sens de l'effort et démobilise les jeunes. Il argumente encore que c'est bien trop tard que l'on permet une troisième année complémentaire aux élèves en difficulté lors des deux premières années alors qu'il faut agir dès le début. Sur ce point, tout le monde semble d'accord, mais tout est dans la façon ! Faut-il attendre la fin de la première année pour agir – par un redoublement déguisé – lui répondent les opposants favorables à l'idée de cycle ou mettre en œuvre réellement le décret qui prévoit une pédagogie différenciée dès l'entrée en première année ? Comme la Belgique connaît, depuis plus de cinquante ans, un gouvernement de coalition, les partenaires politiques de la majorité refusent leur accord direct au Ministre : on évaluera la réforme précédente puis, éventuellement, on apportera les modifications nécessaires. Mais le système belge francophone possède très peu d'information sur lui-même – en 1989, un ministre déclarait au Parlement ne pas savoir, à 10 000 ou 30 000 élèves près, combien étaient scolarisés – et encore moins sur son fonctionnement. Le Ministre se propose alors de mener sa propre enquête. Il contacte des services universitaires qui lui suggèrent différentes solutions². Mais, le temps politique³ ne peut s'accommoder d'une évaluation dont on connaît déjà la «bonne réponse». L'enquête sera menée par le cabinet et... dénoncée, dans son approche méthodologique, avant la publication des résultats, par 47 chercheurs dans un long article argumenté dans une revue, et non un billet d'humeur ou une carte blanche dans un quotidien populaire (Collectif, 2000). Le Ministre aura alors l'élégance de prendre sa plume pour s'adresser personnellement à chacun des signataires et les informer : «Je connais désormais 47 personnes à qui je ne commanderais jamais une recherche sur l'éducation à l'élégance courtoise.» Quand on sait l'importance de la recherche commanditée dans notre pays, on perçoit toute la portée de la menace. La «contre-réforme» aura bien lieu et les turbulents chercheurs pourront ainsi s'occuper d'autre chose, par exemple «écrire des sommes sur l'art de libeller une appréciation», «et passer dix ans à se mettre d'accord sur les prolégomènes», comme le suggère le Ministre.

L'évaluation a un coût et présente quelques risques !

À côté des problèmes de légitimité, d'autres questions aiguës se posent encore. Par exemple, quel est le « juste prix de l'évaluation » ? Le coût de l'évaluation est relativement aisé à chiffrer, par contre, son bénéfice l'est beaucoup moins. Les critères de succès des formations sont souvent définis à partir de concepts bien peu précis lorsque les formations portent sur l'ensemble d'un système éducatif (par exemple, « offrir des chances égales d'émancipation sociale »). Dès lors, l'évaluation reste le parent pauvre du processus de formation. Un parent d'autant plus pauvre que la demande à son égard est floue et finalement peu appuyée : tout le monde prend des risques dans l'évaluation institutionnelle, même si les choses ne sont généralement pas présentées ainsi. On ne s'étonnera donc pas trop de constater qu'il y a souvent peu de remise en cause à la suite d'une évaluation : on préfère oublier rapidement ou biaiser. Les rapports d'évaluation sont d'ailleurs rarement publiés *in extenso*, lorsqu'ils sont rendus publics.

Mais l'évaluation, et l'évaluation par un tiers, semble s'inscrire dans l'air du temps. Elle est mentionnée dans les décrets ou les prescrits officiels, cependant le budget, lui, est souvent oublié, placé à charge d'une autre ligne de crédit, ou alors la tâche est confiée à un organisme constitué de personnes certes éminentes, mais non rétribuées pour cette charge supplémentaire.

Un nouvel « exemple belge » permet de bien comprendre comment la résistance à l'évaluation n'est pas nécessairement une résistance du terrain, de la base, des enseignants. Un travail sur les évaluations de références, appelées « épreuves étalonnées » dans le décret « missions » qui sert de cadre de référence à l'enseignement obligatoire belge francophone (Carette, Defrance, Kahn & Rey, 2001), a d'abord été confié à deux équipes universitaires dont l'une avait pour mission d'offrir un appui technique à la commission des outils d'évaluation, à l'administration et à ses chargés de mission. Très rapidement, avant la fin de la première année d'un projet qui en comportait trois⁴, la commission qui chapeaute l'édifice et qui regroupe les « têtes de réseaux » a mis fin à la mission, face au double danger qu'elle percevait : le risque de devoir financer une opération coûteuse si elle était accomplie de manière professionnelle et le risque d'une certaine ingérence dans les mécanismes de certification des écoles. En quelque sorte, une union sacrée des réseaux pour éviter que quiconque ne puisse jeter un œil dans le jardin du voisin, sur le mode « mieux vaut ignorer ce qui se passe à côté si on peut éviter qu'on sache ce qui se passe chez moi ». Cette tendance est tellement lourde que, par exemple, deux

commissions de recours contre les décisions des conseils de classe dans l'enseignement secondaire ont été instituées dans le système belge francophone, l'une pour les écoles officielles (organisées par des pouvoirs publics), l'autre pour les écoles confessionnelles, ce qui constitue un fameux retour à l'Ancien Régime : combien de temps faudrait-il aux tenants des piliers de la société belge pour revenir aux tribunaux séparés pour les différents ordres de la société, si on confiait aux responsables de l'éducation le soin d'organiser la justice ?

Comment inscrire l'évaluation dans un véritable mécanisme de pilotage ?

Si on peut défendre l'idée que chaque acteur a le droit d'être évaluateur du processus de formation, la plupart des dispositifs sont pourtant conçus sur la base d'une évaluation descendante, chacun examinant les performances de l'acteur qui est « en dessous de lui » : l'inspecteur évalue l'enseignant qui a son tour évalue l'élève. Un renversement de perspective, impliquant la prise en compte des fonctions multiples de l'évaluation et du rôle des différents acteurs à travers auto-, nomo-, hétéro-, allo-, coévaluation, voire réévaluation, est indispensable si elle doit réellement remplir son rôle, celui de permettre l'action (Lecointe, 2001). L'évaluation n'est en effet pas une finalité, elle vise à permettre d'agir, en connaissance de cause, sur le réel (fonctions de planification, d'ajustement), et pas seulement à justifier les actions passées (fonction de contrôle). Le concept de pilotage permet d'articuler les différentes fonctions de l'évaluation (Demeuse & Baye, 2001). Ce concept doit naturellement dépasser la simple régulation cybernétique (qualifiée de régularisation par Vial, 1997, 2001) au profit d'une approche véritablement systémique⁵. Cela suppose ce que de nombreux auteurs qualifient d'approche spiralée destinée à éviter l'écueil de la régularisation au profit de la régulation. C'est ce que nous avons schématisé (figure 1) dans un modèle qui s'inspire des travaux déjà anciens de d'Hainaut (1981) et de Landsheere (1994), notamment. Il est cependant difficile de bien rendre la notion d'évolution à partir d'un modèle reproduit en deux dimensions (figure 2). Si la détermination des objectifs est centrale au modèle, ceux-ci évoluent dans le temps en fonction des différentes étapes (prise d'information, diagnostic, détermination des actions et mise en œuvre des solutions). Cela ne veut pas dire que les objectifs changent constamment au gré des contingences, mais qu'ils se transforment aussi, notamment en fonction de la réalité ou des aspirations des acteurs. Pour reprendre l'exemple donné par Vial (1997), c'est ce qui distingue cette vision du pilotage d'un système éducatif du programme figé qui commande une machine à lessiver.

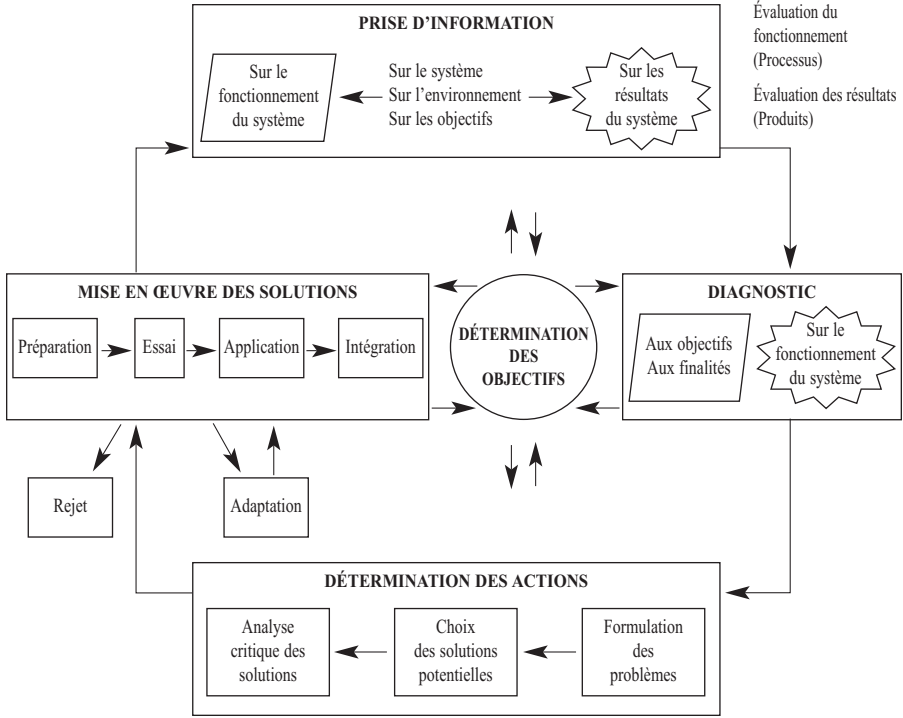


Figure 1. *Un modèle général de pilotage (Demeuse & Baye, 2001) – vue de face*

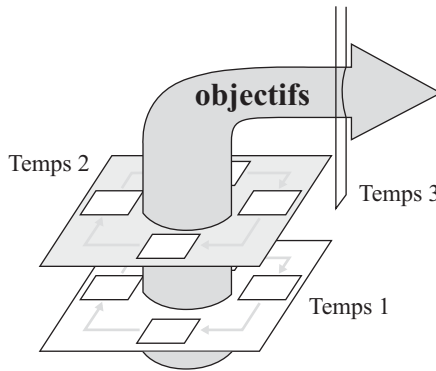


Figure 2. *Un modèle général de pilotage (Demeuse & Baye, 2001) – «vue de profil», à trois moments*

En replaçant les objectifs au centre du mécanisme de régulation, le pilotage donne du sens à l'action et une direction à son évolution. Le rejet qui a prévalu longtemps envers la notion d'objectif a aussi, très certainement, permis de maintenir la notion d'innovation et de refouler celle d'amélioration⁶. L'idée de « progrès », parce qu'elle supposait qu'il n'y aurait qu'une bonne voie et que les objectifs seraient fixés, une fois pour toute et de haut en bas, était suspecte. Pourtant, le problème n'est pas tant de faire du neuf que de faire mieux. Le présupposé hiérarchique (il faut un guide compétent qui dirige la manœuvre des subalternes moins qualifiés) et la vision nécessairement unique de ce qui est bon, y compris pour les autres, sont ou devraient être des concepts dépassés (régionalisation, déconcentration, contrat, différenciation, etc., constituent en principe des antidotes) et leur disparition devrait permettre de reconsidérer les idées d'objectifs (négociés et partagés) et d'amélioration.

Le domaine des nouvelles technologies constitue un bon sujet d'application à ce type de réflexions. En quoi l'ordinateur constitue-t-il réellement un moyen de progresser? Si c'est un objet nouveau – parfois plus pour l'enseignant que pour ses élèves – est-il toujours source d'innovation et même d'améliorations pédagogiques, c'est-à-dire de pratiques pédagogiques nouvelles qui favorisent le développement du système dans un sens désiré ou attendu par les acteurs? La chose n'est pas assurée *a priori*.

De manière plus générale, on peut néanmoins constater que si le terme « innovation » se maintient bien en langue française, la notion évolue, dans la perspective contenue dans le terme « amélioration ». Pour s'en convaincre, il suffit de se rapporter, par exemple, au rapport du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (France) fait au Ministre de l'Éducation nationale⁷ et au texte qui crée ce Conseil puisqu'il y est précisé la raison de l'innovation: permettre la réussite de tous les élèves. Il ne suffit plus d'innover, il faut inscrire cette innovation dans un projet: ici, faire réussir tous les élèves. Cela suppose qu'on se défasse d'un certain nombre d'*a priori* et qu'il soit possible de reconnaître:

1. qu'il n'existe pas d'opposition nécessaire et exclusive entre approches quantitative et qualitative, mais qu'il subsiste des domaines où l'une des deux approches – bien qu'il est assez difficile de les distinguer – peut être prépondérante, au moins à un moment donné;
2. qu'il faut s'intéresser aussi bien au fonctionnement qu'aux résultats, même si ce sont les résultats qui, en définitive, gouvernent l'action;

3. que des processus – par exemple, mettre en œuvre des processus de décision véritablement démocratiques au sein des écoles – peuvent constituer des résultats à atteindre et qu'il ne faut pas confondre les processus qui permettent d'atteindre les objectifs (fonctionnement) et les processus qui sont visés en tant qu'objectifs⁸;
4. que différents acteurs peuvent et doivent être engagés dans le pilotage (l'enseignant, l'élève, l'administration, les parents, etc.) et que certaines étapes peuvent être réalisées par un acteur et les suivantes par un autre, mais que c'est l'usager qui doit toujours être privilégié⁹.

Sortir du débat quantitatif/qualitatif pour le professionnaliser

Quantitatif ou qualitatif? Ce n'est certainement pas la bonne façon de poser le débat en matière de méthodes, ce n'est pas en effet le «fromage ou dessert» des fins de menu qui devrait inspirer la discussion sur ce plan. Cette opposition est parfois exprimée de manière subtile par des chercheurs qui semblent pourtant pratiquer les deux approches; ainsi peut-on lire (Barthélemy, 2001, p. 5): «Suite à la phase quantitative, nous avons voulu découvrir de manière plus qualitative ce qui se passe “réellement” dans un établissement». Faut-il donc déduire de l'approche qualifiée de quantitative qu'elle s'intéresse à autre chose que la réalité telle qu'elle peut être appréhendée ou qu'elle est plus «grossière»? Doit-on ainsi opposer recueil d'information par questionnaires et recueil d'information par entretiens, comme si l'une était naturellement quantitative et l'autre qualitative?

Le même genre de question peut être posé à propos de l'adéquation des outils et de leur prédestination: le «quantitatif» pour les résultats, le «qualitatif» pour les processus. Ce serait bien trop simple! L'approche dite quantitative ne tente-t-elle pas aussi bien de décrire la qualité des processus et des résultats? Et l'approche qualitative fait-elle réellement fi de tout recensement, évite-t-elle toute quantification pour se limiter à qualifier? Si la réalité est souvent très complexe et échappe à une quantification stricte, à une vision «scientiste», il n'en demeure pas moins qu'aucune étude sérieuse n'est possible si l'objet d'étude est mal précisé, que la mission est trop floue, la demande trop imprécise, le budget dérisoire, le temps trop court... On s'aperçoit malheureusement, pourtant, que puisqu'il faut bien interroger les parents et que le temps manque, on fera du qualitatif: quelques entretiens téléphoniques «sans prétention» (mais peut-être aussi sans intérêt!). De l'autre côté, on calculera des pourcentages sur des échantillons dérisoires et on oubliera très vite les effectifs pour ne retenir que ces miraculeux petits nombres qui permettent

d'affirmer que «80% des personnes interrogées pensent ou disent qu'ils sont contents», quand ce n'est pas seulement «une majorité des personnes interrogées qui pensent ou disent», sans plus de précision (or une majorité, c'est aussi «relatif»).

Ce qui est évoqué ici, et qui est souvent résumé sous la forme d'une opposition entre tenants de l'une ou de l'autre approche, pose des questions beaucoup plus fondamentales que Marie-Claire Dauvisis (dans ce numéro) ne manque pas de reprendre dans sa propre intervention à propos des outils: les évaluateurs sont-ils des professionnels? Y a-t-il une place pour les bricoleurs? On peut poursuivre cette réflexion en s'interrogeant sur les aspects éthiques de l'art de l'évaluation: l'évaluation des politiques et des projets ne s'apparente-t-elle pas souvent à la divination? Les universitaires et les organismes spécialisés qui s'y risquent le font-ils dans le respect des règles de l'art? Mais, au fait, y a-t-il des règles de l'art dans notre domaine? Qui les édicte, qui travaille à leur amélioration, qui les diffuse ou les enseigne, qui en garantit le bon usage? Est-ce l'utilisateur ou le commanditaire seul qui peut en juger et, en quelque sorte, exercer une méta-compétence sur le travail dont il prend connaissance des conclusions? Tant que l'évaluation reste dans le domaine académique et que les résultats suivent la voie «normale», c'est-à-dire la publication dans des revues qui possèdent un système d'acceptation par les pairs, et qu'elle concerne finalement très indirectement la vie des auteurs (ce ne sont généralement pas ceux qui dénoncent les injustices du système scolaire, l'inefficacité du redoublement ou la folie des rythmes scolaires qui en sont les premières victimes!), il n'y a que des risques modérés. Mais lorsqu'un rapport est demandé par un ministre et que ce rapport est immédiatement mis en pâture d'un large public de non-spécialistes, souvent sous la forme d'un communiqué de presse, il en va tout autrement. Il faudra sans doute attendre les premières mises en cause des «experts», par exemple à travers des procès, pour que la profession se structure et se définisse un corps de règles de l'art qui permette à la fois de se protéger et de protéger les usagers¹⁰.

L'évaluation : un argument de vente

L'évaluation institutionnelle peut aussi, semble-t-il, constituer un argument de vente, y compris dans un domaine plutôt surprenant, l'enseignement fondamental, du moins en Belgique francophone. C'est ainsi qu'en préparant cet article, notre attention a été attirée par un «toutes boîtes», ce genre de petit feuillet que l'on reçoit un peu avant la rentrée scolaire pour vanter les mérites de telle ou telle école ou d'un commerce particulier. Quoi qu'en pensent les responsables des réseaux que nous évoquions plus haut, l'école semble bien,

si elle n'est pas encore vraiment un service comme un autre, utiliser tous les moyens qu'adopte le secteur marchand. Après les palmarès (du type « nos anciens réussissent à l'université... ») des écoles secondaires, mais pour la première fois, à notre connaissance, dans l'enseignement fondamental, l'évaluation externe des écoles était présentée comme un gage de qualité, comme en témoigne l'encart reproduit ci-dessous (figure 3).

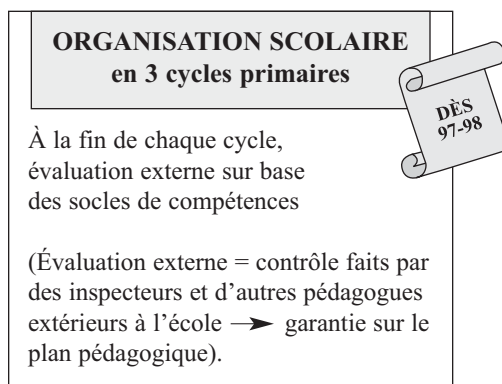


Figure 3. *Extrait d'un feuillet « toutes boîtes » distribuée en août 2001 par l'école fondamentale « Victor Heuskin » de Chénée (Liège, Belgique) (A3, plié en deux, glacé, une couleur en plus du noir)*

Bien que la définition, fournie aux parents, recourre à de mystérieux pédagogues extérieurs à l'école, elle pose clairement l'implication – au moyen d'une flèche – « l'évaluation externe [telle qu'elle est pratiquée sous la forme d'un contrôle par des inspecteurs et des pédagogues extérieurs à l'école] implique un garantie sur le plan pédagogique ». L'école serait-elle prête à ouvrir ses portes pour obtenir un label de qualité, une garantie sur le plan pédagogique? Cette garantie doit-elle uniquement couvrir l'évaluation et, à travers elle, la certification? Portera-t-elle aussi sur les pratiques? Ce petit feuillet a le mérite de poser simplement une série de questions auxquelles nous ne pouvons encore répondre.

Pour terminer, nous voudrions évoquer un aspect particulier, le recours à un vocabulaire très hétéroclite et peu précis. Ce type de problème est classique et se rencontre très fréquemment en sciences humaines lorsque celles-ci ne recourent pas à un insupportable jargon inutilement complexe ou emprunté à d'autres sciences ou techniques plus anciennes et mieux établies, voire à la métaphore analytique ou mythologique. Comme l'indique Dauvisis (2001), la

terminologie de l'évaluation semble dotée d'une vie propre et d'une capacité générative qui dépasse certainement de loin celles d'autres champs. Cette génération semble parfois à ce point spontanée qu'il est difficile de suivre certaines discussions, même au sein d'une assemblée francophone ! Ayant eu la chance de côtoyer à Liège l'auteur du *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (de Landsheere, 1979), il nous semble que si ce foisonnement est un signe de vivacité du champs, il importe, sans le stériliser par un excès de normes, de lui offrir un cadre sur lequel il pourra s'appuyer tout en assurant une compréhension aussi large que possible entre locuteurs, y compris ceux dont le français n'est pas la langue maternelle. Aussi l'ADMEE a-t-elle sagement décidé de travailler dans ce domaine, et on ne peut que lui suggérer de se hâter lentement... mais pas trop lentement.

NOTES

1. On peut légitimement se poser la question dans le domaine des formations destinées aux personnes sans emploi et qui sont souvent un passage obligé pour le maintien du droit à des allocations. D'une offre de formation, on passe à une obligation et l'usager devient alors, en quelque sorte, l'obligé sur qui repose la responsabilité de se former, voire de se réformer ou de se recycler pour redevenir employable (Conter, 2001).
2. Il est néanmoins particulièrement délicat d'évaluer une réforme sans aucune prise de mesures initiales ! De ce point de vue, rien n'a été mis en place, lors de l'instauration de la réforme, pour s'assurer de son efficacité, c'est-à-dire de sa capacité à atteindre les objectifs qu'elle s'est elle-même assignés.
3. Un exemple similaire est décrit dans l'intervention de Lehraus (2001) à propos de la généralisation de la réforme de l'enseignement genevois et des problèmes soulevés par la formation des enseignants dans un calendrier beaucoup trop étriqué.
4. C'est-à-dire dès que fut constituée et mise en place la « Commission des outils d'évaluation » et avant que les premiers rapports et documents ne circulent.
5. Ce concept est également présenté et discuté par Scheerens et Demeuse (2005) et Strauven et Demeuse (à paraître).
6. Au sens « d'*improvement* », dans la documentation anglo-saxonne. Ce terme est, notamment, contenu dans le titre d'une revue importante, en association avec celui d'efficacité : *School Effectiveness and School Improvement*. Nous avons discuté ces différents concepts dans un Bulletin de l'ADMEE-Europe (2000/2-3) et dans plusieurs publications (Demeuse, Crahay & Monseur, 2001 ; Demeuse & Denooz, 2001 ; Demeuse, Matoul, Schillings & Denooz, 2005). Ce thème a fait l'objet d'un symposium intitulé « Amélioration de la qualité des établissements scolaires » dans le cadre du *Quatrième congrès international, Actualité de la recherche en éducation et formation, de l'AECSE* (Lille, septembre 2001). Les textes relatifs à ce symposium figurent sur le CD-ROM publié par l'AECSE à cette occasion.
7. L'arrêté du 4 octobre 2000 relatif à la Création du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (France) donne, en outre, pour mission à ce Conseil « d'identifier, soutenir, impulser, expertiser et évaluer des pratiques innovantes en vue d'améliorer la réussite scolaire » (art. 2).

Le rapport au Ministre de l'Éducation nationale, remis le 15 juin 2001, précise «*innovation : processus complexe fondé sur l'initiative et l'essai, voire le tâtonnement, l'innovation suscite une définition multiple. On peut qualifier d'innovant un phénomène social qui est d'abord un processus de changement, avec sa part d'incertitudes s'inscrivant dans la durée. L'innovation doit impliquer la collectivité en visant l'amélioration des apprentissages scolaires et sociaux*» (p. 2).

Le rapport poursuit: «*l'innovation qui retient l'attention du Conseil est celle qui permet la réussite de tous les élèves*» (p. 2).

8. Améliorer le fonctionnement constitue souvent une étape indispensable et un objectif intermédiaire, mais n'est pas l'objectif en soi. Malheureusement, on observe souvent des confusions fondamentales: améliorer la formation des enseignants à la gestion démocratique des classes n'est pas l'objectif ultime du système. Ce qui est visé, c'est plus généralement de permettre un fonctionnement démocratique des classes elles-mêmes et, à partir de l'idée de transfert, l'induction de comportements facilitant la démocratie au sein de la société auprès des jeunes en formation.
9. L'école n'est pas une garderie au service des parents, pas plus qu'elle n'est principalement une source de revenus pour une catégorie particulière de fonctionnaires. Elle est un lieu de formation pour la jeune génération. L'utilisateur, c'est l'élève, qui est aussi acteur, comme les enseignants, les parents, les décideurs politiques ou les cadres administratifs. Biemar et Philippe (2001, p. 9) précisent encore cette idée par rapport à l'évaluation: «[...] l'école n'est pas faite ni pour faire échouer, ni pour faire réussir mais pour apprendre».
10. De tels référentiels existent, mais sont le plus souvent ignorés dans le monde francophone européen. On peut, à titre d'exemple, citer les «standards» publiés conjointement par l'*American Educational Research Association*, l'*American Psychological Association* et le *National Council on Measurement in Education* (1999) et traduit en français sous la direction de Sarrazin (2003), ou les «Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada» qui peuvent être consultés à l'adresse [http://www.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/fr_princ.pdf] et qui ont été publiés par la revue *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 1997, 49-74.

RÉFÉRENCES

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Barthélemy, V. (2001). *L'évaluation du rôle du CPE dans le pilotage de l'établissement scolaire pour la recherche d'un dispositif transversal de formation en IUFM*. Aix-en-Provence: Communication au XIV^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation en Europe (ADMEE-Europe).
- Carrette, V., Defrance, A., Kahn, S., & Rey, B. (2001). *L'évaluation des compétences à l'école primaire au service d'une réforme*. Aix-en-Provence: Communication au XIV^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation en Europe (ADMEE-Europe).
- Collectif (2000). La réforme de la réforme du premier degré. Une consultation contestable. La réaction de quarante-sept chercheurs. *La Revue nouvelle*, 9, 11-17.
- Conter, B. (2001). *L'évaluation des politiques publiques: outil d'orientation et de régulation des pratiques de formation professionnelle continue*. Aix-en-Provence: Communication au XIV^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation en Europe (ADMEE-Europe).

- Dauvisis, M.C. (2001). *Outils et méthodes d'évaluation: quand l'ingénierie sollicite ou questionne la recherche*. Communication au symposium de l'association pour le développement des méthodologies de l'évaluation lors du congrès de l'Association des enseignants-chercheurs en Sciences de l'éducation, Lille, Septembre 2001.
- Debar, E. (2001). *Construire un réseau de partage de pratiques professionnelles*. Aix-en-Provence: Communication au XIV^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation en Europe (ADMEE-Europe).
- Deboutse, X., Lambotte, F., & Sermeus, G. (2000). Le secondaire francophone n'aime pas les interro! *Test Achat. Le magazine des consommateurs*, 435, 28-30.
- D'Hainaut, L. (1981). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs: un cadre conceptuel*. Paris: Nathan.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement: le pilotage des systèmes d'enseignement. *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 23-50.
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (éds), *In pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies* (pp. 65-91). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Demeuse, M., & Denooz, R. (2001). Avant-propos et note relative à la version française. In G. Reezigt (éd.), *Un modèle pour l'amélioration des pratiques éducatives conduisant à une plus grande efficacité des établissements scolaires*. Liège: Service de pédagogie expérimentale.
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., & Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (éds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck. (Coll. Économie, Société, Région)
- Lecoainte, M. (2001). *Pour un inter-agir évaluationnel*. Aix-en-Provence: Communication au XIV^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation en Europe (ADMEE-Europe).
- Lerhaus, K. (2001). *Changement dans les pratiques d'évaluation des élèves: quelles stratégies de formation des enseignants?* Aix-en-Provence: Communication au XIV^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation en Europe (ADMEE-Europe).
- Sarrazin, G. (dir.) (2003). *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation*. Montréal: Institut de recherches psychologiques.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Strauven, C., & Demeuse, M. (à paraître). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M. (1997). L'auto-évaluation comme auto-questionnement. *En question. Cahier n°12*, 143-200.